

Valtin, Renate [Hrsg.]; Sander, Alfred [Hrsg.]; Reinartz, Anton [Hrsg.]
**Gemeinsam leben - gemeinsam lernen. Behinderte Kinder in der Grundschule.
Konzepte und Erfahrungen**

Frankfurt am Main : Arbeitskreis Grundschule e.V. 1984, 329 S. - (Beiträge zur Reform der Grundschule; 58/59)



Quellenangabe/ Reference:

Valtin, Renate [Hrsg.]; Sander, Alfred [Hrsg.]; Reinartz, Anton [Hrsg.]: Gemeinsam leben - gemeinsam lernen. Behinderte Kinder in der Grundschule. Konzepte und Erfahrungen. Frankfurt am Main : Arbeitskreis Grundschule e.V. 1984, 329 S. - (Beiträge zur Reform der Grundschule; 58/59) - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-320713 - DOI: 10.25656/01:32071

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-320713>

<https://doi.org/10.25656/01:32071>

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

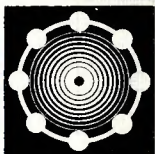
Renate Valtin / Alfred Sander / Anton Reinartz (Hrsg.):

Gemeinsam leben – gemeinsam lernen

Behinderte Kinder in der Grundschule
Konzepte und Erfahrungen



Arbeitskreis Grundschule e. V.



Gemeinsam leben – gemeinsam lernen

Behinderte Kinder in der Grundschule

Beiträge zur Reform der Grundschule – Band 58/59

Herausgeber: Dieter Haarmann

Renate Valtin / Alfred Sander / Anton Reinartz (Hrsg.):

Gemeinsam leben – gemeinsam lernen

Behinderte Kinder in der Grundschule
Konzepte und Erfahrungen

Arbeitskreis Grundschule e.V. – Frankfurt am Main

1984 Arbeitskreis Grundschule e.V.
Frankfurt am Main
Printed in Germany
BOD

Inhalt

Zu diesem Band: Integration behinderter Kinder – Sonderfall oder Modell für Grundschulunterricht überhaupt? (Dieter Haarmann)	7
--	----------

Einführung (Renate Valtin/Alfred Sander)	10
---	-----------

Konzepte, Anstöße und Probleme

Jakob Muth

Die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates von 1973 und ihre Wirkungen	17
---	-----------

Kultusministerkonferenz

Bericht über die Bedingungen und Grenzen des gemeinsamen Unterrichts von lernbehinderten und nichtbehinderten Schülern in allgemeinbildenden Schulen	25
---	-----------

Alfred Sander

Kritische Anmerkungen zum KMK-Bericht über gemeinsamen Unterricht von lernbehinderten und nichtbehinderten Schülern	33
--	-----------

Hans-Peter Füssel/Knut Nevermann

Rechtliche Probleme bei der schulischen Integration Behinderter	46
--	-----------

Erfahrungsberichte aus der Praxis

Montessori-Schulen des Kinderzentrums München

Theodor Hellbrügge/Brigitte Ockel/Helga Voß-Rauter/Claus-Dieter Kaul Integration mehrfach und verschiedenartig behinderter Kinder	65
---	-----------

Ev. Grundschule Bonn-Friesdorf (Bodelschwingh-Schule)

Bärbel Bode/Harry Barbeck/Karin Woesler/Monika Heller/Christa Roebke/ Dorit u. Kristian Jaeger/Gisela Mack/Regina Schucht Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder	85
---	-----------

Fläming-Grundschule, Berlin

Andreas Höntsch/Rainer Maikowski/Wolfgang Podlesch/Helmut Reger/ Maria Schinnen/Gisela Lau Aus dem Alltag der Klassen 3d und 5d – Wege zu einem integrativen Unterricht mit behinderten und nichtbehinderten Kindern	115
---	------------

Uckermark-Grundschule, Berlin

Christina Eck/Karin Frost/Peter Heyer/Margitte Kipp/Edelgard Korfmacher/ Ingrid Kornmesser/Peter Latta/Ulf Preuss-Lausitz/Martin Rudnick/ Rolf Schüppel/Karin Wilke/Gitta Zielke Schule ohne Aussonderung – Eineinhalb Jahre Schulversuch	139
---	------------

<i>Arbeitskreis Schülerschule, Schenefeld</i> Gaby Köhling/Uta Haarmann/Mario Roeder Das Schenefelder Integrationsprojekt	189
<i>Schule am Ellenerbrokweg, Bremen</i> Harald Bloch/K. Peter Sochurek/Gunhild Wackerbarth Ein Weg zur Reform der Grundschule und der Sonderschule für Lernbehinderte	207
<i>Friedrich von Schiller-Schule, Wolfsburg</i> Ulrike Hoffmann-Schamberger Behinderte Kinder im Begegnungsbereich einer Grundschule und einer Schule für Körperbehinderte im Primarbereich	219
<i>Paul-Klee-Schule, Berlin-Tempelhof</i> Helene Buschbeck/Brigitte Fleck/Sigmund Dobe Differenzierender Unterricht in der Regelschule – Zehn Jahre „Tempelhofer Projekt“	231
<i>Kindertagesstätten in Berlin</i> Kloth Klose Integration im vorschulischen Bereich – Erfahrungen einer Erzieherin	256
<i>Leinebergerschule – Grundschule, Göttingen</i> Karl Gebauer Wie können erziehungsschwache Lehrerinnen und Lehrer (Schulkollegien) in einem mächtigen und durchorganisierten Schulsystem die Lebendigkeit von Kindern wahrnehmen und erhalten?	267

Ein Blick über die Grenzen – Hinweise und Informationen

Eduard Werner Kleber Schulische Integration? – Zehn Jahre Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland, dem UK und den USA	287
Jutta Schöler Das Zusammenleben von „Behinderten“ und „Normalen“ ist Normalität – Integrationspraxis in Italien	298
Ilona Körner/Manfred Rosenberger/Ulla Widmer-Rockstroh Verhinderte Projekte in Berlin	318
Hilfreiche Literatur	324
Kontaktadressen	326
Anschriften der Autoren	328

Zu diesem Band:

Integration behinderter Kinder – Sonderfall oder Modell für Grundschulunterricht überhaupt?

Die Grundschule – eine Schule für alle Kinder

Als der Arbeitskreis Grundschule in den Jahren 1977 und 1978 seine beiden Bände „Schulschwache Kinder in der Grundschule“¹⁾ herausbrachte, war das Interesse groß. Die anhaltende Nachfrage nach diesen Veröffentlichungen zeigt: Die Suche nach „pädagogischen Maßnahmen zur Vorbeugung und Verminderung von Schulschwäche“ (so der Untertitel der Bände) beschäftigt die Grundschullehrerinnen und -lehrer ebenso wie die meisten Eltern, betrifft die Bildungsplanung, Lehrplanentwicklung, Schulverwaltung, ja die gesamte Öffentlichkeit gleichermaßen. Schließlich ist es Verfassungsauftrag und Praxis der Grundschule seit nunmehr 65 Jahren, eine Schule für *alle* Kinder zu sein: für die mehr wie für die weniger begabten, für die schneller wie für die langsamer lernenden, für die problemlosen wie für die sozial, kulturell, familiär, gesundheitlich – oder auf welche Art auch immer – benachteiligten Kinder.

Jedes Kind, so lautet der Verfassungsauftrag, soll in dieser Schule so gefördert werden, daß es seine Kräfte und Fähigkeiten bestmöglich entfalten kann. Und nichts darf die Grundschule unversucht lassen, um diesen Auftrag zu erfüllen.

Denn wo die Möglichkeiten eines Kindes seine Grenzen finden, wo dauernde oder vorübergehende, tatsächliche oder scheinbare Lern- und Leistungsschwächen vorliegen, ist im Einzelfall mit Sicherheit nur schwer auszumachen; so mancher Schulreife-test, so manches Schulzeugnis, so manche Lernerfolgsprognose, so manche Versetzungs- oder Überweisungsentscheidung ist durch die spätere Entwicklung eines Kindes Lügen gestraft worden, ebenso wie umgekehrt so manches vor-schnelle negative Urteil ein Kind in Schulunlust, in Schulangst und damit ins Schulversagen getrieben hat.

Verständliche Einwände

Gilt dies alles aber auch für *behinderte* Kinder, für Kinder also, deren körperliche, geistige und/oder psychische Beeinträchtigungen so deutlich vor Augen liegen, daß sie zweifelsfrei nach einer sonderpädagogischen bzw. therapeutischen Betreuung verlangen? So könnte man sicher fragen, wenn der Arbeitskreis Grundschule nun einen Band zur Integration behinderter Kinder in dieser Schulstufe vorlegt. Überschreitet damit die Grundschule nicht ihren Auftrag – und auch ihre pädagogischen Möglichkeiten? Haben die Grundschullehrerinnen und -lehrer nicht schon genug Last mit den „normalen“ schulschwachen Kindern, um deren Förderung sie sich nach Kräften bemühen, und stehen für die behinderten Kinder nicht genug kompetente Fachleute in den Sonderschulen und sonderpädagogi-

schen Einrichtungen zur Verfügung? Sollte die gemeinsame Unterrichtung von behinderten und nichtbehinderten Kindern nicht auf Sonderfälle begrenzt bleiben, wo dies besonders günstige Rahmenbedingungen ermöglichen? Haben die Grundschulen in der Regel nicht genug andere Sorgen und Schwierigkeiten, mit denen sie kaum fertig werden?

Wir müssen umdenken

Nun, wer trotz dieser Bedenken den vorliegenden Band nicht gleich zur Seite legt, wird bei der Lektüre feststellen, daß ihm die meisten dieser "anderen Sorgen" hier in neuem Licht begegnen, in bisher vielleicht nicht gesehener Deutlichkeit und Schärfe – unter dem Vergrößerungsglas sozusagen –, und eine Fülle praktikatibler Lösungsmöglichkeiten dazu. Denn dieser Band macht u.a. folgendes deutlich:

(1) Der Begriff der „Behinderung“ ist relativ, die Grenzen zur Nichtbehinderung sind fließend, und zwar nach beiden Seiten. So manches behinderte, auch mehrfach behinderte Kind verfügt über Fähigkeiten und Eigenschaften, die sich im Umgang mit Nichtbehinderten überraschend positiv entfalten und auch die Klassengemeinschaft einer Regelschule bereichern können. Umgekehrt bereitet manches nicht behinderte, also "normale" Kind der Lehrerin, dem Lehrer Schwierigkeiten, die im herkömmlichen Unterrichtsbetrieb kaum noch zu bewältigen sind. Man denke nur an die wachsende Zahl der durch Familienkonflikte oder Dauerkonsum von Horror-Videos psychisch geschädigten Kinder, die von den Eltern nur noch durch Medikamente "ruhig" gehalten werden können.

(2) Damit zerfließen aber auch die Grenzen zwischen "Normal"- und "Sonder"-Pädagogik. Denn einerseits: Wie sollen behinderte Kinder befähigt werden, sich später im "normalen" Leben zurechtzufinden, wenn ihre schulische Betreuung – und sei sie fachlich noch so hervorragend – in einer Situation der Aussonderung erfolgt? Und andererseits: Wie soll der Regelunterricht die immer mehr auseinanderdriftende Bandbreite "normaler" Unterschiede in den Lernvoraussetzungen, Lernfähigkeiten und Verhaltensweisen der Kinder bewältigen, wenn er sich nicht auch an bewährten Einsichten und Verfahren der Sonderpädagogik orientiert? Die "Verschiedenartigkeit der Köpfe" – wie es HERBART nannte – bringt es nun einmal mit sich, daß schon im Regelunterricht einzelne Schüler besonderer Aufmerksamkeit und Zuwendung, besonderer pädagogischer Betreuung und Förderung bedürfen. Ein Unterricht im Gleichschritt, der allen Kindern das gleiche zur gleichen Zeit zu vermitteln versuchte, ginge ja – das wissen wir alle längst – an Kindern mit besonderen Lernschwierigkeiten (z.B. im Lesen und Rechtschreiben) ebenso vorbei wie an den Schülern mit besonderen Lernfähigkeiten und Sachinteressen.

(3) Die Konsequenzen, die sich für die Regelschule daraus ergeben, sind altbekannt: ein nach Leistungsmöglichkeiten und Interessen der Kinder differenzierender Unterricht, Gelegenheiten zu wirklichkeitsorientiertem, aktivem und selbständigem Lernen, Pflege des gemeinsamen Arbeitens und gegenseitigen Helfens, ein das soziale und emotionale Klima förderndes Schulleben, Zusammenarbeit

mit den Eltern usw. Und nichts anderes praktizieren die Versuche zur Integration behinderter Kinder, von denen dieser Band berichtet. Diese Versuche setzen Schulreform, wie sie seit Beginn dieses Jahrhunderts gefordert und an den Regelschulen immer noch viel zu selten verwirklicht wird, überzeugend in die Tat um.

Daß dies hier unter erschwerten Bedingungen geschieht, nämlich mit sonderpädagogischer Betreuung bedürftigen *behinderten* Kindern, dies zeigt, daß es unter *normalen* Umständen erst recht möglich sein müßte. Im einen wie im anderen Falle gilt: Wie unterschiedlich Kinder in ihren Lernvoraussetzungen und -fähigkeiten auch sein mögen – gemeinsam, in gegenseitiger Anregung, Unterstützung und Hilfe lernen sie erfolgreicher und werden in ihrer Persönlichkeitsentwicklung besser gefördert, als wenn man sie nach Leistungsstand bzw. Behinderung sortierte, klassifizierte, aus- und absonderte.

Ein Modell für Grundschulunterricht überhaupt

Daraus folgt zweierlei. Erstens: Der Verfassungsauftrag der Grundschule, *alle* Kinder optimal zu fördern, ist auch und gerade für behinderte Kinder zur Geltung zu bringen. Daß dies praktisch möglich ist, beweisen die Praxisberichte dieses Bandes. Zweitens: Versuche, behinderte Kinder im Regelunterricht zu integrieren, stellen keinen Sonderfall, sondern ein Modell für Grundschulunterricht überhaupt dar. Damit geben die Erfahrungsberichte dieses Bandes Beispiele und Anregungen, die auch auf den Regelunterricht übertragbar sind.

So könnte dieser Band Grundschullehrerinnen und -lehrer ermutigen, in ihren Bemühungen um einen kindgerechten, aktivierenden und differenzierenden Unterricht fortzufahren; und er könnte Bildungspolitiker davon überzeugen, daß behinderte Kinder auf Dauer von diesen Bemühungen nicht ausgeschlossen bleiben dürfen. Denn seit 65 Jahren ist die Grundschule ihrem Verfassungsauftrag gemäß eine „Schule für alle Kinder des Volkes“. Das 1900 von ELLEN KEY proklamierte „Jahrhundert des Kindes“ läßt uns nicht mehr viel Zeit, diesen Auftrag zu vollenden.

Dieter Haarmann

1) Hrsg. ANTON REINARTZ und ALFRED SANDER, Beiträge zur Reform der Grundschule, Bde. S 31/32 und 35/36; zusammengefaßte Neuauflage bei Beltz, Weinheim 1982

Einführung

Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates hat 1973 Empfehlungen herausgegeben, die eine neue Konzeption „zur *pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*“ enthalten und eine weitmögliche gemeinsame Unterrichtung von Behinderten und Nichtbehinderten vorsehen. Wichtige Gedanken dieser Empfehlung lauten:

„Jedes Kind hat einen Anspruch darauf, seiner Erziehungsbedürftigkeit und seinen Lernmöglichkeiten entsprechend gefördert zu werden. Für die Erfüllung dieses Anspruches bedarf es didaktischer Bedingungen, die eine weitgehende Individualisierung der Lernanforderungen ermöglichen. Unterrichtsorganisatorisch sollte der Erfüllung dieses Anspruches ein differenziertes System von Fördereinrichtungen im Raume der Schule entgegenkommen, die das Ziel haben, die Integration Behindelter in die Gesellschaft zu erleichtern.“

Dieses differenzierte System von Fördereinrichtungen reicht

- von der gemeinsamen Unterrichtung aller Kinder, auch der behinderten,
- über Organisationsformen einer teilweisen gemeinsamen Unterrichtung und einer parallel durchgeführten separaten Förderung behinderter Kinder
- bis zur getrennten Unterrichtung behinderter Kinder in Schulen für Behinderte.

Keine dieser unterrichtsorganisatorischen Formen sollte zu einer institutionellen Verfestigung der Art führen, daß eine Zuweisung eines Kindes nicht mehr revidierbar ist; vielmehr sollten alle Formen für Übergänge offen und damit prinzipiell durchlässig sein.

Durch das differenzierte System der Fördereinrichtungen können die gegenwärtig faktisch schwer revidierbaren Überweisungen in Sonderschulen reduziert werden. Der Revision einer einmal getroffenen Entscheidung stehen heute immer noch die schulformbezogenen unterschiedlichen Curricula, die Isolierung der einzelnen Schulformen und Schularten und die für Überweisungen und Rückführungen jeweils notwendigen Verwaltungsakte entgegen.

Insbesondere kann eine Separierung von Kindern mit Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen reduziert werden, die heute noch den überwiegenden Teil der Sonderschüler ausmachen. Das System der gestuften Differenzierungsformen kommt aber auch der Integration von Kindern mit anderen Behinderungen in den allgemeinen Unterricht entgegen. Es kann die falsche Alternative aufheben, die entweder in der ausschließlichen schulischen Separierung eines Kindes oder der ausschließlichen Unterrichtung eines Kindes in einer allgemeinen Schule ohne zusätzliche sonderpädagogische Maßnahme besteht.

Vor allem ermöglicht die Flexibilität des differenzierten Systems eine frühzeitige Versorgung von Kindern mit individuell angemessenen Fördermaßnahmen, ohne daß ein Kind ein langandauerndes Schulversagen erfahren muß, aber sie ermöglicht auch ein Eingreifen bei Schwierigkeiten im Verlaufe des Entwicklungsprozesses.

Für ein behindertes Kind, dessen Behinderung früh erkannt und das schon im vorschulischen Alter eine spezifische Förderung und Therapie erfahren hat, nehmen unter Umständen die Möglichkeiten für einen gemeinsamen Unterricht mit nichtbehinderten Kindern mit wachsendem Alter zu; diesen Möglichkeiten kommt ein flexibles System von Fördereinrichtungen entgegen. Andererseits erlaubt dieses System aber auch, einer spät auftretenden oder sich verstärkenden Behinderung (z.B. Muskeldystrophie) durch einen zunehmenden Anteil an sonderpädagogischen und therapeutischen Maßnahmen zu begegnen, ohne daß eine vollständige Ausgliederung aus dem gemeinsamen Unterricht notwendig wird. Die isolierte Förderung eines behinderten Kindes, die sich etwa aus dem Überwiegen des Anteils der Therapie an der allgemeinen Förderung ergeben kann, darf nicht die einzige Alternative sein ...“ (S. 66 f.)

Die Bildungsratsempfehlung „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ wurde im Oktober 1973 verabschiedet, nachdem ihr auch die „Regierungskommission“ des Deutschen Bildungsrates zugestimmt hatte. Diese Tatsache ist deshalb erwähnenswert, weil in der Regierungskommission das Bundesbildungsministerium sowie die elf Länder-Kultusminister vertreten waren. Die Empfehlung löste lebhafte Diskussionen und Aktivitäten im Bereich der Sonderpädagogik, aber auch der angrenzenden Regelpädagogik aus. Der Arbeitskreis Grundschule nahm in nicht unwesentlichem Umfang daran teil, insbesondere durch die 1975 gemeinsam mit dem Verband Deutscher Sonderschulen gebildete Arbeitsgruppe „Schulschwache Kinder in der Grundschule“. Die Arbeitsgruppe legte 1977 als erstes Beratungsergebnis „Thesen für pädagogische Maßnahmen zur Verminderung von Schulschwäche in der Grundschule“ vor, wodurch wesentliche Inhalte der Bildungsratsempfehlung für den Bereich der Primarstufe konkretisiert und unter den bestehenden schulischen Rahmenbedingungen anwendbar gemacht werden sollten.

1983 waren die Bildungsratsempfehlungen 10 Jahre veröffentlicht. Aus diesem Anlaß hat der Arbeitskreis Grundschule zusammen mit dem Zentralinstitut für Unterrichtswissenschaften und Curriculumentwicklung der Freien Universität Berlin am 13. und 14. Mai 1983 eine Fachtagung zum Thema „Schulschwache Kinder in der Grundschule – 10 Jahre Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder“ durchgeführt. Die Tagung, auf der insgesamt 17 Projektgruppen aus Berlin und dem übrigen Bundesgebiet ihre Arbeit zur Integration Behinderter vorstellten, wurde von rund 500 Kolleginnen und Kollegen aus Grundschule, Sonderschule und Hochschulinstituten besucht.

Als Fazit der Informationen und Diskussionen ergab sich:

- *„Integration ist möglich. Wir stehen nicht mehr unter dem Zwang, den Beweis dafür erbringen zu müssen. Vielmehr geht es jetzt darum zu klären, wie Integration verwirklicht werden kann.*
- *Daß Schulen, an denen behinderte Kinder integriert sind, den Status von Versuchsschulen haben, erweist sich als hinderlich für die Verwirklichung des Integrationsgedankens, da sie dadurch leicht eine Alibifunktion erfüllen.*
- *Durch die Integration behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder ergibt sich zwingend die Notwendigkeit zu binnendifferenziertem oder offenem Unterricht und zu projektorientiertem Vorgehen, was letztlich allen Kindern zugute kommt.*
- *Grundschullehrer (auch Schulleiter) müssen ermutigt werden, behinderte (auch geistig behinderte!) Kinder in ihre Klasse aufzunehmen. Die Bereitschaft der Lehrer wie auch der Eltern zur Integration ist das Entscheidende – nicht aber zusätzliche finanzielle Mittel.*
- *Es gibt eine große Bereitschaft unter den Lehrern, behinderte Kinder zu integrieren. Auf die Schulverwaltung sollte mehr Druck ausgeübt werden, um dieses Vorhaben zu realisieren.“*
(VALTIN 1983, 10).

Die Bildungsratsempfehlung wirkt auch zehn Jahre nach ihrer Verabschiedung noch weiter, das Potential der darin enthaltenen Ideen und Anregungen ist nicht erschöpft, die Bemühungen um schulische Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen können weiterhin aus der Bildungsratsempfehlung von 1973 motiviert und begründet werden.

Eine erste Dokumentation der Tagung lieferte die Zeitschrift „Grundschule“, Heft 10/1983. Aus Raumgründen konnten dort einzelne Projekte allerdings nur knapp, andere gar nicht vorgestellt werden. Die hier vorliegende Veröffentlichung in Buchform bietet neben der Möglichkeit einer ausführlichen Darstellung die Chance, weitere Aspekte zu berücksichtigen, z.B. rechtliche Probleme bei der Integration Behinderter (s. den Beitrag von FÜSSEL/NEVERMANN), Integration in Kindertagesstätten (KLOSE) und Erfahrungen aus dem Ausland (KLEBER und SCHÖLER). Außerdem konnten Projektgruppen, die auf der Tagung nicht vertreten waren, zur Mitarbeit an diesem Buch gewonnen werden (s. den Beitrag von HELLBRÜGGE, der über das älteste Integrationsprojekt in der Bundesrepublik berichtete, sowie den Artikel über die Bodelschwingham-Schule und die Schule am Ellenerbrokweg).

Wir haben die Projektgruppen gebeten, möglichst anschaulich über ihre *praktische Arbeit* im Unterricht zu berichten, und glauben, daß die Beispiele der geschilderten konkreten Arbeit geeignet sind, Kolleginnen und Kollegen in der Grundschule Mut zu machen, *Integration* zu versuchen.

Damit wird zugleich eine Akzentverschiebung unserer Bemühungen deutlich, die man in Kurzfassung nennen kann: Von der Prävention zur Integration. Man muß dies richtig verstehen: Die bisher schwerpunktmäßig angestrebte Prävention von Lernschwächen in der (Vor- und) Grundschule hat ihre Bedeutung als wichtiges Ziel nicht verloren; aber hinzu tritt eine verstärkte Beachtung des Ziels: Integration, d.h. Grundschul-Integration von behinderten Kindern, bei denen Prävention versäumt wurde oder nicht erfolgreich war und die dennoch gemeinsam mit nichtbehinderten Kindern unterrichtet werden sollen. *Die Grundschule ist eine Schule für alle Kinder.*

Bestrebungen um Prävention in der Grundschule verfolgte der 'Arbeitskreis Grundschule' von Anfang an; schon der historische Grundschulkongreß von 1969 befaßte sich ausführlich damit (vgl. den Berichtsband „Ausgleichende Erziehung in der Grundschule“, Frankfurt 1970, herausgegeben von ERWIN SCHWARTZ). Seit Mitte der siebziger Jahre bestand eine vom Arbeitskreis getragene Fachgruppe „Schulschwache Kinder“, die sich schwerpunktmäßig mit Fragen der Prävention befaßte (SANDER 1977). Ergebnisse dieser Fachgruppe sind:

- die „*Thesen für pädagogische Maßnahmen zur Verminderung von Schulschwäche in der Grundschule*“ (1977 und öfter, s. Gemeinsame Arbeitsgruppe 1982),
- die beiden Bände „*Schulschwache Kinder in der Grundschule*“ in der vom Arbeitskreis herausgegebenen Reihe „Beiträge zur Reform der Grundschule“, in der auch vorliegender Band erscheint (REINARTZ/SANDER 1977 und 1978),

- die veränderte einbändige Neuauflage „*Schulschwache Kinder in der Grundschule*“ im Beltz-Verlag (REINARTZ/SANDER 1982),
- das Bändchen „*Bibliographie 'Schulschwache Kinder in der Grundschule'*“, ebenfalls in der vom Arbeitskreis herausgegebenen Reihe, und
- mehrere überregionale Fachtagungen, die der Arbeitskreis ganz oder in Teilen dem Thema „Schulschwache Kinder“ widmete (Dortmund, Bielefeld, Frankfurt, Münster, Berlin).

Auf der Fachtagung in Berlin hat sich die Schwerpunktausweitung von „hauptsächlich Prävention“ zu „Prävention und Integration“ vollzogen. Vorliegender Band dokumentiert dies: Die meisten Beiträge aus der Praxis behandeln Integrationserfahrungen; einige berichten jedoch auch über bewährte Präventionsmodelle (z.B. das Tempelhofer Projekt) oder Kooperationsversuche (z.B. die Friedrich-von-Schiller-Schule). Prävention und Integration sind keine gegensätzlichen, sondern einander ergänzende Prinzipien einer humanen Schule für alle Kinder.

Dieser Band wendet sich an

- Grundschullehrer/innen und Sonderschullehrer/innen, denen die hier geschilderte konkrete Arbeit ihrer Kollegen Mut machen soll, verschiedenartige Möglichkeiten der Integration behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder zu erproben
- Eltern, die aus den Beschreibungen der Projektgruppen entnehmen können, daß sowohl „behinderte“ als auch „nichtbehinderte“ Kinder von der Integration profitieren können
- Bildungspolitiker, Beamte der Schulverwaltung und Schulaufsicht, damit sie sich über die positiven Ergebnisse der Integrationsprojekte informieren können. Wir glauben, daß zur Zeit vor allem einige Berliner Kollegen und Kolleginnen, die sich schon seit Jahren um die Genehmigung zur Zulassung weiterer Integrationsprojekte bemühen (s. Kapitel 4: Verhinderte Projekte), Unterstützung brauchen. Gemeinsam mit der GEW hat der Arbeitskreis Grundschule Anfang des Jahres einen Brief an Berliner Schulpolitiker geschickt mit der Bitte, weitere Bemühungen zur Integration von behinderten Kindern in den Regelunterricht der Grundschule zu unterstützen. In ihrem Antwortschreiben vom 17.2.84 äußert sich Frau Schulsenatorin Dr. LAURIEN wie folgt:

„Auch mir geht es darum, in Schulversuchen zu erproben, inwieweit lernerfolgreiche gemeinsame Unterrichtssituationen für behinderte und nichtbehinderte Kinder in der Grundschule realisierbar sind. Sie werden deshalb meine Verwunderung verstehen, wenn Sie zusammen mit dem von mir durchaus geschätzten Herrn Prof. Muth ungeschützt behaupten, daß es dieser Versuche nicht mehr bedürfe, weil die erfolgreiche gemeinsame Förderung von behinderten und nichtbehinderten Kindern im Unterricht 'inzwischen erwiesen' sei. Ich wäre Ihnen dankbar, wenn Sie konkretisieren konnten, auf welchen Untersuchungsergebnissen aus dem Raum der Bundesrepublik Deutschland dieser Beweis basiert; mir ist nicht bekannt, daß abgesicherte konkrete Erfahrungen vorliegen, die Ihre pauschale Schlußfolgerung rechtfertigen.“

Ähnliche Äußerungen sind auch aus anderen Teilen der Bundesrepublik zu hören.

Die in diesem Band geschilderten Ergebnisse von Integrationsversuchen mögen vorhandene Informationslücken schließen und zunächst vielleicht verständliche, nun aber nicht mehr haltbare Zweifel beseitigen helfen.

Renate Valtin, Alfred Sander

Literatur

DEUTSCHER BILDUNGSRAT, Empfehlungen der Bildungskommission: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Verabschiedet auf der 34. Sitzung der Bildungskommission am 12./13. Oktober 1973 in Bonn. Stuttgart, Klett 3. Aufl. 1979

GEMEINSAME ARBEITSGRUPPE DES ARBEITSKREISES GRUNDSCHULE UND DES VERBANDS DEUTSCHER SONDERSCHULEN: Thesen für pädagogische Maßnahmen zur Verminderung von Schulschwäche in der Grundschule. S. 9 – 33 in: Reinartz & Sander 1982 (s. unten)

REINARTZ, ANTON / SANDER, ALFRED (Hg.): Schulschwache Kinder in der Grundschule. Pädagogische Maßnahmen zur Vorbeugung und Verminderung von Schulschwäche. Band 1: Thesen, Kommentare, Bibliographie. (Beiträge zur Reform der Grundschule, Sonderband 31/32). Frankfurt, Arbeitskreis Grundschule 1977. Band 2: Beispiele und Modelle für Unterricht und Förderung. (Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 35/36). Frankfurt, Arbeitskreis Grundschule 1978.

REINARTZ, ANTON / SANDER, ALFRED (Hg.): Schulschwache Kinder in der Grundschule. Pädagogische Maßnahmen zur Vorbeugung und Verminderung von Schulschwäche in der Primarstufe. Weinheim, Beltz 1982

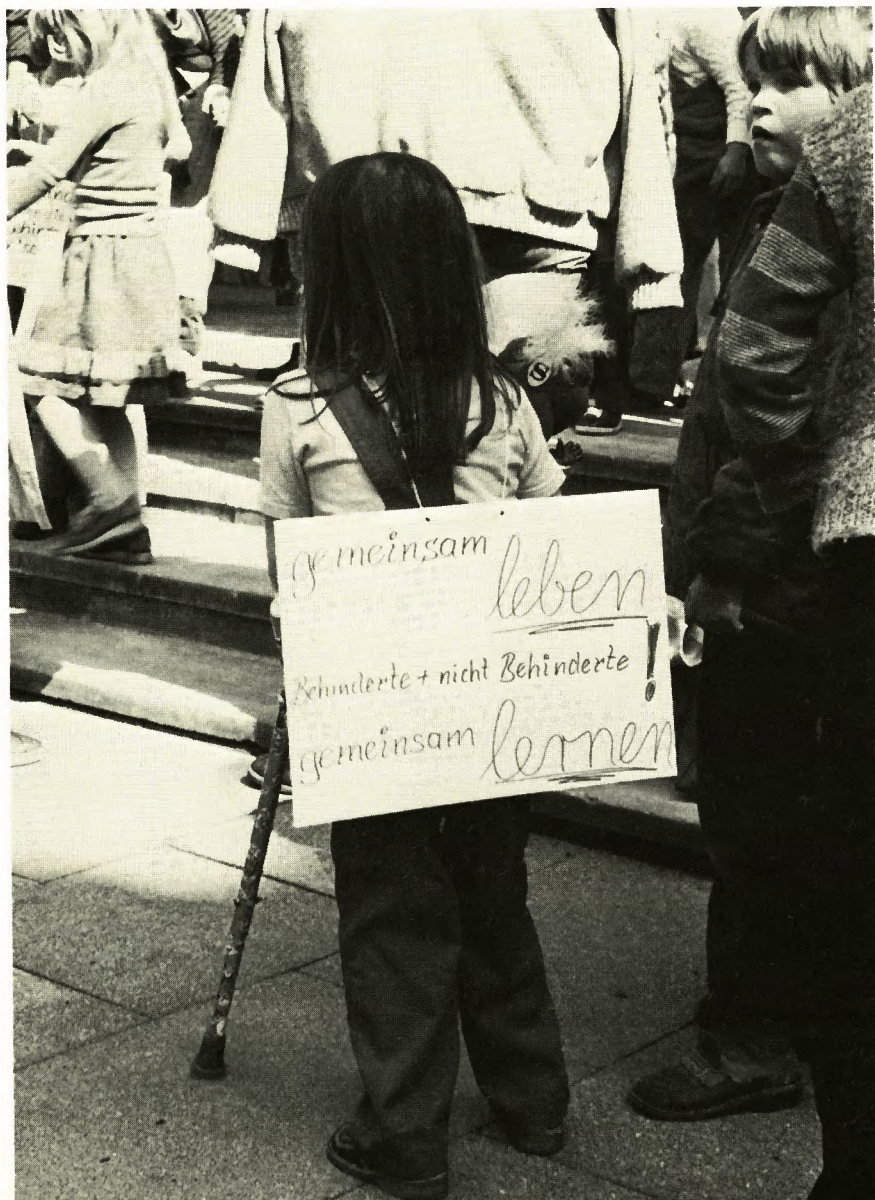
REINARTZ, ANTON / SANDER, ALFRED (Hg.): Bibliographie 'Schulschwache Kinder in der Grundschule'. (Beiträge zur Reform der Grundschule, Sonderband 42). Frankfurt, Arbeitskreis Grundschule 1983

SANDER, ALFRED: Pädagogische Maßnahmen zur Verminderung von Schulschwäche in der Grundschule. Bericht über ein Aktionsprogramm des Arbeitskreises. In: Die Grundschule 9, 1977, H. 1, 10 – 11

SCHWARTZ, ERWIN (Hg.): Bericht des Grundschulkongresses 1969, Band 2: Ausgleichende Erziehung in der Grundschule. Frankfurt, Arbeitskreis Grundschule 1970

VALTIN, RENATE: Fachtagung in Berlin „Schulschwache Kinder in der Grundschule“ – Was brachte die Berliner Tagung? In: Grundschule 15, 1983, H. 10, S. 10.

Konzepte, Anstöße und Probleme



Die Empfehlung des Deutschen Bildungsrates von 1973 und ihre Wirkungen

Die Empfehlung des Deutschen Bildungsrates, um die es uns hier geht, hat den Titel: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher.¹⁾ Sie hat im Jahre 1973 bei ihrer Übergabe an die Regierungen von Bund und Ländern hohe Erwartungen hervorgerufen. Von der Presse war sie überaus positiv aufgenommen worden, und der damalige Präsident der Kultusministerkonferenz hatte sie im Namen seiner Ministerkollegen mit den Worten begrüßt, ihr würde „in den Ländern mit Erwartung entgegengesehen“; allein schon die gute Zusammenarbeit in der Zeit der Entwicklung zwischen Vertretern der Kultusverwaltungen und der Wissenschaft werde sich „förderlich auf die Umsetzung“ auswirken.

Die Konzeption der Empfehlung

Die Empfehlung war auf eine „weitmögliche gemeinsame Unterrichtung von Behinderten und Nichtbehinderten“ gerichtet; „selbst für behinderte Kinder, für die eine gemeinsame Unterrichtung mit Nichtbehinderten nicht sinnvoll erscheint“, sollten „soziale Kontakte mit Nichtbehinderten ermöglicht“ werden (15 f.). In vier Punkten läßt sich die Konzeption des Deutschen Bildungsrates zusammenfassen.

1. Die Früherkennung von behinderten Kindern sollte in der Bundesrepublik so stark ausgebaut werden, daß alle in dem dichten Netz der Maßnahmen zur medizinischen Diagnose und sozialwissenschaftlichen Aufspürung aufgefangen und einer frühen pädagogischen Förderung zugeführt werden können. Auf jeweils 200 000 Einwohner sollte ein **Zentrum für die frühe Förderung** eingerichtet werden, weil die Früherkennung eigentlich keinen rechten Sinn hat, wenn ihr nicht die frühe Förderung folgt. Die Früherfassung aller behinderten Kinder und ihre frühe Diagnose gingen von der Einsicht aus, „daß die Chancen einer behinderungsspezifischen Frühförderung um so größer sind, je eher die Behinderung erkannt wird“ (44).

2. Die Binnenstruktur aller allgemeinen Schulen sollte durch eine konsequente Individualisierung des Unterrichts humaner werden, um die Gemeinsamkeit von Behinderten und Nichtbehinderten in der Schule zu ermöglichen. Die Fachleistungsdifferenzierung wurde abgelehnt, dagegen die **Binnendifferenzierung** favorisiert. Ich kenne bis heute in der Fachliteratur kaum konkretere Beschreibungen dessen, was Binnendifferenzierung ist, als die in der Empfehlung des Deutschen Bildungsrates. Daneben sollte ein Förderunterricht an den allgemeinbildenden Schulen eingerichtet werden, der dem Konzept der schwedischen Schulkliniken verwandt ist.

Und schließlich sollten insbesondere in Grundschulen „im Rahmen der verbindlichen Lehrer-Wochenstundenzahlen mindestens drei Stunden für einen zusätzlichen Unterricht der Schüler in die freie Disposition der Lehrer gegeben werden. In diesen Stunden sollte ein Lehrer in Kleingruppen Schüler mit Lerndefiziten zusätzlich unterrichten“ (83). Die Empfehlung geht bewußt auf eine Reform der allgemeinen Schule zu. Ein gemeinsamer Unterricht von Behinderten und Nichtbehinderten kann in einer natürlichen Weise vor allem in allgemeinen Schulen geleistet werden, nicht aber in Sonderschulen.

3. Die Mitte der Empfehlungen ist in der **Einrichtung Kooperativer Schulzentren** zu sehen. In ihnen sollte eine allgemeine Schule mit einer Sonderpädagogischen Einheit, also einer Schule für Behinderte, verbunden werden. Es war die Vorstellung, für manche behinderten Schüler die volle Integration in den allgemeinen Unterricht zu leisten und zusätzlich die für sie notwendige Therapie zu sichern, für andere eine Teilintegration in den allgemeinen Unterricht vorzusehen und eine teilweise separate Förderung. Selbst geistig behinderte Schüler sollten von dem integrativen Bemühen nicht ausgenommen sein. Man war sich darüber im klaren, daß sie nicht in der gleichen Weise am allgemeinen Unterricht partizipieren können wie andere Schüler. Deshalb wird gesagt: „Da es für diese Kinder vorrangig um Kontaktaufnahmen mit nichtbehinderten Kindern außerhalb des Unterrichts geht, ist die organisatorische Verbindung einer Schule für Geistigbehinderte grundsätzlich mit jeder allgemeinen Schule, auch mit einem Gymnasium möglich“ (130). Kooperative Schulzentren sollten deshalb als Ganztagschulen eingerichtet werden. — Der Hinweis auf die Gymnasien zeigt den Geist der Humanität, der den Deutschen Bildungsrat bestimmt hat.

4. Die Empfehlung macht in einem Kapitel Aussagen über „**Studium, Ausbildung und Information für sonderpädagogische Tätigkeiten**“ (117). Schon diese Überschrift verdeutlicht, daß es nicht allein um Sonderschullehrer geht, sondern um alle, die mit Behinderten im Raume der Früherkennung und Frühförderung und der Schule zu tun haben. Damit sind zum Beispiel auch die Pfleger, die Busfahrer, die Therapeuten und die Sozialarbeiter gemeint, „denn zur Verwirklichung einer weitmöglichen Integration von Behinderten in allgemeine Einrichtungen sind Informationen über Entstehung, Erscheinungsformen und Auswirkungen von Behinderungen auch für das nicht sonderpädagogisch spezialisierte Personal von großer Bedeutung“ (118). Darüber hinaus sollten sonderpädagogische Inhalte in den Studiengängen aller Lehrer berücksichtigt werden. Für die angehenden Grundschullehrer wird empfohlen, daß „sowohl in der ersten als in der zweiten Phase 1/10 des Umfangs der Regelstudien“ der Sonderpädagogik vorbehalten sein sollten (128).

Anmerkungen zur Verwirklichung

Im Anschluß an die Vorstellung der integrativen Konzeption enthält die Empfehlung des Deutschen Bildungsrates einen Stufenplan für die Realisierung der Vor-

schläge. Ich gehe lediglich auf einzelne Punkte ein, um an ihnen die Frage nach der Erfüllung der Erwartungen des Jahres 1973 zu verfolgen.

Der Stufenplan stellt zuerst **„Kurzfristig zu realisierende Maßnahmen“** vor (127 ff.). Die erste Maßnahme lautet: „Bei der *Erstellung neuer Richtlinien und Lehrpläne* sollten in den Curricula aller Schulformen und Schulstufen Informationen über Behinderte in altersspezifischer Form, über die Entstehung von Behinderungen, den Lebensvollzug von Behinderten und über soziale Benachteiligung vorgesehen werden“ (127).

Behinderte leben als eine Minorität in der Welt von Nichtbehinderten. Diese Welt ist vornehmlich von Werten und Normen der Nichtbehinderten bestimmt. Daraus ergibt sich für die Behinderten eine Diskrepanz zwischen Sein und Sollen, weil sie in der Regel den Rollenerwartungen der Gesellschaft in wesentlichen Bereichen nicht entsprechen können.

Aus: „Empfehlungen der Bildungskommission“ vom 12.10.1973

Will man nun beurteilen, wie weit solche Maßnahmen getroffen worden sind, so wird man von Lehrplänen und Richtlinien weithin absehen und sich auf das beschränken müssen, was in Schule und Unterricht geschieht, wenn man zu einem positiven Urteil kommen will.

Offiziell hat sich in den Curricula hinsichtlich der Behinderten, ihrer Probleme, ihres Lebensvollzugs in allen Bundesländern so gut wie nichts, nichts, nichts getan. (Ich formuliere das bewußt wie ein Ostinato, damit es nicht überhört wird.) Aber in der Realität des Unterrichts, den Lehrer von der Grundschule bis zur gymnasialen Oberstufe über die offiziellen Curricula hinaus verantworten, sind Fragestellungen, Aufgaben und Informationen über Behinderte aufgenommen worden. Die offiziellen Lehrpläne, es sei noch einmal gesagt, haben die Behinderten bis heute kaum zur Kenntnis genommen.

Eine zweite Maßnahme kurzfristigen Charakters lautet lapidar: **„In den Studien- und Prüfungsordnungen aller Lehrer** sind sonderpädagogische Inhalte zu berücksichtigen.“ Im Anschluß daran werden die Schwerpunkte der Curricula für Lehrer genannt:

- „– Kenntnisse über häufig auftretende oder drohende Behinderungen im Lernen, Verhalten, in der Sprache und im psychomotorischen Bereich ...
- Überblick über unterrichtliche Maßnahmen für Behinderte ...
- Überblick über sonderpädagogische Einrichtungen im vorschulischen, schulischen und nachschulischen Bereich“ (128).

Hier stellt sich die Frage: An welche Hochschule in der Bundesrepublik außer in Saarbrücken ist seit 1973 ein Hochschullehrer berufen worden für die Aufgabe, in den Studiengängen der allgemeinen Lehrer ein sonderpädagogisches Grundcurriculum zu vertreten? In der offiziellen Schul- und Hochschulpolitik und -verwaltung hat sich in diesem Zusammenhang nichts, nichts, nichts getan. In der Faktizität der Hochschulen allerdings sieht einiges anders aus. Meine Bochumer Erfahrung erlaubt mir festzustellen: Es spricht für den sozialen und humanen Impetus

unserer studentischen Generation, daß Veranstaltungen zum Beispiel über die Integration von Behinderten in die allgemeine Schule bei angehenden Gymnasiallehrern mit die höchste Beteiligungsquote haben.

Zu den mittelfristigen Maßnahmen gehört die **Einrichtung der Förderkurse** zum Beispiel „für Schüler mit partiellen und temporären Lernstörungen oder Lernausschlägen, die verschiedene Ursachen haben können“. Es heißt dann weiter: „Für diesen Förderkurs müssen Sonderpädagogen vornehmlich der Fachrichtung Lernbehindertenpädagogik in allgemeinen Schulen tätig werden“ (133). Wie steht es darum zehn Jahre nach der Veröffentlichung der Empfehlung des Deutschen Bildungsrates, der die Kultusminister Ende 1973 einstimmig zugestimmt haben? Nehmen wir an, ein Sonderpädagoge solle an einer Grundschule tätig werden. Es reicht nicht aus, daß er selbst dazu bereit ist und das Kollegium einer Schule ihn aufnehmen möchte. Die Schulverwaltungen in den meisten Bundesländern sehen sich in einem solchen Falle vor Problemen, die nur am Rande der Legalität gelöst werden können. Sie richten entweder einen Schulversuch ein, um eine Ausnahmeregelung zu ermöglichen, oder sie ordnen einen Sonderpädagogen als Inhaber einer Planstelle an die betreffende Grundschule ab.

Natürlich kann sich jeder Angehörige der Schulverwaltung in jedem Bundesland darauf berufen, daß ihm die gesetzlichen Vorgaben zur Öffnung der allgemeinen Schulen für Behinderte fehlen. Dem muß man leider zustimmen. Die Angehörigen der Legislative in der Bundesrepublik, das sind die Abgeordneten in den Länderparlamenten, haben, soweit es die Schulgesetzgebung betrifft, die wirklichen Probleme der heranwachsenden Behinderten bis heute übersehen. Behinderte spielen für sie vornehmlich in Sonntagsreden und auf Festveranstaltungen eine Rolle. Deshalb werden zum Beispiel blinde Kinder noch heute von ihren Familien getrennt und in Internaten unterrichtet, also aus der Umgebung herausgelöst, in die sie „eingehaust“ sind. Deshalb beginnt zum Beispiel für körperbehinderte Kinder jeden Morgen der Tag früher als für nichtbehinderte, denn sie werden in die entfernt liegenden Spezialschulen gefahren. Die Beispiele ließen sich vermehren.

Eine solche Tagung gibt mir die Möglichkeit, an die Angehörigen der Schulverwaltungen zu appellieren, daß sie die Freiräume zugunsten behinderter Kinder und Jugendlicher nutzen mögen, die ihnen zwischen Gesetzen und Verordnungen bleiben. Beispielsweise gibt es kein Verbot, ein geistig behindertes Kind in die Sekundarstufe I einer Gesamtschule aufzunehmen. Sofern das Kollegium einer Gesamtschule dazu bereit ist, was in Berlin und Bonn und bald auch andernorts ansteht, dürfte es von der Schulverwaltung keine Blockade einer solchen pädagogischen Absicht geben. Die Verwaltung darf ihre Aufgabe nicht darin sehen, den Geist PESTALOZZIs im Handeln der Lehrer zu unterdrücken.

Zum Stand der Integration

Eigentlich muß es verwundern, daß sich seit 1973 trotz des fehlenden Bewußtseins in den Schulverwaltungen in den Schulen selbst ein verändertes Bewußtsein durchzusetzen beginnt. Es wurde und wird von Eltern und Lehrern getragen.

Hatte sich zwischen 1960 und 1973 die Zahl der Schüler in Sonderschulen mehr als vervierfacht, so stagniert sie seitdem nicht nur, sondern geht deutlich zurück. Freilich spielen dabei die zurückgehenden Schülerzahlen insgesamt eine Rolle, und außerdem war am Beginn der siebziger Jahre eine relative obere Grenze im Ausbau des Sonderschulwesens erreicht. Dennoch ist nicht zu verkennen, daß die allgemeinen Schulen behinderte oder von Behinderung bedrohte Kinder nicht mehr so schnell abgeben, wie das vorher der Fall war. Nach meiner Auffassung ist das vor allem auch auf den Prozeß der Veränderung des Bewußtseins bei Lehrern und Eltern zurückzuführen, der sich in den nächsten Jahren noch verstärken dürfte.

Heute schon gibt es eine große Zahl beispielhafter Schulen, die sich offiziell oder von den Verwaltungen geduldet um die Gemeinsamkeit von Behinderten und Nichtbehinderten im Unterricht bemühen. Sie verteilen sich auf fast alle Bundesländer. Ihr Zustandekommen geht auf die Initiative von Lehrern und von Lehrer-Eltern-Vereinigungen zurück, aber auch von Lehrern, die Väter oder Mütter von behinderten Kindern sind. Wer zum Beispiel ein körperbehindertes Kind hat und selbst Lehrer an einer Grundschule ist, der wird aus seinem persönlichen Engagement heraus versuchen, die integrative Idee zu realisieren. Aber auch die Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung hat in diesem Zusammenhang ihre Verdienste. Ihre Förderung von Modellen ist schon aus finanziellen Gründen eine Animation für die Länder. Und außerdem ist sie eine der wenigen Stellen, an denen die Schulpolitik des einen Bundeslandes noch mit der des anderen in einen Dialog kommen kann. Wer die Wende in der Bildungspolitik darin sieht, daß die BLK abgeschafft oder zum Nichtstun verurteilt wird, der muß sich vorher rational über ihre Arbeit seit dem ersten Zwischenbericht zum Bildungsgesamtplan am Beginn der siebziger Jahre vergewissern.

Je höher und je differenzierter die Ansprüche an das individuelle Leistungsvermögen sind, um so größer wird die Zahl derer sein, die diesen Anforderungen nicht entsprechen können und in der Gesellschaft als behindert gelten.

Was sind die Akzente der Arbeit in den integrativen Grundschulen? Eine größere Zahl bemüht sich, die Überweisungsquoten in Sonderschulen zu reduzieren durch verschiedene unterrichtsorganisatorische Möglichkeiten und durch Maßnahmen besonderer pädagogischer Zuwendung. — Im Augenblick sind es vier Grundschulen, die Kinder aller Behinderungsarten und Schweregrade von Behinderungen aufnehmen; für sie ist auch die geistige Behinderung keine Grenze. — Relativ zahlreich sind die Schulversuche, an denen Erfahrungen mit dem Einsatz von Sonderpädagogen im allgemeinen Unterricht und in Therapiegruppen gesammelt werden. In einzelnen Schulen gibt es sehr positive Ansätze des Zwei-Lehrer-Systems, das der deutschen Schulwirklichkeit noch fremd ist. — Nahe beieinanderliegende Grund- und Sonderschulen versuchen verschiedene Formen der Kooperation auf der Ebene des Lehreraustausches und des Unterrichts. — Besondere Aufmerksamkeit

finden in manchen Schulen verhaltensgestörte oder verhaltensgefährdete Kinder. — Feststellbar ist das Probieren von Formen individualisierender Arbeit in integrativen Schulen usf.²⁾

Vorrangig wird es darauf ankommen, daß die Behinderten von den Nicht-behinderten human angenommen werden. Humane Annahme bedeutet, daß die Abweichung des Behinderten von gesellschaftlichen Erwartungen und Setzungen nicht als Minderwertigkeit, sondern als individuelle Eigenart angesehen wird.

Aus: „Empfehlungen der Bildungskommission“ vom 12.10.1973

Darüber hinaus wächst die Zahl einzelner behinderter Kinder, die nicht mehr in Sonderschulen überwiesen werden, sondern in den Grundschulen verbleiben. UR-SULA HAUPT beispielsweise hat bei einer 1978 in Rheinland-Pfalz durchgeführten Befragung festgestellt, daß sich über 100 körperbehinderte Kinder in den allgemeinen Grundschulen befanden. Solche Zahlen lassen sich auch für andere Behinderungsarten in unterschiedlichen Größenordnungen und auch für andere Schulformen und Schulstufen feststellen. Es scheint so, als fingen Lehrer wieder an zu entdecken, daß sich pädagogische Verantwortung vor allem in besonderen Situationen, also zum Beispiel in der Förderung behinderter Kinder zeigt.

Schließlich kann auf die **wachsende Zahl der Initiativen im Vorschulbereich** hingewiesen werden. Da gibt es den Ausbau der pädagogischen Frühförderung, wie sie in einem Projekt unter der Leitung von OTTO SPECK flächendeckend für Bayern entwickelt worden ist. SPECK hat an der Entwicklung der Empfehlung des Deutschen Bildungsrates mitgearbeitet. An ihrer Konzeption ist die Frühförderung in Bayern orientiert.³⁾ Darüber hinaus ist im Vorschulbereich in den letzten Jahren eine große Zahl von integrativen Kindergärten entstanden. Die Elterninitiativen, die zu ihrer Gründung geführt haben, werden auf die Fortsetzung der Gemeinsamkeit von behinderten und nichtbehinderten Kindern in der Grundschule drängen. Die weitere Ausweitung integrativer Grundschulen läßt sich deshalb unter anderem aus der Zahl der integrativen Kindergärten ablesen. Eine aufschlußreiche Zahl hat das Deutsche Jugendinstitut mitgeteilt. An einer Tagung im Jahre 1981 nahmen Mitarbeiterinnen aus etwa 60 integrativen Kindergärten teil.⁴⁾

In keiner der vielfältigen Initiativen für die Gemeinsamkeit von Behinderten und Nichtbehinderten, die sich in den letzten zehn Jahren durchsetzen konnten, ist die organisatorische Konzeption des Deutschen Bildungsrates kopiert worden. Das muß positiv beurteilt werden. Schon die Autoren der Empfehlung wußten, daß die Bedingungen, die sie für den gemeinsamen Unterricht formulierten, „während der schrittweisen Einführung ... zu ergänzen und zu revidieren“ sein werden (72); an anderer Stelle bringen sie zum Ausdruck, daß „die Weiterentwicklung der Konzeption sicherzustellen“ sei (136). Die Empfehlung ist ein Kompromiß, zeitlich lokalisiert in der Situation der allgemeinen Schulen und der Sonderschulen des Jahres 1973 und den bildungspolitischen Gegebenheiten dieser Zeit. Aber sie kann, wie ULF PREUSS-LAUSITZ, ein kritischer Beobachter, formuliert hat, „als Meilenstein in der bildungspolitischen Diskussion angesehen wer-

den".⁵⁾ Es wäre müßig, sie als Empfehlung heute hier weiterzuentwickeln. Das habe ich an anderer Stelle getan.⁶⁾ Wichtiger erscheint mir, auf einer solchen repräsentativen Veranstaltung abschließend Empfehlungen an die Schulverwaltungen zu formulieren, um den pädagogischen Impetus des Deutschen Bildungsrates weiter auszubreiten.

Empfehlungen an die Verwaltungen

Ich gehe davon aus, daß wir keine Schulversuche mehr für die integrative Förderung von Behinderten in allgemeinen Schulen nötig haben. Es steht heute außer Zweifel, daß Behinderte und Nichtbehinderte gemeinsam gefördert werden können.

1. Wo Lehrer und Eltern bereit sind, behinderte Kinder in den allgemeinen Unterricht aufzunehmen, da sollten die Verwaltungen sie nicht nur gewähren lassen, sondern sie unterstützen. Auf diesem Wege wird sich die Einstellung zu Behinderten in unserer Gesellschaft insgesamt humanisieren.
2. Die Verwaltungen sollten akzeptieren, daß es qualitative und quantitative Unterschiede im Lernen gibt, daß nicht alle Kinder das gleiche Lerntempo haben, daß nicht alle die gleichen Ziele und Abschlüsse im Lernen erreichen können und erreichen sollen. Es verwundert nicht, daß Länder, in denen die Zensuren-systeme für die Bewertung von Schülerleistungen weitgehend abgeschafft sind, in der Integration von Behinderten den weitesten Fortschritt haben. Das gilt für Italien, aber auch für Dänemark, Norwegen und Schweden in gleicher Weise.
3. Die Verwaltungen sollten ermöglichen, daß in Klassen, in denen behinderte Kinder gemeinsam mit den anderen unterrichtet werden, die Klassenstärken niedriger sein können. Überhaupt sollten in integrativen Schulen die Klassenstärken flexibel gehalten werden, je nach den Notwendigkeiten des Unterrichts. Zugleich sollte darauf geachtet werden, daß die Anzahl der behinderten Schüler in einer Klasse nicht zu groß wird.
4. Die Verwaltungen sollten die rechtlichen Voraussetzungen für die Tätigkeit von Sonderpädagogen an allgemeinen Schulen schaffen.
5. Die Verwaltungen sollten an allgemeinen Schulen, die Behinderte integrieren, für besondere Hilfssysteme Sorge tragen. Damit sind die Ausstattungen für Therapie, aber auch die notwendigen Medien und zum Beispiel auch die Ermöglichung von Zwei-Lehrer-Unterricht gemeint. Wegen der Hilfssysteme bedarf es der Zusammenarbeit von Schule und Verwaltung. Die Integration von Behinderten in den allgemeinen Unterricht bedarf an sich keiner besonderen Genehmigung.
6. Der Verwaltung sei zuletzt das entscheidende Kriterium für die Aufnahme von Behinderten in den allgemeinen Unterricht empfohlen: Bei der starken Individualisierung der Lernanforderungen kann im sozialen Fortschritt des behinderten Kindes und in seinem individuellen Lernfortschritt das Kriterium gesehen werden. Wenn also feststellbar ist, daß ein behindertes Kind durch das Zusammensein mit anderen Kindern in seinem sozialen Handeln weiterkommt, stabiler wird,

und wenn es in der Gemeinsamkeit mit anderen auch noch einen individuellen Lernfortschritt vollzieht, dann kann es in den allgemeinen Unterricht integriert werden.

Anmerkungen

- 1) Die Empfehlung ist 1973 in Bonn erschienen; sie wird vertrieben vom Verlag Klett/Cotta, Stuttgart. Bei den Zitaten im folgenden Text sind die Seitenzahlen angegeben.
- 2) Vgl. u.a. die Sammlung integrativer Beispiele in JAKOB MUTH u.a.: Behinderte in allgemeinen Schulen. Essen: Verlag Neue Deutsche Schule 1982.
- 3) Arbeitsstelle für Frühförderung am Institut für Sonderpädagogik der Universität München: Pädagogische Frühförderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder. Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts der BLK. München 1982.
- 4) Projektgruppe Integration von Kindern mit besonderen Problemen: Gemeinsame Betreuung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Elementarbereich. Berichte und Materialien einer Fachtagung im Deutschen Jugendinstitut München 1981.
- 5) ULF PREUSS-LAUSITZ: Fördern ohne Sonderschule. Weinheim/Basel: Beltz 1981, S. 98.
- 6) JAKOB MUTH: Zur Weiterentwicklung der Empfehlung des Deutschen Bildungsrates über die Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher. In: GEW (Hrsg.): Im Brennpunkt – gemeinsam leben lernen. Analysen, Modelle, Perspektiven zur Integration Behindert. Frankfurt 1982, S. 58/59.

(aus: Grundschule 10/1983, S. 15 ff.)

Kultusministerkonferenz

Bericht über Bedingungen und Grenzen des gemeinsamen Unterrichts von lernbehinderten und nichtbehinderten Schülern in allgemeinbildenden Schulen

- von der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen am 24.6.1983

Gliederung:

1. Auftrag
2. Vorbemerkungen zum Verständnis des Auftrages
3. Entwicklung des Sonderschulwesens in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland
4. Neuere Entwicklungen bei veränderten Rahmenbedingungen
5. Bisherige Schulversuche
6. Probleme beim gemeinsamen Unterricht von lernbehinderten mit nichtbehinderten Schülern
7. Perspektiven für die weitere Entwicklung
8. Kostenimplikationen

1. Auftrag

Die Kultusministerkonferenz hat auf ihrer 201. Sitzung am 04./05.12.1980 auf der Grundlage der von der Arbeitsgruppe Sonderschulwesen mit RS Nr. 1189/80 vorgelegten Problemskizze zum Thema „Bedingungen und Grenzen der Integration von lernbehinderten Schülern in allgemeinbildenden Schulen“ folgenden Beschluß gefaßt:

- „1. Die Problemskizze der Arbeitsgruppe Sonderschulwesen zum Thema „Bedingungen und Grenzen der Integration von lernbehinderten Schülern in allgemeinbildenden Schulen“ wird zur Kenntnis genommen.
2. Die Kultusminister und -senatoren stimmen darin überein, daß jedem Kinde in bestmöglicher Weise pädagogische Förderung zuteil werden soll, wenn Lern- und Entwicklungsbeeinträchtigungen auftreten oder drohen.
3. Die Arbeitsgruppe Sonderschulwesen wird gebeten, auf der Grundlage der in der Problemskizze aufgezeigten Arbeitskonzeption einen Bericht über die Bedingungen und Grenzen des gemeinsamen Unterrichts von lernbehinderten Schülern in allgemeinbildenden Schulen zu erstellen und über den Schulausschuß dem Plenum zur weiteren Beratung und Beschlußfassung zuzuleiten.“

2. Vorbemerkungen zum Verständnis des Auftrages

Die Frage der Bedingungen und Grenzen des gemeinsamen Unterrichts von lernbehinderten und nichtbehinderten Schülern in Regelschulen ist im Gesamtzusammenhang mit der Diskussion um die Integration Behinderter in die Gesellschaft zu sehen. In der Perspektive dieser Diskussion geht es um die Zielfrage der Möglichkeiten der Selbstverwirklichung der Behinderten innerhalb der Gesellschaft, die nahezu alle Bereiche des menschlichen Lebens umfaßt. Einvernehmen besteht darüber, daß die Schule hierzu einen wichtigen Beitrag zu leisten hat. Kontrovers ist, ob dieses Ziel zweckmäßig durch gemeinsamen Unterricht und gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen erreicht wird.

Der vorliegende Bericht befaßt sich vorwiegend mit der Frage der Bedingungen und Grenzen des gemeinsamen Unterrichts von *lern*behinderten und nichtbehinderten Schülern. Diese Frage stellt sich jedoch auch bei den anderen Behinderungsarten, bei einigen sogar vordringlicher als bei den Lernbehinderten. In diesem Bericht kann jedoch nur am Rande darauf eingegangen werden, da sonst alle Arten und Grade der Behinderung mit ihren unterschiedlichen Auswirkungen mitgesehen werden müßten.

3. Entwicklung des Sonderschulwesens in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland

Auf der Grundlage des „Gutachtens zur Ordnung des Sonderschulwesens“ von 1960 und der „Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens“ von 1972 hat sich in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland ein differenziertes Sonderschulwesen entwickelt. Dabei hat sich mehr und mehr die Erkenntnis durchgesetzt, daß dieser Weg den Bildungsbedürfnissen behinderter Kinder und Jugendlicher in besonders angemessener Weise Rechnung trägt, die Behinderten zu dem heute feststellbaren hohen Ausbildungsstand führt und damit ihre Rehabilitationschancen deutlich erhöht. Durch günstige Schüler-Lehrer-Relationen, Senkung der Klassenfrequenzen, spezifische Ausstattung der Schulen und Anhebung der pädagogischen Qualifikation der Lehrer konnten die Voraussetzungen für die schulische Förderung der behinderten Kinder und Jugendlichen weiter verbessert werden. Diese Verbesserungen machten es möglich, auch schwer- und mehrfachbehinderte Kinder aufzunehmen und zu fördern, so daß nur noch in sehr wenigen Fällen eine Befreiung von der Schulpflicht ausgesprochen werden muß.

Durch den Ausbau der medizinischen, sozialpädagogischen und therapeutischen Dienste im vor-, außer- und nachschulischen Bereich wurden die Eingliederungsmöglichkeiten für alle Behinderten ebenfalls günstiger gestaltet.

Alle diese Verbesserungen trugen dazu bei, daß Behinderte seitdem mehr, als selbst von Fachleuten für möglich gehalten wurde, gefördert werden können.

4. Neuere Entwicklungen bei veränderten Rahmenbedingungen

Unabhängig von diesen Grundsatzentscheidungen für den Aufbau eines funktionsfähigen Sonderschulwesens und seine Entwicklung hat die Fortsetzung der Fachdiskussion über die Probleme der schulischen Förderung behinderter Schüler deutlich gemacht, daß es auch bei einem voll ausgebauten System von Sonderschulen noch Schüler gibt, die in der Regelschule nur durch ein Ineinandergreifen sonderschulpädagogischer und regelschulpädagogischer Maßnahmen angemessen gefördert werden können. Diese Überlegungen sind in der Empfehlung der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ von 1973 zum Ausdruck gekommen, die ein System von Fördereinrichtungen vorschlägt, das von gemeinsamem Unterricht aller Kinder bis zu getrenntem Unterricht behinderter Kinder in Schulen für Behinderte reicht.

In Anlehnung an diese Empfehlung und unter Berufung auf ausländische Regelungen fordern Vertreter des Integrationsgedankens die Beseitigung der Sonderschulen und die Aufnahme aller behinderten Schüler in die Regelschulen. Begründet wird diese Forderung u.a. mit der Annahme, daß bei einem gemeinsamen Unterricht die sozialen und die kognitiven Fähigkeiten durch den regelmäßigen Kontakt mit nichtbehinderten Schülern stärker gefördert werden könnten und Behinderte bereits im Kindesalter lernten, sich mit der Welt der Nichtbehinderten auseinanderzusetzen und benötigte Hilfen als selbstverständlich anzunehmen. Umgekehrt würden nichtbehinderte Kinder und Jugendliche lernen, mit Behinderten umzugehen, mit ihnen zusammenzuleben und sie angemessen zu unterstützen. Bei diesen Überlegungen wird davon ausgegangen, daß dies für die überwiegende Mehrzahl aller Behinderten gelte und die Einführung eines gemeinsamen Unterrichts lediglich einiger struktureller und schulorganisatorischer Veränderungen bedürfe.

Selbst wenn diese Überlegungen aus der Sicht der Schulpraxis als zu weitgehend angesehen werden müßten, sind für weitere Maßnahmen folgende Entwicklungen in Rechnung zu stellen, die sich im Sinne der eingangs dargelegten Zielvorstellungen auswirken:

- Früherkennung und Frühförderung der behinderten Kinder sind wesentlich verbessert worden, so daß mit den Rehabilitationsmaßnahmen in der Regel früher begonnen werden kann.
- In und neben der Schule stehen verbesserte Therapiemöglichkeiten zur Verfügung, die von den Erziehungsberechtigten genutzt werden.
- Wegen der sinkenden Schülerzahlen vor allem in den Grundschulen sind die Lehrer eher in der Lage und bereit, sich auch behinderten und von Behinderung bedrohten Schülern zuzuwenden. Durch günstigere Meßzahlen für Klassenfrequenzen entstehen kleinere Gruppen, so daß ein individualisierender und differenzierender Unterricht in größerem Umfang als bisher ermöglicht wird.
- In den Regelschulen werden Fördermaßnahmen angeboten – z.B. bei sprachauffälligen Kindern –, die z.T. von Sonderschullehrern durchgeführt werden.

- Aufgrund der Tatsache, daß über die Probleme der Behinderten offener diskutiert wird und die Medien stärker über Behinderungen informieren, ist eine größere Toleranz gegenüber den Behinderten feststellbar. Nichtbehinderte sind zunehmend mehr bereit, sich den Behinderten zu widmen, deren Behinderung äußerlich erkennbar ist.

5. Bisherige Schulversuche

In der Diskussion über die Integration von Behinderten wird oft auf die Ergebnisse von Modellversuchen in der Bundesrepublik Deutschland hingewiesen, die den Nachweis erbracht haben sollen, daß ein großer Teil der in Sonderschulen unterrichteten Schüler bei entsprechender sonderpädagogischer Förderung in den Regelschulen verbleiben kann. Bei einer Überprüfung dieser Modellversuche zeigt sich, daß nur ein sehr geringer Teil der insgesamt ca. 90 Modellversuche den Fragen des gemeinsamen Unterrichts von Behinderten und Nichtbehinderten gewidmet ist. Die überwiegende Mehrzahl der Modellversuche aus dem Schwerpunktbereich „Integration Behinderter“, die von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung gefördert werden, befaßte sich mit der Früherkennung und Frühförderung behinderter Kinder vor allem unter dem Aspekt einer gemeinsamen Förderung und mit präventiven Maßnahmen besonders im Grundschulbereich mit dem Ziel, das Entstehen von Behinderungen zu vermeiden sowie Lern- und Verhaltensstörungen zu mindern.

Die bisher gesammelten Erfahrungen zeigen, daß durch die Mitarbeit von Sonderschullehrern und durch entsprechende Fördermaßnahmen ein Teil der von Behinderung bedrohten Schüler in den Regelschulen verbleiben kann und damit eine Überweisung in eine Sonderschule nicht mehr erforderlich wird.

Im Modellversuch „Förderung gestörter und von Behinderung bedrohter Schüler zur Vermeidung von Sonderschulbedürftigkeit in der Primarstufe“ in Mainz z.B. wurde für je 4 Grundschulklassen ein Sonderschullehrer zusätzlich eingesetzt. In den Versuchsklassen wurde durch strukturelle Veränderungen des Lehrplans, durch Bildung kleinerer Lerngruppen innerhalb bestehender Klassen, teilweise Einbeziehung des Sonderschullehrers in den Unterricht, zusätzliche individuelle Hilfen, Beratung der Grundschullehrer, Hausbesuche und Elternberatung ermöglicht, daß Lernschwierigkeiten frühzeitig erkannt und durch unmittelbar einsetzende Intervention gemindert und behoben werden konnten. Die Zahl der Wiederholungsschüler konnte reduziert werden. Außerdem wurde die Erfahrung gewonnen, daß zwar für einen Teil der von Behinderung bedrohten Schüler durch die speziellen Hilfen eine Überweisung in Sonderschulen vermieden werden konnte, für einen anderen Teil dieser Schüler sich jedoch die Förderung in einer Schule für Lernbehinderte als notwendig herausstellte. In diesem Versuch wurde auch deutlich, daß die Hilfe für leistungsschwächere Schüler keineswegs zu Lasten der leistungstarken Schüler gehen muß. Ähnlich gelagerte Modellversuche in Essen, Hamburg und München führten im Prinzip zu ähnlichen Ergebnissen.

In diesem Zusammenhang muß auf den hohen Personalaufwand dieser Modellversuche hingewiesen werden (je 4 Grundschulklassen ein zusätzlicher Sonder-

schullehrer), der eine Übertragung dieses Modells in die Regelform erheblich erschweren dürfte.

Zusammenfassend ist festzustellen, daß in diesen Schulversuchen der Schwerpunkt auf der Prävention und nicht in der gemeinsamen Unterrichtung von lernbehinderten und nichtbehinderten Schülern lag.

Starke Beachtung haben in der Öffentlichkeit Versuche zum gemeinsamen Unterricht von Schülern unterschiedlicher Behinderungsformen und -grade mit nichtbehinderten Schülern gefunden (in München: Aktion Sonnenschein, in Berlin: Fläming-Grundschule). Die bisher vorliegenden Erfahrungen mit diesen Modellversuchen zeigen, daß von einem gemeinsamen Unterricht von Behinderten und Nichtbehinderten unter den gegebenen Bedingungen nicht ohne Vorbehalte gesprochen werden kann, da z.B. nur solche Behinderten aufgenommen werden, die im Rahmen des Modellversuchs für eine gemeinsame Unterrichtung geeignet erscheinen. Der notwendige Leistungsanspruch vor allem der Nichtbehinderten stellt sich als Problem für das soziale Miteinander der Schüler im Unterricht dar. Sonderpädagogische Hilfen für Behinderte kommen nicht hinreichend zur Geltung. Offen sind auch Fragen der Lehrplangestaltung, spezieller integrationsfordernder Methoden, der Leistungsbeurteilung, der Versetzungen und der Übergänge in weiterführende Schulen.

Versuche mit gemeinsamem Unterricht von körperbehinderten und sinnesgeschädigten Schülern mit nichtbehinderten Schülern gibt es in größerer Zahl, allerdings nahezu ausschließlich im Bereich der Gymnasien. Körperbehinderte Schüler werden z.B. gemeinsam mit nichtbehinderten Schülern in der Gesamtschule Hessisch-Lichtenau, im Dante-Gymnasium in München, im Staatlichen Gymnasium Bendorf und in der Privaten Gesamtschule Krefeld unterrichtet. Blinde Schüler besuchen gemeinsam mit nichtbehinderten Schülern Gymnasien in Hamburg, München, Berlin und Soest.

Diese behinderten Schüler und ihre Eltern sind für einen gemeinsamen Unterricht besonders motiviert; die Schüler sind aufgrund ihrer intellektuellen Leistungsfähigkeit in der Lage, den an sie gestellten Anforderungen zu genügen. Die zur Aufnahme von Behinderten erforderlichen räumlichen und technischen Voraussetzungen - wie rollstuhlgerechte Zufahrten, Aufzüge, breite Türen, entsprechende sanitäre Einrichtungen, blindengerecht ausgestattete Arbeitsplätze - und das notwendige zusätzliche Personal - wie Sonderschullehrer, Krankengymnasten, Beschäftigungstherapeuten, Sozialpädagogen, ggf. Pflegepersonal und Fachkräfte für die technischen Anlagen - müssen bereitgestellt werden.

Obwohl in diesen Versuchen von positiven Erfahrungen im Hinblick auf die soziale Integration berichtet wird, zeigen sich oft Schwierigkeiten im Leistungsbereich, insbesondere in bezug auf den angestrebten Schulabschluß. Trotz zusätzlicher Förderstunden, Hausaufgabenhilfe, Einzelunterricht und ständiger unterrichtsbegleitender Beratung ist das Erreichen der klassen- bzw. lerngruppeninternen Lernziele für den Behinderten häufig in Frage gestellt, weil er aufgrund behinderungsbedingter Erschwernisse mehr Zeit zum Erreichen dieser Ziele benötigt.

6. Probleme beim gemeinsamen Unterricht von lernbehinderten mit nichtbehinderten Schülern

a) Präventive Maßnahmen

Erfahrungen aus den bisherigen Modellversuchen zeigen, daß es einen Schülerkreis gibt, der zwar sonderpädagogischer Förderung bedarf, dessen Lernversagen aber nicht so erheblich ist, daß eine ausschließliche Unterrichtung an einer Sonderschule erforderlich wäre. Für diese von Lernbehinderung bedrohten Schüler sind besondere Fördermaßnahmen in der Grundschule notwendig. Die Frage, in welchem Umfang und auf welche Weise von Lernbehinderung bedrohte Schüler im Rahmen der Grundschule ausreichend gefördert werden können, ist jedoch noch nicht abschließend geklärt. Das Ergebnis der dazu laufenden Modellversuche bleibt abzuwarten.

b) Gemeinsamer Unterricht lernbehinderter und nichtbehinderter Schüler

Pädagogische Förderung, wie sie die Schule für Lernbehinderte anbietet, setzt bisher dann ein, wenn die Maßnahmen der Regelschulen nicht ausreichen oder mit hoher Wahrscheinlichkeit unzulänglich erscheinen, um dem Erziehungsanspruch und dem Recht auf Bildung des Kindes und des Jugendlichen gerecht zu werden.

Lernbehindert sind Schüler mit deutlichen Intelligenzrückständen, bei denen ein erhebliches Lern- und Leistungsveragen und ein nicht altersgemäß entwickeltes Sozialverhalten feststellbar ist, oder Schüler mit generalisierten Lernstörungen, bei denen Aufnahme, Speicherung und Verarbeitung von Lerninhalten nicht in altersentsprechender Weise erfolgen.

Bei einem gemeinsamen Unterricht von lernbehinderten und nichtbehinderten Schülern muß sichergestellt sein, daß die Förderung lernbehinderter Schüler in der Regelschule der Förderung, die diese Schüler in der Schule für Lernbehinderte erfahren, zumindest gleichwertig ist.

Ein gemeinsamer Unterricht dieser Schüler mit nichtbehinderten Schülern setzt voraus:

- Kontaktfähigkeit,
- Gruppenfähigkeit,
- Kooperationswilligkeit,
- Fehlen gravierender Intelligenzausfälle.

Aufgrund der Erfahrungen in Modellversuchen mit von Behinderung bedrohten Schülern ist davon auszugehen, daß bei einem gemeinsamen Unterricht von lernbehinderten Schülern mit nichtbehinderten Schülern folgende organisatorischen Bedingungen erfüllt werden müssen:

- Die Anzahl der lernbehinderten Schüler in einer Klasse sollte nicht mehr als ein Viertel der Gesamtschülerzahl betragen, wobei die Klassenfrequenz insgesamt nicht über 20 liegen sollte.
- Für zusätzliche oder begleitende sonderpädagogische Fördermaßnahmen ist ein erheblich erhöhter Zeitaufwand notwendig, der in der Stundentafel aus-

gewiesen werden muß. Es kann davon ausgegangen werden, daß je Klasse ein zusätzlicher Bedarf von circa 6 Lehrerwochenstunden entsteht.

- Die Lehr- und Lernmittel sowie sonstige Arbeitshilfen für die lernbehinderten Schüler müssen sonderpädagogischen Kriterien entsprechen.
- Die fachliche Kompetenz der Mitarbeiter muß gewährleistet sein; insbesondere ist es notwendig, Sonderschullehrer einzusetzen und alle anderen Lehrer in Sonderpädagogik aus- bzw. weiterzubilden.
- Bei Lehrern und Eltern muß eine positive Einstellung zu lernbehinderten Schülern vorhanden sein.

Neben dem gemeinsamen Unterricht ist Einzel- oder Kleingruppenförderung notwendig, die durch binnendifferenzierende Maßnahmen oder durch zusätzlichen Unterricht sicherzustellen ist.

Auch wenn alle oben genannten Bedingungen erfüllt sein sollten, bleibt es offen, ob der gemeinsame Unterricht von lernbehinderten und nichtbehinderten Schülern geeignet ist, schädliche Vorurteile abzubauen und eine bessere soziale Integration zu erreichen.

7. Perspektiven für die weitere Entwicklung

Die Modellversuche mit von Lernbehinderung bedrohten Schülern in Regelschulen haben gezeigt, daß durch vorbeugende Maßnahmen ein Teil der von dieser Behinderung bedrohten Schüler in diesen Schulen verbleiben kann. Um die in den Modellversuchen gewonnenen Erkenntnisse zu vertiefen und auf eine breitere Basis zu stellen, sollten weitere Modellversuche ausgewertet werden.

Da bisher keine Modellversuche in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland für einen gemeinsamen Unterricht von fortdauernd lernbehinderten und nichtbehinderten Schülern durchgeführt wurden, sollten unter Berücksichtigung der in Punkt 6 getroffenen Feststellungen spezielle wissenschaftlich begleitete Modellversuche zu dieser Frage vorbereitet und durchgeführt werden.

Erst wenn die Ergebnisse dieser Modellversuche vorliegen, sind die Voraussetzungen für sachgemäße Entscheidungen im Hinblick auf den gemeinsamen Unterricht von lernbehinderten und nichtbehinderten Schülern gegeben.

Unabhängig von den aus diesen Versuchen zu erwartenden Ergebnissen ist in diesem Zusammenhang bereits jetzt darauf hinzuweisen, daß alle sonderpädagogischen Fördermaßnahmen für behinderte und von Behinderung bedrohte Kinder und Jugendliche auf deren Integration in Beruf und Gesellschaft abzielen.

Dieses Ziel wird nur erreicht,

- wenn in Regelschulen sonderpädagogische Hilfen im erforderlichen Umfang angeboten werden,
- wenn für sonderschulbedürftige Schüler die notwendigen Schulplätze in Sonderschulen vorgehalten werden und
- wenn die Kooperation zwischen Regelschulen und Sonderschulen verstärkt wird.



In keinem Fall sollte die nachweisbar erfolgreiche Förderung in Sonderschulen aufgegeben werden, solange nicht gewährleistet ist, daß den besonderen Förderbedürfnissen Behinderter in Regelschulen in gleicher Weise entsprochen werden kann.

8. Kostenimplikationen

Allgemeingültige Aussagen über Kostenimplikationen sind nicht möglich. Es läßt sich jedoch erkennen, daß bei einer verstärkten gemeinsamen Unterrichtung behinderter Schüler mit nichtbehinderten Schülern höhere Aufwendungen notwendig werden, als sie derzeit in Sonderschulen anfallen.

(Erschienen in der Reihe 'Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz', Herausgeber: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1983)

Kritische Anmerkungen zum KMK-Bericht über gemeinsamen Unterricht von lernbehinderten und nichtbehinderten Schülern

1. Ausgangspunkt

Vorstehender „*Bericht über Bedingungen und Grenzen des gemeinsamen Unterrichts von lernbehinderten und nichtbehinderten Schülern in allgemeinbildenden Schulen*“ wurde von der Arbeitsgruppe Sonderschulwesen des Schulausschusses der Kultusministerkonferenz zusammengestellt, vom Schulausschuß am 14./15. April 1983 in etwas weiterer Fassung (s. Kapitel 6 und 9) zustimmend zur Kenntnis genommen und schließlich vom Plenum der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland am 24. Juni 1983 zustimmend zur Kenntnis genommen und veröffentlicht.

Es ist allgemein zu begrüßen, daß die Kultusministerkonferenz (KMK) mit diesem Papier endlich Stellung nimmt zu einer Entwicklung, die seit mehr als zehn Jahren die Sonderpädagogik verändert und auch in die Pädagogik der Regelschulen zunehmend eingreift. Es ist weiter zu begrüßen, daß die KMK in dem Papier nicht schulrechtlich argumentiert, sondern unter Bezugnahme auf Schulversuche pädagogische Erwägungen anstellt. Der Bericht ist jedoch nicht konsistent formuliert, sondern an vielen Stellen offensichtlich durch Zusätze und Kompromisse additiv entstanden. Er fordert Fragen, Kommentare und Ergänzungen heraus. Der Standpunkt des Kommentators ist der eines kritischen Empirikers und – wo die empirische Erziehungswissenschaft nicht weit genug reicht – eines humanistischen Pädagogen.

2. Zu den „Vorbemerkungen zum Verständnis des Auftrages“

In diesem Kapitel, erster Absatz, stellt die KMK die Frage gemeinsamer Beschulung von behinderten und nichtbehinderten Kindern in einen „*Gesamtzusammenhang mit der Diskussion um die Integration in die Gesellschaft*“. Eine Öffnung des Blickes über den engen Schulbereich hinaus ist der pädagogischen Diskussion sicher zuträglich. Hat die KMK aber bemerkt, daß die allgemeine gesellschaftliche Integrationsdiskussion schon lange nicht mehr um die Frage kreist: Sollen Behinderte integriert oder separiert werden? Die Diskussion der Schulbehörden steht, wie der Bericht zeigt, noch ganz an diesem Punkt. Für die KMK ist es noch „*kontrovers*“ (letzter Satz des ersten Absatzes), ob gesellschaftliche Integration durch schulische Integration besser erreicht wird als durch schulische Separation. Das heißt, ein Teil der Verfassergruppe steht noch auf dem vor 100 Jahren in Deutschland aufgekommenen Standpunkt, daß lernschwache und behinderte Kinder in separierten Schulen am besten lernen und daß bestmögliches schulisches Lernen ihre spätere soziale Integration am sichersten ermögliche. Für diesen Standpunkt spricht hauptsächlich sein ehrwürdiges Alter.

3. Zum Kapitel „Entwicklung des Sonderschulwesens in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland“

In diesem Kapitel wird die relativ einheitliche Entwicklung des gegliederten Sonderschulwesens in der BRD zu Recht zurückgeführt auf das KMK-Gutachten von 1960 und die KMK-Empfehlung von 1972 (KMK 1960; 1972). Die Aussage, im Verlauf der Entwicklung habe sich „*mehr und mehr die Erkenntnis durchgesetzt*“, daß das separierte Sonderschulwesen die Rehabilitationsmöglichkeiten der Behinderten erhöht (2. Satz), ist jedoch eine sehr einseitige Behauptung. Wohl hat sich in vielen Schulbehörden – die als Verwaltungen grundsätzlich konservativ sind, das Bestehende perfektionieren, klare Trennungen bevorzugen – eine Vorliebe für das separierte Sonderschulwesen durchgesetzt, und berufsständisch orientierte Lehrergruppen haben dies unterstützt. Aber spätestens seit Ende der 60er Jahre entstand zunehmende fachliche Kritik an der – und Selbstkritik in der – Sonderschule. Man braucht nur zu erinnern an die Diskussionen auf dem Frankfurter Grundschulkongreß 1969 (vgl. SCHWARTZ 1970, 103 f.), an den vielzitierten Vortrag des damaligen Vorsitzenden des Verbandes Deutscher Sonderschulen 1970 (SCHRADER 1971), an die damals entstehenden sonderpädagogischen Fachgutachten für den Deutschen Bildungsrat (Sonderpädagogik 1 bis 7, 1973 bis 1975), vor allem an die behindertenpädagogische Empfehlung der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates (DEUTSCHER BILDUNGS-RAT 1973) und die von ihr ausgelöste breite öffentliche Diskussion. Selbst ein zentrales bildungspolitisches Gremium, die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, in der alle Länder-Kultusminister vertreten sind, schloß sich 1973 der massiven Kritik am Sonderschulwesen an und forderte Maßnahmen „*zur Förderung behinderter Schüler auch innerhalb des allgemeinen Bildungswesens*“ sowie die allmähliche „*Verlagerung der Funktion von Sonderschulen auf das allgemeine Schulwesen*“ (BUND-LÄNDER-KOMMISSION 1973, S. 35 f.).

Auch die Behauptung, daß Sonderschüler einen erstaunlich hohen Ausbildungsstand erreichen würden (2. und letzter Satz von Kap. 2), ist nicht haltbar. Zahlreiche empirische Untersuchungen mit Schülern von Lernbehindertenschulen (zusammenfassend s. KNIEL 1979; SANDER 1982a) und von einigen anderen Sonderschultypen (z.B. für Sehbehinderte, s. SCHINDELE 1978) haben gezeigt, daß die Sonderschule diese Kinder im Durchschnitt nicht weiter zu fördern vermag als die Regelschule, daß sie sie aber zusätzlich sozial isoliert und damit ihre Eingliederung in vielen Fällen sogar erschwert.

Zutreffend ist die Feststellung, daß die Sonderschulen in der BRD eine steigende Anzahl auch schwer- und mehrfachbehinderter Kinder aufzunehmen bereit und in der Lage sind (letzter Satz des 1. Absatzes). Unvollständig und dadurch irreführend ist jedoch die im Bericht gegebene Begründung dieser neuen Entwicklung: Es sind nicht irgendwelche Verbesserungen an oder in der Sonderschule, die es ermöglicht hätten, nun auch schwerstbehinderte Kinder zu den Lehrplanzielen zu führen, sondern es ist die Befreiung vom Lehrplan und die radikale Individualisierung der pädagogischen Arbeit, die es in einigen Sonderschultypen ermöglicht, nun auch schwerstbehinderte Kinder zu fördern.

Die nicht schwerstbehinderten Sonderschüler, also z.B. alle Schüler von Lernbehindertenschulen, müssen nach wie vor gemäß den behördlichen Curricula unterrichtet, bewertet und selektiert werden; d.h. etwa ein Viertel von ihnen bleibt auch in der Sonderschule sitzen, und eine noch größere Quote wird ohne Sonderschulabschluß entlassen (vgl. z.B. BEGEMANN, SCHÖN & VETTER 1982, S. 192). Dieses beschämende Faktum, das dem heilpädagogischen Anspruch der Sonderschule Hohn spricht, darf in einer Beschreibung des erreichten Entwicklungsstandes der Sonderschule nicht verschwiegen werden.

4. Zum Kapitel „Neuere Entwicklungen bei veränderten Rahmenbedingungen“

Das vierte Kapitel kommt der Position der „*Vertreter des Integrationsgedankens*“ (1. Satz des 2. Absatzes) am weitesten entgegen. Bei textkritischer Betrachtung gewinnt man einen lebhaften Eindruck davon, wie schwer den Verfassern die Formulierung gefallen ist. Im ersten Satz wird zugestanden, „*daß es auch bei einem voll ausgebauten System von Sonderschulen*“ behinderte Schüler gibt, die in der Regelschule angemessen gefördert werden können, wenn dort neben regelschulpädagogischen auch sonderpädagogische Maßnahmen angewendet werden. (Die Bezeichnung „sonderschulpädagogische“ Maßnahmen, die der KMK-Bericht hier verwendet, ist weniger zutreffend. Sonderschulpädagogik ist nur ein Ausschnitt der Sonderpädagogik. Weiter hinten – z.B. Kap. 5, 1. Satz – wird hingegen ganz richtig von „sonderpädagogischer Förderung“ in Regelschulen gesprochen).

Im zweiten Absatz werden verschiedene „*Annahmen*“, die die gemeinsame Unterbringung behinderter und nichtbehinderter Schüler begründen, im Konjunktiv referiert, so als seien sie Erzeugnisse wirklichkeitsfremder Spekulationen: Gemeinsamer Unterricht fördert die sozialen Fähigkeiten Behinderter und Nichtbehinderter; er fördert die kognitiven Fähigkeiten Behinderter und ihr Zurechtfinden in der Welt; dies gilt jedenfalls für die Mehrzahl der Behinderten. Am Beginn des dritten Absatzes heißt es dann aber: „*Selbst wenn diese Überlegungen aus der Sicht der Schulpraxis als zu weitgehend angesehen werden müßten ...*“; damit akzeptiert die Verfassergruppe die genannten Überlegungen und Annahmen als im Prinzip einleuchtend! Im übrigen handelt es sich nicht um Annahmen, sondern um in Schulversuchen gewonnene Erfahrungen (vgl. Kap. 5); und nicht „*aus der Sicht der Schulpraxis*“, sondern aus der Sicht mancher Schulverwaltungen werden sie als zu weitgehend empfunden.

Fairerweise zählt die KMK dann abschließend einige Entwicklungen auf, die im Lauf der letzten zehn Jahre immer bessere Rahmenbedingungen für die schulische Integration entwicklungsgestörter und behinderter Kinder geschaffen haben: Frühförderung, nebenschulische Therapiemöglichkeiten, kleinere Regelschulklassen, spezielle Förderung in der Regelschule – auch durch Sonderschullehrer –, positivere Einstellung gegenüber Behinderten. Dieser Aufzählung sollten zwei Punkte hinzugefügt werden: Erstens, daß der Regelkindergarten als unmittelbare Vorläufereinrichtung der Regelschule ebenfalls immer mehr dazu übergeht, behinderte

Kinder zu integrieren, sei es in öffentlich geförderten Modellversuchen oder – noch häufiger – in autonomer pädagogischer Praxis (vgl. *Gemeinsam leben* 1980 ff.); zweitens, daß gerade unter jüngeren Lehrern und Lehramtsstudenten Zweifel an der Sinnhaftigkeit und Humanität separierter Sonderschulen sich immer stärker ausbreiten. Diese Generation zeigt wenig Neigung, an den „Grundsatzentscheidungen“ für ein selbständiges Sonderschulwesen (1. Satz des Kapitels) festzuhalten, nur weil sie historisch sind.

5. Zum Kapitel „Bisherige Schulversuche“

Gleich im ersten Absatz des Kapitels wird von „*insgesamt ca. 90 Modellversuchen*“ gesprochen, die die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK) zu vorliegender Thematik fördert (vgl. BUNDESMINISTER 1980). Diese Versuche sind offensichtlich die Erfahrungsbasis der Verfassergruppe. Daß es zahlreiche weitere, bei der BLK nicht registrierte Schulversuche zur Prävention und Integration gibt, wird im KMK-Bericht nicht erwähnt. Projekte anderer Träger, „graue“ Schulversuche und Schulen mit autonomer integrativer Praxis sind neben BLK-Projekten schon lange auf Fachtagungen und in den Berichtsbänden vertreten (z.B. in vorliegendem Band; in MUTH, KNIEL & TOPSCH 1976; in REINARTZ & SANDER 1978; in SCHINDELE 1980; in „GRUNDSCHULE“ 1983; vgl. auch die Bibliographie von REINARTZ & SANDER 1982). Die Verfassergruppe hätte also unschwer auf wesentlich breitere Erfahrungen zurückgreifen können; vielleicht wäre sie dann zu dem Fazit gekommen, daß die bisherigen Erfahrungen den Nachweis erbracht haben – und nicht nur „*erbracht haben sollen*“ –, „*daß ein großer Teil der in Sonderschulen unterrichteten Schüler bei entsprechender sonderpädagogischer Förderung in den Regelschulen verbleiben kann*“ (1. Satz). Unvollständige, einseitige Analysen der vorliegenden Versuchsberichte sieht auch die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) in dem Bericht der Arbeitsgruppe Sonderschulwesen: „*Es wäre daher begrüßenswert, wenn die AG sich noch einmal intensiver mit dem neuesten Stand der Projektergebnisse auseinandersetzen könnten*“ (PAPE 1983, S. 4).

Näher dargestellt wird ein Mainzer Schulversuch (3. Absatz; vgl. auch BERG & KOWALSKI 1983), von dem in Fachkreisen bekannt ist, daß die verantwortlichen Leiter zu den Verteidigern des separierten Sonderschulwesens gehören. Drei weitere Versuche zur Verminderung von Sonderschulbedürftigkeit durch Einsatz von Sonderpädagogen in Regelschulen werden knapp erwähnt: Essen (vgl. SPRINGER 1982), Hamburg (vgl. SCHIRMACHER u.a. 1981) und München (vgl. SPECK u.a. 1978). Viele andere einschlägige Versuche mit z.T. sehr interessanten Ergebnissen – z.B. aus Bremen (BLOCH & SOCHUREK 1982 und in diesem Band), aus Frankfurt (AHLHEIM u.a. 1982) und noch einmal aus Hamburg (KLEBER 1983) – bleiben unberücksichtigt. Sie hätten verdeutlicht, daß durch den Einsatz von Sonderschullehrern nicht nur „*von Behinderung bedrohten*“ Schülern (2. Absatz), sondern auch behinderten Schülern der Verbleib in der Regelschule ermöglicht werden kann.

Der KMK-Bericht unterscheidet zwischen Präventions- und Integrationsversuchen (5. Absatz). Vom 6. Absatz des Kapitels an werden Versuche zur unterrichtlichen Integration behinderter Kinder behandelt; zuerst die Versuche mit sog. Integrationsklassen, d.h. Klassen aus mehrheitlich nichtbehinderten Kindern und einem bestimmten Anteil – etwa einem Viertel – behinderter Kinder aller Art. Auch hier bezieht sich die KMK nur auf eine sehr eingeschränkte Erfahrungsbasis; denn im Schuljahr 1982/83 gab es außer den beiden genannten Projekten in München (HELLBRÜGGE 1977) und in der Berliner Fläming-Schule (Projektgruppe Integrationsversuch 1983) Integrationsklassen auch in der Berliner Uckermark-Schule (Projektgruppe Uckermark 1983), in Schenefeld/Schleswig-Holstein (HAARMANN u.a. 1983), in Bonn-Friesdorf (BRABECK 1983) u.a.

Die Erfahrungsberichte aus den Integrationsklassen bestätigen durchweg die Möglichkeit und die pädagogische Zweckmäßigkeit gemeinsamen Unterrichts; selbstverständlich können entsprechend behinderte Kinder aber nicht zu allen curricularen Zielen der jeweiligen Regelschul-Klassenstufe gefördert werden. Sie verbleiben dennoch im Klassenverband. Der im KMK-Bericht vorgebrachte Einwand, in die Integrationsklassen würden nur ausgewählte Behinderte aufgenommen (6. Absatz, 2. Satz), geht an der Sache vorbei; denn erstens trifft er nicht auf alle genannten Versuche zu; zweitens ist es das gute Recht einer Projektgruppe, die völliges Neuland betritt, zunächst einmal die Vielfalt der zu berücksichtigenden Faktoren einzuschränken; drittens waren es z.T. die Schulbehörden selbst, die die Aufnahme von Kindern bestimmter Behinderungsarten untersagten (vgl. z.B. Projektgruppe Uckermark 1983, S. 24). – Die Behauptung, „*sonderpädagogische Hilfen für Behinderte*“ kämen in den Integrationsklassen „*nicht hinreichend zur Geltung*“ (6. Absatz, 4. Satz), stellt eine schwerwiegende und unbewiesene Anschuldigung dar. Die Stellungnahme der GEW, der die entsprechenden Versuchsauswertungen zugrunde liegen, bemerkt dazu lakonisch: „*In den vorgelegten Auswertungen haben die Kollegen jedoch durchweg gegenteilige Ergebnisse konstatiert*“ (PAPE 1983, S. 4). Tatsächlich bieten die Veröffentlichungen der Integrations-Projektgruppen keinen Hinweis für die Behauptung, sonderpädagogische Hilfen kämen zu kurz. Handelt es sich also um eine gezielte Unterstellung? Oder verwendet die Verfassergruppe einen sehr engen, sonderschul- statt behindertenorientierten Begriff von sonderpädagogischen Hilfen?

Im letzten Teil (7. bis 9. Absatz) von Kap. 5 werden Integrationsversuche besprochen, die einzelnen Behindertengruppen – Körperbehinderten, Seh- oder Hörgeschädigten – gelten. Der KMK-Bericht übertreibt mit der Aussage, diese Versuche fänden „*nahezu ausschließlich im Bereich der Gymnasien*“ (7. Absatz, 1. Satz) statt. Auch andere Schulformen sind beteiligt, insbesondere die Gesamtschule (vgl. die einschlägigen Versuchsberichte in den Sammelbänden von MUTH, KNIEL & TOPSCH 1976; SCHINDELE 1980; MUTH u.a. 1982) und die Grundschule (Integration von Körperbehinderten: z.B. HOFFMANN-SCHAMBERGER 1983, von Sprachbehinderten: z.B. HARTWIG 1983; vgl. auch die entsprechenden Versuchsberichte in den o.a. Sammelbänden und in vorliegendem Band). Die Grundschule ist außerdem durch die oben erwähnten Integrationsklassen, die ja überwiegend im Primarbereich bestehen, an Versuchen zur integrativen Beschulung körperbehinderter und sinnesgeschädigter Schüler beteiligt.

Die Verfassergruppe gesteht zwar gewisse „*positive Erfahrungen*“ mit der Eingliederung Körperbehinderter und Sinnesgeschädigter in Gymnasien zu, betont aber Schwierigkeiten im Leistungsbereich (letzter Absatz, 1. und letzter Satz). Schwierigkeiten im Leistungsbereich treten bekanntlich auch bei nichtbehinderten Schülern in Gymnasien auf; auch von ihnen erreicht höchstens die Hälfte den Schulabschluß Abitur. Leistungsschwierigkeiten behinderter Gymnasialschüler sind also nichts Unerwartetes, selbst wenn sie gehäuft als unter nichtbehinderten Mitschülern auftreten. Insbesondere sind sie kein Argument gegen die Integration behinderter Schüler in weiterführende Schulen.

6. Zum Kapitel „Probleme beim gemeinsamen Unterricht von lernbehinderten mit nichtbehinderten Schülern“

In Kapitel 6 a wird über Erfahrungen mit präventiven Maßnahmen berichtet, also mit Maßnahmen für „*von Lernbehinderung bedrohte*“ Schüler. Solche Maßnahmen sind „*in der Grundschule notwendig*“ (2. Satz); aber Prävention ist – über den KMK-Bericht hinausgehend – auch im Kindergarten und übrigen Vorschulbereich (vgl. oben Kap. 4) und selbst noch in der Hauptschule notwendig. Aus der Hauptschule wird alljährlich eine erhebliche Anzahl von Schülern zur Umschulung in die Lernbehindertenschule vorgeschlagen; zum Beispiel kamen in Hamburg im Schuljahr 1982/83 über 20 Prozent der Meldungen aus den Klassenstufen 5 – 9 (BARTZ 1983, S. 827). Besondere Fördermaßnahmen für leistungsschwache Schüler sollten also auch in den Hauptschulen viel häufiger als bisher eingerichtet werden. Schüler, die in der Grundschule durch besondere Fördermaßnahmen mitgekommen sind, die dann den Übergang in eine neue Schule, den Wechsel vom Klassenlehrer- zum Fachlehrersystem, den Weggang der leistungstärkeren Mitschüler, das Zurechtfinden in einem neuen pädagogischen und sozialen Milieu bewältigen sollen, benötigen selbstverständlich weiterhin ein Angebot an speziellen Fördermaßnahmen. Leider ist dies an Hauptschulen noch sehr selten eingerichtet, und bedauerlicherweise weist der KMK-Bericht nicht auf diese Lücke der Prävention hin.

Die Verfassergruppe stellt fest, daß „*noch nicht abschließend geklärt*“ ist, „*in welchem Umfang und auf welche Weise*“ lernschwache Schüler durch gezielte Fördermaßnahmen in der Regelschule gehalten werden können (vorletzter Satz). Eine abschließende empirische Klärung dieser komplexen Frage ist jedoch auf einem Niveau, das einfache administrative Regelungen ermöglichen würde, aus wissenschaftsmethodischen Gründen nicht zu leisten. Komplexe pädagogische Fragen pflegen vielmehr durch politische Setzung entschieden zu werden. Auch bezüglich der Lernbehindertenschule, die als Hilfsschule schon vor 100 Jahren entstanden ist, ist nie wissenschaftlich „*abschließend geklärt*“ worden, welche Schüler inwiefern besser in ihr gefördert würden.

Kapitel 6b behandelt Probleme der schulischen Integration lernbehinderter Kinder und geht von der Feststellung aus, daß „*bisher*“ Schüler dann in die Lernbehindertenschule umgeschult werden, „*wenn die Maßnahmen der Regelschulen nicht ausreichen*“ (1.Satz). Diese Aussage kann den Eindruck erwecken, es gäbe

ein objektives Kriterium für die Überprüfung, ob die Maßnahmen der Regelschule beim einzelnen Schüler ausreichen. Das ist jedoch bei weitem nicht der Fall. Jede einzelne Regelschule, jeder Regelschullehrer verfügt über ein anderes Repertoire an pädagogischen Maßnahmen und über eine individuell ausgeprägte Bereitschaft, sich lernbeeinträchtigten Schülern besonders zuzuwenden. Der Regelschullehrer meldet das Kind für das Sonderschulaufnahmeverfahren an; meldet er nicht, so bleibt das Kind in der Regelschule. Dies bedeutet, daß auch bisher schon Kinder aus bestimmten Schulen und von bestimmten Lehrern relativ leicht gemeldet – wenn auch nicht immer von der Lernbehindertenschule aufgenommen – worden sind, während Kinder mit gleichen Lernschwierigkeiten aus anderen Schulen nicht gemeldet worden sind. Es gab nie eine „objektive“ Handhabung der Auslese für die Sonderschule L (vgl. SANDER 1982 b).

Lernbehinderte Schüler werden – wie in anderen amtlichen Texten der KMK (vgl. KMK 1980, S. 4 f.) – per Definition in zwei Gruppen gegliedert: in „*Schüler mit deutlichen Intelligenzrückständen ... oder Schüler mit generalisierten Lernstörungen*“ (2. Absatz von Kap 6b). Im 4. Absatz wird das „*Fehlen gravierender Intelligenzausfälle*“ als eine Voraussetzung der Integration in die Regelschule bezeichnet; damit spricht die KMK der erstgenannten Schülergruppe die Integrationsfähigkeit ab. Tatsächlich haben aber die oben erwähnten Integrationsklassen-Versuche gezeigt, daß schulische Integration auch von Kindern mit sehr deutlichen Intelligenzentwicklungsrückständen möglich ist, wenn die Klasse primär als soziale Gruppe und nicht als leistungshomogene Gruppierung verstanden wird. Nur in einer streng nach Leistung selektierenden Schule sind viele Lernbehinderte und alle Geistigbehinderten nicht zu integrieren. Aber welche ernsthaften Gründe zwingen eigentlich dazu, unsere Schulen nach strenger Leistungsselektion zu organisieren?

Als weitere Voraussetzungen für die gemeinsame Unterrichtung lernbehinderter und nichtbehinderter Schüler werden Kontaktfähigkeit, Gruppenfähigkeit und Kooperationswilligkeit genannt (4. Absatz). DOROTHEE KÜBLER (1983, S. 326 f.) weist mit Recht auf den Widerspruch hin, daß die KMK hier von Lernbehinderten Fähigkeiten fordert, die gerade wegen der Lernbehinderung nur rudimentär erlernt werden konnten, – mit anderen Worten: daß sie zur Voraussetzung erhebt, was unter Umständen erst Ergebnis schulischer Integration ist. – Andererseits werden keine genauen, kriterialen Ausprägungsgrade dieser Fähigkeiten vorausgesetzt, so daß die „*Integrierbarkeit*“ eines Kindes von daher kaum verneint werden kann. Auch bei nichtbehinderten Schülern sind die genannten Fähigkeiten oft genug nur unvollkommen entwickelt.

Während der 4. Absatz Voraussetzungen auf seiten der Schüler betrifft, behandelt der 5. Absatz (in 5 Spiegelstrich-Abschnitten) Bedingungen auf seiten der Schule, die gemeinsamen Unterricht lernbehinderter und nichtbehinderter Schüler durchführen will. Im ersten Spiegelstrich wird der Anteil der lernbehinderten Schüler auf höchstens 25 Prozent der Klassenstärke begrenzt. Eine solche Klasse wäre recht unnatürlich zusammengesetzt; im allgemeinen wird – auch von der KMK an anderer Stelle selbst (KMK 1972, Pkt. 1.3) – mit 4 Prozent Lernbehinderten im bundesdeutschen Schulwesen gerechnet. Im Durchschnitt kommt auf eine

Grundschulklasse also höchstens ein lernbehindertes Kind. In der Regel entsteht dadurch sicher kein zusätzlicher Bedarf von 6 Lehrerwochenstunden, wie er im zweiten Spiegelstrich behauptet wird. Einen Teil des Bedarfs an besonderer Förderung kann der Regelschullehrer selbst stillen, indem er Gruppen- und Einzelunterricht dazu nutzt. Solche Binnendifferenzierung (vgl. vorletzten Absatz von Kap. 6 b) ist ja nicht erst dann notwendig, wenn ein lernbehinderter Schüler mit-unterrichtet wird, sondern gehört zu jedem guten Regelschulunterricht. – Einen anderen Teil des Bedarfs an besonderer Förderung kann ein Sonderschullehrer erfüllen, der in mehreren Regelschulklassen ambulant-kooperativ eingesetzt ist (vierter Spiegelstrich). Kein Sonderschullehrer von Lernbehindertenschulen wird wegen der Integration Lernbehinderter in die Regelschule überflüssig.

Der Einsatz der Sonderschullehrer in Regelschulen sowie die geforderten weiteren personellen und materiellen Verbesserungen bieten aber keine Garantie dafür, daß alle integrierten Lernbehinderten die Klassenziele und den Hauptschulabschluß erreichen würden. Wer sich eine solche Garantie ausbedingen möchte, bleibt dem Leitbild der streng nach Leistung selektierenden Schule verhaftet. Dieses Leitbild muß für die Integration Lern- und Geistigbehinderter aufgegeben werden. Es kann ohne Schaden für das Bildungsniveau der deutschen Jugend aufgegeben werden. – Die Verfasser des KMK-Berichts verlangen keine Garantie für den Hauptschulabschluß der integrierten Lernbehinderten, sondern wollen nur sichergestellt wissen, daß die integrative Förderung der Förderung in der Lernbehindertenschule „*zumindest gleichwertig ist*“ (3. Absatz von Kap. 6 b). Die Förderung in der Sonderschule L führt prinzipiell nicht zum Hauptschulabschluß; eine mindestens gleichwertige Förderung lernbehinderter Schüler durch gemeinsamen Unterricht in Regelschulklassen ist durch die bisherigen empirischen Untersuchungen hinreichend bestätigt worden (vgl. oben, Kap. 3).

Am Schluß von Kapitel 6 werden Zweifel geäußert, ob integrativer Unterricht, auch wenn er schulleistungsmäßig zu befriedigenden Ergebnissen führt, „*schädliche Vorurteile abzubauen und eine bessere soziale Integration zu erreichen*“ vermag. Gegenüber diesen Zweifeln kann man nur darauf hinweisen, daß die Alternative, die Sonderschule L, erwiesenermaßen schädliche Vorurteile hervorruft und die soziale Integration ihrer Schüler in aller Regel beträchtlich erschwert.

In der Textfassung, die vom Schulausschuß der KMK im April 1983 zustimmend zur Kenntnis genommen worden ist, schloß sich ein kurzes Kapitel 6 c von folgendem Wortlaut an:

„c) *Gemeinsamer Unterricht von mehrfachbehinderten lernbehinderten Schülern und nicht-behinderten Schülern*

Die Integration mehrfachbehinderter Lernbehinderter in die Regelschule ist im Rahmen des bestehenden Schulwesens nicht möglich. Daher stellen derart weitreichende Integrationsversuche keine Hilfe dar.“

Aus mehreren Gründen kann man nur begrüßen, daß dieser Abschnitt ersatzlos weggefallen ist. Erstens ist fast jeder Lernbehinderte, wenn man ihn recht versteht, mehrfachbehindert; zweitens zeigen sowohl Erfahrungen aus der Praxis als auch Überlegungen zur nicht leistungsselektierenden Schule, daß auch Mehr-

fachbehinderte integrierbar sind; drittens darf die Integrationsbewegung nicht durch eine administrative Grenze aufgehalten werden, welche „nicht-integrierbare Behinderte“ von integrierbaren Behinderten zu selektieren versuchen würde.

7. Zu den „Perspektiven für die weitere Entwicklung“

Die KMK empfiehlt weitere Modellversuche sowohl für den Bereich der schulischen Prävention gegen Lernbehinderung (1. Absatz) als auch für den Bereich der schulischen Integration „von fortdauernd lernbehinderten“ Schülern (2. Absatz). Weitere Präventionsversuche werden begründet mit dem immer berechtigten Wunsch nach Vertiefung und Verbreitung der bisherigen Erkenntnisse, weitere Integrationsversuche werden hingegen begründet mit dem Fehlen bisheriger Erkenntnisse.

Dies trifft so nicht zu. Denn in die oben erwähnten Modellversuche mit Integrationsklassen waren und sind langfristig lernbehinderte Kinder mit einbezogen. Zwar sind diese Eingliederungsversuche nicht auf Lernbehinderte beschränkt; aber welche besonderen weiterführenden Erkenntnisse sollte man erwarten von Klassen mit drei Viertel nichtbehinderten und einem Viertel lernbehinderten Schülern (vgl. Kap. 6 b, Absatz 5)? – Im übrigen gibt es in deutschen Regelschulen jahrzehntelange Erfahrungen mit Hunderttausenden von lernschwachen Schülern, die nur deshalb nicht als Lernbehinderte amtlich klassifiziert worden sind, weil sie nie zum Sonderschulaufnahmeverfahren gemeldet wurden. Zwar sind viele dieser unsystematischen Erfahrungen nicht sehr positiv; aber viele andere, die von engagierten Lehrerinnen und Lehrern in ihrem Schulalltag gemacht wurden, verdienen ausgewertet und weitergegeben zu werden.

Die Verfassergruppe hält Entscheidungen über die schulische Integration Lernbehinderter erst für möglich, wenn die Ergebnisse der von ihr empfohlenen Modellversuche vorliegen werden (3. Absatz). Es ist aber erfahrungsgemäß unmöglich, eine politisch umstrittene Schulreform durch Modellversuche entscheiden zu wollen; man vergleiche z.B. die Gesamtschul-Diskussion in der Bundesrepublik Deutschland. Das ist auch der KMK bekannt. – Oder sollte es darum gehen, Grundsatzentscheidungen um viele Jahre hinauszuschieben? Neue Modellversuche könnten immerhin 9 – 10 Jahre, also die Durchlaufzeit mindestens eines Aufnahmehanganges, benötigen, bis erste Ergebnisse vorliegen. – Fachleute gehen hingegen davon aus, „daß wir keine Schulversuche mehr für die integrative Förderung von Behinderten in allgemeinen Schulen nötig haben. Es steht heute außer Zweifel, daß Behinderte und Nichtbehinderte gemeinsam gefördert werden können“ (MUTH 1983, S. 18). „Wir stehen nicht mehr unter dem Zwang, den Beweis dafür erbringen zu müssen. Vielmehr geht es jetzt darum zu klären, wie Integration verwirklicht werden kann“ (VALTIN 1983, S. 10). Schulversuche sollen also erproben, durch welche pädagogischen Maßnahmen die Integration auch der Lernbehinderten immer weiter verbessert werden kann. Auch von gewerkschaftlicher Seite werden Schulversuche gefordert, die „die Möglichkeit zur Integration Behinderter erweitern und Anregungen für die pädagogische Arbeit in den Regelschulen geben“ (PAPE 1983, S. 2). Solche Modellversuche verdienen tatsächlich

in großer Anzahl eingerichtet zu werden. Sie bleiben sinnvoll, auch wenn gemeinsamer Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder einmal in jeder Regelschule stattfinden wird.

8. Zu den „Kostenimplikationen“

Obwohl die Verfasser des KMK-Berichts allgemeingültige Aussagen über die Kosten schulischer Integration für „*nicht möglich*“ erklären, glauben sie „*erkennen*“ zu können, daß Integration teurer ist als separierte Sonderschulen. Die Quellen dieser Erkenntnis werden nicht mitgeteilt. Die GEW hält diese Kostenaussage für „*weit verfrüht*“ (PAPE 1983, S. 5).

Jedenfalls sollte die Kostenfrage in der Bundesrepublik Deutschland, einem der reichsten Industrieländer, nicht vereiteln, daß für junge Menschen mit Behinderungen der humanste Weg durch die Schule und in die Gesellschaft angeboten wird.

9. Schlußbemerkungen

In der veröffentlichten Fassung des Berichts fehlt ein Kapitel 9, welches den Beschlußvorschlag enthält. Es wurde vom Schulausschuß der KMK am 14./15. April 1983 zustimmend zur Kenntnis genommen und hat folgenden Wortlaut:

„Beschlußvorschlag“

Der Schulausschuß unterbreitet der Kultusministerkonferenz den folgenden Beschlußvorschlag:

- a) Die Kultusministerkonferenz nimmt den „Bericht ...“ zustimmend zur Kenntnis.
- b) Sie ist der Auffassung, daß der Vorschlag, wissenschaftlich begleitete Modellversuche zum gemeinsamen Unterricht von lernbehinderten und nichtbehinderten Schülern durchzuführen, durchaus geeignet erscheint, um für in diesem Bereich offene Entscheidungen eine bessere Grundlage zu schaffen.
- c) Spezielle weitere Beschlüsse werden nicht gefaßt.“

Die unter Punkt b beschlossene Befürwortung weiterer Modellversuche stellt, gemessen an der bisherigen Zurückhaltung der KMK gegenüber Integrationsbestrebungen, immerhin einen bescheidenen Fortschritt, eine wenn auch zögernde Anpassung an eine breite pädagogische Bewegung dar. Die GEW stellt eine „*insgesamt positive Tendenz in den Aussagen der Kultusministerkonferenz in Richtung der Fortschreibung eines integrativen Bildungswesens*“ fest (PAPE 1983, S. 6). ERWIN SCHWARTZ (1983, S. 5) sieht in dem KMK-Bericht erfreulicherweise gar eine „*Aufforderung ... zur gemeinsamen Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern*“ und kündigt die Mitwirkung der Grundschule an. Darauf kommt es an! Wenn die Grundschulen und andere Regelschulen in autonomer pädagogischer Entscheidung immer mehr behinderte und von Behinderung bedrohte Schüler integrieren, wird ein künftiger KMK-Bericht zu diesen Fragen wesentlich deutlichere Aussagen machen müssen.

Literaturverzeichnis

AHLHEIM, BRIGITTE / GUTBERLET, MICHAEL / KLEIN, GABRIELE u.a.: Ein Schulversuch in Frankfurt: Sonderschullehrer in der Grundschule. Vom Förderansatz zum Integrationskonzept. S. 267 – 281 in: REINARTZ / SANDER (Hg.) 1982

BARTZ, ARNO: Feststellung von Sonderschulbedürftigkeit an Schulen für Lernbehinderte in Hamburg 1982/83. Zeitschrift für Heilpädagogik 34, 1983, S. 826 – 837

BEGEMANN, ERNST / SCHÖN, MARTIN / VETTER, GERHARD: Schulversuch Hauptschulabschluß an der Schule für Lernbehinderte. Abschlußbericht. (= Schulversuche und Bildungsforschung, Berichte und Materialien, Bd. 37). Mainz, v. Hase & Koehler 1982

BERG, KARL-HEINZ / KOWALSKI, HANNELORE: Vorsorgen und Helfen. Ein Modell zur Verhinderung der Sonderschulbedürftigkeit in der Grundschule. Abschlußbericht. (= Schulversuche und Bildungsforschung, Berichte und Materialien, Bd. 39). Mainz, v. Hase & Koehler 1983

BLOCH, HARALD / SOCHUREK, KLAUS-PETER: Kooperation zwischen Grund- und Sonderschule an der Schule am Ellenerbrokweg in Bremen. S. 24 – 28 in: Gemeinsam leben lernen. Analysen, Modelle, Perspektiven zur Integration Behinderter. (= GEW im Brennpunkt). Frankfurt/M., Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 1982

BRABECK, HERIBERT: An der Bonner Bodelschwingh-Schule: Der Schulversuch wird verlängert. Selbsthilfe, Zeitschrift der Bundesarbeitsgemeinschaft Hilfe für Behinderte, 1983, H. 2, S. 9 - 10

BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT, Pressemitteilung 124/1980: Modellversuche zur Eingliederung behinderter Kinder und Schüler in das Bildungswesen. Mit 2 Anlagen. Bonn, den 8.8.1980

BUND-LÄNDER KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG: Bildungsgesamtplan Band I. Stuttgart, Klett 1973

DEUTSCHER BILDUNGSRAT, Empfehlungen der Bildungskommission: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Verabschiedet am 12./13.10.1973. Bonn 1973 (3. Aufl. Stuttgart, Klett 1979)

Gemeinsam leben. Informationen zu Fragen der Integration von Kindern mit besonderen Problemen in Einrichtungen des Elementarbereichs. Hgg. vom DEUTSCHEN JUGENDINSTITUT MÜNCHEN, Heft 1/1980 ff. (zuletzt 7/1983)

GRUNDSCHULE Heft 10/83: Behinderte Kinder in der Grundschule. Grundschule 15, 1983

HAARMANN, UTA / KÖHLING, GABY / ROEDER, MARIO: Die Einrichtung der Integrationsklasse in Schenefeld/Schleswig-Holstein als Projekt einer Elterninitiative. Gemeinsam leben, hgg. v. DJI, 4, 1983, H. 7, S. 29 – 34

HARTWIG, MARTIN: Integration sprachbehinderter Kinder in der Grundschule Moorkämpfe Vorsfelde. Grundschule 15, 1983, H. 10, S. 33 – 35

HELLBRÜGGE, THEODOR: Unser Montessori-Modell. Erfahrungen mit einem neuen Kindergarten und einer neuen Schule. München, Kindler 1977

HOFFMANN-SCHAMBERGER, ULRIKE: Darstellung der Möglichkeiten integrativer Beschulung behinderter Kinder durch pädagogische Zusammenarbeit zwischen einer Grund- und einer Sonderschule. Gemeinsam leben, hgg. v. DJI, 4, 1983, H. 7, S. 21 – 24

KLEBER, EDUARD: Kooperation von Sonderschullehrern und Grundschullehrern unter einem pädagogischen Beratungskonzept. Grundschule 15, 1983, H. 10, S. 44 – 46

KNIEL, ADRIAN: Die Schule für Lernbehinderte und ihre Alternativen. Eine Analyse empi-

rischer Untersuchungen. (= Schulische und soziale Integration Behinderter, Bd. 2). Rheinstetten, Schindele 1979

KÜBLER, DOROTHEE: Sind italienische Behinderte anders? – Zur Definition von 'Behinderung' in Italien und einige daraus folgende Konsequenzen. Behindertenpädagogik 22, 1983, S. 326 – 329

KULTUSMINISTERKONFERENZ: Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens, erstattet vom Schulausschuß der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn, KMK 1960

KULTUSMINISTERKONFERENZ: Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens. Beschlossen von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland am 16.3.1972. (= Zeitschrift für Heilpädagogik, Beiheft 9). Dortmund, Zeitschrift für Heilpädagogik 1972

KULTUSMINISTERKONFERENZ: Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Lernbehinderte (Sonderschule). Beschluß vom 17.11.1977. (= Beschlüsse der KMK, hg. vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). Neuwied, Luchterhand 1980

KULTUSMINISTERKONFERENZ: Bericht über Bedingungen und Grenzen des gemeinsamen Unterrichts von lernbehinderten und nichtbehinderten Schülern in allgemeinbildenden Schulen. Von der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen am 24.6.1983. (= Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, hg. vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). Bonn, KMK 1983

MUTH, JAKOB: Die Empfehlung des Deutschen Bildungsrates von 1973 und ihre Wirkungen. Grundschule 15, 1983, H. 10, S. 15 – 18

MUTH, JAKOB / KNIEL, ADRIAN / TOPSCH, WILHELM (Hg.): Schulversuche zur Integration behinderter Kinder in den allgemeinen Unterricht. (= Deutscher Bildungsrat, Materialien zur Bildungsplanung, Bd. 6). Braunschweig, Westermann 1976

MUTH, JAKOB u.a.: Behinderte in allgemeinen Schulen. (= Neue pädagogische Bemühungen, Bd. 89). Essen, Neue Deutsche Schule 1982

PAPE, PETER (Bundesvorsitzender des Fachgruppenausschusses Sonderschule der GEW): Stellungnahme der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft zum „Bericht über Bedingungen und Grenzen des gemeinsamen Unterrichts von lernbehinderten und nichtbehinderten Schülern in allgemeinbildenden Schulen“ des Sekretariats der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Maschinenschriftl., Hamburg, den 11.11.1983

PROJEKTGRUPPE INTEGRATIONSVERSUCH FLÄMING-GRUNDSCHULE: Sieben Jahre integrative Grundschule – und was dann? Grundschule 15, 1983, H. 10, S. 38 – 41

PROJEKTGRUPPE UCKERMARK-GRUNDSCHULE: Uckermark-Grundschule – Schule ohne Aussonderung Behinderter. Grundschule 15, 1983, H. 10, S. 23 – 25

REINARTZ, ANTON / SANDER, ALFRED: Veröffentlichungen über Schulversuche zur Verminderung von Schulschwäche in der Grundschule. S. 303 – 311 in: Reinartz/Sander (Hg.) 1982

REINARTZ, ANTON / SANDER, ALFRED (Hg.): Schulschwache Kinder in der Grundschule. (Überarbeitete Neuauflage in einem Band). Weinheim, Beltz 1982.

SANDER, ALFRED: Schulschwache Kinder in Grundschule oder Sonderschule? Untersuchungen zur unterrichtlichen Effizienz der Lernbehindertenschule. S. 121 – 139 in: REINARTZ/SANDER (Hg.) 1982 a

SANDER, ALFRED: Behinderung und Sonderschulbedürftigkeit. Behindertenpädagogik 21, 1982 b, S. 40 – 46

SCHINDELE, RUDOLF: Behinderte Kinder in verschiedenen Unterrichts- und Erziehungsprogrammen. Eine vergleichende empirische Untersuchung der Schulleistung, der sozialen Kompetenz, des 'Social Adjustment' und des soziometrischen Status speziell betreuter sehgeschädigter Schüler in Regelschulen pp. Rheinstetten, Schindele 2. Aufl. 1978

SCHINDELE, RUDOLF (Hg.): Unterricht und Erziehung Behinderter in Regelschulen. (= Schulische und soziale Integration Behinderter, Bd. 1). Rheinstetten, Schindele 2. Aufl. 1980

SCHIRMACHER, ANNE/TEPP, KARIN u.a.: Modellprojekt: Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder durch Sonderpädagogen in Grundschulen. Zeitschrift für Heilpädagogik 32, 1981, S. 17 – 22

SCHRADER, HEINZ: Macht die Gesamtschule Sonderschulen überflüssig? Zeitschrift für Heilpädagogik 22, 1971, S. 73 – 84

SCHWARTZ, ERWIN (Hg.): Grundschulkongreß '69, Band 2 – Ausgleichende Erziehung in der Grundschule. Frankfurt/M., Arbeitskreis Grundschule 1970

SCHWARTZ, ERWIN: Behinderte Kinder. (Editorial). Grundschule 15, 1983, H. 10, S. 5

Sonderpädagogik 1 bis 7. (= DEUTSCHER BILDUNGSRAT, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bände 25, 30, 34, 35, 37, 52, 53). Stuttgart, Klett 1973 – 1975

SPECK, OTTO / GOTTWALD, P. u.a. (Hg.): Schulische Integration lern- und verhaltensgestörter Kinder. Bericht über ein Forschungsprogramm. (= Behindertenhilfe durch Erziehung, Unterricht und Therapie, Bd. 8). München, Reinhardt 1978

SPRINGER, MONIKA: Die pädagogische Kompetenz von Lehrern. Was leisten Förderzentren an Grundschulen? Weinheim, Beltz 1982

VALTIN, RENATE: Fachtagung in Berlin „Schulschwache Kinder in der Grundschule“ -- Was brachte die Berliner Tagung? Grundschule 15, 1983, H. 10, S. 10

Rechtliche Probleme bei der schulischen Integration Behinderter*)

Für Lehrer, Eltern und Schüler haben schulrechtliche Fragen oft etwas Bedrohliches: Meist sind sie recht kompliziert und nicht eindeutig zu beantworten. Zudem scheint das Recht die Handlungsspielräume in der Schule eher zu begrenzen als zu erweitern. Vielen Lehrern scheint die vielzitierte „Verrechtlichung“ des Schulwesens im Grunde nichts anderes als eine „Machtergreifung der Juristen“ im Bildungsbereich zu sein. Soll nun auch der sonderpädagogische Bereich diesem Hegemoniestreben der Juristen anheimfallen?

Auch wenn derartige Befürchtungen angesichts der weitreichenden Verrechtlichung ein größeres Körnchen Wahrheit enthalten, so scheint es uns dennoch erforderlich, auch auf die andere Funktion des Rechts hinzuweisen: die Sicherung von Rechtspositionen und Handlungsspielräumen. Wir wollen deshalb im folgenden – anhand der Entwicklung in der Rechtsprechung – einige juristische Probleme diskutieren, auf die eine Integration Behinderter in der Schule stößt, und insbesondere die Frage beantworten, ob Eltern einen Anspruch auf Integration ihres behinderten Kindes haben (dazu 2.). Dies setzt freilich voraus, daß wir zunächst die verfassungsrechtlichen Rechte und Pflichten sowohl der Schüler und Eltern als auch der Schule und Schulverwaltung skizzieren (dazu 1.).

Schule und Grundgesetz

Zwar gibt das Grundgesetz „*keinen Maßstab für die pädagogische Beurteilung von Schulsystemen*“ (BVerfGE 34, 165, 185); aber das Grundgesetz enthält einige grundsätzliche Anforderungen, die ein Bildungssystem zu erfüllen hat. Konkrete Festlegungen finden sich darüber hinaus in einer Reihe von Landesverfassungen, die einzelne Bildungsgrundrechte und Bildungsziele formulieren oder sogar bestimmte Schulformen festschreiben. Orientierungsmaßstab für die folgenden Ausführungen ist allerdings das Grundgesetz. Dabei lassen sich zwei Fragestellungen unterscheiden: Einmal kann gefragt werden, auf welche verfassungsrechtlichen Positionen sich Eltern und Schüler berufen können. Und andererseits kann gefragt werden, an welche (über die Grundrechte hinausgehenden) Strukturprinzipien der Verfassung die Schule gebunden ist.

*) Im folgenden wird der Begriff des Behinderten in einem weiten Sinn verwendet, umfaßt also sowohl den Behinderten als auch den von einer Behinderung Bedrohten (vgl. § 39 Abs. 1 und 2 BSHG).

Bedeutung der Grundrechte im Schulwesen

Die Schule ist kein rechtsfreier Raum, in ihr gelten die Grundrechte der Schüler (Art. 2 Abs. 1, 12 Abs. 1 GG) und der Eltern (Art. 6 Abs. 2 GG), auch wenn sie in einem Spannungsverhältnis zum staatlichen Schulaufsichtsrecht aus Art. 7 Abs. 1 GG stehen. Was zunächst die Grundrechte der Schüler angeht, so gibt das allgemeine Entfaltungsrecht des Art. 2 Abs. 1 GG dem einzelnen Schüler ein Recht auf freie Entfaltung seiner Anlagen und Fähigkeiten in der Schule (BVerfGE 45, 400, 417). Dabei handelt es sich auch bezüglich des noch nicht volljährigen Schülers um ein eigenes Recht, denn er ist „von vornherein und mit zunehmendem Alter in immer stärkerem Maße eine eigene durch Art. 2 Abs. 1 i.V.m. Art. 1 Abs. 1 GG geschützte Persönlichkeit“ (BVerfGE 47, 46, 74). Die Achtung dieser Persönlichkeit (Art. 1 Abs. 1 GG – „Würde des Menschen“), die Anerkennung von deren Entfaltung (Art. 2 Abs. 1 GG – „freie Entfaltung der Persönlichkeit“) in Verbindung mit dem Sozialstaatsprinzip (Art. 20 Abs. 1, 28 Abs. 1 GG) bedeuten, daß jeder Mensch einen Anspruch darauf hat, mit den für ein menschenwürdiges Leben erforderlichen Kenntnissen und Fähigkeiten ausgestattet zu werden und an einem Bildungswesen teilnehmen zu können, das hinreichend ausdifferenziert ist, um eine Entfaltung der individuellen Begabung und Interessen zu ermöglichen. Allerdings steht dieses Recht der freien Entfaltung unter dem Vorbehalt der Entfaltungsrechte anderer (Art. 2 Abs. 1 GG).

Bereits hieraus folgt für das Bildungswesen, daß zwischen der Vielzahl individueller Entfaltungswünsche ein Ausgleich zu schaffen ist. Ziel dieses Ausgleiches muß es sein, in einer dem Gleichheitssatz (Art. 3 Abs. 1 GG) verpflichteten Weise die Grundrechtspositionen aller möglichst weitgehend zu sichern. Dies bedeutet eine pluralistische und freiheitliche Organisation des Schulwesens.

Art. 12 Abs. 1 GG schützt die „freie Wahl der Ausbildungsstätte“. Anerkannt ist, daß Ausbildungsstätte nicht nur das Ausbildungswesen im Zusammenhang mit einer anschließenden Berufstätigkeit gemeint sein kann, sondern auch deren Vorstufen. Dieser Begriff umfaßt auch die allgemeinbildenden weiterführenden Schulen; dies hat das Bundesverfassungsgericht ausdrücklich für Einrichtungen des Zweiten Bildungsweges (BVerfGE 41, 251, 262) und für das Gymnasium (BVerfGE 58, 257, 273) erklärt; aus diesem Recht aus Art. 12 Abs. 1 GG folgt in Verbindung mit dem allgemeinen Gleichheitssatz (Art. 3 Abs. 1 GG) ein Recht auf chancengleichen Zugang zu den Bildungseinrichtungen (vgl. BVerfGE 33, 303, 330).

Das individuelle Entfaltungsrecht und das Zugangsrecht begründen in Verbindung mit dem Demokratieprinzip darüber hinaus ein Recht des Schülers auf Beteiligung. Dabei gibt allerdings das Grundgesetz keinen Maßstab für die Form dieses innerschulischen Willensbildungsprozesses ab. Das Grundgesetz ist gegenüber den verschiedenen Möglichkeiten einer Schulverfassung prinzipiell offen.

Die Zusammenfassung dieser einzelnen Rechtspositionen zu einem allgemeinen „Grundrecht auf Bildung“ hat keine Anerkennung gefunden; ob und inwieweit Elemente eines „Rechts auf Bildung“ Teil des Entfaltungsrechts aus Art. 2 Abs. 1 GG sind, läßt das Bundesverfassungsgericht ausdrücklich offen (BVerfGE 45, 400, 417).

Was die Grundrechte der Eltern angeht, so überträgt ihnen das Grundgesetz die „*Pflege und Erziehung der Kinder*“ als „*das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.*“ (Art. 6 Abs. 2 GG). Durch diese Formulierung wird den Eltern ein Grundrecht im klassischen Sinn gewährleistet: Die Eltern haben das Recht, Pflege und Erziehung der Kinder nach ihren eigenen Vorstellungen frei zu gestalten und Eingriffe des Staates in den Prozeß der Pflege und Erziehung grundsätzlich abzuwehren. Dieses Elternrecht ist als einziges Grundrecht nicht nur als Recht, sondern auch als Pflicht ausgestaltet und dem staatlichen Wächteramt unterstellt.

Was nun den Umfang des elterlichen Erziehungsrechts angeht, so ist Art. 7 Abs. 1 GG zu beachten: „*Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.*“ Dabei ist der Begriff der Schulaufsicht weit zu verstehen: „*Zu diesem staatlichen Gestaltungsbereich gehört nicht nur die organisatorische Gliederung der Schule, sondern auch die inhaltliche Festlegung der Ausbildungsgänge und Unterrichtsziele*“ (BVerfGE 34, 165, 182).

Wichtig ist dabei die Abgrenzung der jeweiligen Befugnisse. Gegenüber der staatlichen Organisations- und Gestaltungsfreiheit gemäß Art. 7 Abs. 1 GG verläuft die Abgrenzungslinie der Schüler- bzw. Elternrechte „etwa parallel“ (BVerfGE 53, 185, 203), es gibt in diesem Sinne also keine verfassungsrechtliche Konfrontation zwischen elterlicher Gewalt und Kindesgrundrechten. Die elterlichen Befugnisse sind denjenigen der Schüler gegenüber gleichgerichtet. Die Eltern sind darüber hinaus berechtigt und verpflichtet, für ihre – minderjährigen – Kinder deren Rechte wahrzunehmen.

Die Grenzziehung zwischen Elternrechten (in eben dargestelltem Sinne) und der staatlichen Gestaltungsfreiheit im Schulwesen verläuft nicht nur in der Weise, daß sich das elterliche Erziehungsrecht lediglich als familiäres Erziehungsrecht auf die Erziehung im Elternhaus erstreckt. Vielmehr besteht eine „*gemeinsame Erziehungsaufgabe von Eltern und Schule, welche die Bildung der einen Persönlichkeit des Kindes zum Ziel hat*“ (BVerfGE 34, 165, 183). Diese Erziehungsaufgabe „*läßt sich nicht in einzelne Kompetenzen zerlegen. Sie ist in einem sinnvoll aufeinander bezogenen Zusammenwirken zu erfüllen.*“ (BVerfGE a.a.O.) Elterliches Erziehungsrecht und staatlicher Erziehungsauftrag in der Schule sind also einander gleichgeordnet.

Die Verantwortung für den Gesamtplan der Erziehung der Kinder liegt jedoch bei den Eltern. In Anbetracht der Vielzahl verschiedener Anschauungen in Erziehungsfragen ist der Staat verpflichtet, ein Schulsystem aufzubauen und zu entwickeln, das den Prinzipien der Offenheit und Pluralität entspricht. Er hat die Aufgabe, im Rahmen seiner finanziellen und organisatorischen Möglichkeiten ein Bildungssystem zur Verfügung zu stellen, das verschiedenen Begabungen Raum läßt (BVerfGE 34, 165, 184). Den Eltern steht innerhalb dieses vom Staat im Rahmen seiner Organisationsgewalt zur Verfügung gestellten Schulsystems das Recht auf die Wahl des Bildungsganges ihres Kindes zu. Ein Anspruch der Eltern auf die Schaffung der Schule ihrer Wahl besteht nicht (BVerfGE 53, 185, 196);

jedoch soll der Staat seine bildungspolitischen Entscheidungen auf der Grundlage der Ergebnisse der Bildungsforschung treffen (BVerfGE 34, 165, 184).

Staatszielbestimmungen des Grundgesetzes und Inhalte von Schule

Der Staat, der sich grundsätzlich auf sein Schulaufsichtsrecht aus Art. 7 Abs. 1 GG berufen kann, ist nicht nur an die Grundrechte der Schüler und Eltern, sondern auch an Strukturprinzipien der Verfassung gebunden, die man als Staatszielbestimmungen bezeichnet (Republik, Demokratie, Rechtsstaat, Sozialstaat, Bundesstaat). Für das Schulwesen sind vor allem das Demokratie-, Rechtsstaats- und Sozialstaatsprinzip wichtig. Wir hatten schon erwähnt, daß auch die Grundrechte ihre konkrete Gestalt oft erst in Verbindung mit einer dieser Staatszielbestimmungen erhalten. Diese Form der Interpretation ist eine wechselseitige, weil sich auch die Ordnungsprinzipien des Grundgesetzes oft nur interpretieren lassen, wenn sie in Zusammenhang mit konkreten Grundrechten diskutiert werden.

Gerade das historisch gewachsene Prinzip des Rechtsstaates hat in den letzten Jahren das Schulrecht in besonderer Weise geprägt. Zwar enthält der Begriff des Rechtsstaates eine Fülle von Elementen (Gewaltenteilung, Gesetzmäßigkeit der Verwaltung, Vorrang von Verfassung und Gesetz, Vorbehalt des Gesetzes, Grundsatz der Verhältnismäßigkeit, Bestimmtheit und Klarheit der Rechtsnormen, Garantie des Rechtsschutzes), relevant geworden ist aber vor allem der sogenannte Gesetzesvorbehalt.

In diesem Zusammenhang hat das Schlagwort von der „Verrechtlichung“ die Runde gemacht, auch in der Schule, wo es oft als die Summe aller Schlangen verstanden wird, die den Lehrer Laokoon erdrücken. Dabei ist zum einen der Begriff der „Verrechtlichung“ analytisch unscharf, zum anderen verdeckt der überwiegend polemische Gebrauch des Begriffes rechtsstaatliche Notwendigkeiten.

Es scheint sinnvoll, zwischen „Justizialisierung“, „Vergesetzlichung“ und „Bürokratisierung“ zu unterscheiden. Mit einer „Justizialisierung“ ist gemeint, daß gerichtliche Entscheidungen über schulische Konflikte in Form von Urteilen oder Beschlüssen getroffen werden und diese zur Weiterentwicklung des Schulrechts beitragen (Stichwort: „Prozeßflut“). „Vergesetzlichung“ in diesem Sinne meint Beschlüsse der Parlamente, in denen in Form von Gesetzen unterschiedliche Fragen des Schulwesens neu geregelt werden (Stichwort: „Gesetzesflut“). „Bürokratisierung“ in diesem Sinne meint schließlich die Schaffung von Verordnungen, Verwaltungsvorschriften und Rundschreiben, mit denen die Schulverwaltung zahlreiche Einzelfragen im Schulwesen detailliert regelt (Stichwort: „Erlaßflut“).

Zwischen diesen drei Formen der Verrechtlichung gibt es Zusammenhänge: So haben insbesondere die Verfassungsgerichte in den letzten Jahren durch eine Reihe von Grundsatzentscheidungen die Parlamente verpflichtet, mehr als bisher Fragen aus dem Schulbereich in Form von Gesetzen selbst, d.h. parlamentarisch, zu regeln (und sie nicht der Exekutive mit ihren Verwaltungsvorschriften usw. zu überlassen). Insoweit hat die „Justizialisierung“ also zu einer (weiteren) „Vergesetzlichung“ im Schulwesen geführt.

Der Grundsatz des Gesetzesvorbehalts ist eine Errungenschaft des Kampfes um den bürgerlichen Rechtsstaat im 19. Jahrhundert. Die staatliche Verwaltung sollte nämlich nur dann in „Freiheit und Eigentum des Bürgers“ eingreifen dürfen, wenn sie hierfür eine eindeutige gesetzliche Ermächtigung (durch das Parlament) hatte. Insoweit greift auch die Schulpflicht in die Freiheitsrechte des einzelnen Bürgers ein und mußte seit je durch Gesetz geregelt werden; demgegenüber wurde die

Regelung der Fragen, welche Kenntnisse zur Erlangung eines Abschlusses gefordert oder welche Fächer in der Schule gelehrt (und damit welche nicht gelehrt) wurden oder unter welchen Voraussetzungen ein Schüler bestraft werden durfte, nicht als Eingriff in seine Rechte oder die seiner Eltern angesehen. Es galt die klassische Figur des deutschen Verwaltungsrechts, das „besondere Gewaltverhältnis“. Befand sich der normale Bürger gegenüber dem Staat in einem „allgemeinen Gewaltverhältnis“, in das Eingriffe nur durch Gesetz erfolgen durften, so galt dies nicht für Beamte, für Schüler oder auch für Strafgefangene: Deren „besonderes Gewaltverhältnis“ begründete einen rechtsfreien Raum, in dem Gehorsam, nicht aber Grundrechte, in die nur aufgrund eines Gesetzes eingegriffen werden konnte, galten. Schule war ebenso wie der Beamtenapparat oder das Gefängnis in diesem traditionellen Verständnis ein Internum der Verwaltung.

Daß unter der Herrschaft des Grundgesetzes ein solcher (grund-)rechtsfreier Raum nicht mehr anerkannt werden kann, ergibt sich aus der schon erwähnten Bindung aller staatlichen Gewalt an die Grundrechte (Art. 1 Abs. 3 GG). Um so mehr verwundert es, daß erst eine Grundsatzentscheidung des Bundesverfassungsgerichts aus dem Jahre 1972 (BVerfGE 33, 1) das „besondere Gewaltverhältnis“ beseitigte. Inzwischen ist durch eine ganze Reihe von Entscheidungen anerkannt, daß die Grundrechte – natürlich – auch für das Schulwesen gelten. In diese einzugreifen bedarf es einer Entscheidung des Parlaments im Wege gesetzlicher Bestimmungen. Dabei ist es Aufgabe der Gesetzgeber, die „wesentlichen“ Entscheidungen im Schulwesen selbst zu treffen. Wesentlich ist dabei als „heuristischer Begriff“ zu verstehen und bedeutet eine Wesentlichkeit „für die Verwirklichung der Grundrechte“ (BVerfGE 47, 46, 79). Bezogen auf das Schulverhältnis formuliert das Bundesverfassungsgericht:

„Die Grenzen zwischen dem staatlichen Erziehungsauftrag (Art. 7 Abs. 1 GG) und dem Elternrecht (Art. 6 Abs. 2 GG) sowie den Persönlichkeitsrechten des Kindes (Art. 2 Abs. 1 GG) sind oft flüssig und nur schwer auszumachen. Ihre Markierung ist für die Ausübung dieser Grundrechte vielfach von maßgebender Bedeutung. Sie ist daher Aufgabe des Gesetzgebers.“ (BVerfGE 47, 46, 80)

Die Auffassung des Bundesverfassungsgerichts, daß alle wesentlichen Entscheidungen vom Gesetzgeber getroffen werden müssen, ist nicht nur Resultat des Rechtsstaatsprinzips, sondern auch des Demokratieprinzips: Das demokratisch besonders legitimierte Parlament ist aufgerufen, diese Entscheidung selbst zu treffen, denn es kommt

„dem vom Parlament beschlossenen Gesetz gegenüber dem bloßen Verwaltungshandeln die unmittelbarere demokratische Legitimation zu, und das parlamentarische Verfahren gewährleistet ein höheres Maß an Öffentlichkeit der Auseinandersetzung und Entscheidungssuche und damit auch größere Möglichkeiten eines Ausgleichs widerstreitender Interessen“ (BVerfGE 40, 237, 249).

Als Staatszielbestimmung ist schließlich das Sozialstaatsprinzip zu nennen. „Als ein leitendes Prinzip aller staatlichen Maßnahmen (wird) der Fortschritt zu 'sozialer Gerechtigkeit' aufgestellt“, auch wenn dies „ein der konkreten Ausgestaltung in hohem Maße fähiges und bedürftiges Prinzip“ ist (BVerfGE 5, 85, 198). Gerade im Zusammenhang mit einzelnen Grundrechten entfaltet das Sozialstaatsprinzip seine besondere Bedeutung. Dies gilt etwa, wie bereits oben ausgeführt,

im Zusammenhang mit dem Verständnis der Grundrechte als „Teilhaberechte“. Nicht nur Abwehrrechte gegen staatliche Eingriffe, sondern darüber hinaus die „grundrechtliche Verbürgung der Teilhabe an staatlichen Leistungen“ (BVerfGE 33, 303, 330 f.) folgt aus dem Sozialstaatsprinzip. Die konkrete Ausgestaltung dessen ist jedoch, wie das Bundesverfassungsgericht mehrfach betont hat, Aufgabe des Gesetzgebers.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen zu den Staatszielbestimmungen und zur Funktion der Grundrechte hat das Bundesverfassungsgericht von einem Wertesystem objektiver Normen gesprochen, das als verfassungsrechtliche Grundentscheidung für alle Bereiche des Rechts Geltung beansprucht (BVerfGE 21, 362, 372) und in dem ein besonderes „Menschenbild“ enthalten sei, das wie folgt charakterisiert wird:

„Das Menschenbild des Grundgesetzes ist nicht das eines isolierten souveränen Individuums; das Grundgesetz hat vielmehr die Spannung Individuum – Gemeinschaft im Sinne der Gemeinschaftsbezogenheit und Gemeinschaftsgebundenheit der Person entschieden, ohne dabei deren Eigenwert anzutasten. Das ergibt sich insbesondere aus einer Gesamtsicht der Art. 1, 2, 12, 14, 15, 19 und 20 GG. Das heißt aber: Der einzelne muß sich diejenigen Schranken seiner Handlungsfreiheit gefallen lassen, die der Gesetzgeber zur Pflege und Förderung des sozialen Zusammenlebens in den Grenzen des bei dem gegebenen Sachverhalt allgemein Zumutbaren zieht, vorausgesetzt, daß dabei die Eigenständigkeit der Person gewahrt bleibt.“ (BVerfGE 4, 7, 15 f.)

Zur Entwicklung des Schulrechts

Im folgenden soll anhand einiger grundlegender Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts verdeutlicht werden, wie sich die Rechtsprechung im Schulrecht in den letzten Jahren entwickelt hat.

• Förderstufe

Als erste grundlegende Entscheidung nach dem Abschied vom „besonderen Gewaltverhältnis“ läßt sich das Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 6. Dezember 1972 (BVerfGE 34, 165) charakterisieren. Hier hatten sich Eltern unter Hinweis auf ihr Elternrecht aus Art. 6 Abs. 2 GG gegen die gesetzliche Einführung der obligatorischen Förderstufe in Hessen gewandt. Das Bundesverfassungsgericht wies ihre Klage ab und entwickelte in dieser Entscheidung Kriterien für die Abgrenzung von elterlichen und staatlichen Befugnissen, grundrechtlich gewandt zwischen Art. 6 Abs. 2 und Art. 7 Abs. 1 GG.

Ausgangspunkt für das Gericht ist die schon erwähnte „gemeinsame Erziehungsaufgabe von Eltern und Schule, welche die Bildung der e i n e n Persönlichkeit zum Ziel hat“ (a.a.O., 183). Diese Aufgabe kann – auch hierauf wurde schon verwiesen – nach der Auffassung des Gerichts nur „in einem sinnvoll aufeinander bezogenen Zusammenwirken“ (a.a.O.) erfüllt werden. Insoweit ist der staatliche Erziehungsauftrag dem elterlichen Erziehungsrecht nicht nach-, sondern gleichgeordnet. Allerdings bleibt die Verantwortung für den Gesamtplan der Erziehung ihrer Kinder bei den Eltern, der Staat muß diesen achten „und für die Vielfalt der Anschauung in Erziehungsfragen soweit offen sein, als es sich mit einem geordneten staatlichen Schulsystem verträgt. (Er) darf daher durch schulorganisatorische Maßnahmen nie den ganzen Werdegang des Kindes regeln wollen.“ (a.a.O.) Vielmehr ist es – auch dies wurde bereits erwähnt – Aufgabe

des Staates, „auf der Grundlage der Ergebnisse der Bildungsforschung bildungspolitische Entscheidungen zu treffen und im Rahmen seiner finanziellen und organisatorischen Möglichkeiten ein Schulsystem bereitzustellen, das den verschiedenen Begabungsrichtungen Raum zur Entfaltung läßt, sich aber von jeder 'Bewirtschaftung des Begabungspotentials' freihält.“ (a.a.O., 184) Innerhalb dieses, vom Staat zur Verfügung gestellten Bildungssystems steht den Eltern ein Bestimmungsrecht zu, das die Befugnis umfaßt, „den von ihrem Kind einzuschlagenden Bildungsweg in der Schule frei zu wählen“ (a.a.O.).

● Sexalkunde

Die Abgrenzung des Elternrechts und der staatlichen Gestaltungsbefugnisse im Schulwesen war erneut Inhalt der Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts vom 21.12.1977 (BVerfGE 47, 46). Gegenstand dieses Verfahrens waren Klagen von Eltern, die sich gegen die Einführung von Sexualerziehung wandten. Das Bundesverfassungsgericht gab den Eltern insoweit Recht, als es für die Einführung der Sexualerziehung eine gesetzliche Regelung verlangte.

In den Entscheidungsgründen stellt das Gericht die Sexualerziehung in besondere Nähe zum elterlichen Erziehungsrecht. Aus der staatlichen Befugnis zur Gestaltung des Schulwesens (Art. 7 Abs. 1 GG) folgert das Bundesverfassungsgericht auch, daß der Staat „in der Schule grundsätzlich unabhängig von den Eltern eigene Erziehungsziele verfolgen (kann)“ (a.a.O., 72) und fährt fort:

„Der Lehr- und Erziehungsauftrag der Schule (ist) auch nicht darauf beschränkt, nur Wissensstoff zu vermitteln. Dieser Auftrag des Staates ... hat vielmehr auch zum Inhalt, das einzelne Kind zu einem selbstverantwortlichen Mitglied der Gesellschaft heranzubilden. Die Aufgaben der Schule liegen daher auch auf erzieherischem Gebiet.“ (a.a.O., 72)

Dem Staat könne nicht verwehrt sein, Sexualerziehung „als wichtigen Bestandteil der Gesamterziehung des jungen Menschen zu betrachten“ (a.a.O.). Allerdings bedeute, so das Bundesverfassungsgericht, staatliche Sexualerziehung in der Schule nicht, daß insoweit die elterlichen Rechte völlig zurückzutreten hätten. Vielmehr sei auch hier ein Ausgleich zwischen Elternhaus und Schule zu schaffen, so daß der Gesetzgeber verpflichtet sei, hier die Grenzen, d.h. also auch Inhalte und Formen der Sexualerziehung in der Schule im einzelnen zu bestimmen. Notwendig sei dabei eine „größtmögliche Abstimmung zwischen Eltern und Schule“ (a.a.O., 75) bei Planung und Durchführung des Sexualkundeunterrichts.

● Elterliche Informationsrechte

Aus der gemeinsamen Erziehungsaufgabe von Elternhaus und Schule hatte das Bundesverfassungsgericht schon in der Sexalkundeentscheidung einen Anspruch der Eltern auf „größtmögliche Abstimmung“ abgeleitet. Die Frage der Informationspflicht der Schule gegenüber den Eltern hat das Gericht in seinem Urteil vom 9.2.1982 (BVerfGE 59, 360) noch näher umschrieben.

Ausgangspunkt ist erneut für das Gericht die schon im Förderstufenurteil entwickelte Notwendigkeit eines „sinnvoll aufeinander bezogenen Zusammenwirkens von Eltern und Schule“. Voraussetzung dessen sei, so das Gericht, aber auf seiten der Eltern die Kenntnis dessen, was in der Schule geschieht, so daß aus Art. 6 Abs. 2 Satz 1 GG „das Recht auf Unterrichtung über Vorgänge in der Schule abzuleiten (ist), deren Verschweigen die Ausübung des individuellen elterlichen Erziehungsrechts beeinträchtigen könnten“ (a.a.O., 381). Dazu gehören nach der Auffassung des Gerichts insbesondere Informationen über Leistungen und Verhalten des Kindes, die Bereitschaft zu Gesprächen mit den Eltern, ohne daß allerdings verfassungsrechtlich festgelegt werden könne, in welcher

Weise die Schule dieser Informationspflicht nachzukommen hätte. Diese Aufgabe träfe vielmehr den Gesetzgeber. Allerdings erkennt das Gericht an, daß in Ausnahmefällen die Information der Erziehungsberechtigten unterbleiben kann, dann nämlich, wenn „die unmittelbare und gegenwärtige Gefahr einer körperlichen oder seelischen Schädigung des Kindes wahrscheinlich“ ist (a.a.O., 387).

Zwischenergebnis

Während den Schülern ein individuelles Entfaltungsrecht, ein Zugangsrecht zur Schule und ein Recht auf Beteiligung in der Schule zustehen, können sich die Eltern einerseits auf die klassische Abwehrfunktion des Elternrechts und andererseits darauf berufen, daß ihnen ein Auswahlrecht zwischen den vom Staat angebotenen Schularten zusteht. Der Staat ist bei der Ausfüllung der ihm zustehenden Gestaltungsfreiheit im Schulwesen sowohl an die grundrechtlichen Positionen der Schüler und der Eltern als auch an die Staatszielbestimmungen gebunden und verpflichtet, ein der gesellschaftlichen Entwicklung entsprechendes Schulsystem bereitzustellen.

Rechtsfragen der schulischen Integration Behinderter

Im Mittelpunkt der folgenden Überlegungen steht die Frage, ob sich aus den Grundrechten der Eltern (Art. 6 Abs. 2 GG) ein verfassungsrechtlich garantierter Anspruch ableiten läßt, mit dem die Eltern die Integration ihres behinderten Kindes in eine Grundschule verlangen können.

(1) Neben seiner Abwehrfunktion gegen unzulässige staatliche Eingriffe bezieht sich, wie wir bereits dargelegt haben, das Elternrecht wesentlich auf das Recht, die Auswahl zwischen den Bildungsgängen zu treffen, die in einem Schulsystem angeboten werden. Dieses Auswahlrecht steht den Eltern „als den natürlichen Sachwaltern für die Erziehung des Kindes“ (BVerfGE 34, 165, 184) zu. Es bezieht sich nicht nur auf die weiterführenden Schulen in der Sekundarstufe I (Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule) und in der Sekundarstufe II, sondern grundsätzlich auch auf die Auswahl zwischen einer Sonderschule und einer Grundschule. Soweit es sich bei der Frage Grundschule oder Sonderschule um eine Auswahl zwischen alternativen schulischen Angeboten handelt, sind es zunächst die Eltern, die diese Entscheidung zu treffen haben.

(2) Gerade im Grundschulbereich ist allerdings das Auswahlrecht der Eltern (Art. 6 Abs. 2 GG) aus verfassungsrechtlichen Gründen beschränkt. Historisch bestand bis zum Jahre 1919 lediglich eine Unterrichtspflicht (und keine Schulpflicht), weil es den Eltern und ihrer Initiative überlassen blieb, ob sie ihre Kinder in eine private Einrichtung (beispielsweise in eine Vorschule) oder in eine staatliche Schule schickten. So heißt es in der preußischen Verfassungsurkunde von 1850, daß die Eltern ihre Kinder „nicht ohne den Unterricht lassen (dürfen), welcher für die öffentlichen Volksschulen vorgeschrieben ist“ (Art. 21). Erst in der Weimarer Reichsverfassung (WRV) von 1919 wurde die allgemeine Schulpflicht eingeführt (Art. 145 WRV). In Art. 146 WRV wurde der Grundsatz hinzugefügt:

„Das öffentliche Schulwesen ist organisch auszugestalten. Auf einer für alle gemeinsamen Grundschule baut sich das mittlere und höhere Schulwesen auf. Für diesen Aufbau ist die Mannigfaltigkeit der Lebensberufe, für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule sind seine Anlagen und Neigungen, nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung oder das Religionsbekenntnis seiner Eltern maßgebend.“ (Art. 146 Abs. 1 WRV)

Auch wenn zugunsten der Konfessionsschulen im zweiten Absatz dieser Vorschrift sogleich eine Ausnahme zugelassen wurde, bleibt als entscheidende „revolutionäre“ Neuerung die für alle gemeinsame Grundschule, die auf vier Jahre festgelegt wurde.

An diesen Rechtszustand knüpft das Grundgesetz von 1949 an, auch wenn die Schulpflicht aufgrund der Kulturhoheit der Länder in den einzelnen Landesgesetzen zu regeln war.

Deshalb gehört nach Ansicht des Bundesverfassungsgerichts auch die *„traditionell bestehende und von einem allgemeinen Konsens getragene, ‘für alle gemeinsame Grundschule’ von mindestens 4 Jahren“* (vgl. Art. 146 Abs. 1 WRV) zu dem von der Verfassung gewollten Schulsystem (BVerfGE 34, 165, 184). *„Daß auch das Grundgesetz von einer für alle gemeinsamen öffentlichen Grundschule ausgeht“*, zeige insbesondere die Regelung des Privatschulrechts im Grundgesetz (BVerfGE 34, 165, 187): So dürfen Privatschulen generell nur genehmigt werden, wenn sie *„in ihren Lehrzielen und Einrichtungen sowie in der wissenschaftlichen Ausbildung ihrer Lehrkräfte nicht hinter den öffentlichen Schulen zurückstehen und eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird“* (Art. 7 Abs. 4 Satz 2 GG).

Zudem muß die wirtschaftliche und rechtliche Stellung der Lehrkräfte in Privatschulen genügend gesichert sein (Art. 7 Abs. 4 Satz 3 GG).

Darüber hinaus unterliegen private Grundschulen einer zusätzlichen Einschränkung: Sie sind nur zuzulassen, wenn die Unterrichtsverwaltung *„ein besonderes pädagogisches Interesse“* gerade an dieser Privatschule anerkennt (oder wenn es sich um Bekenntnisschulen und ähnliches handelt) (Art. 7 Abs. 5 GG). Schließlich gilt, wie schon unter der WRV: *„Vorschulen bleiben aufgehoben“* (Art. 7 Abs. 6 GG). Nach Art. 7 GG ist die öffentliche, für alle gemeinsame Grundschule also die Regel; Abweichungen in Form von Privatschulen sind nur unter erschwerten Bedingungen möglich (dann aber auch verfassungsrechtlich garantiert und mit einem Subventionsanspruch ausgestattet).

Wenn die Eltern grundsätzlich verpflichtet sind, ihre Kinder in der Regel auf die für alle gemeinsame Grundschule zu schicken, und wenn der Staat verpflichtet ist, diese für alle gemeinsame Grundschule stets anzubieten, so können die Eltern kraft ihres Elternrechts auch fordern, daß diese für alle gemeinsame Grundschule errichtet und ihr Kind in sie aufgenommen wird. Aus Art. 6 Abs. 2 GG ergibt sich, daß die Eltern – auch die Eltern behinderter Kinder – grundsätzlich einen Anspruch haben, daß ihr Kind die gemeinsame Grundschule besuchen kann.

(3) Die Grundschule, die in Berlin sechs Jahre und in den übrigen Bundesländern vier Jahre dauert, beruht auf der Überzeugung, daß die Schule für den Prozeß der Sozial- und Systemintegration von großer Bedeutung ist. Diese Überzeugung ist im Konzept der Einheitsschule (zu Beginn unseres Jahrhunderts) und im Konzept der Gesamtschule (zu Beginn der sechziger Jahre) weiterentwickelt und auf die Sekundarstufe I ausgedehnt worden. Als ein Schritt in diese Richtung läßt sich die Förderstufe auffassen, durch die in einigen Bundesländern die vierjährige Grundschule um eine zweijährige Beobachtungs- und Förderungsstufe ergänzt wird. Das Bundesverfassungsgericht hat, wie bereits erwähnt, eine solche Förderstufe für verfassungsrechtlich zulässig erklärt (BVerfGE 34,165). Dabei hat es ausgeführt, daß der Staat die Kinder nicht „zeitlich unbeschränkt“ zum Besuch einer gemeinsamen Schule verpflichten darf; es sei ihm verwehrt, „*die Kinder übermäßig lange in einer Schule mit undifferenziertem Unterricht festzuhalten*“ (a.a.O., 187). Die Förderstufe lasse aber „*hinreichenden Raum für eine Differenzierung nach der individuellen Leistungsfähigkeit (...)*“ (a.a.O., S. 188). Dem Elternwunsch sei „*auch bei der Zuordnung des Schülers im Kurssystem innerhalb der durch die Eignung des Kindes gezogenen Grenzen soweit wie möglich Rechnung zu tragen*“ (a.a.O., S. 180). Die Schule müsse „*dem Elternwunsch Eltern ein Kind optimal zu fördern, es ihr aber erlaubt, negativ zu selektieren, soll hier nicht eingegangen werden.*“

Die gleichwohl stattfindende Einschränkung des elterlichen Wahlrechts wird vom Bundesverfassungsgericht mit dem Argument verfassungsrechtlich legitimiert, „*daß die Schule nicht nur für den einzelnen, sondern für alle Schüler verantwortlich ist und diese Verantwortung nur durch eine verhältnismäßige Berücksichtigung der Einzelinteressen erfüllen kann*“ (a.a.O., S. 189). Auch wenn auf die Frage der „mangelnden Eignung“ zurückzukommen ist, so kann schon an dieser Stelle gesagt werden, daß es sich – angesichts dieser Argumentation – verfassungsrechtlich nicht rechtfertigen ließe, wenn der Wunsch von Eltern behinderter Kinder, ihr Kind nicht zu segregieren, sondern gerade in einer Schule, die „*für alle Schüler verantwortlich ist*“, zu integrieren, für den Staat unbeachtlich sein sollte.

(4) Das Auswahlrecht der Eltern bezieht sich – wie bereits erwähnt – auf die unterschiedlichen Bildungsgänge, die in einem Schulsystem angeboten werden. Soweit Sonderschulen bestehen und Eltern den Wunsch haben, ihr behindertes Kind in eine Sonderschule zu schicken, ist dies zweifellos von Art. 6 Abs. 2 GG gedeckt: Gegen den Willen der Eltern, die ein behindertes Kind in eine für die jeweilige Behinderung geeignete Sonderschule schicken wollen, wäre es verfassungsrechtlich unzulässig, wenn der Staat dieses Kind in eine Grundschule einweisen würde. Zwar können die Eltern nicht verlangen, daß eine der jeweiligen Behinderungsart entsprechende Sonderschule errichtet wird (BVerwG DVBl. 1958, 512), aber sie können verlangen, daß ihr Kind in eine bestehende Sonderschule aufgenommen, (unter Übernahme zumutbarer Kosten durch den Staat) zu einer entfernter liegenden Sonderschule befördert oder durch andere Maßnahmen (bis hin zum Einzelunterricht) gefördert wird.

(5) Ebenfalls anerkannt ist, daß Eltern (nichtbehinderter Kinder) ihr Kind auch dann beispielsweise in eine Hauptschule (oder eine Privatschule) schicken dürfen, wenn die Schule der Überzeugung ist, daß das Kind für ein Gymnasium (oder eine Realschule) gut geeignet sei:

„Diese primäre Entscheidungszuständigkeit der Eltern beruht auf der Erwägung, daß die Interessen des Kindes am besten von den Eltern wahrgenommen werden. Dabei wird sogar die Möglichkeit in Kauf genommen, daß das Kind durch einen Entschluß der Eltern Nachteile erleidet, die im Rahmen einer nach objektiven Maßstäben betriebenen Begabtauslese vielleicht vermieden werden könnten.“ (BVerfGE 34, 165, 184)

Der Staat darf also ein Kind nicht gegen den Willen seiner Eltern einer Realschule oder einem Gymnasium zuweisen. Auch ein hochbegabtes Kind wird eine Hauptschule besuchen, wenn die Eltern – von extremen Fällen groben Mißbrauchs der elterlichen Gewalt abgesehen – lediglich bereit sind (oder bereit sein können), einem Hauptschulbesuch zuzustimmen. Man bezeichnet dies als Verbot der „positiven Auslese“ (BVerwGE 5, 163).

Der Staat darf nur negativ sagen, daß ein Kind aus Leistungsgründen nicht für eine anspruchsvollere Schulart geeignet ist; er darf nicht (positiv) sagen, dieses Kind habe – entgegen dem Elternwillen – ein Gymnasium zu besuchen. Der Staat hat sich „von jeder *‘Bewirtschaftung des Begabungspotentials’*“ freizuhalten (BVerfGE 34, 165, 184). Auf die Kritik an der Unterscheidung von positiver und negativer Auslese, die es der Schule verwehrt, auch gegen den Willen der Eltern ein Kind optimal zu fördern, es ihr aber erlaubt, negativ zu selektieren, soll hier nicht eingegangen werden.

(6) Die Frage ist, ob die Zuweisung eines behinderten Kindes – gegen den Willen der Eltern – in eine Sonderschule nicht in diesem Sinne als „positive Auslese“ anzusehen und deshalb verfassungsrechtlich unzulässig ist.

Im Falle des Gymnasiums sieht die (verfassungsrechtlich allein zulässige) negative Auslese bekanntlich so aus, daß ein Kind entweder aufgrund seiner Zeugnisse in der Grundschule oder aufgrund einer Aufnahmeprüfung oder aufgrund seiner Leistungen in einer Probezeit (dies ist je nach Bundesland unterschiedlich geregelt) nicht aufgenommen bzw. später an eine andere Schulart überwiesen wird. Entscheidend ist allein die Leistungsfähigkeit des Kindes. Demgegenüber steht bei der Zuweisung eines behinderten Kindes zu einer Sonderschule diese Argumentation nicht im Mittelpunkt. Obwohl man in dieser Frage nach den verschiedenen Behinderungsarten differenzieren müßte, kann man allgemein sagen, daß weniger die Leistungsfähigkeit des behinderten Kindes den Ausschlag gibt, sondern vielmehr die Frage, wo es sonderpädagogisch am besten gefördert werden kann. So heißt es beispielsweise in § 10 Abs. 2 des Berliner Schulgesetzes, daß behinderte Kinder dann eine Sonderschule zu besuchen haben, wenn sie „wegen körperlicher, seelischer oder sittlicher Besonderheiten auf dem allgemeinen Bildungsweg der Berliner Schule nicht oder nicht hinreichend gefördert werden können“. Aus dieser Formulierung, die sich in ähnlicher Form auch in Schulgesetzen anderer Bundesländer findet, ergeben sich zwei Probleme.

(a) Wenn gesagt wird, daß ein behindertes Kind in einer Grundschule „nicht oder nicht hinreichend gefördert“ werden kann, so wird zugleich gesagt, daß dieses Kind in einer Sonderschule hinreichend oder besonders angemessen gefördert werden würde. Das Kriterium ist also nicht die Eignung und Leistung des Kindes für die Schule, sondern die Eignung und Leistung der Schule für das Kind: Wenn die Schule ungeeignet ist für die Förderung des behinderten Kindes, so muß es in die – hierfür als geeigneter geltende – Sonderschule. Dies ist eine Argumentation, die eindeutig aus dem Bereich der positiven Auslese stammt – und also aus Gründen des verfassungsrechtlichen Elternrechts unzulässig ist.

(b) Wer entscheidet, welche Schule für die (besondere) Förderung eines behinderten Kindes besser geeignet ist? Daß es auch im Grundschulbereich besondere Förderungsmaßnahmen gibt (und geben muß), ist beispielsweise im Berliner Schulgesetz ausdrücklich formuliert:

„Schüler der Grundschule, die Lernschwierigkeiten haben, werden durch besondere pädagogische Maßnahmen zusätzlich gefördert mit dem Ziel, ihnen eine erfolgreiche Mitarbeit am Unterricht ihrer Klassenstufe zu ermöglichen.“ (§ 28 Abs. 4)

Die früher (auch in der Pädagogik) vorherrschende Auffassung, daß behinderte Kinder besser in Sonderschulen unterrichtet und gefördert werden, ist – wie die Beiträge in diesem Buch zeigen – inzwischen weitgehend aufgegeben worden. Dies überzeugt zumal dann, wenn sich die Förderung nicht nur auf die Dimension der Fachleistung, sondern auch auf die Dimension der persönlichen, schulischen, beruflichen und gesellschaftlichen Integration beziehen soll. Es wird Kinder geben, die in gleichem Maße oder noch besser gefördert werden können, wenn sie trotz ihrer Behinderung eine Grundschule besuchen. Widersprechen sich in diesem Falle Elternwille einerseits und schulaufsichtliche Zuweisung andererseits, so ergibt sich aus dem Elternrecht (Art. 6 Abs. 2 GG), daß der Wille der Eltern zu entscheiden hat. Alles andere wäre eine Verletzung des Verbots der positiven Auslese und ein Verstoß gegen das Grundrecht der Eltern, über die Wahl des Bildungsweges ihres Kindes im Rahmen der vom Staat angebotenen Schularten selbst zu entscheiden.

(7) Wenn die Eltern den Wunsch haben, daß ihr behindertes Kind die Grundschule besuchen soll, und dabei deutlich ist, daß das Kind in der Grundschule mindestens ebenso gut, wenn nicht besser gefördert werden würde, so könnte einer Aufnahme dieses Kindes der Einwand entgegengehalten werden, daß es die Leistungsfähigkeit der ganzen Klasse und der anderen (nichtbehinderten) Kinder verringern könnte. Es könnte Eltern geben, die sich ihrerseits auf ihr individuelles Elternrecht berufen und verlangen, daß der Leistungszuwachs ihres Kindes nicht dadurch verlangsamt werden dürfe, daß ein behindertes Kind in der Klasse besondere Förderung erhält.

Dem ist nach dem bisher Gesagten zu erwidern, daß die historisch gewachsene, für alle gemeinsame Grundschule ohnehin dadurch gekennzeichnet ist, daß in ihr leistungsheterogene Kinder miteinander und voneinander lernen. Eine Grundschule, in der Kinder unterschiedlicher Herkunft, unterschiedlicher Lernvoraus-

setzungen und Lerngeschwindigkeiten gemeinsam unterrichtet werden, ist vom Grundgesetz ausdrücklich gewollt:

„Insoweit wird das Interesse der Eltern an einer optimalen Förderung gerade ihres Kindes durch die Aufgabe des Staates modifiziert, gleiche Bildungschancen herzustellen. Insbesondere das hochbegabte Kind muß deshalb in Kauf nehmen, daß die Leistungsdifferenzierung im Unterricht einer öffentlichen Schule seine besondere Begabung nur in begrenztem Umfang berücksichtigen kann.“ (BVerfGE 34, 165, 189)

Diese Feststellung des Bundesverfassungsgerichts konkretisiert die oben bereits erwähnten verfassungsrechtlichen Überlegungen zum Sozialstaat und zum „*Menschenbild*“ des Grundgesetzes, in dem „*die Spannung Individuum – Gesellschaft im Sinne der Gemeinschaftsbezogenheit und Gemeinschaftsgebundenheit der Person entschieden*“ wurde (BVerfGE 4, 7, 15 f.).

Soweit ein behindertes Kind in einer Grundschule ausreichend gefördert werden kann und die Eltern seine Integration in die Grundschule wünschen, kann dem also nicht entgegengehalten werden, daß andere Eltern befürchten, ihre (nicht-behinderten) Kinder würden dadurch in ihrer Leistungsfähigkeit beschränkt.

Gesetzesvorbehalt

„*Wesentliche*“ Entscheidungen im Schulrecht muß, wie dargestellt, der Gesetzgeber treffen. Dabei ist der Begriff der „*Wesentlichkeit*“ durch das Kriterium des Eingriffs in Grundrechte bestimmt, mit anderen Worten, der Grad der individuellen Betroffenheit, der Beschränkung persönlicher Freiheitsräume, stellt den Maßstab dar. Insoweit handelt es sich um einen rechtsstaatlichen Aspekt.

„*Wesentlich*“ muß aber über diesen individuellen Gesichtspunkt hinaus auch von der demokratischen Komponente her bestimmt werden: „*Wesentlich*“ in diesem Sinne meint dann die Bedeutung für die Allgemeinheit, als Abgrenzung etwa verschiedenster Interessensphären von Gruppen in der Gesellschaft. So hat das Bundesverwaltungsgericht eine schulpolitische Maßnahme als „*wesentlich*“ bezeichnet, weil sie eine „*bildungs- und schulpolitische Grundentscheidung von allgemeiner Bedeutung*“ sei (BVerwGE 64, 308, 315). Auch hier ist eine gesetzgeberische Leitentscheidung notwendig.

Die Zuweisung zur Sonderschule berührt nach dem Dargestellten die Grundrechte eines Schülers ebenso wie die seiner Eltern. Durch die zwangsweise Überführung in die Sonderschule werden das Entfaltungsrecht des Schülers (Art. 2 Abs. 1 GG) ebenso eingeschränkt wie das Recht der Eltern auf Wahl des Bildungsweges ihres Kindes (Art. 6 Abs. 2 GG). Insoweit muß der Gesetzgeber die notwendige Leitentscheidung treffen. Er muß festlegen, welche Arten von Sonderschulen es geben soll, welche Ziele diese Sonderschulen verfolgen sollen, wer wann der Sonderschule zugewiesen werden kann und nach welchem Verfahren dies geschieht.

Aber auch die allgemeine bildungspolitische Entscheidung, ob und in welchem Maße Integration oder Segregation Behinderter im Schulwesen stattfinden soll, stellt eine „*wesentliche*“ Entscheidung – im Sinne der demokratischen Kompo-

nente – dar, muß also auch per Gesetz in den Grundzügen geregelt werden. Es reicht aus, wenn der Gesetzgeber die grundsätzlichen Leitbestimmungen trifft und ihre Ausgestaltung im einzelnen der Verwaltung überläßt, die dann eine entsprechende Rechtsverordnung zu erlassen hat (Art. 80 Abs. 1 GG).

Man kann feststellen, daß in den meisten Bundesländern ein rechtsstaatlicher Nachholbedarf besteht, der die Landesparlamente verpflichtet, die „wesentlichen“ Fragen auch im Sonderschulbereich stärker als bisher durch Gesetz zu regeln. Dieser Bedarf gesetzlicher Regelung ist, wie wir ausgeführt haben, auch inhaltlich in einigen Punkten verfassungsrechtlich determiniert, insbesondere im Hinblick auf die Auswahlrechte der Eltern.

Als Beispiel für unserer Meinung nach ausreichende Regelungen seien im folgenden (1) ein Auszug aus dem „Entwurf für ein Landesschulgesetz“ der „Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages“ aus dem Jahre 1981 sowie (2) eine Formulierung vorgelegt, die von uns mitentwickelt wurde und sich im Jahre 1984 in Berlin in der parlamentarischen Beratung befand. Dabei kommt dem Entwurf des Deutschen Juristentages faktisch eine besondere Bedeutung zu, nachdem das Bundesverfassungsgericht diesen Entwurf insgesamt „als Orientierungsrahmen für ... zukünftige Lösungsansätze“ bezeichnet hat (BVerfGE 58, 257, 270).

(1) In dem Entwurf des Deutschen Juristentages lautet die vorgeschlagene Regelung:

§ 28 Die Schulen für Behinderte

(1) Die Schulen für Behinderte sind Einrichtungen für Schüler, die physisch und/oder psychisch behindert sind und deshalb in den anderen Schularten auch durch besondere Hilfen nicht oder nicht ausreichend gefördert werden können, so daß sie dauernd oder für einen längeren Zeitraum einer speziellen pädagogischen Förderung bedürfen.

(2) ¹Aufgabe aller Schulen für Behinderte ist die Rehabilitation und die Integration ihrer Schüler in die Gesellschaft. ²Hierzu sollen auch Einrichtungen zur gemeinsamen Förderung mit Nichtbehinderten geschaffen werden. ³Mehrfachbehinderte Schüler werden in der Schule unterrichtet, in der sie am besten gefördert werden können.

(3) ¹Die Schulen für Behinderte führen zu den in den entsprechenden Schularten erreichbaren Abschlüssen. ²Mit den Schulen für Behinderte kann die Vorklasse oder der Schulkindergarten verbunden werden.

(4) ¹An Schulen für Behinderte sind fachlich entsprechend qualifizierte Lehrkräfte einzusetzen. ²An Schulen für Behinderte wird Ganztagsunterricht erteilt; über Ausnahmen entscheidet die Schulbehörde. ³Soweit eine bessere Förderung der behinderten Schüler zu erwarten ist, sind Schulen für Mehrfachbehinderte, Schulen mit Schülerheimen sowie überbetriebliche Einrichtungen zur beruflichen Erstausbildung und Berufsvorbereitung für jugendliche Behinderte einzurichten; die Entscheidung trifft der Kultusminister.

(5) Schüler, die wegen ihrer Behinderung nicht in der Lage sind, am Unterricht einer Schule teilzunehmen, haben Anspruch auf Haus- oder Krankenhausunterricht.

Alternative 1

(6) ¹Der Kultusminister wird ermächtigt, durch Rechtsverordnung die Einzelheiten des Verfahrens der Aufnahme und der Über-

Alternative 2

(6) ¹Der Kultusminister wird ermächtigt, durch Rechtsverordnung entsprechend den verschiedenen Behinderungsarten festzulegen:

weisung in eine Schule für Behinderte sowie der Überweisung in eine andere Schulart zu regeln.

1. die einzelnen Arten von Schulen für Behinderte,
2. die Merkmale der Behinderung, die für die Zuweisung eines Schülers zu einer Schule für Behinderte maßgebend sind,
3. die behinderungsspezifischen Aufgaben der einzelnen Arten von Schulen für Behinderte,
4. das Verfahren der Aufnahme und der Überweisung in eine Schule für Behinderte,
5. das Verfahren der Überweisung in eine andere Schulart.

²Die Aufnahme oder Überweisung in eine Schule für Behinderte darf nur erfolgen, wenn die Voraussetzungen des Absatzes 1 erfüllt sind. ³Vor der Entscheidung der Schulbehörde über die Aufnahme oder Überweisung sowie vor einem Antrag einer Schule auf Überweisung eines Schülers in eine Schule für Behinderte ist ein Fachgutachten einzuholen, außerdem sind die Eltern und soweit möglich auch der betroffene Schüler zu hören. ⁴Auf Antrag der Eltern ist ein weiteres Gutachten einzuholen.

(2) Der andere Vorschlag lautet:

Sonderpädagogische Förderung

(1) Bei der sonderpädagogischen Förderung ist von den besonderen Bedürfnissen des einzelnen Kindes auszugehen, das behindert oder von Behinderung bedroht ist. Hierbei ist eine verstärkte und vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Eltern erforderlich.

(2) Die sonderpädagogische Förderung geschieht soweit wie möglich im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts mit Nichtbehinderten. Den Schulen sind die für die sonderpädagogische Förderung erforderlichen personellen und sachlichen Mittel zusätzlich zur Verfügung zu stellen.

(3) Soweit erforderlich werden besondere Einrichtungen für die Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Schüler geschaffen (Sonderschulen). Aufgabe der Sonderschule ist die schulische und gesellschaftliche Integration ihrer Schüler.

(4) Bei der Feststellung, ob ein Kind gemeinsam mit Nichtbehinderten oder in einer Sonderschule sonderpädagogisch gefördert werden soll, ist vom Elternwillen auszugehen. Will die betreffende Schule dem Elternwillen nicht folgen, so gilt folgendes Verfahren. Zunächst findet ein gemeinsames Gespräch mit den Eltern statt, in dem eine einvernehmliche Regelung angestrebt werden soll; neben den Eltern nehmen hieran ein Vertreter der betreffenden Schule, ein Schulpsychologe, ein Sonderpädagoge mit entsprechender Fachrichtung und – sofern die Eltern dies wünschen – ein weiterer Sachverständiger ihres Vertrauens teil. Kommt ein Einvernehmen mit den Eltern nicht zustande, so beschließen der Vertreter der Schule, der Schulpsychologe und der Sonderpädagoge eine Empfehlung über den weiteren Schulbesuch des Kindes. Über die Zuweisung entscheidet der zuständige Schulaufsichtsbeamte, der von der Empfehlung nur aus wichtigem Grund abweichen darf.

(5) Die näheren Einzelheiten über den Kreis derjenigen, die eine sonderpädagogische Förderung erhalten, über die Arten der Sonderschulen und Sonderschuleinrichtungen, über Organisation und Unterricht für behinderte und von Behinderung bedrohter Kinder gemäß Abs. 2 und 3, und über das Verfahren der Aufnahme und Überweisung regelt (der Kultusminister) durch Rechtsverordnung.

Literatur:

ARBEITSGRUPPE AM MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek 1984.

BÖCKENFÖRDE, E.-W.: Elternrecht – Recht des Kindes – Recht des Staates, in: Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche, 1980, S. 54 ff.

DEUTSCHER JURISTENTAG: Schule im Rechtsstaat, Band I, Entwurf für ein Landesschulgesetz – Bericht der Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages, München 1981.

NEVERMANN, K.: Geschichte des Elternrechts: Das Kind einer sozialdemokratischen Revolution, in: Westermanns Pädagogische Beiträge 1983, S. 178 (Heft 4)

NIEHUES, N.: Schul- und Prüfungsrecht, 2.Aufl. München 1983

OPPERMANN, TH.: Nach welchen rechtlichen Grundsätzen sind das öffentliche Schulwesen und die Stellung der an ihm Beteiligten zu ordnen? (Gutachten) Teil C zum 51. Deutschen Juristentag, München 1976

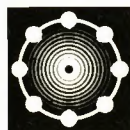
RICHTER, I.: Kommentierung zu Art. 6 und 7 GG, in: Kommentar zum Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Neuwied 1984.

Anton Reinartz/
Alfred Sander (Hrsg.)

Bibliographie

**„Schulschwache Kinder
in der Grundschule“**

Arbeitskreis Grundschule e.V.



Erfahrungsberichte aus der Praxis



Theodor Hellbrügge

Integration mehrfach und verschiedenartig behinderter Kinder

Das Kinderzentrum München wurde vor 15 Jahren gegründet, um das sozialpädiatrische Konzept der Entwicklungs-Rehabilitation in die Behindertenhilfe einzubringen. Die sozialpädiatrische Entwicklungs-Rehabilitation bezieht sich nicht auf eine spezielle Störung, Schädigung und die daraus möglicherweise entstehende Behinderung, sondern nutzt die einzigartigen Chancen der Um- und Anpassungsfähigkeit des kindlichen Gehirns und der vom Gehirn gesteuerten Funktionen in der frühen Kindheit, um Kinder mit angeborenen oder früherworbenen Schäden bzw. Störungen zu heilen oder wenigstens zu bessern.

So wie das Ziel der Erwachsenen-Rehabilitation die Eingliederung in das Berufsleben darstellt, so ist das Ziel der Kinder-Rehabilitation die Eingliederung in den normalen Kindergarten und in die normale Schule.

Grundlagen der Entwicklungs-Rehabilitation

Die Grundlagen der Entwicklungs-Rehabilitation liegen entsprechend in

- Frühdiagnose
- Frühtherapie und
- früher sozialer Eingliederung

behinderter sowie von Behinderung bedrohter Kinder.

Das entscheidende Element der Entwicklungs-Rehabilitation ist die kindliche Sozialentwicklung, d.h. die Entwicklung zur Selbständigkeit und zur Kontaktfähigkeit mit anderen nicht gestörten oder behinderten Kindern und später auch mit Erwachsenen.

Die kindliche Sozialentwicklung basiert auf der Bindung an eine konstante mütterliche Hauptbezugsperson ersten Grades sowie weiteren Hauptbezugspersonen zweiten und dritten Grades, in praxi auf der Kraft der Familie. Aus diesem Grunde wird in der sozialpädiatrischen Entwicklungs-Rehabilitation die Frühbehandlung systematisch in die Familie hinein verlagert. Die Eltern – gegebenenfalls auch die Geschwister – werden zu „Kotherapeuten“, wobei das therapeutische Geschehen so weit wie möglich in den Alltag der Familie integriert ist.

Eingliederung in die Familie

Unter diesen Umständen ist die Eingliederung in die Familie das erste und wichtigste Ziel der Entwicklungs-Rehabilitation, denn nur das in die Familie integrierte

behinderte oder von Behinderung bedrohte Kind hat eine optimale Chance in seiner Entwicklung. Um das Ziel der Integration in die Familie zu erreichen, ist ein erheblicher Aufwand an Erziehungsberatung und Erziehungstherapie notwendig, denn das Schockerlebnis bei der Geburt eines behinderten Kindes und die darauf folgende Betroffenheit lassen viele Eltern resignieren oder führen sie zu überschießenden Aktivitäten außerhalb der Familie.

Wir halten die Integration in die Familie aber für so wichtig, daß wir im Kinderzentrum München für Kinder ohne Familie – oder ohne genügende Familie – Pflege- und Adoptionsfamilien suchen. Sie werden durch ständige Beratung und Therapieanleitung dahin gebracht, als heilpädagogische Institutionen tätig zu werden.

Elemente der Entwicklungs-Rehabilitation

Als Elemente der Entwicklungs-Rehabilitation werden im Kinderzentrum München neue Wege der Frühdiagnose, Frühtherapie und frühen sozialen Eingliederung beschritten.

Für die Frühdiagnose wurde die ethologische Diagnostik in die Kinderheilkunde eingeführt. So stellt die Münchener Funktionelle Entwicklungsdiagnostik (HELLBRÜGGE 1978) die entscheidende Basis dar, um bei den wichtigsten Funktionsbereichen des Krabbelns, Sitzens, Laufens, Greifens, vor allem der Perzeption, des Sprechens, des Sprachverständnisses und der Sozialentwicklung Entwicklungsrückstände erkennbar zu machen, die gleichzeitig die Basis für eine frühe funktionelle Entwicklungstherapie (SCHAMBERGER 1978) sind.

Bei Störungen der motorischen Entwicklung hat sich die neurokinesiologische Diagnostik nach VOJTA hervorragend bewährt. Sie ist gleichzeitig die Grundlage für die ebenfalls von VOJTA konzipierte neurokinesiologische Physiotherapie.

Für die frühe Sprachanbahnung bei hörgestörten, mehrfach behinderten Säuglingen hat sich das Konzept nach SCHMID-GIOVANNINI bewährt (SCHMID-GIOVANNINI 1976).

Bei primären oder sekundären Störungen des Verhaltens wird eine frühe Interaktionstherapie für das betroffene Kind und seine Eltern durchgeführt. Hinzu kommen systematisches Elterntaining auf der Basis des Konzeptes von INNERHOFER sowie Programme der Verhaltensmodifikation, die auch zusätzlich zur Sprachanbahnung z.B. bei schwer geistig behinderten Kindern eingesetzt werden.

Für die soziale Integration wurde die Montessori-Pädagogik erstmalig systematisch in der Behindertenhilfe eingesetzt. Die sinnesphysiologischen Elemente des Montessori-Materials wurden und werden z.T. für spezifisch behinderte Kinder adaptiert. Das Material wird im Rahmen der Montessori-Einzeltherapie und der Kleingruppentherapie unter Einfluß der Eltern als heilpädagogische Hilfe für verschiedenartig behinderte Kinder benutzt.

In der Montessori-Pädagogik wurde als kindzentrierter Pädagogik ein hervorragender Weg gefunden, um integrierte Erziehung verschiedenartig behinderter mit

nichtbehinderten Kindern zu verwirklichen. (HELLBRÜGGE 1977, HELLBRÜGGE & MONTESSORI 1978).

Integrierte Erziehung

Diese Idee ergab sich zwangsläufig aus den Erkenntnissen des Deprivationssyndroms bei nichtbehinderten Kindern. Sie zeigten, daß von sämtlichen Funktionen, die das junge Kind zu erlernen hat, der Sozialentwicklung die mit Abstand größte Bedeutung beizumessen ist, und zwar nicht nur im Säuglingsalter mit Bindung an eine konstante mütterliche Hauptbezugsperson, sondern auch in den darauf folgenden Alters- und Entwicklungsstufen, in denen das Kind allmählich selbständig wird und in seiner Selbständigkeit Kontakt mit anderen Kindern aufnehmen muß.

Soziale Lernprozesse werden in altersgleichen Gruppen sowie in alters- und leistungsgleichen Gruppen nicht gefördert, während unterschiedlich alte und erfahrene Kinder in ihrem Helfen und Helfenlassen wie von selbst in ihrer Sozialentwicklung gefördert werden („Nur wer hilft, wird selbständig“).

Integrierte Erziehung mehrfach und verschiedenartig behinderter mit nichtbehinderten Kindern stellte den Weg dar, nicht nur gesunden Kindern die Möglichkeit des Helfens an behinderten Kindern zu geben, sondern auch verschiedenartig behinderte Kinder untereinander und bei gesunden Kindern zum Helfen zu veranlassen.

Die Möglichkeit einer integrierten Erziehung im Rahmen der internationalen Montessori-Pädagogik (in der weltweit keine behinderten Kinder systematisch gefördert werden) war eine zufällige Erkenntnis, die ich als Mitglied des Ausschusses Vorschulische Erziehung des Deutschen Bildungsrates vor etwa 20 Jahren hatte:

„Erstmalig sah ich einen Montessori-Kindergarten, und zufällig befanden sich darin zwei Kinder mit Morbus Down. Meine erstaunte Frage, ob diese geistig behinderten Kinder denn nicht störten, wurde von der Erzieherin mit einer fast ebenso erstaunten Gegenfrage beantwortet: warum diese Kinder in der Montessori-Pädagogik denn stören sollten.

So prägte sich mir der Eindruck auf, daß es in der Montessori-Pädagogik möglich sein mußte, behinderte Kinder in die Gemeinschaft gesunder Kinder zu integrieren. Dies war der Grund, warum unserem Kinderzentrum München von vornherein ein Montessori-Kinderhaus angegliedert wurde.“ (HELLBRÜGGE 1976)

Integrierte Erziehung im Kindergarten

Unter diesen Umständen ist es verständlich, daß beim Aufbau des Kinderzentrums München ein Integrationskindergarten mit Integration mehrfach und verschiedenartig behinderter Kinder angeschlossen wurde. Einzelheiten des Aufbaues und des Einsatzes der Montessori-Pädagogik bei diesem Integrationskindergarten wurden von AURIN (1981) beschrieben. Als entscheidend erwies sich, mit nichtbehinderten Kindern zu beginnen und verschiedenalttrige Kinder aufzunehmen,



So spielen behinderte und nichtbehinderte Kinder
zusammen in einem Montessori-Kindergarten

Bei der Kooperation der verschiedenen Kinder ist ‚Spicken‘ in der Montessori-
Pädagogik ausgesprochen erwünscht (Imitationslernen, Fehlerkontrolle durch
den Nachbarn)



da diese in ihrer Selbständigkeitsentwicklung genügend gefordert wurden. Die altersgemischte Gruppe des Kindergartens hat sich ja auch in eingehenden Untersuchungen den Altersklasseneinteilungen in Kindergarten und Vorschule als überlegen erwiesen.

In das stabile Konzept des Kindergartens wurden nach und nach verschiedenartig behinderte Kinder aufgenommen: ein blindes Kind, ein hör-/sprachgeschädigtes Kind, ein schwer körperbehindertes Kind, ein geistig behindertes Kind, ein bis zwei lernbehinderte Kinder. Im Verhältnis der nichtbehinderten Kinder zu behinderten Kinder müssen die nichtbehinderten zahlenmäßig überlegen sein. In einer Gruppe von 25 Kindern ist es möglich, 5 bis 6 behinderte Kinder zu integrieren. Wenn schwerbehinderte Kinder darunter sind, ist es notwendig, einen „Assistenten“ in der Gruppe zu haben, der die Bedürfnisse des behinderten Kindes (Esshilfen, Unterstützung auf der Toilette etc.) bewältigt. Diese Person benötigt keine pädagogischen Kenntnisse.

Einzelheiten über erste Erfahrungen mit der Integration mehrfach und verschiedenartig behinderter Kinder wurden in dem Buch „Unser Montessori-Modell“ (HELLBRÜGGE 1977) beschrieben.

Integration in der Schule

Die Integration mehrfach und verschiedenartig behinderter Kinder im Kindergarten hat sich so hervorragend bewährt, daß auf Wunsch der Eltern behinderter und nichtbehinderter Kinder zwei Jahre später eine Montessori-Schule gegründet wurde, in der erstmalig mehrfach und verschiedenartig behinderte – auch geistig behinderte – Kinder mit nichtbehinderten, auch hochintelligenten Kindern gemeinsam erzogen werden. Diese Schule erwies sich, gemessen an unseren Sonderschulgesetzen, als „ungesetzlich“. Sie mußte deswegen gegen erheblichen Widerstand der Behörden eingerichtet werden und wurde schließlich als Schulversuch im Rahmen der Grundschule genehmigt.

Integrierte Erziehung in der Grundschule

Die Erfahrungen mit integrierter Erziehung mehrfach und verschiedenartig behinderter mit nichtbehinderten Kindern in der Grundschule – auf der Basis der Montessori-Pädagogik bzw. der im Kinderzentrum München entwickelten Montessori-Heilpädagogik – waren und sind gleich gut wie die Erfahrungen mit integrierter Erziehung im Kindergarten. Auch in der Grundschule ist die Klassenstärke zwischen 20 und 25 Kinder (der Unterschied ist weitgehend durch die Behelfsräume unserer Schulen bedingt). Auch in der Grundschule muß die Zahl der nichtbehinderten Kinder größer sein als die der behinderten Kinder. In jeder Klasse sind ein schwer sehbehindertes Kind (nach den amtlichen Richtlinien als blind zu bezeichnen), ein schwer hörgestörtes Kind (nach dem amtlichen Richtlinien als taub anzusehen), ein schwer körperbehindertes Kind (z.B. schlaffe Lähmung durch Meningomyelozele oder spastische Lähmung), ein gei-

stig behindertes Kind (Morbus Down), ein bis zwei körperbehinderte Kinder.

Die Kinder lernen nach den amtlichen Bayerischen Lehrplänen, weshalb das System gegenüber dem Regelschulsystem völlig offen ist. Jederzeit kann ein behindertes oder nichtbehindertes Kind ohne Schwierigkeiten in die Modellschule ein- und austreten.

Die Kinder bekommen keine Noten. Es besteht keine Hausaufgabenpflicht. Da die Kinder für Hausaufgabenleistungen eine besondere Anerkennung erhalten, arbeiten sie gern zuhause, wobei den Eltern die ausdrückliche Anweisung gegeben wird, sie möglichst nicht zu unterstützen, sondern sie selbständig arbeiten zu lassen. Nur so können die Lehrer erfahren, ob ein Kind Schwierigkeiten beim selbständigen Arbeiten hat, und ihm entsprechende Hilfen geben.

Wegen der jahrgangsweisen Einschulung, die wir vom Grundsatz her nicht befürworten, haben wir in den ersten Jahren Jahrgangsklassen gehabt, in die jeweils behinderte Kinder integriert waren. Seit einiger Zeit sind die ersten drei Jahrgänge gemischt in dem Sinne, daß $\frac{1}{3}$ der Kinder der ersten Klasse, $\frac{1}{3}$ der 2. Klasse und $\frac{1}{3}$ der 3. Klasse zuzurechnen sind.

Dieses Prinzip der Nichtjahrgangsklasse hat die Effektivität der Arbeit in der Klasse beträchtlich erhöht, weil besonders kleinere Kinder vor allem durch Nachahmung lernen. Sie übernehmen die Verhaltensmuster bei Arbeitshaltung, Umgang mit dem Arbeitsmaterial und soziale Umgangsformen von den älteren, erfahrenen Kindern.

Ein weiterer Vorteil liegt darin, daß das Verhältnis der altersgemischten Kinder untereinander leichter und zwangloser ist als zwischen Erwachsenen und Kindern. Ein älteres Kind kann einem jüngeren Kind eine Sache unter Umständen besser erklären als ein Erwachsener, weil Kinder sich in ihrer Wortwahl und ihrer Denkweise näher stehen.

Die altersgemischte Jahrgangsgruppe bietet eine Vielfalt von sozialen Anknüpfungspunkten. Der Erstkläßler, der vor Jahresbeginn in die altersgemischte Gruppe eintritt, findet ein funktionierendes Sozialgefüge vor, weshalb sich die übliche Anlaufzeit von etwa 3 Monaten im ersten Schuljahr erübrigt.

Die altersgemischte Klasse ermöglicht es dem Lehrer, den von ihm vorbereiteten Unterricht in Deutsch und Mathematik, auch in Sachkunde, jeweils in kleinen Gruppen zu erteilen.

Die altersgemischte Gruppe hat sich schließlich auch auf das Spielen in der Pause auf dem Hof positiv ausgewirkt, weil die Rivalität in den verschiedenen Jahrgangsstufen verschwindet und weil damit die Integration der behinderten Kinder noch leichter geworden ist.

Die einzige Schwierigkeit bei der Integration behinderter Kinder ergibt sich bei schwer verhaltensgestörten, aggressiven Kindern. Hier ist unter Umständen eine zusätzliche Therapie außerhalb der Schule notwendig, bis diese Kinder erfolgreich integriert werden können.

Weitere Entwicklung der Schule

Aus der Grundschule entwickelte sich nach und nach eine Hauptschule, ebenfalls mit gemeinsamer Erziehung mehrfach und verschiedenartig behinderter Kinder sowie nichtbehinderter Kinder. Darüberhinaus ergab sich aus dem relativ hohen Anteil mehrfach und verschiedenartig behinderter Kinder aus der Klientel des Kinderzentrums München die Notwendigkeit, dieser Modellschule eine Schule für lernbehinderte und eine Schule für geistig behinderte Kinder zur Seite zu stellen, so daß die Schulen des Kinderzentrums München heute so etwas wie ein kooperatives Sonderschulsystem darstellen, in dem auch intelligente, selbst hochintelligente Kinder erfolgreich unterrichtet werden.

Die Angliederung einer Schule für geistig behinderte Kinder bzw. für lernbehinderte Kinder hatte keine spezifischen sonderpädagogischen Gründe in dem Sinne, daß in der einen Schule eine spezielle „Lernbehindertenpädagogik“ und in der anderen eine spezielle „Geistigbehindertenpädagogik“ praktiziert werden sollte, sondern hatte ihren Grund letztlich in den bayerischen Sonderschulgesetzen und in den Notwendigkeiten, die sich aus den Rückständen der Sozialentwicklung der Kinder ergaben.

Kinder mit einer sozialen Behinderung, etwa den Krankheitserscheinungen einer Soziose – mit den Hauptsymptomen Aggression, Provokation und soziale Apathie und den Vorstadien Distanzlosigkeit, Überängstlichkeit und pathologische Trotzigkeit – benötigten mehr pädagogische Zuwendung von einem Lehrer, als dies in einem Klassenverband von 20 bis 25 Kindern möglich war. Aus diesem Grunde mußten für diese Kinder - unabhängig von ihrer körperlichen, geistigen oder sozialen Behinderung – kleinere Klassen eingerichtet werden. Diese Möglichkeit ließ sich aufgrund der bayerischen Sonderschulgesetze nur verwirklichen, wenn neben der Modellschule offiziell eine Schule für geistig behinderte Kinder (Klassenstärke 6 bis 7 Kinder) oder eine Schule für lernbehinderte Kinder (Klassenstärke 12 bis 14 Kinder) eingerichtet wurde.

In der Schule selbst lassen sich diese drei Schultypen nicht voneinander unterscheiden, denn die Klassen liegen direkt nebeneinander und die Integration zwischen diesen Klassen wird sowohl durch ständige Hospitationen der Kinder während des Unterrichts als auch durch die enge Zusammenarbeit des gesamten Lehrkörpers bewirkt.

Außerdem haben die Sonderschulen für geistig behinderte Kinder bzw. für lernbehinderte Kinder einen ausgesprochen heilpädagogischen Auftrag in dem Sinne, die Kinder so zu fördern, daß sie nach Möglichkeit nicht die Laufbahn eines geistig behinderten oder eines lernbehinderten Kindes durchlaufen.

Die Hauptindikation für die Einweisung in einen bestimmten Schultyp bzw. in eine bestimmte Klasse eines Schultypes ergibt sich aus der Notwendigkeit der pädagogischen Zuwendung, also auch der Sozialentwicklung. Dies führt bei vielen Eltern wegen der Erfahrungen im Regelschulsystem zu Schwierigkeiten und Ablehnung dagegen, daß ihr an sich intelligentes Kind infolge seiner sozialen Behinderung für ein oder zwei Jahre in einer Schule für geistig behinderte Kinder ge-



Behinderte Kinder mit dem Montessori-Material

fördert werden soll oder eine Klasse für lernbehinderte Kinder besuchen muß. Es bedarf erheblicher Überzeugungskunst, um die Eltern zur Zustimmung zu bringen, die oftmals erst erreichbar wird, wenn schwere negative Erfahrungen bei ihren Kindern im Regelschulsystem vorliegen. Die Bevorzugung der Sozialentwicklung im pädagogischen Alltag hat sich im Rahmen der integrierten Erziehung aber hervorragend bewährt.

So ist es im Laufe der Jahre selbstverständlich geworden, daß ein Kind, dessen Laufbahn als geistig behindertes Kind begann (und auch als solches pädagogisch diagnostiziert von anderen Schulen in unsere Schule überwiesen wurde) über die Lernbehindertenschule und die Modellklasse am Ende der Schulzeit einen normalen Hauptschulabschluß erreichen kann.

Umgekehrt hat es sich nicht selten als notwendig erwiesen, daß Kinder ohne Schädigung oder Behinderung, aber mit erheblichen Störungen in ihrer Sozialentwicklung wegen aggressivem oder provokativem Verhalten, aus den Modellklassen vorübergehend in eine Klasse für „geistig behinderte“ Kinder aufgenommen werden mußten, um dort eine verstärkte pädagogische Zuwendung zu erfahren, bis sie schließlich normalisiert wieder in die Klasse der Modellschule eingegliedert werden konnten.

Vorteile für nichtbehinderte Kinder

Integrierte Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder hat sich auch als erfolgreich für die nichtbehinderten Kinder erwiesen. Nach der Vorstellung, daß jedes Helfen die Selbständigkeitsentwicklung eines Kindes fördert, hat sich gezeigt, daß nichtbehinderte Kinder während des Unterrichts nicht selten spontan die Rolle eines Hilfslehrers übernommen haben, wodurch über das soziale Engagement auch ihre kognitiven Leistungen erheblich verbessert wurden.

So ist es sicher kein Zufall, daß ein – mathematisch allerdings besonders begabtes – Kind, welches vier Jahre lang unsere Grundschule besuchte, im Jahre 1983 die Europäische Jugend-Mathematik-Olympiade in Paris mit einer Goldmedaille gewann. Dieser Junge beherrschte bereits am Ende des zweiten Schuljahres das gesamte Mathematikpensum der bayerischen Grundschulen, weshalb die Lehrerin ihm für die weiteren Grundschuljahre die für Lehrer geschriebenen Lehrbücher zum Durcharbeiten überließ. Mit diesem Vorsprung wechselte er auf die Oberschule über.

Jedes Jahr findet am Ende des vierten Schuljahres eine Umstrukturierung der Klassen statt in dem Sinne, daß die intelligenten Kinder in das Gymnasium überwechseln. Hierzu müssen sie eine Aufnahmeprüfung in fremden Schulen mit fremden Lehrern bestehen; aber noch nie hat ein Kind in dieser Prüfung versagt, und soweit sich bis jetzt übersehen läßt, reichte die im Rahmen der integrierten Erziehung der Grundschule gewonnene Entwicklung zur Selbständigkeit und zur Kontaktfähigkeit aus, auch im Gymnasium die dort gestellten Aufgaben selbständig zu erledigen.

In dieser Hinsicht sind offensichtlich die aus integrierter Erziehung entlassenen intelligenten Kinder ihren vergleichbaren Mitschülern aus den Regelschulen eindeutig überlegen. In der Hilfe für behinderte Kinder haben sie gelernt, selbständig zu arbeiten, ein Erlebnis, das in Regelschulen mit altersgleichen und leistungsgleichen Klassen praktisch nicht erfahren wird.

Vorteile für behinderte Kinder

Die Erfolge, die durch die Integration behinderter mit nichtbehinderten Kindern erzielt wurden, lassen sich nicht nur messen an den Kindern, die nach 4 Grundschuljahren in das normale Oberschulsystem überwechseln, sondern sind auch zu erkennen an den behinderten Kindern, vor allem den geistig- und lernbehinderten Kindern, die nunmehr nach 8 bis 9 Jahren Unterricht im Rahmen der integrierten Erziehung die Schule verlassen haben:

- von 17 bei der Einschulung als geistig behindert eingestuften Kindern erreichten 8 Jahre später 2 Kinder einen Hauptschulabschluß, 7 einen Lernbehindertenabschluß und nur 8 blieben bei einem Abschluß für geistig behinderte Kinder;
- von 16 bei der Einschulung als lernbehindert eingestuften Kindern erreichten 8 einen normalen Hauptschulabschluß und 8 blieben bei einem Lernbehindertenabschluß;
- von 5 bei der Einschulung als erziehungsschwierig eingestuften Kindern erreichten 4 einen normalen Hauptschulabschluß, 1 Kind einen Lernbehindertenabschluß.

Diese Erfolge werden dadurch erhärtet, daß sowohl die Beurteilung bei der Einschulung als auch der Abschlußprüfung von fremden pädagogischen Institutionen vorgenommen wurde.

Diese ausgezeichneten Erfahrungen wurden im Rahmen der integrierten Erziehung nicht zuletzt auf der Basis der Montessori-Pädagogik und -Heilpädagogik gewonnen.

Schlußbemerkungen

Es kann aufgrund unserer derzeitigen Erkenntnisse nicht entschieden werden, ob ähnliche Erfolge mit so extremer integrierter Erziehung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder, also auch Integration blinder, schwer hörgeschädigter, schwer körperbehinderter und geistig behinderter Kinder, auch mit anderen pädagogischen Methoden als der Montessori-Pädagogik erreichbar sind.

Im Vorschulbereich haben wir den Eindruck, daß auch in anderen pädagogischen Systemen eine erfolgreiche Integration möglich ist. So haben wir aus der Klientel der Ambulanz des Kinderzentrums München in 10 Jahren über 500 geistig behinderte Kinder im ganzen Bundesgebiet in normale Kindergärten integrieren können. Hierzu mußte nicht selten die Kindergärtnerin durch unmittelbare An-

schauung des Modells in München erst eine Ermunterung erhalten. Die eigene Erfahrung dieser Kindergärtnerinnen war dann fast regelmäßig so gut, daß sich die weitere Aufnahme geistig behinderter Kinder beinahe von selbst erledigte.

Die persönliche Einstellung des Pädagogen zum wie auch immer behinderten Kind ist entscheidender Schlüssel zum Gelingen oder Nichtgelingen einer Integration. Hier liegt offenbar eine wichtige Voraussetzung dafür, ob integrierte Erziehung möglich ist oder nicht.

Eine weitere Erfahrung betrifft den Einsatz von Sonderpädagogen. Es hat sich als ausgesprochen fördernd erwiesen, sonderpädagogische Erfahrungen in die Montessori-Pädagogik einfließen zu lassen, die ja von sich aus keine Behindertenpädagogik darstellt, wohl aber Elemente enthält, welche im Rahmen der Heil- und Sonderpädagogik nutzbar gemacht werden können.

Die Kooperation von Sonderpädagogen mit Nicht-Sonderpädagogen und das permanente Gespräch am einzelnen Kind haben zu einem Erfahrungsaustausch geführt, welcher die Integration in unseren Schulen in jeder Hinsicht verstärkt hat. So ist es wohl zu verstehen, daß wir nach Beendigung der ersten Hauptschulklassen in der Schule für geistig und für lernbehinderte Kinder Ergebnisse erzielen konnten, wie sie bis jetzt in unserem Lande nicht beschrieben werden.

Abschließend sei bemerkt, daß einer Integration behinderter Kinder in das normale Regelschulsystem unsere Sonderschulgesetze eindeutig entgegenstehen. Mir als Kinderarzt erscheint es heute zweifelhaft, ob Pädagogen als Staatsangestellte überhaupt in der Lage sind, gegen die bestehenden Sonderschulgesetze eine solche Integration systematisch zu verwirklichen, solange die Gesetze nicht geändert werden.

Die Montessori-Schulen des Kinderzentrums München mit der ältesten und am weitestgehenden integrierten Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland sind nach wie vor als Versuchs- und Modellschulen eingestuft, weshalb es bisher nicht möglich war, selbst in Bayern eine ähnliche Integrationsschule in einer anderen Stadt zu errichten. Sie sind, wie der Bayerische Staatsminister für Unterricht und Kultus kürzlich erneut feststellt, „*ein Farbtupfer in der pädagogischen Landschaft Bayerns*“.

So erscheint es sinnvoll, darüber nachzudenken, ob und wie lange wir im Interesse unserer Kinder, und zwar behinderter und nichtbehinderter Kinder, die in den Sonderschulgesetzen festgelegte Segregation in dem bestehenden Ausmaß noch weiter verantworten können. Alle international bekannt gewordenen großen Untersuchungen haben nämlich das Ergebnis, daß behinderte Kinder in Behindertenschulen in ihrer Behinderung verstärkt werden und daß nichtbehinderte Kinder in dem derzeit stattfindenden „Leistungswettkampf“ ihrer Schule für das Leben notwendige soziale Lernprozesse nicht erfahren.

15 Jahre dauernde Erfahrungen mit Integration behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kinderzentrum München weisen darauf hin, daß es notwendig ist, hier neue Wege zu gehen, die nicht zuletzt der Entwicklung unserer Kinder zugute kommen.

Anschrift:

Kinderzentrum München, Lindwurmstr. 131, 8000 München 2

Literatur

AURIN, M.: Aufbau des ersten Montessori-Kinderhauses mit integrierter Erziehung gesunder, mehrfach und verschiedenartig behinderter Kinder. In: Hellbrügge, Th. (Hrsg.), *Klinische Sozialpädiatrie – ein Lehrbuch der Entwicklungs-Rehabilitation im Kindesalter*. Springer-Verlag, Berlin – Heidelberg – New York (1981)

HELLBRÜGGE, TH.: Soziale Pädiatrie. In: Keller/Wiskott: *Lehrbuch der Kinderheilkunde*, 4. Aufl., S. 415 – 416, Thieme, Stuttgart (1977)

HELLBRÜGGE, TH. (Hrsg.): *Münchener Funktionelle Entwicklungsdiagnostik. – Erstes Lebensjahr. Band 4 der Fortschr. der Sozialpädiatrie*, Verlag Urban & Schwarzenberg, München – Berlin – Wien, 1978.

HELLBRÜGGE, TH. (Hrsg.): *Kindliche Sozialisation und Sozialentwicklung. Fortschr. d. Sozialpädiatrie*, Bd. 2, Urban & Schwarzenberg, München – Berlin – Wien, 1975.

HELLBRÜGGE, TH.: Unser Montessori-Modell. – Erfahrungen mit einem neuen Kindergarten und einer neuen Schule. Kindler-Verlag, München, 1977

HELLBRÜGGE, TH.: „Soziose“ – ein etho-pathologischer Begriff einer sozialen Krankheit im Kindesalter. *Acta paedopsychiat.* 47, S. 99 – 107, 1981

HELLBRÜGGE, TH. (Hrsg.): *Klinische Sozialpädiatrie. Ein Lehrbuch der Entwicklungs-Rehabilitation im Kindesalter*. Springer-Verlag, Berlin – Heidelberg – New York, 1981

HELLBRÜGGE, TH. / MONTESSORI, M.: *Die Montessori-Pädagogik und das behinderte Kind*. Kindler, München, 1978

SCHAMBERGER, R.: Frühtherapie bei geistig behinderten Säuglingen und Kleinkindern. Untersuchungen bei Kindern mit Down-Syndrom. Beltz-Verlag, Weinheim – Basel, 1978

SCHAMBERGER, R.: Münchener Funktionelle Entwicklungsdiagnostik als Basis der Münchener Entwicklungstherapie. In: Th. Hellbrügge (Hrsg.): *Die Montessori-Pädagogik und das behinderte Kind*. Kindler Verlag, München, 1978

SCHMID-GIOVANNINI, S.: *Sprich mit mir*. Marhold, Berlin, 1976

Begreifen durch Greifen in der Montessori-Einzeltherapie



Brigitte Ockel / Helga Voß-Rauter / Claus-Dieter Kaul
(Schulleitungen der Montessori-Schulen)

Erfahrungen mit der integrierten Erziehung in den Montessori-Schulen des Kinderzentrums München

Die Montessori-Schulen der Aktion Sonnenschein des Kinderzentrums München bestehen verwaltungsrechtlich aus einer Schule für Geistigbehinderte (A), einer Schule für Lernbehinderte und Erziehungsschwierige (B) und dem sogenannten Schulversuch mit gemeinsamer Erziehung mehrfach und verschiedenartig behinderter mit nichtbehinderten Kindern (C).

Schul- und Unterrichtsorganisation

Die Klassen unterscheiden sich vor allem durch verschiedene Klassenstärken, die sich nach den amtlichen Richtlinien der staatlichen Sonderschulen richten.

So sind in den A-Klassen je 8 – 10 Schüler, in den B-Klassen je 12 – 15 Schüler, in den C-Klassen je 20 – 24 Schüler in der Grundschule und 15 – 18 Schüler in der Hauptschule.

Klassenzuteilung

In welche der 3 Bereiche (A, B oder C) ein Kind nun eingeschult wird, entscheidet ein Aufnahmegremium – bestehend aus: Lehrern, Psychologen, Ärzten, Therapeuten und (bei Einschulung in die 1.Klasse) Erziehern. Dabei spielt vor allem das Kriterium „wieviel Lehreranteil (1/10, 1/15, 1/20) benötigt ein Kind“ eine Rolle.

Ziele der Schule

Weg und Ziel für alle – Schüler wie Erwachsene – ist die selbständige, gerichtete, initiativreiche Arbeit unter sozialen und menschenwürdigen Bedingungen.

Daraus ergeben sich unterschiedliche Prinzipien, wie:

- individuell angepaßte Lernwege;
- individuelles Lerntempo;
- individuell bemessene Lernschritte;
- individuell angepasste Wiederholungsmöglichkeit;
- individuell angepaßte Wiederholungsmöglichkeit;
- individuell bemessene Arbeitsdauer;

Wichtige unterrichtliche Prinzipien der Montessori-Pädagogik und der modernen Sonderpädagogik stimmen überein: Differenzierung, Individualisierung, Isolierung von Schwierigkeiten, Materialisierung, Ausgehen vom Kind und davon, daß es lernen will.

Dabei ist es gleichgültig, ob der Schüler hochintelligent oder, sei es durch einen Hirnschaden, sei es durch schwere Deprivation in der frühen Kindheit, schwach begabt ist; ob das Kind durch eine Cerebralparese im Rollstuhl sitzt oder ob es – durch Schullaufbahn oder häusliches Milieu – Entmutigungsreaktionen wie Aggressionen oder Einnässen zeigt.

Folgerungen für die Unterrichtsorganisation

Für die Unterrichtsorganisation und die Haltung des Erwachsenen an einer solchen Schule ergeben sich daraus bestimmte Folgerungen:

Das Kernstück des Unterrichts an den Montessori-Schulen ist die „**Freiarbeit**“. Hier wählen die Schüler nach eigener Entscheidung oder nach – vom Erwachsenen vorstrukturierten – Tages- bzw. Wochenplänen, was sie arbeiten wollen. Das Arbeitsmaterial (v.a. Montessori-Material) hilft dem Schüler, zu selbständigen Arbeitsprozessen zu gelangen. Die Schüler bestimmen in dieser Zeit auch selbst Arbeitsrhythmus und Arbeitsdauer; sie entscheiden selbst, ob sie allein oder mit Partnern arbeiten wollen.

So arbeiten die Schüler zur gleichen Zeit an den unterschiedlichsten Lerninhalten (z.B.: Lesen, Schreiben, Mathematik, Geometrie, Geographie, Biologie usw.). Dadurch wird das Interesse der Kinder auf neue Arbeiten gerichtet; gleichzeitig sind sie immer wieder motiviert, neue Inhalte kennenzulernen. Häufig übernehmen die Mitschüler auch die Lehrerrolle und erklären anderen ein Material, hören sie ab oder diktieren einen Text.

Die „**Freiarbeit**“ bietet durch ihre Möglichkeit zu selbständiger Entscheidung und natürlichem Umgang mit Mitschülern und Erwachsenen fortwährend Gelegenheit zu sozialem Lernen.

Außerdem hat jeder Schüler die Chance, den Unterrichtsstoff so ausgiebig zu lernen, wie es für seine Entwicklung bzw. sein Lernniveau wichtig ist.

All dies führt zu einer Disziplin, die von innen kommt und nicht vom Erzieher herbeigeführt wird.

Der gemeinsame Unterricht mit der ganzen Klasse bestimmt einen weiteren Teil des Unterrichtsvormittags. Hier werden solche Stoffe behandelt, die gemeinsames Lernen und Arbeiten oder Gespräche in der Gruppe erfordern; z.B.:

Sport, Bildnerisches Gestalten, Religion, Aufsatzerziehung, einige Bereiche der Mathematik und des Sachunterrichts – Gespräche über Konfliktsituationen, Vorbereitung von gemeinsamen Aktivitäten, wie Ausflüge, Feste, Landschulheimaufenthalte u.ä.

Aber auch Arbeiten, die in der „Freiarbeit“ durchgeführt werden, können im Klassenunterricht angeregt oder vertieft werden; z.B.:

- Schüler stellen ein in der Kleingruppe erarbeitetes Projekt vor;
- Schüler erläutern ein Material;
- Schüler lesen einen Aufsatz oder ein Referat vor u.ä.



Das Rechnen mit Zehntausendern gelingt auch geistig behinderten Kindern in der Montessori-Pädagogik spielend



So einfach ist das Rechnen in der Montessori-Pädagogik. Man beachte die Konzentration!

Jahrespraktikanten

Es sei zu erwähnen, daß jeder Klassenlehrer mit einem Jahrespraktikanten zusammenarbeitet, der genauso eigenverantwortlich wie Schüler und Lehrer handelt. Es geht uns um ein vorurteilsloses, angstfreies, partnerschaftliches – gleichwohl kritisches und professionelles Miteinanderarbeiten und Voneinanderlernen. Hier sehen wir als Erwachsene eine Modellfunktion für alle Kinder.

Soziales Lernen

Aus den bisherigen Ausführungen ist abzuleiten, daß durch die besondere Unterrichtsorganisation und die pädagogische Vorgehensweise in allen drei Schulararten (A, B und C-Gruppe) eine große Heterogenität entsteht, durch die eine soziale Integration erst möglich wird. Das soziale Lernen geht allerdings über den Rahmen der Klasse hinaus – es findet in der gesamten Schule statt und ist hier gekennzeichnet durch:

vertikale Gliederung:

Schüler verschiedener Altersjahrgänge und unterschiedlicher Entwicklungsstufen sind in einer Gruppe zusammengefaßt.

„offene Türen“:

- Schüler können sich jederzeit gegenseitig im Unterricht besuchen,
- z.B. kann so ein Hauptschüler eine Helferfunktion in einer Grundschulklasse übernehmen oder ein Grundschüler einmal in eine Klasse mit den „Großen“ hineinschnuppern.
- Ein Kind mit schweren Defiziten in sozialen Erfahrungen (etwa ein depriviertes Heimkind) kann im Lehrerzimmer, Büro, Hausmeisterei u.ä. Arten und Weisen sozialen Umgangs buchstäblich „absorbieren“.

„freie Zirkulation“:

- Ein schwer verhaltensgestörter Schüler kann über den Weg des „Besuchs“ in einer A-Klasse (oft selbst gewählt, von den Pädagogen beobachtet, zuweilen aber auch vorgeschlagen und initiiert) lernen, sein Verhalten zu kontrollieren dadurch, daß er sich entlastet fühlt.
- Ein Schüler aus einer A-Klasse kann am Fremdsprachenunterricht einer C-Klasse mit Gewinn und Erfolg teilnehmen.
- Lehrer aller drei Schulararten (A, B, C-Klasse) planen Integration in Schwerpunkten sozialen Lernens: gemeinsame Schullandheimaufenthalte; gemeinsame Feste; gemeinsame Ausflüge und Unterrichtsgänge.

Das Beispiel eines Schülers:

Klinik- und Heimkind Baldur

Baldur wurde als Kind einer ledigen Mutter geboren, die sich nicht um ihn kümmern konnte. So verbrachte er seine Kindheit bis zum 7. Lebensjahr in Kliniken

und Heimen. Danach kam er zu Pflegeeltern, wo er heute noch lebt. Seit seiner Geburt zeigten sich bei Baldur leichte cerebrale Bewegungsstörungen und schon bald stark autistische Verhaltensweisen (psychotisches Verhalten).

Während seiner Heimaufenthalte wurden Krankengymnastik, Entwicklungstherapie, Sprachtherapie und Spieltherapie durchgeführt.

Ameisen-Tic

Als Baldur 1973 mit 7 Jahren in die Montessorischule eingeschult wurde (zunächst B-Klasse, nach einem Jahr in eine C-Klasse), zeigte er – trotz der verschiedensten therapeutischen Maßnahmen – Auffälligkeiten, die sich wie folgt darstellen lassen:

Er hatte die Vorstellung, eine *Ameise* zu sein und akzeptierte alle Menschen in seiner Umgebung nur als Ameisen. Menschliche Verhaltensweisen transponierte er in seine „Welt der Ameisen“.

Viele seiner Mitschüler waren Baldur gegenüber verunsichert wegen seines „Ameisen-Tics“ und seiner *Störaktionen im Unterricht*: z.B. ständiges Herumkrabbeln auf dem Fußboden; lautes Dazwischenrufen; allmorgendliche Begrüßungszeremonien wie: „Scheiß Schule – Scheiß Herr Kaul“, die meist noch von handgreiflichen Aggressionen begleitet waren.

Da die Schüler mit seinen „Ameisenspielen“ nichts anzufangen wußten und der Klassenlehrer versuchte, diese zu ignorieren, wurde Baldur entweder aggressiv oder er zog sich unter den Tisch zurück. Soziale Kontakte waren – zumindest in positiver Sicht – keine vorhanden.

Sein Arbeitsverhalten war sehr gering. Das Bemühen, ihn langsam an bestimmte Aufgaben heranzuführen, stieß bei Baldur allgemein auf Ablehnung – selbst bei Angeboten mit technischen Dingen (verschiedenes Spielzeug), die ihn laut Aussagen von Therapeuten besonders interessierten. Hin und wieder fand er Interesse an einem Buch, das er sich betrachtete. Während er sich ab und zu auch mit Mathematikmaterial beschäftigte, lehnte er Lesen und Schreiben vollkommen ab – mit der Begründung „Ameisen müssen nicht lesen und schreiben können“.

Seine Hauptbeschäftigung bestand darin, Bilder mit sog. „Ameisen-Menschen“ zu malen. (Hier führte z.B. die Gruppe der braunen Ameisen-Menschen Krieg gegen die Gruppe der roten Ameisen-Menschen u.ä.)

Pädagogisch-psychologische Interventionen

Es mußte nun etwas geschehen, um Integration auf der größtmöglichen Ebene erreichen zu können. Der Lehrer setzte sich mit Psychologen und Therapeuten des Kinderzentrums zusammen, um Maßnahmen innerhalb und außerhalb der Klasse zu besprechen.

Bei Montessori ist nachzulesen, daß mit zu den wichtigsten Aufgaben des Lehrers gehört, jeden einzelnen Schüler genau zu *beobachten*, *Geduld* aufzubringen, *Zurückhaltung* zu üben und bereit zu sein, *die eigenen Verhaltensweisen zu reflektieren*.

Nachdem der Klassenlehrer Baldur ca. zwei Monate intensiv beobachtet hatte und dieser nach wie vor die Kinder in seiner Klasse ablehnte (womit er sich bei diesen auch immer unbeliebter machte), wurde die Situation mit der Klasse besprochen – an einem Tag, an dem Baldur beim Arzt war.

Eine Teilnahme Baldurs hätte dem Ziel einer Problemlösung sicher kaum gedient – ungeachtet dessen, daß er ein solches Gespräch nicht geduldet und verkräftet hätte.

Der Lehrer erzählte den Kindern, daß Baldur lange Zeit im Heim leben mußte, wo man sich scheinbar nur wenig um ihn kümmern konnte; zumindest nicht so viel, wie das normalerweise eine Mutter mit ihrem kleinen Kind zu tun pflegt; daß er deswegen vielleicht die Ameisen als seine Freunde fand und jedes Kind, das mit ihm spielt, nur als Ameise akzeptiere – denn jeder suche für die fehlende Mutter, den fehlenden Vater oder die Spielkameraden einen Ersatz. Je länger man auf eine solche Beziehung verzichten müsse, umso schwerer falle einem die Trennung von diesem Ersatz – bei Baldur eben von den „Ameisen“.

Lehrer und Schüler vereinbarten, daß sich die Kinder Baldur *als Freunde anbieten* und in der Pause auf seine „Ameisenspiele“ eingehen könnten. Während der Unterrichtszeit sollte versucht werden, das „Ameisenspiel“ zu ignorieren.

Baldur sollte hier primär seinen Intentionen entsprechend arbeiten können (vor allem zeichnen).

Trotzdem sollten die Kinder immer auch versuchen, Baldur mit in ihre Arbeit einzubeziehen oder ihm ihre Hilfe anzubieten.

Wenn er arbeitet, sollte er viel gelobt werden; sollte er während der Arbeitszeit herumkrabbeln oder toben, so sollte versucht werden, das zu ignorieren, und erst dann wieder auf ihn eingegangen werden, wenn sich sein Verhalten dem in der Klasse üblichen angegliedert hatte.

Hilfen durch Mitschüler

Dieses Gespräch beeindruckte die Kinder außerordentlich, insbesondere Baldurs Vorgeschichte (mit Kindern waren mehrfach psychologische Phänomene und das Umgehen damit besprochen worden, z.B. Verhaltensmodifikation). Alle gaben sich größte Mühe, das Besprochene zu verwirklichen und einzuhalten. Der Klassenlehrer hielt sich im Verlauf der kommenden Zeit bewußt zurück und griff nur hin und wieder mit Ratschlägen helfend ein.

Die Integration in die Klasse konnte vor allem seitens der Kinder beeinflußt werden, da Baldur zum Lehrer generell eine negative Einstellung hatte.

Bereits nach einem Monat begann Baldur sich in der Klassengemeinschaft wohler zu fühlen. Er gewann erste Freunde in der Klasse, und den Kindern gelang es tatsächlich, Baldur in ihre Arbeiten mit einzubeziehen, ihn an ihren Projekten zu beteiligen, da sie umgekehrt ja nun auch Interesse an seinen „Ameisenprojekten“ zeigten. Zu dieser Zeit fing Baldur nämlich an, an einem „Ameisen-Comic“ zu arbeiten – nur mit *Bildern*.

Es bestätigte sich als richtig, daß Baldur vorerst dem primären Einfluß der Kinder ausgesetzt wurde; denn bei fast jeder Zuwendung des Lehrers reagierte Baldur nach wie vor aggressiv.

Änderung in der Lehrer-Ablehnung

Immer wieder versuchte der Klassenlehrer Situationen aufzuspüren, wo er einen positiven Kontakt zu Baldur hätte herstellen können, was ein ganzes Jahr erfolglos verlief.

Baldur sah in ihm nur den „bösen“ Lehrer oder einen der Erwachsenen, die von ihm ständig Leistung erwarteten (obwohl keinerlei Leistungsanforderungen an ihn gestellt wurden).

Nur in einer *außerschulischen Situation* sah der Klassenlehrer deshalb nach allem Bemühen die letzte Möglichkeit, ihn von seiner verhärteten Meinung über den Lehrer abzubringen. Deshalb begann das nächste Schuljahr mit einem einwöchigen Schullandheimaufenthalt.

Hier ergab sich nun für den Lehrer die Möglichkeit, mit Baldur endlich einen positiven, persönlichen Kontakt zu bekommen. Kurze Beispiele: Für ihn dasein, wenn er sich gesundheitlich nicht wohlfühlte; abends am Bett des Kindes Geschichten vorlesen; Vaterrolle übernehmen. Es zeigte sich jetzt umso deutlicher, daß Baldur den Klassenlehrer *in der Schule* („der immer will, daß die Kinder etwas lernen“, wie er sich häufig auszudrücken pflegte) im Prinzip *ablehnte*; denn nun im Schullandheim, wo er sich ihm und den anderen Kindern noch persönlicher – frei von dem sog. „Lehrerbild“ zuwenden konnte – fand er zu ihm die richtige Einstellung.

Die Klasse empfand sich mit ihrem Lehrer und den beiden Fachlehrerinnen, die als Begleitpersonen mitgefahren waren, als eine große Familie, und Baldur fühlte sich dieser Familie zugehörig und in ihr geborgen. Durch persönlichen Kontakt zur Zeichenlehrerin, die auch dabei war, konnte diese in ihrem Bereich ihn zu guten Ergebnissen führen, die von den Ameisenbildern immer mehr abwichen.

Der Kontakt des Lehrers zu Baldur blieb seit dem Schullandheimaufenthalt ebenfalls sehr gut.

Baldur schimpfte nun auch nicht mehr auf die Schule (wie zu Anfang) – eher ärgerte er sich, wenn er krank war und nicht in die Schule gehen oder wenn er durch die „Trödelei“ der Busfahrerinnen nicht schon so früh wie möglich in der Schule sein konnte, wo er sich jetzt gerne individuelle Lektionen vom Lehrer in allen Fachbereichen geben ließ.

Zum Schreiben konnte er motiviert werden, indem man ihn bat, sein Ameisencomic-Heft noch mit Texten zu versehen, was er gerne tat.

Dies war auch sein letztes „Ameisen-Projekt“ – denn längst hatte er hervorragende andere Bilder gezeichnet und seine „Ameisenspiele“ waren längst uninteressant geworden.

Lernerfolge

Besonderes Interesse am Lesen und Schreiben bekam Baldur, als er in unseren 5.Jahrgang überwechselte und Englischunterricht begann. Er war richtig fasziniert von der Fremdsprache und konnte diese nicht schnell genug lernen. Dieses Interesse an Sprache übertrug sich auch auf seine Muttersprache. Schnell konnte er nun auch seine Lücken im Deutschunterricht (u.a. in der Rechtschreibung) füllen. Er begann plötzlich Bücher (u.a. über naturwissenschaftliche Themen) regelrecht zu verschlingen.

Die Umstellung auf eine neue Lehrkraft in der 5.Klasse bereitete ihm nur zu Anfang etwas Schwierigkeiten; doch bereits nach einem Monat hatte er gute Kontakte zur Klassenlehrerin und den verschiedenen neu hinzugekommenen Fachlehrern. Der Kontakt zu den Mitschülern – auch neu hinzugekommenen – blieb positiv. Baldur hat im Schuljahr 1982/83 seinen Qualifizierenden Hauptschulabschluß gemacht und besucht nun eine weiterführende Schule.

Ev. Grundschule Bonn-Friesdorf (Bodelschwingh-Schule)

Bärbel Bode / Harry Brabeck / Karin Woessler / Monika Heller / Christa Roebke / Dorit und Kristian Jaeger / Gisela Mack / Regina Schucht

Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nicht behinderte Kinder

Zum gegenwärtigen Stand des Projekts

An der Evangelischen Grundschule Friesdorf (EGS) wurde zum Schuljahr 1981/82 als Schulversuch ein erstes Schuljahr gebildet, in dem sonderschulbedürftig behinderte und nichtbehinderte Kinder gemeinsam unterrichtet werden sollten. Der Versuch befindet sich z.Zt. im dritten Jahr.

Ab Schuljahresbeginn 84/85 wird an der Schule dann ein kompletter Integrationszug bestehen. In jeder Integrationsklasse sind 22 Kinder, davon jeweils 5 unterschiedlich behindert (körperbehindert, lernbehindert, geistigbehindert, sprachbehindert, schwerhörig, erziehungsschwierig).

In jeder Klasse arbeiten in den meisten Stunden (ca. 70%) zwei Lehrer gleichzeitig: ein Grundschullehrer und ein Sonderschullehrer. Die Sonderschullehrer vertreten unterschiedliche Fachrichtungen: Körperbehindertenpädagogik, Lernbehindertenpädagogik, Schwerhörigenpädagogik, Sprachbehindertenpädagogik, Geistigbehindertenpädagogik.

Der Unterricht vollzieht sich verstärkt in Formen der freien Arbeit (wesentlich getragen durch Montessori-Material), sowie in traditionellen Formen des Klassenunterrichts (gemeinsame Unterrichtssituationen) und einem steigenden Anteil an Projekten. Daneben werden Einzelförderungen sowie Therapiemaßnahmen durchgeführt.

Der Versuch ist durch die Initiative einer Elterngruppe entstanden, die sich bereits während der Betreuung ihrer Kinder im integrierten Montessori-Kindergarten der Stadt Bonn zusammenfand.

Die Kinder der ersten Integrationsklasse kommen aus dem gesamten Stadtgebiet. Inzwischen ist der Versuch „bodenständiger“ geworden; die Eltern aus dem unmittelbaren Einzugsbereich der Schule interessieren sich verstärkt für die Arbeit in den Integrationsklassen.

Die Klassen arbeiten nach dem Prinzip der Freiwilligkeit: Eltern melden die Kinder bewußt für die Integrationsklasse an (sie haben die Möglichkeit der Anmeldung auch in eine Regelklasse), Lehrer arbeiten hier auf eigenen Wunsch.

Derzeit wird der Übergang der ersten Integrationsklasse in die Gesamtschule Bonn vorbereitet.

**Bärbel Bode
(Schulleiterin)**

Zum pädagogischen Konzept

Allgemeines

Dieser Schulversuch dient vorrangig den Bestrebungen, neue Wege zu erproben, für die Behinderten mehr gesellschaftliche Integration durch gemeinsame Erziehung zu schaffen und die Sozialkompetenz der Nichtbehinderten zu erweitern.

Die für die Durchführung des Versuchs Verantwortlichen sind sich der Leistungsfähigkeit des bestehenden Sonderschulwesens bewußt. Der Versuch richtet sich demnach nicht gegen die Sonderschulen, sondern dient ausschließlich der Erprobung alternativer Wege zur schulischen Betreuung sonderschulbedürftig Behinderter und Nichtbehinderter.

Zielsetzungen

Die gemeinsame Unterrichtung Behinderter und Nichtbehinderter garantiert:

- Die Nichtbehinderten werden gemäß den Richtlinien und Lehrplänen für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen unterrichtet.
- Die Behinderten werden gemäß den Richtlinien der für sie sonst zuständigen Sonderschule gefördert. Insofern in der jeweils zuständigen Sonderschule für die entsprechende Schülergruppe ohnehin der Plan der Grundschule zugrunde liegt, sind Lerninhalte und Unterrichtsverfahren in angemessener Weise den Bedürfnissen des einzelnen behinderten Kindes anzupassen. Die Einheit von Erziehung, Unterricht und Therapie wird sichergestellt.

Das führt zur Reduzierung des lehrerzentrierten Frontalunterrichts, kooperative Arbeitsformen erhalten verstärkte Bedeutung. Damit wiederum werden Prozesse gefördert, die ohnehin in den Richtlinien aller Schulformen gefordert werden.

Der Unterricht in der integrierten Klasse vollzieht sich in nachstehend dargestellten Formen:

Freies Lernen

Der Schüler lernt nach individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten, er wählt die Beschäftigung selbst. Voraussetzung für diese Form des Unterrichts ist die Ausstattung mit Montessori-Material sowie die Orientierung an Prinzipien der Montessori-Pädagogik.

Projektunterricht

Besondere Bedeutung erlangt der Projektunterricht. Hier werden die Grundsätze des handlungs- und erfahrungsorientierten Lernens verwirklicht. Das einzelne Kind kann seinen spezifischen Beitrag zum Gesamtergebnis leisten.

Klassenunterricht

Der Klassenunterricht dient der gemeinsamen Kommunikation. Der Schüler erfährt seinen Platz in der Gesamtgruppe. Der Klassenunterricht leistet die gemeinsame Auswertung verschiedener Tätigkeiten, die Planung neuer Vorhaben, die Vermittlung von Grundkenntnissen. Hier findet gemeinsames Tun – insbesondere in musischen Bereichen – statt.

Differenzierung

Neben Formen der inneren Differenzierung innerhalb des Klassenunterrichts wird äußere Differenzierung zur spezifischen Förderung verschiedener Schülergruppen durchgeführt.

Dies geschieht in entsprechenden Leistungs- und Neigungsgruppen. In diesem Rahmen finden auch Therapiemaßnahmen statt.

Nach Weiterführung des Versuchs sind hierunter auch klassenübergreifende Maßnahmen zu verstehen.

Die Zielsetzungen der verschiedenen Lernbereiche werden in allen Formen des Unterrichts realisiert.

Im Rahmen der Standortplanung werden die unverzichtbaren Ziele im Sinne eines Fundamentums im Kontext der bestehenden Richtlinien formuliert.

Schüler

Zahl der Schüler

Bei der Festlegung der Zahl der Schüler ist zu berücksichtigen:

- a) Die Zahl der Behinderten steht in einem solchen Verhältnis zur Zahl der Nichtbehinderten, daß Ziele der Integration erreichbar bleiben
- und
- b) die Zahl der zugewiesenen Lehrerstunden ist direkt von der Schülerzahl abhängig (s. Abschnitt „Lehrer“).

Es wird für möglich gehalten, einen Anteil von maximal 25% Behinderten zu integrieren. Schon durch diesen Anteil wird eine realitätsfremde Situation geschaffen. Ein noch höherer Anteil führt zu einer so starken Ausrichtung der Gesamtgruppe an den Bedürfnissen der Behinderten, daß die dargestellten Zielsetzungen als gefährdet angesehen werden müssen. Der höhere Anteil Behinderter in ähnlichen Einrichtungen (z.B. Montessori-Kindergarten) erklärt sich u.a. auch dadurch, daß die dort geförderten behinderten Kinder nicht alle den Kriterien der Sonderschulbedürftigkeit entsprechen, d.h. im allgemeinen leichter behindert sind.

Unter Berücksichtigung dieser Überlegungen und der Ausführungen zur Lehrerver-sorgung wird folgende Schülerzahl für denkbar gehalten:

	<i>Gesamtschülerzahl</i>	<i>davon Nichtbehind.</i>	<i>davon Behinderte</i>
minimal:	16	12	4
wünschenswert:	20	15	5
maximal:	24	18	6

Um Befürchtungen entgegenzutreten, daß bei hoher Schülerzahl die Effizienz reduziert wird, muß zur Verdeutlichung darauf verwiesen werden, daß eine höhere Schülerzahl – gleichbleibende Zahl an Unterrichtsstunden vorausgesetzt – dazu führt, daß die Zahl der Stunden steigt, in der zwei Lehrer parallel zur Verfügung stehen; dies wiederum gewährleistet eine Verbesserung der differenzierten Betreuungssituation.

Aufnahme der Schüler

Die Klasse steht grundsätzlich Kindern aus dem ganzen Gebiet der Stadt Bonn offen. Interessierte Eltern melden ihre Kinder bei der Schulleitung an.

Über die Aufnahme, insbesondere bei Überschreitung der Aufnahmekapazität, entscheidet der Schulleiter im Einvernehmen mit dem für die Sonderschulen zuständigen Schulaufsichtsbeamten beim Schulamt für die Stadt Bonn.

Kinder werden der Gruppe der Behinderten zugerechnet, wenn sie vorher in einem Sonderschulaufnahmeverfahren einer Sonderschule zugewiesen wurden und der Besuch der integrierten Klasse gestattet wurde. Aus der Gruppe der Behinderten kommen sowohl körperbehinderte, sinnesbehinderte als auch geistigbehinderte Kinder in Betracht. Voraussetzung der Aufnahme solcher Kinder ist es, daß sie in der Lage sein müssen, Bedürfnisse zu äußern und sprachlich mit anderen Kontakt aufnehmen zu können. Weiterhin muß eine entwicklungsfähige Arbeitshaltung vorhanden sein; das Kind darf in seinem Verhalten nicht so gestört sein, daß dadurch die Mitschüler dauernd beeinträchtigt werden. Bevorzugt werden bei der Aufnahme die Kinder, die bereits im Montessori-Kindergarten bzw. in vergleichbaren Einrichtungen mit integrierender Betreuung gefördert wurden.

Die Verweildauer beträgt vier Jahre. Nach Abschluß dieser Zeit besuchen die Nichtbehinderten eine weiterführende Schule, die Behinderten die für sie zuständige Sonderschule, sofern sie keine weiterführende Schule besuchen können.

Lehrer

In der integrierten Klasse unterrichtet sowohl ein Grundschul- als auch ein Sonderschullehrer. Der Stundenanteil richtet sich nach der Schülerzahl.

Schüler

Lehrer

Beh.	Nichtbeh.	Ges.	Sonderschull.		Grundschull.		Ges.Std.
			Planstellen- anteil*	Std.- Zahl	Planstellen- anteil	Std.- Zahl	
4	12	16	0,7	19	0,5	14	33
5	15	20	0,8	22	0,6	17	39
6	18	24	1,0	27	0,7	20	47

*) Es wird bei der Berechnung des Planstellenanteils für den Sonderschullehrer im Beispiel von der Relation 1 : 6 ausgegangen.

Sollten Lehrer mit einem höheren Pflichtstundenanteil als benötigt eingesetzt sein, so unterrichten diese mit den überhängenden Stunden in den Regelklassen der ev. Grundschule Friesdorf. Diese Tätigkeit dient der Orientierung und der Auseinandersetzung mit den Anforderungen an die Schülergruppe in der integrierten Klasse.

Beide Lehrer sollten nach Möglichkeit über das Montessori-Diplom verfügen; bei einem Lehrer ist dies unverzichtbar. Die in den integrierten Klassen tätigen Lehrer sollten über einige Jahre Berufspraxis verfügen.

Die notwendige therapeutische Betreuung der Behinderten wird durch den Schulträger sichergestellt.

Raumbedarf

Neben dem Klassenzimmer muß ein Raum zur Verfügung stehen, in dem im Rahmen äußerer Differenzierung eine kleinere Gruppe betreut werden kann.

Im Rahmen therapeutischer Betreuung entsteht ein erhöhter Bedarf bei der Nutzung von Turnhalle und Schwimmbecken. Bei der Berechnung des Raumbedarfs nach Weiterführung des Versuchs kann davon ausgegangen werden, daß sowohl Maßnahmen im Rahmen äußerer Differenzierung als auch Therapieangebote klassenübergreifend organisiert werden können.

Projektgruppe

Die Arbeit in der integrierten Klasse wird von einer Projektgruppe begleitet. In dieser Projektgruppe arbeiten der Schulleiter, die Lehrer der integrierten Klasse und Elternvertreter der behinderten sowie der nichtbehinderten Schüler zusammen. Die Projektgruppe informiert sich fortlaufend über die anstehenden Probleme, gibt Anregungen, organisiert Hilfen zur Überwindung von Schwierigkeiten und stellt insbesondere in Ergänzung zu den Möglichkeiten der Elternmitwirkung im Rahmen des Schulmitwirkungsgesetzes sicher, daß die Elterngruppe aktiv an der positiven Ausgestaltung der Versuchsbedingungen beteiligt ist.

Diese Form der Zusammenarbeit verdeutlicht die besondere Mitverantwortung der Eltern für die Durchführung des Versuchs. Weisungsrechte auf der Grundlage von Mehrheitsentscheidungen gegenüber Lehrern und Schulleiter entstehen hieraus nicht.

Harry Brabeck
(Schulamtsdirektor)

Schulischer Alltag in der Klasse 3 c

Die Klasse wird von 21 Kindern besucht. Davon sind 15 als normalschulfähig und 6 als sonderschulbedürftig eingestuft.

Die behinderten Kinder sind:

Alexander – Tetraspastik mit Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben,

Ariane – starke Schwerhörigkeit,

Christian – Glasknochen und Kleinwuchs,

Christopher – Lernbehinderung mit Störungen in der Motorik und Sprachentwicklung,

Oliver – Körperbehinderung (spina bifida)

Ulrich – geistige Behinderung (Morbus Down).

Ich unterrichte in dieser Klasse als Grundschullehrerin gemeinsam mit der Sonderschullehrerin Monika H. Ein Zivildienstleistender ist Christian persönlich zugeordnet; er wird von den Eltern selbst finanziert und steht auch nach der Schule zur Verfügung.

Die 25 Unterrichtsstunden unserer Klasse haben wir so eingeteilt, daß 9 Stunden auf die Lernbereiche Sprache, Sachunterricht und Mathematik entfallen, wobei wir möglichst häufig gemeinsame Lernsituationen schaffen und durch Binnendifferenzierung die geplanten Lernziele zu erreichen suchen, aber auch, wenn es sinnvoll oder nötig ist, äußere Differenzierungsmaßnahmen durchführen.

8 Stunden stellen wir für die Freiarbeit (nach dem Montessori-Prinzip) zur Verfügung, d.h. in diesen Stunden wählen die Kinder ihre Arbeit selbst nach Neigung und Leistungsvermögen. Während der Freiarbeit finden auch Fördermaßnahmen in den Bereichen Sprache und Mathematik statt, sowie Einzeltherapie für Ulrich und Ariane. Am Unterricht in den musischen Fächern (6 Stunden) nehmen alle Kinder gemeinsam teil, nur Christian geht nicht mit zum Schwimmen. Im Bereich des bildnerischen und textilen Gestaltens sind nur für Ulrich und manchmal auch für Christian und Christopher besondere Hilfestellungen nötig.

Im Sport sind neben gemeinsamen spielerischen Tätigkeiten in vielen Bereichen verschiedene differenzierende Maßnahmen erforderlich. Bleiben noch zwei Stunden für den Religionsunterricht, der getrennt nach Konfessionen erteilt wird.

Ein Tagesablauf in der 3 c

Der Tag beginnt mit dem Sprachunterricht. Am Beispiel einer Bildergeschichte will ich zeigen, wie alle Kinder eine gemeinsame Lernsituation erleben.

Jedes Kind erhält die Bildergeschichte:

Ein Kind soll beim Arzt die Zunge zeigen. Es weigert sich. Doktor und Mutter versuchen vergeblich, das Kind dazu zu bringen, den Mund zu öffnen. Beim Verlassen des Sprechzimmers wendet es den Kopf und streckt dem Doktor die Zunge heraus.

Nach kurzer Betrachtungszeit ist Ariane nicht zu bremsen. Sie erzählt mit Begeisterung die ganze Geschichte und begleitet sie mit starker Mimik und Gestik. Auch andere Kinder äußern sich spontan, stellen Vermutungen an, warum das Kind die Zunge zeigen soll, warum es das nicht tut und was die Personen ihm sagen.

Während dieser Phase des Unterrichts sitzt Monika bei Ulrich und bespricht mit ihm das Geschehen auf den Bildern, erklärt und gibt Hilfen für das Verständnis der Komik dieser Situation.

Bei der nun folgenden szenischen Darstellung können wir überprüfen, ob Ulrich den Sinn der Geschichte verstanden hat, denn dessen war ich mir bei der Wahl der Geschichte gar nicht so sicher.

Ulrich sitzt mit zusammengekniffenen Lippen vor seinem „Doktor“, lacht die „Mutter“ an, aber erst beim Hinausgehen streckt er grinsend seine Zunge heraus.

Allen Kindern gefällt diese Geschichte, sie freuen sich über Ulrichs Darstellung und applaudieren ihm. Er geht stolz auf seinen Platz zurück und verfolgt interessiert eine weitere „Vorstellung“. Während ich danach mit den Kindern über das Verhalten und den Gesichtsausdruck der einzelnen Personen auf den Bildern spreche und charakterisierende Adjektive finden lasse, von denen möglichst treffende in der schriftlichen Gestaltung verwendet werden sollen, schneidet Monika die

Bilder aus und arbeitet mit Ulrich weiter. Er bringt die Bilder mehrmals in die richtige Reihenfolge, beantwortet Fragen zu den Einzelheiten auf den Bildern, klebt die Bilder auf und malt sie aus.

In der Stillarbeitsphase schreiben nun die meisten Kinder die Geschichte auf. Alexander formuliert gerne, kann aber noch nicht selbständig aufschreiben, deshalb spielt Monika jetzt seine „Sekretärin“ und schreibt die Geschichte nach seinen Angaben.

Oliver hat keine Probleme. Christopher und Ariane sind noch nicht in der Lage, Geschichten folgerichtig aufzuschreiben. Sie erhalten ein Arbeitsblatt, auf dem zu jedem Bild zwei Sätze angegeben sind. Die passenden werden angekreuzt und anschließend ins Heft geschrieben, wobei Christopher noch ausschließlich Druckschrift schreibt und liest. Christian kann auf Grund seiner Behinderung nicht so zügig schreiben, aber damit auch er zu einer fertigen Arbeit kommt, übernimmt Jürgen (ZDL) nach ein paar Sätzen das Schreiben.

Zum Schluß lesen einige Kinder ihre fertigen Arbeiten vor, und es wird überprüft, ob und in welcher Anzahl die erarbeiteten Adjektive verwendet wurden.

In der Mathematikstunde arbeiten die Kinder nach gemeinsamem Kopfrechnen an ihrem Wochenplan weiter. Dieser Plan ist in Umfang und Thematik für alle Kinder (außer Christopher und Ulrich) gleich. Für Christian und Alexander wurden einige besondere Vereinbarungen getroffen. Sie dürfen z.B. bei Textaufgaben die Ausführungen verkürzen oder, wenn möglich, einem Lehrer oder Schüler diktieren. Christopher erhält einen Individualplan nach den Richtlinien der Schule für Lernbehinderte. Ulrich arbeitet entsprechend seinen Fähigkeiten mit einer Lehrerin. Zur Zeit löst er einfache Additionsgleichungen im Zahlenraum bis 10 mit Anschauung.

Da nur wesentliche Lerninhalte mit der ganzen Klasse erarbeitet werden, bleibt in diesen Stunden auch Zeit für mathematische Lernspiele, in die auch Ulrich häufig mit einbezogen werden kann, sei es auch nur zu Helferdiensten.

Die Arbeit mit dem Wochenplan ermöglicht es uns Lehrerinnen, schwächeren Kindern (auch nichtbehinderten) mehr individuelle Hilfen zu geben, während gute Rechner selbständig und zügig weiterarbeiten können.

Nach der Pause beginnt der beliebteste Teil des Vormittags: die Freiarbeit. Die feste Sitzordnung an Gruppentischen wird aufgegeben. Christian wird in sein Dreirad gesetzt und kann sich freier bewegen, einen Arbeitspartner suchen und im Regal Arbeitsmittel holen. Er wählt mit Dina zusammen den Verkehrskasten. Sie stellen mit Magnetfiguren eine Verkehrssituation dar und beschreiben sie anschließend schriftlich. Gemeinsam suchen sie nach Formulierungen, und Dina übernimmt das Schreiben.

In der Leseecke, die im Klassenraum durch zwei Regale abgetrennt ist, arbeiten Martin und Oliver zusammen. Sie schätzen und wiegen Gegenstände aus dem Klassenraum. Ariane und Miriam rechnen – wie seit Tagen schon – mit dem Tausendertrainer.



Christian – Glasknochen – kann die obere Hälfte des Arbeitsheftes nicht erreichen. Alexander schreibt nach seinem Diktat

Im unteren Teil des Heftes arbeitet Christian nun wieder allein



Alexander hat die Schreibmaschine entdeckt und läßt sich von seinem Freund Marcel einen Text diktieren. Das geht nur sehr langsam, aber Alexander zeigt eine Ausdauer, wie sie nicht immer bei ihm zu beobachten ist. Genauso bemerkenswert ist Marcells Geduld, die er beim Diktieren aufbringt, da er doch eigentlich alles viel schneller könnte.

Meist kommen zu Beginn der Freiarbeit von Kindern Anfragen, ob sie etwas mit Ulrich arbeiten dürften. Größtenteils sind sie auch sicher in der Auswahl der für Ulrich geeigneten Arbeitsmittel. Doch heute hatte Ulrich in der ersten Phase der Freiarbeit im Gruppenraum Einzeltherapie, und alle Kinder sind schon bei der Arbeit, als er in die Klasse zurückkommt. Er geht zunächst beobachtend umher, nimmt sich dann ein Tier-Domino aus dem Regal und will mit mir spielen. Da ich aber gerade mit Christopher (ihm fällt eine konzentrierte selbständige Arbeit noch sehr schwer) am Wochenplan arbeite, fordere ich Ulrich auf, sich selbst einen anderen Partner zu suchen. Er schaut sich um und geht auf Sabine zu, die mit ihrer Nachbarin am Trennprogramm arbeitet. Beide unterbrechen ihre Arbeit und gehen mit Ulrich in die Lesecke. Sie legen das Domino und lassen Ulrich die Tiere benennen. Für ihn ist es besonders wichtig, sich häufig sprachlich äußern zu müssen, da er eine noch sehr unverständliche Spontansprache hat. Im zweiten Teil der Freiarbeit verlasse ich mit einer Gruppe den Klassenraum zum Flötenunterricht, und Monika ist nun für die weitere Freiarbeit zuständig.

Nach der zweiten Pause unterrichte ich an diesem Tag alleine in der Klasse. Die Kinder weben eine kleine Umhängetasche – eine Arbeit, die selbst unseren motorisch gestörten Kindern leicht fällt. Daher sind auch alle Kinder stark motiviert und arbeiten zügig, so daß ich in dieser Stunde häufig zusammenweben kann.

Dies war ein Schultag unter vielen. Nicht jeder Tag verläuft so problemlos wie der beschriebene. Es gab und gibt immer noch Situationen, in denen wir mit aggressiven und störenden Verhaltensweisen fertig werden müssen. Diese Situationen sind aber vergleichbar mit denen in vielen anderen Regelklassen. Sie beziehen sich weder ausschließlich auf die behinderten noch auf die nichtbehinderten Kinder. In solchen Konfliktfällen ist es besonders hilfreich und wichtig, daß wir zu zweit in der Klasse unterrichten, damit einer sich verstärkt den Problemkindern zuwenden kann.

Zu Beginn des Schulversuchs hatte ich keinerlei Erfahrung im Umgang mit behinderten Kindern, und auch die Zusammenarbeit mit einer Kollegin in einer Klasse war neu für mich. Beides hatte mich sehr gereizt, aber gleichzeitig auch sehr angestimmt. In den 2 1/2 Jahren habe ich viel gelernt und möchte auf beides nicht mehr verzichten.

Karin Woesler
(Grundschullehrerin)

Falldarstellung eines behinderten Kindes

A. ist ein tetraspastischer Junge; d.h. alle vier Extremitäten sind von der Spastik betroffen. Er kann jedoch, wenn auch unsicher, ohne Hilfsmittel laufen. Er hat eine etwas verwaschene Sprache, was auf seinen mangelhaften Mundschluß und dem daraus resultierenden Speichelfluß zurückzuführen ist.

A. war bei seiner Einschulung bereits 7 Jahre alt und besucht nun im dritten Jahr, gemeinsam mit seiner ein Jahr jüngeren nichtbehinderten Schwester, die integrierte Klasse.

Anfänglich fiel er durch außerordentlich störendes Verhalten hauptsächlich während Gesprächen und im Unterricht auf. In der Freiarbeit zeigte er jedoch eine konzentrierte und ausdauernde Arbeitshaltung.

Bereits vor der Einschulung hatte er, nach Aussagen der Mutter, eine große Abneigung gegen die Schule gefaßt.

Auf Hinweise, sein störendes Verhalten einzustellen, reagierte er gar nicht oder mit lautem Geschrei. Wir waren mehrmals gezwungen, ihn von der Gruppe zu entfernen.

Nach intensiven Gesprächen und persönlicher Zuwendung war er dann jedesmal schnell wieder bereit, zur Gruppe heiter und gelöst zurückzukehren.

Nach einigen Wochen normalisierte sich sein Verhalten einigermaßen, und er konnte seine soziale Stellung innerhalb der Klasse ausbauen. Er wurde vor allem bei den Jungen sehr beliebt. Bis zu diesem Zeitpunkt konnte er dem gemeinsamen Unterricht ohne große Schwierigkeiten folgen.

Seine immense Willenskraft brachte ihn zu erstaunlichen Leistungen. Trotz seiner erheblichen motorischen Schwierigkeiten gab er sich mit dem Schreiben außerordentliche Mühe und legte seinen ganzen Ehrgeiz in das Erlernen der Schreibschrift. Dies war eigentlich gegen unsere Intention; wir wollten ihm die leichtere Druckschrift schmackhaft machen. Als wir seinen Widerstand merkten, ließen wir ihn gewähren.

Alles lief jetzt im Grunde ganz gut, und wir wiegten uns schon in dem Glauben, die größten Schwierigkeiten überwunden zu haben. Aber weit gefehlt.

Nach den ersten Wochen des Leselehrganges zeigten sich Schwierigkeiten. A. hatte Probleme beim Erlesen kleinerer Buchstabenverbindungen, was auf einen erschwerten Leselernprozeß hindeutete. Seine Stärke lag offensichtlich im mathematischen Bereich, wo er problemlos mit seinen Mitschülern mithalten konnte. Sofort nach Erkennen der Schwierigkeiten im Lesen versuchten wir durch differenzierende Maßnahmen, diesen gerecht zu werden.

Aber A. war dafür nicht ansprechbar. Er wollte grundsätzlich nur die schwierigsten Aufgaben bearbeiten, wobei er zwangsläufig scheitern mußte. Dies bot dann häufig Anlaß, die Arbeit hinzuwerfen und jegliche Leistung zu verweigern. Seine anfänglichen Verhaltensauffälligkeiten tauchten wieder auf und verstärkten sich zeitweise.

Er wollte einfach nicht akzeptieren, daß er nicht alles so gut und so schnell leisten konnte wie z.B. die nichtbehinderten Kinder.

Auffällig wurde auch sein Verhalten zu Hause; vor allem das Verhältnis zu seiner Schwester wurde außerordentlich konfliktreich. Er fühlte sich wohl einem ständigen Konkurrenzkampf mit ihr ausgesetzt.

Gemeinsam mit der Mutter und einer Sonderschullehrerin für erziehungsschwierige Kinder stellten wir einen Erziehungsplan für A. auf. Dieser Plan sollte vor allem erreichen, daß die Maßnahmen in der Schule und zu Hause koordiniert und abgestimmt wurden.

Jede positive Verhaltensweise von A. wurde von uns in einem kleinen Heft vermerkt und dann zu Hause von den Eltern entsprechend honoriert.

Besondere Zuwendung und lange Gespräche waren notwendig, um A. auf seine Stärken und besonderen Fähigkeiten hinzuweisen. Sehr hilfreich war in dieser Zeit die gesamte Klasse. Sie war durch den Umgang mit den anderen behinderten Kindern so weit, Leistungen nach den individuellen Möglichkeiten zu sehen und zu beurteilen.

A. konnte so feststellen, daß seine soziale Stellung, d.h. sein Ansehen vor allem bei den Jungen der Klasse, die ihm besonders wichtig waren, keinen Schaden erlitt, wenn er teilweise andere Aufgaben bearbeitete als sie.

Wir stellten ihn auch öfters besonders heraus, indem wir ihn zu Helferdiensten heranzogen. Seine Bereitschaft, die ihm gestellten Aufgaben zu erledigen, wurde immer größer und ist heute, nach zweieinhalb Jahren, kein Problem mehr.

In allen Leistungsbereichen, außer Sprache, kann A. am allgemeinen Klassenunterricht teilnehmen.

Da er über ein gutes Allgemeinwissen verfügt und gerne erzählt, bleibt er auch in diesem Teil des sprachlichen Unterrichts in der Klasse. Danach bearbeitet er gemeinsam mit einem anderen behinderten Kind einen gesonderten Lehrgang zur Verbesserung der Lese- und Rechtschreibfertigkeit.

Heute ist A. ein relativ ausgeglichenes und leistungsbereites Kind, sowohl in der Schule als auch zu Hause. Einen Beweis der Zufriedenheit mit sich und seiner Situation hat er uns vor einigen Tagen, ganz unbewußt, selbst erbracht. Die Kinder der Klasse sollten einem anderen dritten Schuljahr einen Brief schreiben und darin etwas über sich und die Schule erzählen.

A. schrieb in seinem Brief u.a.: „*Mein Lieblingsfach in der Schule ist Sprache.*“

Monika Heller
(Sonderschullehrerin)

Mein geistig behinderter Sohn in der „integrierten Klasse“

Mein Sohn Ulrich ist geistig behindert (Down-Syndrom). Er besucht seit zweieinhalb Jahren eine „integrierte Grundschulklasse“, die erste ihrer Art im Land Nordrhein-Westfalen. Über seine Erfolge, die er bisher gemacht hat, sind wir, seine Eltern sehr erfreut.

Ulrich hat sowohl intellektuell als auch emotional und auf sozialem Gebiet gute Fortschritte gemacht. Ermutigt durch den erfolgreichen Besuch eines „integrierten“ Kindergartens in Bonn-Tannenbusch, meldeten wir Ulrich für den Friesdorfer „Modell-Versuch“ an.

Zur Erinnerung: Aus Eltern behinderter wie nicht behinderter Kinder des Montessori-Kindergartens für behinderte und nicht behinderte Kinder der Stadt Bonn rekrutierte sich eine Initiative, die die Fortsetzung der vorschulischen Erziehung der Kinder im Grundschulbereich „erkämpfte“. So kommt es, daß einige von Ulrichs Klassenkameraden sich schon seit ihrem dritten Lebensjahr kennen.

Ulrich ist gewiß eines der ganz wenigen geistig behinderten Kinder, die gegenwärtig im Bundesgebiet zusammen mit nicht behinderten und anders behinderten Kindern im Grundschulbereich unterrichtet werden.

Kritiker des Friesdorfer Modell-Versuchs warnten zu Beginn vor allem davor, daß die nicht behinderten Schüler durch die Anwesenheit behinderter Klassenkameraden unterfordert würden und daß die behinderten Kinder (in diesem Fall der geistig behinderte Ulrich) durch eine „normale“ Schulumgebung überfordert seien.

Diese Zweifel haben sich nicht nur *nicht* bestätigt, sondern es zeigt sich vielmehr, daß die nicht behinderten Schüler jedem Vergleich mit Parallelklassen standhalten, daß sie aber im sozialen Verhalten wesentlich *über* dem Durchschnitt liegen. Letzteres beeindruckt immer wieder vor allem die Besucher, die aus dem gesamten Bundesgebiet nach Bonn-Friesdorf kommen.

Ulrich lernt in seinem „integrierten“ Klassenverband nach den Richtlinien der für ihn zuständigen Sonderschule für Geistigbehinderte (G).

Da die gesamte Klasse auf der Basis der Montessori-Pädagogik arbeitet, wird auch ihm viel Zeit für angemessene Selbstbeschäftigung gegeben.

Er kann also nach seinen Interessen, Fähigkeiten und Möglichkeiten lernen und sein Lerntempo selber bestimmen. Nach meiner Meinung sind es vor allem die sehr engagierten Lehrerinnen (eine aus dem Grundschul-, eine aus dem Sonderschulbereich) und das *Beispiel* der nicht oder andersartig behinderten Kinder seiner Klasse, die Ulrichs intellektuelle und soziale Entwicklung so günstig beeinflusst haben. Bevor ich dafür einige Beispiele gebe, muß ich betonen, daß mein Sohn *kein* „Vorzeige-Behinderter“ ist. Er entwickelt sich intellektuell recht langsam, aber durch die pädagogische Hilfe seiner Lehrerinnen und das Beispiel seiner Mitschüler kontinuierlich. Zur Zeit übt er Mengenlehre und Addition im Bereich bis zehn (Wenn die übrigen Kinder Arbeiten schreiben, hält Ulrich, so wie es *ihm* möglich ist, entsprechend mit. Er hatte unlängst als einziger „0 Fehler“ in der Rechenarbeit – für ihn: Addition bis 10 –, was alle Kinder seiner Klasse mit großem Jubel vermerkten!).



Ulrich (hockend) – mongoloid – verfolgt aufmerksam die Bewegungsanweisung

Er zwirbelt den Reifen und startet zum „Linienlauf“



Außerdem übt er Lesen sowie Schreiben, was ihm mit der Hand ziemlich schwerfällt, aber in ersten Ansätzen mit der Schreibmaschine durchaus gelingt.

Ich höre immer wieder von Kritikern, daß in solch einem Modell-Versuch die „lebenspraktischen Übungen“, wie sie ja in der Sonderschule G einen breiten Raum einnehmen, zu kurz kämen und die geistig behinderten Schüler hier vielleicht nie lernen könnten, ihren Mantel zu schließen oder zur rechten Zeit auf die Toilette zu gehen. Dem kann ich aus eigener Erfahrung entgegenhalten: Gerade hier hat Ulrich Beachtenswertes zu bieten: Er war noch nicht ganz „trocken“, als er in die Bodelschwingh-Schule kam. Doch schon nach weniger als einem Monat passierte ihm nur noch in Ausnahmefällen eine nasse Hose. Völlig unaufgefordert, so berichteten mir seine Lehrerinnen, ging er, wenn er „mußte“, auch mitten im Unterricht, zur Toilette.

Seine Selbständigkeit wird durch die Gegebenheiten des Schulalltags nicht direkt und nach festgelegtem Programm, dafür aber stets wie „nebenbei“ trainiert.

Das beginnt jeden Tag mit der Fahrt im kleinen Bus. Zusammen mit anderen Schülern muß Ulrich sich hier allein behaupten und durchsetzen können – ohne Lehrer, ohne Mutter. Er hat gelernt, seine Sachen, wie Turn- und Schwimmzeug oder Materialien für den Kunstunterricht, nicht im Bus liegenzulassen. Korrekt nimmt er sie mit, legt sie dahin, wo sie gebraucht werden und bringt sie auch mittags wieder mit heim.

Ulrich lernt gleichsam „nebenbei“, vor Unterrichtsbeginn den Anorak auszuziehen und draußen an den Haken zu hängen, ebenso lernt er das An- und Auskleiden beim Turnen oder im schuleigenen Schwimmbad. Hier kommt er mit ganz wenigen Hilfen zurecht.

Auch „richtig frühstücken“ mit Austeilen der Schulmilch, Tischdecken, Warten, bis alle fertig sind usw., hat Ulrich im Klassenverband gelernt.

Seit kurzem kocht er sogar für seine Lehrerinnen mittels einer Kaffeemaschine den Pausenkaffee, völlig selbständig und in eigener Regie!

Besonders bemerkenswert ist, daß Ulrich im letzten Jahr Fahrrad fahren gelernt hat, daß er seit Weihnachten frei schwimmt und daß ihm die Teilnahme am Schulturnen jetzt große Freude macht (anfangs war er beim Turnen nur in einer Ecke zu finden).

Die Förderung durch die Schule wirkt sich auch auf den außerschulischen, den häuslichen Bereich aus: Ulrich kauft gern (mit Liste) einige Dinge beim Kaufmann an der Ecke ein; er bedient mit großem Geschick und mit Sicherheit seinen Kassettenrecorder, d.h. er macht eigene „Aufnahmen“.

Wir können Ulrich jetzt auch schon mal für einige Zeit allein im Haus lassen, er versteht das und benimmt sich entsprechend verantwortungsbewußt. Wenn ich abends mal nicht „zur Hand“ bin, geht Ulrich völlig selbständig zu Bett, zieht sich aus, schlüpft in die bereitliegende Nachtwäsche, putzt sich die Zähne und legt sich mit einem großen Stapel Micky-Maus-Hefte ins Bett.

Gelegentlich wird er von Klassenkameraden für den Nachmittag oder auch mal zum Übernachten eingeladen. Die Mütter berichten mir übereinstimmend, wie

selbständig und selbstverständlich sich Ulrich in einer nicht so vertrauten Umgebung benimmt. Ich glaube, daß Ulrich vor allem durch das Beispiel, das ihm seine nicht behinderten Mitschüler geben, motiviert wird, auch etwas leisten zu wollen, und so immer wieder seinen „inneren Schweinehund“ überlistet – und deshalb viel mehr lernen kann, als wir alle, seine Eltern und seine Lehrer, angenommen hatten.

Ulrich verdankt einem nicht behinderten Klassenkameraden, seinem Freund Tobias, sehr viel. Gerade dieses Kind hilft, ohne es zu wissen oder zu merken, bei Ulrichs Entwicklung entscheidend mit. Vor allem durch ihn erfährt Ulrich auch soziale Anerkennung, die er, wie alle anderen Kinder auch, so nötig braucht. Die freundschaftliche, freundliche Beziehung zwischen diesen beiden Kindern ist ganz langsam gewachsen. Sie ist für mich das erstaunlichste Ergebnis am gesamten Modell-Versuch. Ich hatte es nicht für möglich gehalten, daß es das geben kann: Freundschaft zwischen einem nicht behinderten und einem geistig behinderten Schulkind.

Aus meiner eigenen Erfahrung kann ich andere Eltern geistig behinderter Kinder ermuntern, auch für ihr Kind die gemeinsame schulische Erziehung mit nicht behinderten und anders behinderten Kindern zu wagen. Eine Erziehung, deren Grundsatz für die behinderten Schüler lautet: *„So viel Normalität wie möglich, so viele besondere Hilfen wie nötig.“*

Christa Roebke
(Mutter)

Bericht über unsere Tochter

Unsere Tochter Ariane wird Ende April 10 Jahre alt. Sie ist im dritten Schuljahr, besucht als eins von fünf behinderten Kindern die erste an der Bodelschwingh-Schule eingerichtete Klasse zur gemeinsamen schulischen Betreuung von Behinderten und Nicht-Behinderten.

Ariane ist hochgradig schwerhörig, fast gehörlos. Selbst mit ihren extrem starken Hinterohr-Hörgeräten hört sie – in Abhängigkeit von der Frequenz – nur einen Teil der menschlichen Sprachlaute und diese auch nur verzerrt und erst ab einer größeren Lautstärke. So bleibt etwa von den Wörtern „Haus“, „Raupe“, „Laut“, „Staub“ für sie akustisch lediglich „au“ über.

Als Folge einer Dreifach-Impfung verlor Ariane ihre Hörfähigkeit während des zweiten Lebensjahres, ohne daß wir dies sofort bemerkten. Ihre Sprachentwicklung war bis dahin normal verlaufen. Sie verwendete eine Reihe von Einwort- und bildete erste Zweiwortsätze („Mama Arm“). Nach einiger Zeit wunderten wir uns allerdings, daß ihre Sprachentwicklung stagnierte, sogar zurückging. Der Kinderarzt tröstete, dies sei nichts Ungewöhnliches oder gar Bedenkliches. Wir wunderten uns, daß Ariane nicht reagierte, wenn wir sie ansprachen, während sie aus dem Fenster schaute. Wir trösteten uns, daß sie sich wohl auf das konzentriere, was es zu sehen gab. Schließlich drehte sie sich sonst gewöhnlich um, wenn

wir z.B. ins Zimmer kamen, allerdings nicht – wie wir heute wissen – weil sie uns gehört hatte, sondern weil sie den Luftzug der aufgehenden Tür oder die Vibration unserer Schritte auf dem Boden gespürt, weil sie im äußersten Augenwinkel eine Bewegung, eine Beleuchtungsveränderung wahrgenommen hatte. War ein Glas umgekippt, holte sie einen Wischlappen – allerdings nicht, wie wir dachten, weil wir es ihr aufgetragen hatten, sondern weil die Situation einfach für sich „sprach“. So verflogen aufkommende leichte Zweifel, ob Ariane wohl ganz richtig hört, immer wieder.

Damit war es vorbei, als wir Ariane eines Tages mit lebhafter, ausdrucksvoller Sprechmimik, aber völlig tonlos „telefonieren“ sahen.

Die audiologische Untersuchung ergab beiderseitige hochgradige Schwerhörigkeit, die auch durch starke Hörgeräte nicht ausgeglichen werden kann.

Wir waren geschockt, zutiefst betroffen. Tage-, ja wochenlang kreisten unsere Gedanken in Traurigkeit und Sorge um die Zukunft unserer kleinen Tochter: Ariane wird nicht hören, wenn sich ein Auto nähert, sie wird nie telefonieren können, nicht mit ihrer Freundin unter der Bettdecke flüstern können, nie Musik hören und genießen können, nicht ...

Wir begannen mehr und mehr zu realisieren, wie wichtig, mitunter lebenswichtig es in zahllosen Situationen und Zusammenhängen ist, hören zu können, zu realisieren, welche Bedeutung Hören und Sprache für den zwischenmenschlichen Kontakt hat. Wir hospitierten im zuständigen Sonderkindergarten, den zu besuchen für die dann dreijährige Ariane eine tägliche Busfahrt von ca. 3 Stunden bedeuten würde. Die sonderpädagogische Förderung erschien uns dürftig, der Umgang mit lediglich gleichartig behinderten Kindern bot kaum Anregung und Vorbild für den Spracherwerb.

Wir studierten Fachliteratur. Wir erfuhren, daß Gehörlose zwangsläufig in ihrer intellektuellen Leistungsfähigkeit zurückbleiben, daß sie im Sozialkontakt aggressiv, unduldsam, mißtrauisch, in ihrer Emotionalität stumpf und undifferenziert werden – als wenn hier Hören und Lautsprache eine ausschlaggebende Rolle bei der Entwicklung spielten.

Wir konnten uns nicht vorstellen, daß unsere bisher so zärtliche und liebevolle Tochter, die der Welt so fröhlich und neugierig begegnete und auf andere Menschen so unbefangen und freundlich zuing, sich nun in diese Richtung entwickeln mußte. Dagegen sträubte sich nicht nur unser elterliches Gefühl, sondern auch unsere psychologischen und pädagogischen Kenntnisse und Erfahrungen.

Sehr wohl konnten wir uns allerdings eine solche Entwicklung vorstellen, wenn Eltern und mitunter auch noch die Lehrer zunächst gar nicht erkannten, daß das Kind hörbehindert war, und es daher als minderbegabt und lediglich bockig einstufen und behandelten. Aber ebenso die Aussonderung eines schwer hörbehinderten Kindes aus seinem sozialen Umfeld zur sonderpädagogischen Betreuung, seine Isolierung unter „seinesgleichen“, die übermäßige Betonung der Behinderung als einen alles andere dominierenden Defekt (!), der umfangreiche Rehabilitationsmaßnahmen auch dann rechtfertigt, wenn diese stark zu Lasten ande-

rer, für die gesunde Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit erforderlicher Bedingungen und kindlicher Aktivitäten gehen, schienen – und scheinen uns noch – keine optimalen Voraussetzungen zu sein für eine gesunde psychische, soziale und intellektuelle Entwicklung eines Kindes, das durch seine Behinderung bereits stark belastet ist.

Wir hatten das Glück, daß es in Bonn einen integrierten Kindergarten gab, der noch dazu montessoripädagogisch arbeitete. Ariane wurde als eines von fünf behinderten in einer Gruppe von insgesamt 15 Kindern aufgenommen. Die für ihre Gruppe zuständigen beiden Kindergärtnerinnen hatten keine sonderpädagogische Ausbildung. In Absprache mit uns und in ständigem Informationsaustausch halfen sie Ariane geduldig beim Spracherwerb in kleinsten Schritten, wenn sie dazu bereit und Gelegenheit war oder sie es von sich aus wollte.

Zu Hause hielten wir es genauso. Viele Begriffe lernte sie beim gemeinsamen Spielen, Essen, Fernsehen, Spazierengehen, Lesen, Baden, ohne daß dieses Lernen eigentlich beabsichtigt war. Sehr viel Sprachliches (etwa auch Ausrufe des Ärgers wie „Manno“ oder „Mensch“) erwarb sie im Umgang mit den Kindern aus dem Kindergarten, der Verwandtschaft und Nachbarschaft.

Bei der einmal wöchentlich stattfindenden einstündigen Sprachtherapie verweigerte sie dagegen sehr oft ihre Mitarbeit. Dies besserte sich erst, als die Therapie sich in eine Spielstunde verwandelte, in der Sprechanlässe geschaffen und dann systematisch genutzt wurden.

Natürlich konnte trotz dieser Hilfen Arianes Sprachentwicklung nicht normal verlaufen. Sie mußte vom Mund ablesen und sehr mühevoll ohne eigene Kontrollmöglichkeiten über das Gehör die menschlichen Sprachlaute artikulieren lernen. Noch heute führt das Fehlen der auditiven Kontrolle immer wieder dazu, daß sie selbst bei längst geläufigen Wörtern Laute ausläßt, hinzufügt oder verwechselt. Ihr Wortschatz konnte vergleichsweise nur langsam anwachsen, viele Wörter haben ein größeres Bedeutungsfeld als üblich. Ariane beherrscht inzwischen einfache Satzstrukturen und Teile der Deklinations- und Konjugationsformen. Verglichen mit gleichaltrigen Hörenden und Spätertaubten ist sie in ihrer Sprachentwicklung und damit in ihren Möglichkeiten lautsprachlicher Kommunikation noch beträchtlich im Rückstand.

Wir halten es jedoch für außerordentlich wichtig, daß Ariane befähigt wird, in unserer Welt der Hörenden möglichst erfolgreich lautsprachlich und schriftsprachlich kommunizieren und Informationen aufnehmen zu können. Deshalb haben wir es bisher ganz bewußt vermieden, Ariane die Gebärdensprache systematisch lernen zu lassen, und dies ist auch einer der Gründe, daß Ariane weder in den entsprechenden Sonderkindergarten ging noch heute die zuständige Sonderschule besucht. Denn nach unserer Überzeugung – und Erfahrungen von Eltern und Lehrern Gehörloser und Schwerhöriger bestätigen dies – läßt die Motivation zum für Hörbehinderte sehr mühevollen Erwerb und Gebrauch der Lautsprache erheblich nach, wenn der Schwerpunkt der Kommunikation mit den wichtigsten Bezugspersonen und den Spiel- und Schulkameraden nicht im Lautsprachlichen liegt.

Da Arianes Fähigkeit zur lautsprachlichen Kommunikation jedoch von Anfang an hinter ihrem (und unserem) Kommunikations- und Informationsbedürfnis herhinkte (mit zunächst stark ansteigender, mittlerweile aber wegen ihrer wachsenden Fähigkeiten wieder abnehmender Tendenz), haben wir nach Bedarf stets weitere Medien eingesetzt, wie Gebärden und Pantomime, Abbildungen aus Bilder- und Sachbüchern, Skizzieren und Malen, Darstellen von Situationen, Zusammenhängen, Abläufen mit Hilfe gerade verfügbarer Gegenstände wie Geschirr und Besteck, Steine, Klötzchen, Streichhölzer ...

Als weitere Hilfe für Arianes intellektuelle Entwicklung erwarben wir für sie ein Farbfernsehgerät und sahen mit ihr alle jeweils altersgemäßen Natur-, Kultur- und Kinderfilme sowie Kindersendungen, die ausreichend anschaulich soziale, natürliche und technische Zusammenhänge zeigten. Dabei war Ariane ebenso wie beim gemeinsamen Betrachten von Bildbänden, Bilderbüchern, Kinderzeitschriften enorm motiviert, das, was sie besonders interessierte und faszinierte, auch sprachlich zu begreifen.

Wir genossen den intensiven Umgang mit unserer Tochter sehr. Ihre Lebensfreude und Fröhlichkeit, ihre fortbestehende Unbefangenheit im Kontakt mit Kindern und Erwachsenen, ihr wachsender Wissensdurst, ihre, wenn auch zunächst nur sehr langsamen Fortschritte im Spracherwerb halfen uns, unsere Ängste um Arianes Zukunft nach und nach auf ein berechtigtes Maß zu reduzieren.

Zunächst galt unsere Sorge ihren schulischen Möglichkeiten. Wir hatten nicht den geringsten Zweifel, daß die in der sonderpädagogischen Forschung und Praxis erarbeiteten behinderungsspezifischen methodischen, didaktischen und therapeutischen Maßnahmen wichtig sind für eine optimale Förderung eines behinderten Kindes und also auch unserer Tochter. Aber ebenso wenig zweifelten wir daran, daß die Aussonderung der Behinderten und die isolierte schulische Zusammenfassung gleichartig Behinderter diese in ihrer intellektuellen, sozialen und Persönlichkeitsentwicklung beeinträchtigen. Dazu gehört auch, daß ihnen auf diesem Weg die Möglichkeit genommen wird, ihre Behinderung realistisch einschätzen zu lernen, im Umgang mit nichtbehinderten Mitschülern zu erleben, was sie auf Grund ihrer Behinderung erheblich schlechter oder auch gar nicht können, aber auch zu erfahren, daß sie eine Vielzahl von Dingen ebensogut oder auch besser als mancher Nichtbehinderter oder anders Behinderter leisten können.

Diese Überzeugung und der Wunsch, für unsere behinderte Tochter möglichst gute schulische Bedingungen zu schaffen, waren der Motor unseres gemeinsamen Kampfes mit anderen Eltern um den Modellversuch zur Integration von Behinderten sowie der sonderpädagogischen Techniken und Erfahrungen in die Regelschule.

Zugunsten der sozialen Integration waren wir bereit, Behinderungen und Verzögerungen in der intellektuellen Entwicklung und behinderungsspezifischen Förderung in Kauf zu nehmen, etwa als Folge der sicher erheblich geringeren technischen Ausstattung der Modellklasse, der noch kaum vorhandenen Erfahrung mit der Integration von Behinderten und mit der Übertragung heilpädagogischer Erkenntnisse auf den Regelschulunterricht, mit deren Anwendung auch durch nicht entsprechend ausgebildete Grundschullehrer.

Unsere Bereitschaft, „Abstriche“ zu akzeptieren, hat sich allerdings als überflüssig erwiesen: Ariane ist in ihrer Sprachentwicklung enorm vorangekommen und sie zeigt auch keine Leistungsprobleme. Bereits wenige Monate nach ihrer Einschulung konnte sie fremde Worte erlesen, und mit der Lesefertigkeit verbesserte sich ihre Artikulation, ihr Wortschatz wuchs sichtbar an, sie machte Fortschritte in der Anwendung grammatikalischer Regeln.

Alle geübten Diktate schreibt sie im Klassenverband mit und macht gewöhnlich keinen Fehler. Da sie nur einen Teil der Sprachlaute irgendwie verzerrt hören kann und deshalb aufs Lippenablesen angewiesen ist, kann sie natürlich ihr nicht ausreichend bekannte oder gar völlig fremde Wörter nicht fehlerfrei schreiben, da die Lippenbilder vieler Laute, die sie gar nicht hört, sich sehr ähneln oder sogar gleich sind. Dies gilt z.B. für b, p und m, ebenso für alle s-Laute, für g und k. Manche Laute sind fast nicht zu erkennen. In Mathematik gehört Ariane zu den Besten.

Am Sachkundeunterricht und im Gesprächskreis nimmt sie aktiv teil, sie bringt eigene Beiträge, ihre Spontansprache hat sich so weit entwickelt, daß sie von ihren Lehrerinnen und von den anderen Kindern meist verstanden wird.

Ihre Hausaufgaben erledigt Ariane gewöhnlich selbständig und zügig. Lediglich zum Verständnis ihr bisher fremder Begriffe und oft auch der schriftlichen Arbeitsanweisungen braucht sie unsere Hilfe. Sicherlich kommt Arianes behinderungsbedingt eingeschränkten Möglichkeiten die Montessori-Pädagogik mit ihrem besonderen Arbeitsmaterial sowie ihrer Freiarbeit sehr entgegen, aber ebenso auch die gut aufgebauten Mathematik- und Deutschprogramme, die ohne verbale Erklärungen weitgehend selbst erarbeitet werden können.

Hilfreich sind sicher auch das Beispiel der nicht- bzw. anders behinderten Klassenkameraden und die gemeinsame Arbeit in der Dyade oder kleineren Gruppen.

Ariane bekommt zu Hause ein Mal pro Woche eine Stunde Sprachtherapie, jedoch keine darüber hinausgehenden Nachhilfestunden irgendwelcher Art. Wir nutzen lediglich nach wie vor jede sich sinnvoll bietende Möglichkeit, im Gespräch und in der Beobachtung der Umwelt – u.U. auch gezielt auf im Unterricht gerade behandelte Themen – ihren Wortschatz, ihr Wissen, ihr Verständnis für Zusammenhänge und Abläufe zu erweitern.

Auf Grund der Behinderung bestehen für Ariane im Umgang mit anderen nicht nur oft Verständigungsschwierigkeiten bis hin zu Mißverständnissen, sie muß sich oft auch mit einem Minimum an Informationen im sozialen Feld zurechtfinden. Häufig orientiert sie sich dabei zusätzlich an falsch verstandenen oder bereits überholten Vereinbarungen oder Regeln, deren Abänderungen sie nicht mitbekommen hat. Um diesem Dilemma zu entgehen, bestimmte sie die Regeln am liebsten selbst und sperrte sich gegen Veränderungen. Das führte dann leicht zu Konflikten mit ihren Kameraden, die sich verständlicherweise gegen die vermeintliche Bevormundung wehrten. In dieser Hinsicht hat sie inzwischen nicht zuletzt dank ihres verbesserten Sprachgebrauchs und Sprachverständnisses viel hinzugelehrt.

Ihre Selbstsicherheit und Selbständigkeit haben sich inzwischen erstaunlich entwickelt und gehen schon so weit, daß sie unbefangen mit Fremden ein Gespräch beginnt oder ihre Großeltern anruft, um ihnen etwas zu erzählen oder sich über ihre Eltern zu beschweren. Auch Freunde und Freundinnen ruft sie an, um sie zu sich einzuladen. Hören kann sie ihren Telefonpartner allerdings nicht. Sie kann lediglich mit der Hand am Lautsprecher des Telefoncomputers erfühlen, wenn das Rufzeichen aufhört und jemand zu sprechen beginnt.

Ariane hat guten Kontakt zu der Mehrzahl ihrer behinderten wie nichtbehinderten Klassenkameraden. Sie arbeiten und spielen in der Schule zusammen und besuchen sich auch nachmittags, oft mit anschließender Übernachtung. Sie spielt aber auch gerne mit Kindern aus der Nachbarschaft und von Freunden und mit ihrer achtjährigen Pflegeschwester, die wir vor einem Jahr in unsere Familie aufgenommen haben, und die als nichtbehindertes Kind ebenfalls eine integrierte Klasse der Bodelschwingschule besucht. Auch ihr bekommt es sehr gut, daß ihre Lehrerinnen –wegen der Behinderten – den Unterricht anschaulich gestalten und mit viel Differenzierung und Individualisierung arbeiten müssen. Wir freuen uns, daß sie mit fast der gleichen Begeisterung wie Ariane zur Schule geht.

Abschließend zwei uns besonders wichtig erscheinende Erfahrungen, die wir im Zusammenleben mit Ariane und mit ihrer schulischen Integration gemacht haben:

Ariane ist kein behindertes Kind, sondern ein Kind, ein Mensch mit einer Behinderung; sie ist fast gehörlos, und das hat einschneidende Konsequenzen. Aber sie ist unendlich viel mehr als ihre Behinderung und unabhängig von ihrer Behinderung in erster Linie ein Kind wie jedes andere. Nichtbehinderten (auch Sonderpädagogen) gelingt es oft nicht, bei einem Behinderten nicht nur dessen Behinderung zu sehen, sie überschätzen somit leicht die dadurch tatsächlich gegebene Beeinträchtigung der Erfahrungs-, Lern- und Leistungsfähigkeit. Mit guter Absicht werden dann dem Behinderten Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten vorenthalten, die er durchaus bewältigen kann und die ihn in seiner Entwicklung fördern. Viele fachkundige Besucher in Arianes Klasse, die nicht bereits beschlossen hatten, daß Integration lediglich eine Modeerscheinung zu Lasten der Behinderten darstellt, waren beeindruckt von der Selbständigkeit, der Leistungsfähigkeit und den Lernfortschritten gerade der behinderten Schüler. Sie hatten keinen Zweifel, daß die Behinderten von den Angeboten profitiert hatten, die im Rahmen einer Regelschule üblich sind, die ihnen an der zuständigen Sonderschule aber höchstwahrscheinlich nicht gemacht worden wären. Auch wir wären nie auf die Idee gekommen, daß unsere fast gehörlose Tochter einfaches Flötespiel erlernen wollte und könnte, oder daß sie anfangen würde, kleine, selbstgemachte Liedchen zu „singen“, nachdem sie in der Schule „Bruder Jakob“ mitzu„singen“ gelernt hatte.

Integration bedeutet nicht, die Behinderung leugnen zu wollen, sondern angemessene und notwendige Hilfestellung zu lernen, mit der Behinderung in der Welt der Nichtbehinderten zu leben.

**Dorit und Kristian Jaeger
(Eltern)**

Situationsschilderungen aus der Klasse 2 c

In unserer Klasse 2 c der Bodelschwingschule in Bonn-Friesdorf lernen neben 16 nichtbehinderten Kindern auch 5 behinderte Kinder.

Jan-Philipp

Jan-Philipp hat mit knapp 4 Jahren sein Hörvermögen total verloren. Seine Sprache ist dennoch fast altersgemäß entwickelt. Er versteht es, vom Munde abzulesen, und wenn man sich in die Eigenarten seiner Sprechweise eingehört hat, versteht man ihn sehr gut.

Jan-Philipp nimmt voll am Unterricht der Klasse teil. Auch in den Bereichen, die ihm scheinbar durch seine Behinderung verschlossen sind, ist eine Integration möglich.

Musik:

Die Kinder lernen ein neues Lied. Frau Sch., die Grundschullehrerin, schreibt den Text des Liedes an die Tafel und bespricht ihn. Die Kinder lesen den Text, auch Jan-Philipp liest vor. Durch Klatschen finden die Kinder den Rhythmus des Liedes und notieren ihn mit Hilfe bestimmter Zeichen an der Tafel über dem Text. Nun werden die Instrumente (Orff-Instrumentarium) herbeigeholt. Jan-Philipp bevorzugt die Pauke oder die Handtrommel, da er die Vibrationen, die diese Instrumente erzeugen, fühlen kann. Den Rhythmus der 1. Liedzeile spielt Jenny auf der Triangel, dann klopft Anne ihn auf den Klanghölzern. Jetzt ist Jan-Philipp an der Reihe: Er trommelt den Rhythmus richtig nach. Auch später in der Gruppe spielt er korrekt. Lediglich zum richtigen Einsatz benötigt er das Zeichen des Lehrers.

Sport (Rhythmik/Tanz):

Die Kinder sitzen in der Turnhalle. Aus dem Kassettenrecorder ertönt die Musik einer Kinderpolka. Jan-Philipp langweilt sich offensichtlich. Ich zeige ihm, wie der Kassettenrecorder bedient wird, und er ist wieder motiviert.

Die Schrittfolge des Tanzes schaut er sich in dieser und den folgenden Stunden sehr schnell bei den anderen Kindern ab. Eine Schwierigkeit dieses Tanzes liegt darin, daß 2 Kinder als Paar zusammen tanzen und dabei hintereinander stehen. Sie müssen also gut auf den Rhythmus achten und sich zusätzlich auf einen Partner einstellen.

Zuerst tanze ich mit Jan-Philipp und bin begeistert, wie gut er den Rhythmus einhalten kann. Variationen in der Schrittfolge zählt er ab: 4 Wechselschritte vor, dann langsam um den Partner herumlaufen. Er ist sehr konzentriert. Durch einen leichten Händedruck gebe ich ihm den neuen Einsatz.

Nun muß ich meine Rolle auf ein anderes Kind übertragen. Alina ist sehr geschickt. Ich erkläre ihr, wie sie Jan-Philipp Hilfen geben kann, und schon der erste Versuch glückt.

Zu einer Schulfeyer treten die Kinder auf: Die Klasse 2 c, darunter ein gehörloses Kind, tanzt eine Kinderpolka.

Klaus

Klaus ist sprachentwicklungs- und lernbehindert. Ein sehr später Beginn der Sprachentwicklung und eine anregungsarme Kleinkindzeit haben auch seine Persönlichkeitsentwicklung stark geschädigt. Er lebt jetzt bei Adoptiveltern.

Jessica

Jessica ist ein mongoloides Mädchen. Sie wurde sehr gefördert und bringt auch gute Anlagen mit, daher sind z.B. ihre Sprache und ihr Sprachverständnis recht gut entwickelt.

Sport (Rhythmik/Tanz):

Ich möchte beim o.a. Beispiel noch etwas verweilen. Wir üben die Schrittfolge des Tanzes. Klaus reagiert mit seinen typischen Worten: „Kann ich das nicht.“ Nach einer Weile bemerkt er sehr treffend: „Mein Bein will nicht.“ Auch bei einigen anderen Schülern „wollen die Beine nicht“. Sie tun sich schwer, ihre Füße entsprechend zu koordinieren, und wir beschließen, mit dieser Gruppe zur gleichen Melodie einen vereinfachten Tanz zu erarbeiten. So gehen Klaus, Jessica u.a. Schüler im normalen Schritt im Kreis herum, mal nach rechts, mal nach links; dann drehen sich die Paare. Am Ende der Unterrichtsreihe sind alle zufrieden: Jeder kann mittanzen.

Sprache (Wortschatzerweiterung, Gegensätze finden)

Alle Kinder sitzen im Stuhlkreis. In der Mitte liegen auf einem Teppich Gegenstände. Einige finden schnell heraus, daß jeweils zwei Dinge zusammengehören, aber gegensätzliche Eigenschaften besitzen, z.B. dick-dünn, glatt-rauh. Die Gegenstände werden sortiert und die Gegensätze benannt. Auch Klaus kann mit-helfen und ordnet die passende Wortkarte richtig zu.

Das sich daran anschließende Arbeitsblatt würde ihn und Jessica überfordern, stattdessen ordnet Klaus vier Wortpaare zu und klebt sie in sein Heft. Zu Hause schreibt er die Wörter noch einmal ab. Jessica ordnet einzelne Wortkarten den Gegenständen zu. Da sie im Stuhlkreis sehr zurückhaltend war, soll sie nun durch Anfassen der Gegenstände die Eigenschaften taktil erfahren.

Jessica kann lesen. Aber noch nie hat sie in der Klassengemeinschaft oder auch in einer kleineren Gruppe vorgelesen. Ich konnte sie lediglich dazu motivieren, mir ganz leise im Gruppenraum oder in der Lesecke etwas vorzulesen. So war verständlich, daß ihre Mitschüler nicht an diese Fertigkeit von Jessica glaubten.

Religion (Die Legende von Sankt Martin)

Heute ist Jessica gut aufgelegt. In der Umkleidekabine der Turnhalle haben die Kinder Martinslieder angestimmt, und Jessica hat eifrig mitgesungen. In der Klasse schreibe ich einen kurzen einfachen Text zur Legende von Sankt Martin an. Viele melden sich, um die Geschichte zu lesen. Vom Eifer der Kinder angesteckt, schnellt auch Jessicas Finger hoch. Ich greife es sofort auf, und auch die anderen Kinder fordern begeistert: Jessica soll vorlesen. Doch nun verläßt sie der Mut und wie üblich erklingt: „Ich will nicht.“ Die Klasse bettelt, und Jessica

entschließt sich zögernd: „Na gut“. Sie liest vor. Plötzlich ist es sehr still in der Klasse, alle horchen aufmerksam. Am Schluß ertönt ein begeisterter Applaus.

Schreiben:

Obwohl Jessica Buchstaben und kleine Wörter schreiben kann, neigt sie zum Kritzeln. Sie setzt dann eine geschäftige Miene auf und kritzelt eifrig eine Seite ihres Heftes voll. Dabei imitiert sie sicher Bezugspersonen, die einen Brief o.ä. schreiben. Mit Hilfe der anderen Kinder schreibt sie aber z.B. in der Freiarbeit kleine Wörter aus vorbereiteten Heftchen ab.

Alexander

Alexander ist verhaltensgestört. Er lebt seit seiner Geburt in einem Kinderheim. Durch ärztliche Untersuchungen wurde eine MCD (minimale cerebrale Dysfunktion) festgestellt. Er sucht mit allen Mitteln die Beachtung und die Aufmerksamkeit der Schüler und der Lehrer auf sich zu lenken.

Sprache:

Ich setze den Overhead-Projektor ein, der eine große Anziehungskraft auf Alexander ausübt. Er schaltet sinnlos ein und aus, verstellt die Schärfe und den Spiegel und stört somit den Unterricht. Ich erkläre ihm wieder einmal, daß dieses Gerät sehr empfindlich ist, daher sehr schnell beschädigt wird, und zeige ihm, wie man das Gerät sachgerecht bedient. Dann erteile ich ihm den Auftrag, darüber zu wachen, daß alles am Projektor ordnungsgemäß verläuft.

Blitzschnell verstellt er nochmal das Gerät, bringt es aber auch wieder in Ordnung. Es kann losgehen. Die Kinder arbeiten an der aufgelegten Folie und rufen sich gegenseitig auf. Alexander reicht ihnen den Folienstift an und wacht darüber, daß er wieder „richtig“ hingelegt wird. Zwischendurch muß er schnell noch einmal den Spiegel korrigieren, aber das stört den Unterrichtsverlauf nicht. Die Klasse arbeitet an einem Arbeitsblatt weiter. Alexander möchte aber am Projektor bleiben und darf direkt auf die Folie schreiben. Die anderen Schüler akzeptieren es ohne eine Bemerkung.

Sebastian

Sebastian ist sprachentwicklungsbehindert und zusätzlich leicht körperbehindert. Wir versuchen, seine Schwierigkeiten möglichst im Klassenunterricht abzubauen. Um seine schwache Wahrnehmungs- und Differenzierungsfähigkeit z.B. im auditiven Bereich zu schulen, machen wir regelmäßig – meist zu Beginn einer Sprachstunde – Differenzierungsübungen. Auch den anderen Kindern macht es Spaß; sie verfeinern ihre Unterscheidungsfähigkeit und steigern ihre Konzentration.

Sebastian hat, bedingt durch seine Behinderung, gravierende Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben. Er ist aber sehr ehrgeizig und von daher gut zu motivieren. Regelmäßig schreiben wir ein kleines Diktat, das die Kinder im Laufe einer Woche eigenverantwortlich in der Freiarbeit üben können. Sebastian übt die Wörter eifrig teils zu Hause und teils mit den Kindern in der Schule. Die Namen der

Kinder, die das Diktat ohne Fehler geschrieben haben, schreibe ich jedesmal an die Tafel. Sebastians Name taucht dabei oft auf, und er ist dann sehr stolz.

Gisela Mack
(Sonderschullehrerin)

Ein Schultag in der Klasse 2 c

Die Klasse 2 c beginnt den Schultag normalerweise um 8.15 Uhr. Dienstags ist, wie an den meisten anderen Tagen auch, in der ersten Stunde Freiarbeit angesetzt.

1. Stunde: Freiarbeit

Die Kinder wählen ihre Tätigkeit selbst, manchmal holen sie sich Rat und Hilfe beim Lehrer oder bei Mitschülern. Da die Sonderschullehrerin die erste Hälfte der Stunde mit Ariane (einem hörgeschädigten Kind der 3. Klasse) alleine arbeitet, ist diese Form der individuellen Arbeit gut geeignet, den meisten Kindern gerecht zu werden. Ein behindertes Kind erhält einen Wochenplan für die Freiarbeit. Es fühlt sich so sicherer und kann etwas abhaken lassen, wenn es gelungen ist. Klaus ist lustlos. Er fühlt sich unzufrieden und äußert in letzter Zeit häufig: „Bin ich dumm, kann alles nicht.“ Er hat seine anspruchslose, oft in starken Rollenspielen verharrende Phase überwunden und sucht nach seinem Weg. Nach einigen Versuchen meinerseits akzeptiert er die Arbeit mit dem Markenspiel. Er addiert zweistellige Zahlen ohne Zehnerüberschreitung. Zwischendurch fordert er immer wieder: „Geh schlafen!“ (d.h. ich soll mich schlafend stellen). Danach möchte er mir voller Stolz das Ergebnis vorzeigen.

Alexander verhandelt mit Jenny über ihr mitgebrachtes Spielzeug. Er möchte es ausleihen. Ich verlange nach anderen Aktivitäten. Alexander erklärt mir, daß er auf Frau M. warte. Er liebt die unumschränkte Zuwendung einer Person. Da er sehr gerne liest, akzeptiert er den Vorschlag, schon einen Lesestoff auszusuchen.

2. Stunde: Sprache

Seit einigen Wochen machen wir dienstags am Anfang der Stunde ein kleines Diktat (die Wörter können in der Freiarbeit im Laufe der Woche geübt werden). Außer Klaus bleiben alle Kinder bei Frau M. im Klassenraum und versuchen, „0 Fehler“ zu schaffen. Sogar Jessica probiert mit. Klaus geht mit mir in den Gruppenraum. Wir lesen zusammen seine Hausaufgabe im Schreibheft durch. Er darf sich immer ein Wort aussuchen und unterstreichen. Dann decke ich es zu, und er versucht, es auswendig zu schreiben. Nach bewährtem Ritual soll ich mich schlafend stellen und anschließend die Leistung bewundern. Wir arbeiten ca. 10 Minuten, bis die anderen fertig sind, und schaffen drei Wörter. Klaus nutzt diese

individuelle Betreuung auch gerne, um seine Anliegen zu besprechen oder um mich auszufragen.

Wir werden von Alexander und Jan-Philip verdrängt. Alex soll im Gruppenraum unter Jan-Philips Regie das Diktat beenden. Er hat es nicht geschafft, im Klassenverband mitzuarbeiten, und war auf diesen Vorschlag von Frau M. eingegangen. Diese Partnerarbeit ist neu, denn meistens gibt es zwischen beiden schnell Streit. Etwas argwöhnisch beobachte ich das Geschehen durch die Scheibe, aber es gelingt.

Derweil müssen wir kurz umdisponieren, denn es soll in Gruppen Lesen geübt werden. Wir singen auf Vorschlag der Kinder ein Lied und erholen uns von der Konzentration.

Nachdem Alex und Jan-P. den Gruppenraum frei geben, kann die kleinere Gruppe mit Jessica, Thomas, Klaus, Tanja, Benjamin und Sebastian mit Frau M. einen kurzen Text „Was stimmt hier nicht?“ lesen. Die anderen Kinder schlagen im Lesebuch einen Text über Indio-Kinder auf. Inhaltlich finden wir hier eine Beziehung zu unserem Sachunterrichtsthema „Menschen in fremden Ländern“. Jeder kommt kurz dran. Alexander hat keine Ausdauer mehr. Er geht und kümmert sich um den Kakao für das Frühstück.

3. Stunde: Mathematik

Nach der Hofpause geht der gemeinsame Unterricht weiter. Heute sollen 'Felder' an der Flanelltafel gelegt werden zur Veranschaulichung von Produkten.

In der Einführungsphase nehmen alle Kinder am Unterricht teil. Auch Jessica beteiligt sich zunehmend *aktiv* am Unterrichtsgeschehen. Sie meldet sich und legt mit Haftelementen ein Feld. Man merkt, sie ist stolz, daß sie sich überwunden hat, ihren Platz zu verlassen und vor der Klasse zu agieren. Einige Kinder klatschen. Es ist noch selten, daß sie sich so verhält. Im zweiten Teil der Stunde arbeiten Jessica und Klaus mit anderen Arbeitsmitteln weiter. Klaus legt Felder mit dem Multiplikationsbrett (Montessori-Material), Jessica addiert mit dem Streifenbrett im Zahlenraum bis 12. Sie braucht Anleitung, arbeitet heute auch alleine zügig weiter. Die anderen Kinder sind mit einem Arbeitsblatt befaßt und suchen Multiplikationsaufgaben zu vorgegebenen Feldern. Einige Kinder ermüden und bitten, ihre Aufgabe zu Hause erledigen zu dürfen. Alle freuen sich, als endlich das Klingelzeichen zum Aufbruch in die Turnhalle ruft.

4. Stunde: Sport

15 Minuten dürfen die Kinder freien Spielen und Übungen nachgehen. Dafür lohnt es sich, schnell umgezogen zu sein. Da Jessica im Klassenraum immer die Schuhe auszieht, braucht sie Zeit für die Schleifen. Sie will *alles* alleine machen, und ich soll warten. Wir kommen etwas später in die Turnhalle. „Klaus ist nicht da!“ bemerken wir. Tanja läuft zurück und sieht ihn auf dem Schulhof. Sie faßt ihn selbstverständlich bei der Hand und zieht ihn mit sich.



Während der Laufübungen spielen Christian und Oliver (spida befida) Fußball

Wir wollen an den Ringen schwingen. Die Kinder bilden schnell zwei Riegen. Schwierig wird es, als „Große“ und „Kleine“ tauschen sollen, da zwei verschiedene Höheneinstellungen der Ringe notwendig sind.

Heute machen alle mit. Außer einigen Querelen, daß wieder einer zu lange schwingt, erleben wir eine harmonische Stunde. Klaus gibt lieber das Kommando zum Abspringen. Er turnt nicht gerne mit. Alexander wird seinem überstarken Bewegungsdrang einigermaßen sinnvoll gerecht, indem er für jedes Kind seiner Riege den losgelassenen Ringen hinterherhechtet und sie dem Nachfolger auf der Bank zum Abspringen reicht. Nach der zweiten Hofpause in der 5. Stunde ist Frau M. mit den Kindern alleine.

5. Stunde: Kunst

Die Kinder sollen vorbereitete Pappen für Webübungen bespannen. Außer Jessica und Klaus machen alle Kinder mit. Jessica malt mit Filzstiften in ihren Heften. Sie ist müde und liebt dann solche „Abschaltphasen“. Frau M. bespannt für Klaus eine Karte. Er ist interessiert und schaut zu.

Regina Schucht
(Grundschullehrerin)

Anschrift: EGS Bodelschwingh-Schule, Am Wolfersweiher 10, 5300 Bonn 2

Keiner sagt „Spasti“

Eine Schülerzeitung, die „Penne“, besuchte eine integrierte Klasse.

Fünf von uns fuhrten mit Herrn Woesler nach Bonn-Friesdorf, um die Bodelschwingh-Schule zu besuchen, in der in zwei Klassen Behinderte und Nichtbehinderte zusammen unterrichtet werden.

Vieles brachte uns zum Staunen. In diesem Schulversuch geht es so ganz anders zu als auf der „normalen“ Schule. 1 bis 2 Stunden pro Tag haben die Kinder „Freiarbeit“, in der sie nach ihrer Wahl arbeiten können. Da gibt es in Regalen Material, das sich die Kinder nach Belieben holen und damit arbeiten — wirklich arbeiten. Die einen suchen sich in Büchern etwas über ihr „Tier der Woche“, die anderen rechnen ein Programm, wieder andere lesen oder „spielen“ ein Lesespiel gemeinsam. Zunächst hatten wir Mühe, die Behinderten von den Nichtbehinderten zu unterscheiden. Bei Christian war es klar: er muß in einem Dreirad sitzen, mit dem er sich sehr geschickt in der Klasse fortbewegt. Er ist sehr klein und muß vorsichtig sein, daß er sich nicht stößt, denn er hat „Glasknochen“, die sehr leicht brechen. Mit seiner nichtbehinderten Freundin Dina arbeitet er immer zusammen. Oliver ist von Geburt an an den Beinen gelähmt. Beim 3-Minuten-Lauf in der Turnhalle hielt er auf Krücken mit — eine tolle Leistung, die ein Nichtbehinderter kaum schaffen würde. Ulli ist mongoloid, d.h. er ist geistig behindert. Er ist immer gut aufgelegt und dadurch bei den anderen Kindern sehr beliebt. Es finden sich immer Mitschüler, die ihm bei der Arbeit helfen und ihn anregen, selbst etwas zu unternehmen. Seine Eltern sind von seiner Entwicklung überrascht und sind überzeugt, daß ihr Junge in dieser Umgebung viel mehr gefördert wird als in einer Schule, in der er nur mit geistigbehinderten Kindern Kontakt hätte.

Alexander ist Spastiker. Er kann nicht alle Körperbewegungen unter Kontrolle halten. Vor allem beim Sport braucht er viel Zuspruch und Anfeuerung.

Ariane ist taub. Sie hat in der kurzen Zeit schon gut sprechen gelernt. Ihr Temperament beim Sport fiel uns besonders auf.

Ihr könnt euch vorstellen, daß die zwei Lehrerinnen, die meist gleichzeitig dieses zweite Schuljahr unterrichten, ziemlich vielseitig sein müssen. Wenn die Kinder still arbeiten, nehmen sie sich meist eines der behinderten Kinder zur Einzelbetreuung vor. Aber auch der Unterricht verlangt die besondere Ansprache der Behinderten.

Uns hat besonders beeindruckt, welche Stimmung in der Klasse herrscht. Da hörte man von keinem Kind Schimpfwörter, wie „Mongo“ oder „Spasti“. Die Nichtbehinderten haben keine Angst vor den Behinderten und ihren Krankheiten. Sie nehmen sie mit ihren Schwächen und Stärken. Alle lernen voneinander!

Glücksfall der Pädagogik!

Die Rektorin einer Schule für Körperbehinderte besuchte eine integrierte Klasse.

Eigentlich wollte ich vorbehaltlos sein, und doch machte ich mich mit recht gemischten Gedanken auf den Weg zum Schulversuch nach Bonn-Friesdorf. Bei einem Jahre zurückliegenden Besuch in unserer Schule hatte ich einige der Gründer-Eltern kennengelernt, ihren Optimismus bewundert, ihre Idee aber für zu unrealistisch gehalten.

Jetzt lief dieser Versuch schon ein Jahr, von der Presse sehr unterschiedlich beurteilt. Und ich war auf dem Weg dorthin. 22 Mädchen und Jungen arbeiteten mit Eifer, ohne sich von Besuchern irritieren zu lassen.

Fünf von ihnen waren durch Sonderschul-Aufnahme-Verfahren (-SAV) in diese Klasse gekommen, auffällig schienen mir mehrere.

Und doch fiel keiner besonders auf. Die Freiarbeit bewies mal wieder Montessoris großartige Pädagogik: Hilf mir, es allein zu tun!

Es gab keine Schwierigkeiten in der Material- und Partnerwahl. Alle angefangenen Arbeiten wurden sorgfältig zu Ende geführt und falls keine Selbstkontrolle möglich war, vom Lehrer nachgesehen.

Zusätzliche Hilfe war bei keinem Kind erforderlich. Nach der Pause „muttersprachlicher“ Unterricht. Die Sprachheillehrerin kommt und macht Einzelförderung. Einem anderen Kind ist das Thema zu schwierig. Es sucht sich eine passende Aufgabe und arbeitet still für sich an seinem Platz, ohne seinen Nachbarn zu stören.

Auch das muß gelernt sein.

Mittags gehen die Kinder nach Hause. Einige haben noch ihre speziellen Therapien. Nach den Hausaufgaben können sie alle mit ihren Freunden spielen. Schade, daß unsere Besuchszeit schon vorbei ist. Begeistert ging ich in unsere Sonderschule zurück.

Beeindruckt war ich vor allem von dem unauffälligen, selbstverständlichen Miteinander der Kinder. Diese „integrierte“ Klasse ist für mich ein Glücksfall der Pädagogik!

Hervorragender Grundschulunterricht, durchsetzt mit sonderpädagogischen „Maßnahmen“, so, wie ein Sonderschulleiter es sich für alle seine Kinder wünscht.

Ursula Schmitz

An der Bonner Bodelschwingschule

Der Schulversuch wird verlängert

Vor einigen Wochen ist die Entscheidung des Kultusministers gefallen. Der zunächst auf zwei Jahre begrenzte Schulversuch zur gemeinsamen Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder in einer Grundschule wird verlängert. Eine weitere Klasse wird mit Beginn des nächsten Schuljahres eingerichtet. Als dann Anfang Februar die Schulanfänger angemeldet wurden, war es wieder so wie in den beiden vorausgegangenen Jahren. Die Schulleiterin stand vor der schweren Aufgabe, einigen Eltern Absagen erteilen zu müssen, da die Nachfrage größer als die Zahl der Plätze war.

Und was überrascht: auch die Nachfrage von Eltern mit nichtbehinderten Kindern ist stärker als das Angebot. ...

In der bisherigen Arbeitsweise fühlen sich die Lehrer bestätigt, denn sie haben frohe Schulkinder in ihren Klassen, die gerne in die Schule gehen. Auch nach der Schule sind die Kinder oft zusammen und haben Freundschaften geschlossen. Eine Bestätigung der Gedanken, die in diesen Schulversuch eingeflossen sind, ist die feste Freundschaft zwischen dem geistig behinderten Uli und dem nichtbehinderten Tobias.

Die Kinder der beiden ersten Klassen kommen aus dem gesamten Stadtgebiet — die Integrationsklassen sind Angebotsklassen. Für das kommende Schuljahr sieht der Kultusminister eine stärkere Eingrenzung auf den eigentlichen Schulbezirk vor. Die Kinder sollen da integriert werden, wo sie wohnen — sicherlich auch eine Maßnahme, um der möglichen Tendenz entgegenzusteuern, daß ein solcher Schulversuch die Veranstaltung einer „elitären“ Elterngruppe wird. Dieser Vorwurf wird oft erhoben. Solche Hinweise treffen in der Regel die Entstehungsgeschichte solcher Versuche.

Integrationsklassen sind hier — wie auch in der Fläming-Schule in Berlin — durch die Initiative einer Elterngruppe entstanden. Und es bedarf schon verschiedener Voraussetzungen auf Elternseite, solche Initiativen erfolgreich zu starten. Die Schulleiterin ist bestrebt, in der Zukunft verstärkt Kinder nichtprivilegierter Elternhäuser aufzunehmen.

Dieser Versuch entstand unter dem Gebot der Kostenneutralität. Die Kinder erhalten den Anteil an Lehrerstunden des Grund- und Sonderschullehrers, den sie bei getrennter Beschulung auch erhalten hätten. Bauliche Veränderungen sind bisher an der Schule nicht vorgenommen worden. Der Schulträger hat lediglich die beiden Klassen großzügig mit Montessori-Material ausgestattet. Für die Frage der Übertragbarkeit ist dies eine wichtige Voraussetzung. ...

Besucher der Schule sind oft beeindruckt und sagen, daß eine solche Arbeit nur durch das erhöhte Engagement der Lehrer und der Schulleitung möglich werde. Dem kann entgegengehalten werden: viele dieser Schulen brauchten wir, in denen Erfahrungen ganz neu gemacht werden können, in denen die Offenheit der Situation neue pädagogische Ideen und dieses Engagement erst auslöst. ...

Eltern und Lehrer wissen, daß mit ihrem Versuch einer kleinen Gruppe von Interessierten die Schulform zugestanden wird, die sie sich wünschen, und daß viele, die dies auch wünschen, abgewiesen werden müssen. Sie wissen auch, daß Grenzen, die in der Behinderung des Einzelnen liegen, bestehen und im Rahmen unserer Grundschulen nicht überwunden werden können.

Und deshalb verstehen alle ihre Arbeit auch als handelnden Beitrag zur Integrationsdebatte und als Versuch zu demonstrieren, daß die Möglichkeiten der Integration im praktischen Vollzug auch entdeckt werden müssen.

Die Kinder der Bodelschwingschule leben froh miteinander. Wenn das in Zukunft hier und woanders selbstverständlicher geschehen kann, ist ein wichtiges Ziel erreicht. . .

Heribert Brabeck

aus: „Selbsthilfe“ 2/83

Fläming-Grundschule, Berlin

Andreas Höntsch / Rainer Maikowski / Wolfgang Podlesch / Helmut Reger / Maria Schinnen und Gisela Lau (Fotos)

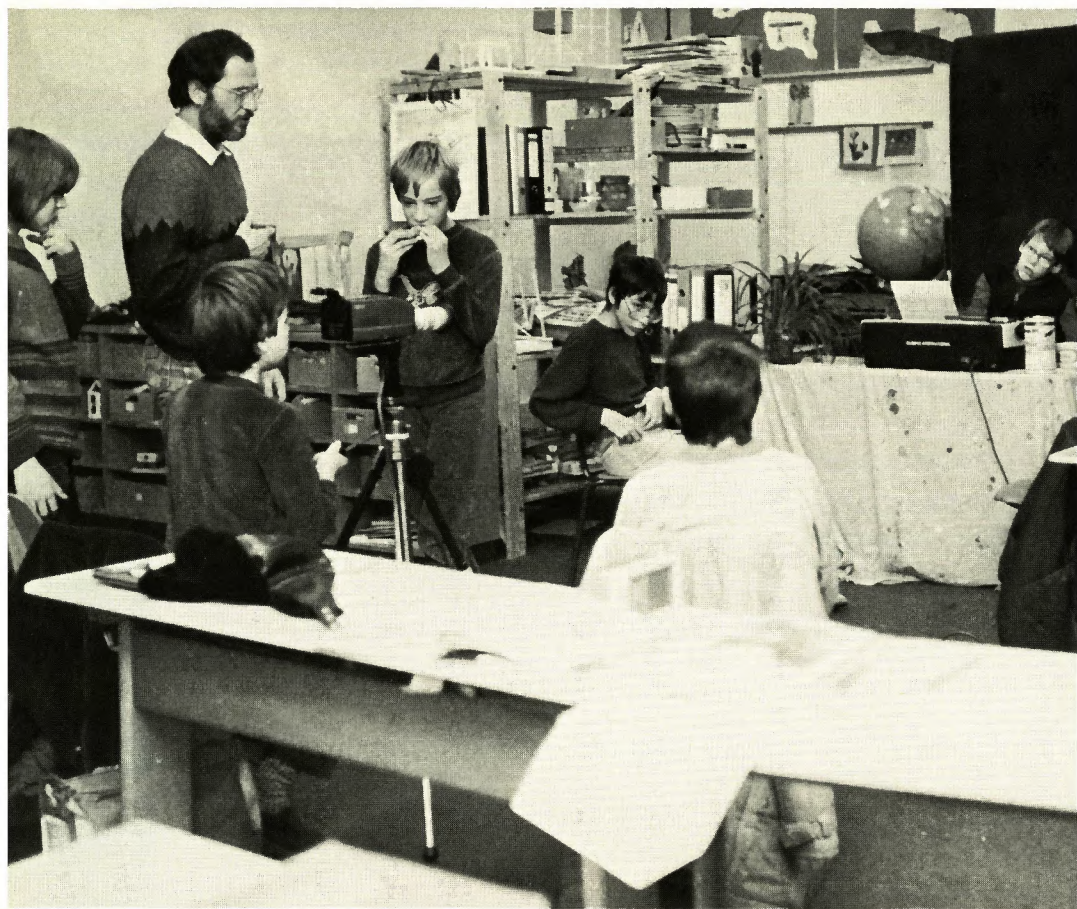
Aus dem Alltag der Klassen 3 d und 5 d

Wege zu einem integrativen Unterricht mit behinderten und nichtbehinderten Kindern

In der 5 d entsteht ein Film-Projekt

Endlich war Peter wieder bereit zu rechnen. Tanja und Gabi gesellten sich zu ihm, stellten ihm Aufgaben, halfen und kontrollierten ihn dabei. Drei Kinder diskutierten noch die Lösungsmengen der Aufgaben, während die anderen bereits fertig waren und ihre Hefte verstaute. Gerade wollte ich die Videokamera aus der Hand legen, als mich ein Junge fragte, ob er denn auch mal filmen dürfe. Während er mit der Kamera das Klassenzimmer absuchte, kamen allmählich auch die anderen. Einer gab dem nächsten nun die Kamera in die Hand, nicht ohne auch gleich die gerade gemachten Erfahrungen mitzugeben. Etwas abseits stehend beobachtete ich mit einem leisen Schmunzeln, wie friedlich und intensiv sich die Kinder mit der Kamera beschäftigten. Plötzlich kam mir eine Idee: „Wenn ich euch so zusehe“, sagte ich und ging auf die Kinder zu, „scheint es mir, als hättet ihr ziemlich viel Interesse am Filmen.“ „Na klar!“ tönte es mir strahlend entgegen. „Wie wär’s denn, wenn ihr selber mal einen Film machen würdet?“ Die spontane Begeisterung wich sehr bald fragenden Gesichtern. Auch die drei, die bisher noch an ihren zusätzlichen Aufgaben gerechnet hatten, horchten auf. Zwar gongte es gerade zur großen Pause, aber nun wollte niemand etwas davon wissen. Wir setzten uns in unsere, durch Regale vom übrigen Klassenraum abgetrennte Matratzen-ecke und beratschlagten, wie wir so ein Vorhaben angehen könnten.

Zunächst schien es so, als könnte Peter nichts mehr von seiner neu aufgeflamnten Rechenlust abbringen. Natürlich hatte er mitbekommen, daß es irgendwie ums „Filmen“ geht. Da ist er immer noch sehr hellhörig, und ein offenbar tief sitzendes Mißtrauen wird schnell wieder lebendig. Früher genügte schon der bloße Anblick eines Fotoapparates, um Peter in äußerste Wut zu versetzen. Daß er jetzt so abwartend reagiert, ist schon ein großer Fortschritt in der Entwicklung seines Selbstbewußtseins.



Ein Filmprojekt entsteht

Die Fläming-Grundschule in Berlin

Die *Fläming-Grundschule* ist über Berlin hinaus in der Bundesrepublik Deutschland durch ihren „Integrationsversuch“ bekannt geworden. Die Schule wird von etwa 700 Schülern besucht. Auf jeder Jahrgangsstufe gibt es vier Klassen. Jeweils eine davon ist eine Integrationsklasse mit bis zu fünf behinderten und zehn nicht-behinderten Kindern. Sie werden von zwei Pädagogen betreut, einem Grund- oder Sonderschullehrer und einem Pädagogischen Mitarbeiter (Erzieher, Sozialpädagoge, Krankengymnastin). Diese günstigen Rahmenbedingungen tragen mit dazu bei, daß auf die sehr unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen der Kinder differenziert eingegangen werden kann. Im Vordergrund aller pädagogischen Bemühungen stehen die individuellen Bedürfnisse der Kinder. Zwar sind die Lernziele und Lerninhalte der Grundschule auch für den Unterricht in den Integrationsklassen maßgebend, doch brauchen nicht alle Kinder alles in derselben Zeit lernen. Soziale Fähigkeiten, z.B. miteinander und voneinander lernen, haben einen großen Stellenwert. Leistungsdruck und Überforderungen sind so gut wie unbekannt. Es werden Fähigkeiten entwickelt, die sonst kaum oder gar nicht ausgebildet werden, z.B. mit den eigenen Schwächen und Ängsten und denen der anderen angemessen umgehen zu lernen. Dazu gehört auch die Veränderung des Verhaltens und der Einstellungen der behinderten zu den nichtbehinderten Kindern und umgekehrt, z.B. lernen Kinder, die mit hörbehinderten zusammen aufwachsen, ihnen gegenüber langsamer und deutlicher zu sprechen, und die hörbehinderten Kinder werden durch den alltäglichen Umgang mit nichthörbehinderten Kindern in ihrer sprachlichen Kommunikationsfähigkeit stark gefördert.

Der Unterricht mit behinderten und nichtbehinderten Kindern stellt Lehrer und Pädagogische Mitarbeiter immer wieder vor neue Probleme, die allein im Rückgriff auf bewährte Methoden nicht zu lösen sind. Es kommt auf didaktische Phantasie, Einfallsreichtum und Interesse an der Erprobung neuer Methoden an. Bisher haben sich folgende Veränderungen ergeben und bewährt:

- Verstärkung des anschauungs- und handlungsorientierten Lernens, auch und gerade beim Erwerb der Lese-, Schreib- und Rechenfertigkeiten
- Betonung offener Unterrichtsformen, wie Projektunterricht, die Rücksicht auf die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder nehmen und Lernen in sinnvollen Handlungszusammenhängen ermöglichen
- Spezifische Förderung für Kinder mit besonderen Lernschwierigkeiten, z.B. klassenübergreifende Sprachtherapie
- Gliederung der Klassenräume in verschiedene Aktionszonen, z.B. Kuschecke, Werk- und Bauecke, Lesecke.

Um die Kinder und Eltern regelmäßig über die Entwicklungs- und Leistungsfortschritte zu informieren, erhalten sie statt Notenzeugnissen halbjährlich Lernberichte, in denen genau dargestellt wird, was sie gelernt und wie sie sich entwickelt haben. Ein Sitzenbleiben gibt es in Integrationsklassen nicht: Alle Schüler rücken am Schuljahresende gemeinsam in die nächsthöhere Klassenstufe auf. Die älteste Integrationsklasse ist zum Schuljahr 1983/84 zur Sophie-Scholl-Oberschule, einer Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe, übergegangen.

Betrachtet man die bisherige Arbeit, so kann gesagt werden, daß es bisher gelungen ist, durch Binnendifferenzierung – einschließlich zusätzlicher Maßnahmen wie Sprachtherapie – die Förderung auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler abzustimmen. Bei regelmäßigen Leistungsvergleichen mit Parallelklassen konnte immer wieder nachgewiesen werden, daß die Nichtbehinderten mindestens genauso gut, wenn nicht sogar besser absneiden als die Schüler der Regelklassen. Entsprechendes gilt auch für die Behinderten im Vergleich zu Schülern an Sonderschulen.

Die vielfältigen tagtäglichen sozialen Lernprozesse zwischen Behinderten und Nicht-behinderten tragen dazu bei, Ängste, Unsicherheiten und andere sozioemotionale Störungen – häufig Ursache für kognitive Blockierungen – abzubauen. Die soziale Integration Behinderter und Nichtbehinderter erweist sich so als wichtige Voraussetzung für ein günstiges Lernklima und eine positive Lernentwicklung aller Kinder.

Das Entstehen von Eltern- und Lehrerinitiativen und die Einrichtung weiterer Schulversuche in Berlin und anderen Bundesländern macht das zunehmende Interesse an integrativer Erziehung deutlich. Trotz großen Engagements vieler Eltern und Lehrer kann integrative Schulerziehung in immer noch viel zu geringem Ausmaß praktiziert werden.

Eine Geschichte wird erfunden

Peter ist ein schwer lernbehindertes Kind, das durch eine zweimalige Enzephalitis in seiner gesamten Entwicklung um Jahre zurückgeworfen ist. Nach seiner Krankheit und wohl auch im Zusammenhang mit einer familialen Milieuschädigung entwickelte sich Peters Mißtrauen gegen alle Verhaltensweisen, hinter denen er ein therapeutisches Vorgehen wittert. Selbst als nun Gabi und Tanja auch in unsere Matratzenecke kamen, tat Peter so, als wäre er womöglich noch vertiefter in seine Rechenaufgaben. Jedenfalls hantierte er eifrig mit seiner „Rechenmaschine“. Daß er aber dennoch angestrengt in unsere Richtung horchte, konnte er kaum verbergen. Wir waren bereits dabei, uns in die Einzelheiten einer Geschichte zu verlieren, als Peter nun höchst interessiert näher kam, sich kurz einhörte, um gleich darauf eifrig mitzuphantasieren. Da war er nun in seinem Element. Erzählen – das liebt er. Schließlich ist das aber auch ein elementar wichtiger Bereich für ihn. Fragen stellen, Schlüsse ziehen, erzählen und wieder Fragen stellen – dies ist vorläufig noch die einzige Möglichkeit für ihn, sich Wissen anzueignen. Er nimmt diese Möglichkeit auch ausführlich in Anspruch. Lesen und Schreiben hat er bisher noch nicht gelernt. Da ist er etwa auf dem Stand eines „normalen“ Kindes in der Mitte der ersten Klasse.

Einer hatte den Vorschlag gemacht, eine Geschichte zu erfinden, die sehr viel mit Technik zu tun hat. Nico erzählte daraufhin, wie er gerade zu Hause dabei ist, sich einen komplizierten Flipperautomat zu erfinden. Nun gingen wilde Spekulationen, gegenseitige Anregungen, Ergänzungen hin und her. Schließlich hatten jedenfalls die Jungen untereinander soweit einen Konsens gefunden, daß die Geschichte sich um einen Professor drehen mußte, der eine bahnbrechende Erfindung gemacht hat. Natürlich mußte die ihm von Gaunern abgejagt werden. Die Mädchen hielten sich bisher erstaunlich zurück, bis Sina den Grund dafür angab: „Ich möchte zwar auch eine Krimigeschichte erfinden“, warf sie ein, „aber nicht eine mit soviel Technik, lieber eine, wo jemand entführt wird.“ Da die Jungen schon so schön einig waren, waren’s nun auch die Mädchen.

Etwas verdutzt stellte ich fest, daß die nächste Stunde längst begonnen hatte. Wir waren so vertieft, daß keiner den Gong bemerkte. Da mich die Kinder baten, an den Geschichten weiterarbeiten zu dürfen, war es ausgemachte Sache, daß die

Erdkundestunde, die eigentlich auf dem Plan stand, verschoben wurde. Da ich ein arges Stimmengewirr befürchtete, bot ich einer Gruppe an, ihre Geschichte auf dem Flur weiterzuphantasieren. Die Kinder benutzen den Flur als zusätzlichen Arbeitsraum schon seit langer Zeit; auch von den Nachbarklassen wird er regelmäßig für verschiedene Lernaktivitäten miteinbezogen. Das ging nun während der nächsten drei Tage so: Zwei Unterrichtsstunden lang saßen die einen im Flur, die anderen im Klassenzimmer, arbeiteten an ihren Krimis, die täglich länger wurden und sich mit mehr Details anreicherten. Zuvor aber berichteten Kinder jeder Gruppe über den Stand der bisherigen Geschichte.

Selten habe ich die Kinder intensiver an Geschichten arbeitend erlebt als in diesen Stunden. Wieder einmal hat sich die alte Erfahrung bestätigt, daß die Kinder für jedwede Handlungsvollzüge am motiviertesten sind, wenn diese ein Ziel haben, das die Kinder durchschauen und mittragen wollen und können. Für die motivierende Wirkung unseres Ziels wäre es sicherlich egal, ob die Geschichten nun verfilmt oder als Theaterspiel vorgetragen würden.

Wie wir planen – und differenzieren

Seit Beginn der 4. Klasse hatten wir uns angewöhnt, den Ablauf jeden Tages gemeinsam zu planen. Meist gab es dabei – dem eigentlichen Wortsinn nach – nicht viel zu „planen“, denn die meisten Aktivitäten resultieren ohnehin aus denen des Vortages. Immerhin aber konnten die Kinder entscheiden, mit welchem Thema sie sich in welcher Stunde beschäftigen wollten. Da die Kinder dergestalt ein starkes Mitsprache- und Entscheidungsrecht bei der Auswahl und Behandlung von Themen hatten, gab es naturgemäß anfangs ziemliche Schwierigkeiten. Bevor die Kinder an Lernen oder Üben dachten, war ihnen Spielen allemal das Wichtigste. Meine Verpflichtung und – nicht zuletzt – auch mein Anspruch, den Kindern „etwas“ beibringen zu sollen und zu wollen, stürzten mich angesichts der täglich sich bietenden Spielsituationen in arge Zweifel ob der Richtigkeit meiner Entscheidung. Die Kinder aber in ihrer Individualität anzunehmen und ernstzunehmen, davon konnten wir nicht mehr abgehen. Nicht zuletzt deshalb, weil sich unsere Arbeit in dieser Integrationsklasse (für uns notwendigerweise) dahin entwickelt hat. Tag für Tag waren und sind wir gezwungen zu differenzieren. Dies ist eigentlich noch keine spezifische Bedingung für Integrationsklassen. Jeder, der mit Kindergruppen arbeitet, wird zumindest irgendwann in irgendeiner Situation die Erfahrung der Notwendigkeit, Lernangebote individueller zuzuschneiden, gemacht haben. Wir, die wir mit behinderten Kindern zusammen arbeiten, sind jedoch in ganz besonderem Maße dazu verpflichtet.

In unserer anfänglichen Differenzierungspraxis hatten wir uns zumeist darauf beschränkt, zu jedem Thema vier oder fünf unterschiedliche Arbeitsbogen in abgestuften Schwierigkeitsgraden herzustellen. Obwohl wir uns wirklich viel Mühe damit machten, uns auch durch eine ansprechende graphische Gestaltung eine motivierende Wirkung versprachen, erlebten wir immer wieder bei einigen Kindern eine tiefe Abneigung gegenüber diesem Bogen, die sich erst dann legte, wenn sie sich zuvor vergewissert hatten, daß sie den Bogen nach ihren Vorstellungen verändern durften. Dies zu akzeptieren fiel uns anfangs nicht leicht. Erst in dem

Maße, wie es uns gelang, die Bedürfnisse der Kinder wichtiger zu nehmen als den vermuteten Wert unserer Arbeitsbogen, konnten wir wirklich konstruktiv auf sie eingehen. Am fruchtbarsten wirkte sich unsere Öffnung den Kindern gegenüber aus, als sie eines Tages den Wunsch äußerten, sich gegenseitig die Bogen selbst herzustellen. Dabei legten ausnahmslos alle Kinder einen Arbeitseifer an den Tag, den wir nie erwartet hatten. Eine individuellere Differenzierung konnten wir uns kaum noch wünschen. Die Fülle der positiven Nebenwirkungen in bezug auf die Atmosphäre in der Klasse, auf die Lernhaltung der Kinder – um nur zwei Aspekte zu nennen – ist uns in vollem Umfang erst im Laufe der Zeit bewußt geworden. Von da an wußten wir, daß es sich gelohnt hatte, die Zweifel und die Ungeduld eine Weile auszuhalten. Von da an auch hatte sich unser aller Miteinander in die Richtung eines immer offeneren Unterrichts entwickelt. Viele Unterrichtsvorhaben, die wir heute zusammen durchführen, bekommen eine derartige Eigendynamik und gewinnen dermaßen an Intensität, wie sie einfach – auch unter Einbeziehung aller didaktischen „Tricks“ – nicht planbar wären. Selbstverständlich haben wir deswegen nicht aufgegeben, didaktische Überlegungen anzustellen. Ganz im Gegenteil: Diese Überlegungen sind so vielgestaltig, daß wir es aufgegeben haben, uns nur im Rahmen irgendeiner Richtung zu bewegen.

Auf die Kinder eingehen

Nun aber wieder zurück zu den Geschichten:

Ein arbeitsreicher Vormittag war zu Ende. Die Kinder, sichtlich zufrieden mit ihren Arbeitsergebnissen, konnten sich nur zögernd zum Aufbruch nach Hause entschließen, so kamen Heidi – das ist die Pädagogische Mitarbeiterin in meiner Klasse – und ich erst gegen 14 Uhr ins Lehrerzimmer. Nach einer kurzen Pause machten wir uns daran, die abgelaufenen Ereignisse durchzusprechen. Dabei planten wir auch gleich, welche Angebote wir den Kindern am nächsten Tag machen wollten. Immer, wenn wir das machen, orientieren wir uns in erster Linie am Stundenplan, weil wir die Reihenfolge der Fächer am Schuljahresbeginn mit den Kindern zusammen innerhalb des vorgegebenen Rahmens so „festgelegt“ hatten.

Der darauffolgende Tag entwickelte sich dann so:

Als ich ankam, war Florian gerade dabei, mit Uwe in seinem Rollstuhl durch den Flur zu kreuzen. Ihr freudiges „Hallo Regi!“, das sie mir entgegenschmetterten, verriet zweifellos einen ziemlichen Spaß an der Sache. Da Uwe aber erst seit einigen Wochen in der Klasse ist, war ich mir unsicher, ob ich Florian gewähren lassen oder ihn bremsen sollte. So blieb ich eine Weile stehen, bis ich mir sicher war, in Florians Mimik trotz der Ausgelassenheit soviel Sorgfalt zu erkennen, daß ich beruhigt das Klassenzimmer betrat.

Peter inspizierte gerade das Aquarium so vertieft, als wollte er jeden Fisch einzeln begrüßen. Fabian und Björn waren mit „Shogun“ beschäftigt. Tanja strickte, Gabi häkelte, drei andere Kinder saßen um Heidi und unterhielten sich. Eine Weile ließ ich die Szene um mich wirken, begrüßte Heidi und die drei Kinder und machte mich langsam daran, unseren Plan für heute an der Tafel zu notieren:



Mathe: Übung

Deutsch: Geschichten (2 Std.)

Erdkunde: Klimazonen

Sport: Geräte

Währenddessen kam Julian herein, blieb mitten im Klassenzimmer stehen, las, was ich eben dabei war zu schreiben. „Wir brauchen doch keine zwei Stunden mehr für die Geschichten.“ Das brabbelte er eigentlich mehr für sich, aber es ließ Björn aufhören. „Klar doch, Mann! Wir wissen doch noch gar nicht, wie die Gauner gefaßt werden.“ „Ach so, stimmt ja.“ Damit setzte er sich. Nach meiner ersten Amtshandlung nahm ich zwei Stühle, stellte sie an die Stelle, die wir üblicherweise für Kreisgespräche nutzen, setzte mich auf einen und wartete. Da die neu angekommenen Kinder sich noch nicht auf irgendwelche Aktivitäten eingelassen hatten, nahmen sie gleich ihre Stühle und ließen die Runde wachsen. Florian kam nun mit Uwe angefahren, der, kaum daß sein Rollstuhl im Kreis stand, gleich den anderen von seinem eben überstandenen „Cross“-Abenteuer erzählte. Heidi und die drei Kinder lösten sich aus ihrem Gespräch und gesellten sich ebenfalls zu uns. Von Björn und Fabian war nun immer öfter ein gegenseitiges „Shogun“ zu hören, was das nahende Ende ihres Spiels ahnen ließ.

Irgendwelche Bemerkungen und Albereien gingen hin und her, während ich selbst Nikos Schilderung seiner neuesten Erfindung für seinen Flipperautomaten lauschte. „Peter, komm doch! Wir warten auf dich!“ Tinas Ermahnung ließ mich fast aufschrecken. Da fast abrupt die Gespräche verstummten und die Köpfe sich in Richtung Aquarium drehten, schien es den anderen ähnlich zu gehen. Peter genoß sichtlich die allgemeine Aufmerksamkeit. Er ließ sich noch etwas bitten und schlenderte dann gemächlich zu uns. Inzwischen waren auch Fabian und Björn eingetroffen.

Wachsende Selbständigkeit und Hilfsbereitschaft

Noch ehe ich die Kinder nach ihren Geschichten fragen konnte, schlug Eva vor: „Ich finde, wir sollten mit Mathe anfangen. Ich muß da noch ganz schön viel üben.“ – „Ja gut, dann haben wir's hinter uns!“ – „Nö, find ich blöd. Ich möchte lieber mit den Geschichten weitermachen.“ Ein paar Minuten gingen nun die Meinungen hin und her. Bei der gestrigen Planung hatten Heidi und ich uns schon überlegt, die Klasse für die Übungsstunde in zwei Gruppen zu teilen. So fragte ich, eine kurze Diskussionspause nützend: „Wem geht es denn ähnlich wie Eva?“ Daraufhin meldeten sich sechs Kinder. Die anderen neun behaupteten von sich, daß ihnen das Herausfinden von Lösungsmengen bei den Ungleichungen keine Schwierigkeiten mehr bereite. Immer noch mit erhobenem Arm rief Björn aus: „Is doch jut, Mann, da kann doch immer einer von uns einem anderen helfen! Ich möchte mit Uwe rechnen“, fügte er schnell noch hinzu. Als hätte er ein Zauberswort gesprochen, waren alle damit einverstanden, nahmen ihre Stühle und setzten sich an ihre Plätze. Heidi und ich schauten uns verdutzt an. Soviel Spontaneität hatten wir nicht erwartet. Selbst die Geschichten schienen vergessen. Wir waren ein bißchen irritiert, aber nun wollten wir die Kinder nicht mehr bremsen.

Nachdem wir uns kurz verständigt hatten, ließen wir den Dingen ihren Lauf. Partner hatten sich schnell gefunden, als mir auch schon die Forderung entgegen-tönte: „Schreib doch mal Aufgaben an die Tafel!“

Als das erledigt war, beschränkten wir uns erstmal darauf, das Geschehen zu beobachten. Eigentlich könnten wir schon fast daran gewöhnt sein, aber jedesmal freuen wir uns aufs Neue darüber, welches Maß an Selbstbestimmung die Kinder bisher gelernt haben. Es war wirklich ein köstliches Bild, mit welchem Eifer die Kinder über ihren Aufgaben brüteten. Björn – mit Abstand der beste Rechner in der Klasse – diktierte gerade dem Uwe gemischte Additions- und Multiplikationsaufgaben als Gleichungen. Daran erstaunte uns nun nicht so sehr, daß Björn damit von den an der Tafel gestellten Aufgaben abwich. Was uns erstaunte, war vielmehr, daß Björn Uwe selbst schreiben ließ. Uwe hat von Geburt an eine schwere cerebrale Bewegungsstörung (Tetraspastik). Sein linker Arm ist spastisch, der Arm schlaff gelähmt. Er sitzt, gestützt durch Korsett und Schienen, im Rollstuhl. Uwe fällt es schon schwer, auf der elektrischen Schreibmaschine seine Hand von einer Taste zur anderen wandern zu lassen. Für die Bewegungskoordination, die man braucht, um mit dem Bleistift Buchstaben oder Zahlen zu schreiben, benötigt er demgemäß sehr viel mehr Zeit. Immerhin, er kann es. Aber – wie wir bei uns selbst auch schon festgestellt haben, suggeriert das Gefühl der Hilfsbereitschaft oft die Notwendigkeit einer Hilfestellung, wo einfach nur mehr Geduld die bessere Hilfe wäre. Björn jedenfalls war dabei, Uwe genau diese Hilfe zu geben.

Schwierigkeiten werden überwunden

In Situationen wie dieser, wenn mir das Geschehen etwas Zeit zur Selbstreflexion läßt und ich mich in meiner Lehrerrolle auf die jeweilige Situation beziehe, komme ich mir immer noch manchmal komisch vor, wenn es Phasen gibt, in denen ich nicht in der „lehrertypischen“ Weise gefordert bin. Bei diesem Nachdenken oder eher „Nachfühlen“ über mein Lehredasein fiel mir auch auf, daß es durchaus leise zuzug. Irgend ein innerer Zwang ließ mich nun meinen Beobachtungsposten verlassen. Bei meiner Wanderung von Grüppchen zu Grüppchen fiel mir auf, daß gerade drei Kinder die von mir gestellten Aufgaben bearbeiteten. Außer Björn hatten sich auch Gabi und Tanja differenzierte Aufgaben ausgedacht. Die beiden Mädchen rechneten mit Peter. Sie gestalteten gerade einen Arbeitsbogen für ihn, während Tanja versuchte, ihm mit Hilfe der „Rechenmaschine“ die Zehnerschritte bis Hundert beizubringen. Weil Peter bisher nur Addition und Subtraktionen im Zahlenraum bis Dreißig rechnete, blieb ich stehen, um den Fortgang von Tanjas Bemühungen zu beobachten.

„Ich kapiert das einfach nicht!“ Fabians Ruf klang ziemlich verzweifelt. Während ich auf ihn zusteuerte, versuchte Nico, ziemlich genervt, ihn zu beruhigen. Zwar hatte Nico sich einfachere Aufgaben ausgedacht, aber die verschiedenen Arten dermaßen variiert, daß für Fabian die Zusammenhänge offenbar völlig verschwammen. Was für Nico so einfach war, war für Fabian ziemlich kompliziert. Damit hatte Nico nun wieder Schwierigkeiten. Da ich wußte, daß Fabian, ehe er bereit

war, Neuland zu beschreiten, immer erst noch eine Reihe ihm bereits geläufiger Aufgaben rechnen wollte, suchte ich mir die entsprechende Art aus Nicos Sammlung heraus, schrieb einige davon in Fabians Heft. „Aber, die kann er doch schon“, protestierte Nico ungeduldig. „Ja, ich weiß. Laß dir mal von Fabian erklären, wie er die Aufgaben rechnet“, riet ich ihm. Ich ging nun etwas weiter weg und beobachtete die beiden. Ziemlich eifrig machten sich die beiden nun an die Arbeit. Es dauerte nicht lange, da warf mir Nico einen hilfeschuchenden Blick zu. „Fabian kann das zwar richtig rechnen, aber ich habe das Gefühl, er hat's nicht verstanden“, erklärte mir Nico. Die nächste Aufgabe ließ ich mir nun selbst von Fabian erklären. Wieder kam er zu einem richtigen Ergebnis, aber auf eine sehr mechanische Art. Die mathematischen Zusammenhänge hatte er tatsächlich nicht verstanden. Ohne ein weiteres Wort stand ich auf, ging zu einem unserer Tafelschränke, nahm einen langen Papierstreifen heraus und legte ihn vor Nico hin. Er lächelte mich an: „Zahlenstrahl, wa?“ Es bedurfte keiner weiteren Erklärung. Vor zwei Tagen hatte ich selbst Nico die verschiedenen Lösungswege damit veranschaulicht. Gerade als ich mich erneut zurückzog, gongte es. Die Stunde war zu Ende. Vier Mädchen packten ihre Hefte ein, nahmen ein Spiel aus dem Regal und setzten sich in die Matratzenecke. Von dem Gong nahm sonst niemand Notiz. Auch der Lärm, der sich nun auf dem Flur erhob, schien keinen zu stören. Heidi und ich unterbrachen unsere gelegentliche Beratertätigkeit und erzählten uns leise einige unserer Beobachtungen. Inzwischen hatten nun auch Björn und Uwe aufgehört, Peter und Ingo packten ihre Sachen. Sina stand plötzlich vor mir: „Du, ich hab's kapiert.“ „Fertig!“, rief Florian, kam zu mir und kuschelte seinen Kopf an meinen Bauch. Da sich die Arbeitsatmosphäre nun gänzlich auflöste, nahm Heidi einen Stuhl, um die Gesprächsrunde von vorhin neu herzustellen. Als wir nach einer Weile wieder alle zusammensaßen, konnte man den Kindern ansehen, daß sie etwas geschafft hatten. Auch Fabian und Nico machten ein recht zufriedenes Gesicht. „Können wir nun mit den Geschichten weitermachen?“ fragte Tanja in das allgemeine Gemurmel hinein. „Ja, die Geschichten“, riefen mehrere Kinder gleichzeitig. „Wie weit seit ihr den gestern gekommen?“ wollte ich von Tanja wissen. Jeweils ein Mädchen und ein Junge berichteten nun vom neuesten Stand. Danach teilte sich die Klasse wieder in zwei Gruppen. Diesmal wollten die Jungen im Klassenzimmer bleiben, während die Mädchen die Ruhe der Bücherei vorzogen.

Aus der Geschichte wird ein „Drehbuch“

Daß niemand auf die weitergehende Planung der Tagesaktivitäten zu sprechen kam, nahmen wir als Hinweis, daß die Kinder unsere vorgedachte Einteilung so akzeptierten. Wir wollten aber auch bewußt darauf verzichten, weil es uns wichtiger erschien, den Fluß der Ereignisse zu erhalten, als auf die Einhaltung eines vielgeübten Rituals zu dringen.

Nachdem Heidi und ich uns kurz abgesprochen hatten, ging ich mit der Mädchengruppe, Heidi blieb bei den Jungen.

Als wir nun in der Bücherei saßen, schien zunächst niemand einen Anfang finden zu können. „Worauf wartet ihr denn?“ fragte ich in die Runde. Von der Antwort

konnte ich eigentlich kaum überrascht sein: „Du kannst ruhig wieder gehen. Wir können das auch alleine!“ Ich war mir sicher, daß die Mädchen mit dieser Anforderung keinen Freibrief zum Toben erwerben wollten, so spielte ich ein bißchen den Schmollenden: „Na gut, dann geh ich eben.“ Damit schmunzelten wir uns zu, und ich machte mich auf den Weg zum Klassenzimmer.

Genau genommen verletzte ich damit meine Aufsichtspflicht. Wir haben aber damit in vielerlei Hinsicht sehr gute Erfahrungen gemacht, nachdem wir begannen, die Notwendigkeit dieser Pflicht Schritt für Schritt durch Vertrauen zu ersetzen.

Die Jungen, die ich im Klassenzimmer wähnte, saßen im Flur. „Wo habt ihr denn Peter gelassen?“ unterbrach ich ihre Besprechung. „Der sitzt mit Heidi drin, der wollte plötzlich eine eigene Geschichte erfinden“, klärte mich Ingo auf. Ganz leise schlich ich mich hinein. Heidi und Peter waren so vertieft, daß sie mich erst gar nicht bemerkten. Peter diktierte, Heidi schrieb. Ich ließ die beiden erstmal alleine und beschäftigte mich mit dem Klassenbuch. Aus der Entfernung konnte ich schon hören, daß Peter sich genau an den Inhalt der bereits ausgedachten Geschichte hielt.

Vermutlich hatte die Geschichte, als sie noch alle beieinander saßen, einen Verlauf genommen, den er nicht akzeptieren wollte. Ich nahm mir vor, Heidi nachher zu fragen, wie diese Trennung entstanden war, ließ die beiden wieder allein und ging in die Bücherei. Da sich die Stunde ihrem Ende zuneigte, wollte ich wissen, wie weit die Mädchen inzwischen gekommen waren. Sie saßen hinter einem Regal, so daß sie mich nicht bemerkten. An ihren Stimmen konnte ich schon hören, wie intensiv sie noch dabei waren, deshalb drehte ich gleich wieder um. Die Jungen riefen schon von weitem: „Wir sind fertig!“ Sie fingen fast gleichzeitig an, das Ende ihrer Geschichte zu erzählen. Schließlich bekam ich es aber doch mit, stellte noch einige Fragen, als Julian ganz ungeduldig dazwischenfuhr: „Können wir jetzt mit dem Filmen anfangen?“ – „Aber wir brauchen doch noch ein Drehbuch!“ bremste ihn Björn. Das Wort „Drehbuch“ schien Florian und Ingo sehr zu belustigen. Sie drehten mit ihren Händen ein imaginäres Buch, wobei sie sich fast bogen vor Lachen. Nun ließen sich auch die anderen davon anstecken, kicherten und alberten eine Weile herum. Irgendwie mußten sie sich ja schließlich nach der vergangenen Anstrengung Luft machen. Ich ließ sie, wandte mich in Richtung Klassenzimmer, als Björn ganz ernst und „fachmännisch“ anfang, den Begriff zu erklären. Peter arbeitete – mit Heidis Hilfe – noch unvermindert. Ihrem Blick nach zu urteilen, schien sie mit Peter sehr zufrieden zu sein.

Es dauerte nicht lange, als die anderen Jungen das Klassenzimmer betraten. Sie setzten sich um einen Tisch. Björn nahm einige Blätter aus dem Regal, setzte sich dazu und schrieb mit großen Buchstaben auf das erste Blatt: Drehbuch. Nun diskutierten sie über Kameraeinstellung, überlegten, welche Requisiten sie brauchten, diktierten, und Björn schrieb, feilte dabei immer noch ein bißchen an der Syntax herum. Ich war sehr erstaunt über ihr differenziertes Sprachgefühl und über ihre Liebe zum Detail, weil das sonst bei den üblichen Niederschriften gar nicht zum Vorschein kam. Nur Florian und Ingo saßen dabei, hatten aber offensichtlich abgeschaltet. Sie wirkten ganz so, als wäre ihnen die Sache über den Kopf gewachsen. Das war eigentlich auch nicht weiter verwunderlich.

Ingo und Florian wollen allein weiterarbeiten

Florian – ein Kind, das „normalerweise“ eine Schule für Lernbehinderte besuchen würde – hatte gerade im Laufe des vierten Schuljahres Lesen gelernt. Er kann bisher nur wenige Wörter auswendig richtig schreiben. Für den schriftsprachlichen Umgang mit Wörtern hat er daher noch wenig Sinn. Er gibt sich allerdings – das ist schon ein großer Fortschritt für ihn – sehr viel Mühe beim Aufschreiben ihm abverlangter Texte, verlangt dabei aber stets nach der ständigen Nähe eines Erwachsenen.

Ingo kam zu Beginn des vierten Schuljahres aus einer Parallelklasse zu uns. Dort hatte er sich völlig verweigert und gegen fast alle schulischen Anforderungen große Widerstände aufgebaut. Mittlerweile arbeitet Ingo gut mit, stützt sich dabei aber noch sehr stark auf eine intensive individuelle Zuwendung. Auch er hat im schriftsprachlichen Bereich noch viele Schwierigkeiten.

„Langweilt ihr euch?“ fragte ich – mit Absicht etwas provozierend. „Nö“, antwortete Ingo, „aber mir fällt nichts dazu ein.“ – „Schreibt doch die Geschichte mit euren eigenen Worten auf,“ schlug ich vor, hatte eigentlich gar nicht ernsthaft damit gerechnet, daß sie wirklich darauf eingehen würden. Beide machten gleichermaßen ein ziemlich erstauntes Gesicht. Ingo, in sich hineinhorchend, gab ein paar Mal „hm, hm“ von sich. Schließlich hellte sich sein Gesicht auf, und zu Florian gewandt sagte er: „Wollen wir?“ Ehe der überhaupt antworten konnte, stellte Ingo fest, daß sie im Klassenzimmer aber nicht arbeiten könnten, sondern einen ruhigeren Raum bräuchten. Ich schlug ihnen das Elternsprechzimmer vor. Das ist ein sehr kleiner Raum, eher schon eine Höhle, in dem oft Sprachtherapie stattfindet. Ich wußte, daß Florian dieser Raum von einigen Förderstunden her schon vertraut war. So riet ich ihnen, sich im Sekretariat den Schlüssel dazu geben zu lassen. Dies war vermutlich keine leichte Aufgabe für die beiden, da es an unserer Schule nicht üblich ist, Schlüssel an die Kinder herauszugeben. Sie würden ihren Wunsch recht gut begründen müssen. So recht glaubte ich immer noch nicht daran, daß sie wirklich die Geschichte aufschreiben wollten, zumal in dem Raum einige Spiele zugänglich waren. Es wäre auch das erste Mal, daß Florian eine derartige Aufgabe ohne Hilfe eines Erwachsenen beginnen würde. Auch Ingo hatte bisher höchstens zehn Minuten alleine gearbeitet. Immerhin, sie nahmen sich Blätter und zogen los. Von all diesem Geschehen unbeeindruckt, war Peter immer noch dabei, Heidi seine Version der Krimigeschichte zu diktieren. Neugierig auf das Ergebnis steuerte ich darauf zu, aber Heidi, die das bemerkte, schüttelte den Kopf. Darum konnte ich mich aber auch wirklich später kümmern. So beschloß ich, mal wieder bei den Mädchen vorbeizuschauen. Da ich am Therapieraum vorbeikam, wurde meine Neugierde, zu wissen, was Florian und Ingo wohl machen würden, riesengroß. Ich konnte es mir nicht verkneifen, stehenzubleiben und an der Türe zu lauschen. Ich konnte nichts verstehen. So öffnete ich sachte die Tür und steckte meinen Kopf hinein. „Profäsor“. „Nein, hör zu! Profäsor, das schreibt man mit P!“ Sie waren gerade dabei, jedem dem anderen das Wort Professor vorzusprechen. Ingo bemerkte mich. „Is was?“ – „Nein.“ Fast fühlte ich mich ertappt. „Ich wollte nur schauen, was ihr macht“, gestand ich wahrheitsgemäß und wollte die Türe wieder schließen, als mir Ingo nachrief: „Sag mal, kannst du

uns ein Wörterbuch bringen?" „Wie bitte?" Fast blitzartig schoß mein Kopf wieder durch den Türspalt. „Bring uns bitte ein Wörterbuch. Wir wissen nicht, wie Professor geschrieben wird." So beiläufig, wie es in meiner Überraschung möglich war, brachte ich ein „Ja, gern", heraus. Das war mir noch nie passiert: Ein Kind, das massive Probleme mit dem Schreiben hat, sitzt mit einem anderen zusammen, das ebenso große Probleme hat, diskutiert über die richtige Schreibweise und verlangt obendrein nach einem Wörterbuch! Ich war mir sicher: Unter „normalen" Umständen hätte Ingo die Benutzung eines Wörterbuches weit von sich gewiesen. Nichts war mir jetzt wichtiger, als das Wörterbuch zu holen.

An dieser Stelle will ich die Beschreibung dieses einen Tagesablaufes abbrechen. Nur noch so viel: Bevor wir alle gemeinsam in die Turnhalle gingen, hatten Florian und Ingo mehr als eine halbe DIN A 4-Seite geschrieben. Weit mehr, als sie je zuvor schafften. Erdkunde haben wir wieder nicht gemacht.

Wo bleibt der Lehrplan?

In den Reaktionen von Lehrern auf die Lektüre eines solchen locker geschriebenen Berichtes, in dem die Lust am Lernen bei Schülern und Lehrer deutlich zu spüren ist, finden sich immer wieder folgende Muster:

Ausrufen der Begeisterung „Mensch, prima, so kann Schule auch sein!" folgen skeptische Einschränkungen: „Na ja, das ist aber nicht übertragbar, das hängt doch an der einzelnen Lehrerpersönlichkeit". Und schließlich kommt es zu einschränkender Kritik: „Und was ist mit der Aufsichtspflicht? Wie soll denn da der Rahmenplan erfüllt werden? Und überhaupt, so kann man doch nicht die Schwierigkeiten etwa eines stark lernbehinderten Kindes in den Griff kriegen!" Wobei in solchen Äußerungen deutlich die Unsicherheit zu spüren ist, die sich mit der Vorstellung verbindet, das Wagnis eines solchen Unterrichts einmal selber einzugehen.

Dabei muß man allerdings sofort hinzufügen, daß solche Reaktionen auch sehr viel mit den Formen zu tun haben, in denen man sich darstellt, wenn man einen solchen Unterricht zu realisieren versucht. Die ganzheitliche Betrachtung der kindlichen Individualität im Unterricht korrespondiert mit einer Prinzipien und große Zusammenhänge betonenden Darstellungsweise der unterrichtlichen Aktivitäten.

Gleichzeitig überwiegt, um sich selbst und anderen Mut zu machen, die Betonung der positiven Aspekte dieses unterrichtlichen Handelns. Das ist auch erforderlich, wenn man mit dem ganzen Einsatz der Person neue Wege geht, von denen man zwar überzeugt ist, daß sie in die richtige Richtung führen, auf denen es aber eine Fülle von Schwierigkeiten und nichts vollkommen Fertiges gibt. Dennoch besteht die Gefahr, daß eine solche Darstellungsweise die differenziertere Betrachtung einzelner Schritte in der Wechselwirkung von pädagogischem Tun und kindlicher Entwicklung erschwert, weil die kritischen Punkte, die es in jedem Unterricht gibt, nicht sichtbar werden.

Hier sollte der intensive Austausch von Erfahrungen, die Diskussion einzelner pädagogischer Prinzipien und Methoden zwischen unterschiedlichen Lehrper-

sönlichkeiten ansetzen. Denn es gibt wechselseitig genug zu lernen und nachzuvollziehen.

Aus dem vorgestellten Beispiel wird etwa deutlich, welche Resultate ein Unterricht erbringen kann, dem es gelingt, die Kinder in ihrer Individualität wirklich ernst zu nehmen und auf ihre elementare Lernbereitschaft zu vertrauen. Es wird dem Leser vor Augen geführt, daß dazu eine Form von Geduld gehört, die man sich mühsam gegen den Zeit- und Leistungsdruck tradierter Rahmenpläne, vollgestopfter Curricula und schulorganisatorischer Restriktionen erwerben muß. Dort, wo es gelingt, eine solche Sichtweise auf das schulische Lernen durchzuhalten, wird offensichtlich: Lernprozesse, in denen die Kinder die Hauptakteure sein können, in denen Neugier und Lust am Erproben der eigenen Möglichkeiten zu einer aktiven Auseinandersetzung mit der kindlichen Umwelt führen, resultieren in einer Intensität, in der die Aneignung auch von Kulturtechniken ‚spielend‘ gelingt.

Ganz nebenbei wird aber auch vorgeführt, welche Bedingungen des Lernens dazu hergestellt werden müssen; und daß der Verzicht des Lehrers auf die traditionelle Rolle des dominierenden Wissensvermittlers ihn keineswegs überflüssig macht: Aufgabe des 45-Minuten-Rhythmus und der Reihenfolge der Fächer, flexibler Umgang mit den Anforderungen der Rahmenpläne, offener Unterricht, d.h. Einbeziehung von Flur und natürlicher Umwelt der Kinder, Binnendifferenzierung zur Individualisierung von Lernprozessen, Beteiligung der Kinder an der Planung und als Helfer beim Lernen.

Was nun im Vergleich der unterschiedlichen Lehrerpersönlichkeiten und Unterrichtsstile auch innerhalb der Integrationsklassen in der Fläming-Grundschule auffällt, ist, daß die wesentlichen Prinzipien und Methoden eines solchen Unterrichts keineswegs an einen Unterrichtsstil und einen Typus von Lehrerpersönlichkeit gebunden sind.

In unserem zweiten Beispiel berichtet ein Team, das über eine stärkere Strukturierung und mehr mit Vorgaben arbeitend auch zu Formen offenen, handelnden und binnendifferenzierenden Unterrichts kommt.

Ein Vormittag in der Klasse 3 d

Vorbereitungen

Der gemeinsame Schulvormittag der Klasse 3 d beginnt heute erst mit der 2. Stunde. Die 1. Stunde ist den Kindern vorbehalten, die zusätzlich zum normalen Unterricht gefördert werden müssen. Es können behinderte, aber auch nichtbehinderte Kinder sein.

Während die Schüler den Klassenraum betreten, sprechen wir noch einmal die geplanten Unterrichtsvorhaben des heutigen Tages, die Reihenfolge der Stunden und unsere Arbeitsaufteilung ab.



Ein Kind schreibt die Stundenthemen mit Datum, Uhrzeiten, Pausen an die Seitentafel. Der Tagesplan hilft den Kindern, sich zeitlich zu orientieren, und ermöglicht vor allem den verhaltensauffälligen Schülern, sich frühzeitig auf unterschiedliche Inhalte einzustellen. Schon in der 1. Klasse gehörte er zum täglichen Lesestoff und ist für die lernbehinderten Schüler auch heute noch ein Mittel, um Datum und Uhrzeiten zu wiederholen.

Bevor wir mit dem Unterricht beginnen, müssen die beiden schwerhörigen Schüler, Klaus und Rainer, die Mikroportanlage an ihre Hörgeräte anschließen. Unser kleiner „Techniker“ Lasse hilft ihnen dabei. Er überprüft die Aufladung der Geräte und die Übereinstimmung der Frequenzen. Über diese Aufgabe beweist er seine technischen Qualitäten und kompensiert sein Bestreben, im Mittelpunkt zu stehen. Für die nun folgende Deutschstunde teilen wir die Klasse in zwei Gruppen. Wir ordnen uns jeweils einer Gruppe zu. Die Zusammensetzung der Gruppen wird von uns gesteuert. Wir achten darauf, daß sie möglichst leistungsheterogen sind. Die verhaltensschwierigen Kinder werden möglichst getrennt.

Eine Bildgeschichte soll gespielt werden

Die Kinder ordnen die Bildgeschichte, die sie am Vortag kennengelernt haben. Heute soll sie im Zusammenhang gespielt, erzählt und anschließend aufgeschrieben werden.

Der lernbehinderte Dieter hat mit der Ordnung Schwierigkeiten. Sein Nachbar Hans gibt ihm einige Erinnerungshilfen. „Jetzt weiß ich's wieder,“ sagt er, mischt noch einmal und präsentiert danach stolz die selbständig gelegte Reihenfolge. Er darf sie bei den anderen Kindern überprüfen. Diese besorgen sich in der Zwischenzeit die nötigen Requisiten für das geplante Rollenspiel. Eine Topfblume stellt einen Garten dar, ein Schal mit Fransen wird zum Gartenschlauch mit Wasserstrahl, ein Kind zum drehbaren Wasserhahn erklärt.

Um die Rollen reißen sich zunächst nur wenige Kinder; es sind die aktiven, mutigen, selbstbewußten. Dazu gehört Manfred, der aufgrund seiner Hypermotorik an keiner Grundschule unterrichtet werden konnte. Auch Jörg, der wegen einer schweren Hospitalismusschädigung nicht so schnell lernen kann wie andere, lebt seine Rolle phantasievoll aus. Beide Kinder bevorzugen die Handlung als Ausdrucksmittel. Mit der Sprache tun sie sich schwer. Ihre Spontaneität, die ungehemmte Lust, sich zu bewegen, wird von einigen stillen, ängstlichen Mädchen beobachtet und bewundert. Sie selbst halten sich zunächst lieber zurück. Nach einer Weile überwinden auch sie ihre Hemmung und finden Spaß an den Körperbewegungen. Einige befolgen noch starr die Vorgaben der Bildgeschichte, die anderen gestalten zunehmend freier, erweitern die Szenen mutig durch eigene Einfälle.

Als schließlich ein Erzähler bestimmt werden soll, der die Pantomime sprachlich begleitet, melden sich nur Kinder, die hierin ihre Stärke sehen. Jetzt sind es die „sprachbehinderten“ und „sprechscheuen“ Kinder, die erst einmal zuhören. Als Bine sich schließlich durchgerungen hat, ebenfalls einen Erzählversuch zu wagen, kommt kein Laut über ihre Lippen. Sie versucht die Worte herauszupressen, ver-

krampft jedoch mehr und mehr. Die Kinder warten. Sie kennen das schon. Bine hat Angst. Sie kann nicht sprechen, wenn sie Angst hat. Tips werden ihr zugerufen. „Hau dir auf's Knie, stampf mit dem Fuß auf.“ Bine lacht, aber es hilft nichts. „Nun mach doch mal,“ rufen einige ungeduldig. Schließlich sucht Bine sich ihre Freundin Lea aus und geht mit ihr auf den Flur, um dort die Geschichte zu erzählen. Später fragen wir die beiden, ob es geklappt hat. Bine nickt. „Sie hat es schön erzählt,“ ergänzt Lea.

Die Gleichzeitigkeit von Handlungsabläufen und ihrer sprachlichen Gestaltung ist vor allem für die beiden schwerhörigen Kinder wichtig. Sie lernen neue Begriffe kennen und übernehmen die verwendeten Satzmuster der Kinder. Die Erzähler sprechen in das Mikrofon der Mikroportanlage, damit der Geräuschpegel ihre Stimme nicht übertönt. Die Kinder haben sich an diese Reporterrolle längst gewöhnt, wie auch daran, daß sie langsam und deutlich artikulieren müssen. Einige konnten ihre eigene nachlässige, verwaschene Sprache mit Hilfe dieser Selbsttherapie deutlich bessern.

In der großen Pause tauschen wir uns über den Ablauf der Gruppenarbeit aus. Wie haben einzelne Kinder sich verhalten? Bei wem tauchten Schwierigkeiten auf? Wer benötigt voraussichtlich zusätzliche Übungen, bevor er die Geschichte aufschreiben kann?

Die Nachbesprechung hilft uns, zufällige Beobachtungen ins Gedächtnis zu rufen und zu reflektieren. Wir besprechen die weitere Vorgehensweise, soweit wir sie vorausplanen können. Vieles wird sich auch erst in der Unterrichtssituation ergeben. Dann müssen wir uns über Blickkontakt verständigen.

Konflikte und Gespräche in der Pause

Als wir nach der Pause die Klasse betreten, empfängt uns ein heulender Rainer und eine aufgeregte, empörte Gruppe von drei Jungen. „Rainer wollte meinen kleinen Freund aus der Vorklasse verkloppen, obwohl der ihm nichts getan hat. Und da haben wir ihn verkloppt“, ruft Max zornig. Rainer wird wütend, will auf Max losgehen. Der pädagogische Berater wendet sich Rainer zu, bewegt ihn, mit auf den Flur zu kommen, um dort in Ruhe die Ursache des Streits zu klären und ihn zu besänftigen. Währenddessen beschäftigt sich einer von uns mit der Jungengruppe. Oft sind es Mißverständnisse, Fehlinterpretationen, denen Rainer aufgrund seiner Schwerhörigkeit leicht unterliegt. Es ist unsere Aufgabe, alle Beteiligten auf derartige Mißverständnisse hinzuweisen, über Rainers Schwierigkeiten aufzuklären, ohne jedoch sein Verhalten zu tolerieren.

Nach einer Weile haben sich die Gemüter beruhigt. Rainer kehrt in die Klasse zurück und versteckt sich unter seinem Tisch. Wir lassen ihn. Er wird von selbst wieder hervorkommen.

Währenddessen haben die übrigen Kinder ihre Brote ausgepackt, denn die gemeinsame Frühstückszeit hat längst begonnen. Diese 15 Minuten sind fester Bestandteil des Schulvormittags. Die Pausengespräche setzen sich zwischen den Kindern fort, Erlebnisse des Vortages werden erzählt, Verabredungen für den Nachmittag

getroffen. Heute haben einige Kinder ihre Oblatenbücher mitgebracht und sind bereits in ihre Tauschaktionen vertieft. Andere schreiben sich gegenseitig Verse in ihre Poesiealben. Jörg und Manfred vergleichen ihre mitgebrachten Autos nach Größe und Fabrikaten. Der Pädagogische Mitarbeiter zieht sich mit einigen Kindern in die Leseecke zurück und liest ein Buch vor. Klaus erklärt dem lernbehinderten Dieter das Prinzip des Stromkreises, das er vor kurzem selbst in der Förderstunde gelernt hat.

Die Geschichte wird aufgeschrieben

Nach dem Frühstück beginnen die meisten Kinder mit dem Entwurf der Niederschrift. Die fünf behinderten Kinder dieser Klasse haben Probleme, die Geschichte selbständig aufzuschreiben. Wir bitten jeweils eines der Kinder, uns seine Geschichte zu diktieren. Anhand dieser Vorlage werden sie in den folgenden Tagen zusätzliches Übungsmaterial erhalten (Lückentexte, Satzergänzungen, Übungen zu Wort- und Satzreihenfolgen). Dann werden auch sie ihre Geschichte aufschreiben. Da wir uns nur jeweils zwei Kindern gleichzeitig zuwenden können, arbeiten die drei übrigen Kinder inzwischen an ihrem Rechtschreiblehrgang weiter. Dieser ist so gestaltet, daß sie weitgehend selbständig damit umgehen. Nach ca. 15 Minuten hat unsere geübteste Geschichtenschreiberin ihren Entwurf bereits fertig. Sie erklärt sich bereit, Jörgs Erzählung nach seinem Diktat aufzuschreiben. Schreiben bereitet ihr keine Mühe, und wir sind entlastet.

Jörg nimmt die Hilfe anderer Kinder lieber in Anspruch als unsere. Er zeigt im Vergleich eine höhere Ausdauer und bessere Konzentration. Wir können uns die Ursache seiner Verhaltensänderung nicht ausreichend erklären, denn noch in der 2. Klasse wäre diese Form der Zusammenarbeit nicht möglich gewesen. Jörg lernte lange Zeit zusammen mit dem Pädagogischen Mitarbeiter und Dieter ausschließlich in der Leseecke, durch die Bücherregale vom Rest der Klasse abgeschirmt. „Kleine Schule“ nannte er das. Die Regale boten ihm Schutz, verstellten aber nicht endgültig seinen Blick zur Gruppe. Für Jörg war es immer wichtig zu wissen, was die anderen Kinder tun, denn verpassen wollte er nichts. Mit einem Blickfeld zur Tafel, gerade so hoch wie die Regalbretter es erlaubten, hat Jörg lesen gelernt. Dabei war es nicht Jörg, der rechnen, schreiben und lesen mußte. Es war der „Pilot“, der „Fluglotse“, der „Feuerwehrmann“, der all diese schwierigen Aufgaben erfüllte. Jörg schuf sich seine Rollen selbst, wir hatten nur die Aufgabe, sie zuzulassen. Im Laufe der Zeit lernte er, sich stärker der Schulwirklichkeit zu stellen. Er trat langsam aus seiner Selbstisolation heraus und öffnete sich seinen Mitschülern.

Nach und nach beenden auch die anderen Kinder den Entwurf ihrer Niederschrift und beschäftigen sich mit einer selbstgewählten Stillarbeit: Lesen, Briefe schreiben, Weben. Manfred, der während dieser langen Schreibphase wenig Bewegungsmöglichkeiten hatte, wird gegen Ende der Stunde zunehmend zapplicher. Er beginnt durch die Klasse zu laufen und rempelt einige Kinder an. Diese beschwerten sich, erreichen jedoch keine Verhaltensänderung bei Manfred. Jörg, der sich leicht von Manfred beeinflussen läßt, beginnt ebenfalls unruhig zu werden. Manfred erhält den Auftrag, die Blumen zu gießen und danach auf dem Flur Pause zu



machen. Jörg verschwindet mit ihm. Auch er hat jetzt lange genug gearbeitet. Die übrigen Kinder lassen sich davon nicht stören. Sie wollen die Niederschrift oder die inzwischen begonnene Beschäftigung zu Ende bringen. Sie wissen, daß Manfred mehr Arbeitspausen braucht als sie.

Lernprozesse – bei Kindern und Lehrern!

Hier wollen wir die Schilderung dieses einen Schulvormittags abbrechen. Durch einen Blick zurück auf die anfänglichen Schwierigkeiten unserer Arbeit kann deutlich werden, welche Entwicklung wir und die Kinder durchgemacht haben.

Zum Beispiel Manfred: In der ersten Klasse benötigte er bereits nach 10 Minuten eine Unterbrechung. Diese war nicht nur für Manfred wichtig. Die Ruhe, die einkehrte, wenn er draußen war, wirkte auf die Schüler und uns entspannend.

Unsere damalige Unerfahrenheit und Unsicherheit im Umgang mit dem verhaltensauffälligen Manfred zwang uns, den Rat kompetenter Sonderschullehrer einzuholen. Unterstützt wurden wir außerdem durch die Kinder- und Jugendpsychiatrie und unsere wissenschaftliche Begleitung. Aus dieser Zusammenarbeit entwickelte sich ein umfassendes therapeutisches Konzept für Manfred: Förderung seiner Selbständigkeit, psychomotorische Therapie, Anwendung eines Verstärkungsprogramms im Unterricht. Trotz großer Anstrengung gelang es uns nicht durchgängig, alle diese Vorschläge ständig im Unterricht zu berücksichtigen. Zudem merkten wir bald, daß sie allein nicht ausreichten, um langfristig der Persönlichkeit von Manfred gerecht zu werden. Dazu mußte der Unterricht selbst verändert werden. Manfred lernte nur lesen und rechnen, wenn entsprechende Aufgaben an motorische Aktivitäten gebunden waren. Er lernte Buchstaben differenzieren, indem er auf ihnen entlanglief oder sie mit einem Ball abtraf. Der handelnde Unterricht wurde zum Prinzip in allen Fächern. Auch die nichtbehinderten Kinder profitierten davon. Unterrichtsprojekte in Rechnen und Sachkunde wurden von ihnen mit Begeisterung aufgenommen. So lernten sie den Umgang mit Geld, indem sie tagelang an Verkaufsständen, die sie in der Klasse eingerichtet hatten, Waren gegen Spielgeld tauschten, Geld wechselten, Differenzbeträge berechneten, Informationen über Waren und Preise in Geschäften einholten. Obwohl wir diesen Unterrichtsprojekten große Bedeutung für Lernbereitschaft und Erkenntnis beimessen, haben sie für uns dort ihre Grenze, wo es um die systematische Einübung bestimmter Techniken und Fertigkeiten geht. In diesem Fall arbeiten die Schüler an Lehrgängen, die ihrem individuellen Lernniveau entsprechen.

Diese Akzentuierung auch individueller Lernprozesse entwickelte sich nicht von heute auf morgen, sondern ist das Ergebnis einer dreijährigen Zusammenarbeit zwischen uns Pädagogen. Die Beobachtung von Lernprozessen aus verschiedenen Blickwinkeln verhindert eine einseitig subjektive Wahrnehmung und Interpretation. Der Austausch über die unterschiedlichen Eindrücke erfolgt spontan am Ende eines Unterrichtstages, ausführlicher während der wöchentlichen Treffen. Außerdem erarbeiten wir gemeinsam die Unterrichtsinhalte der Woche, die die Eltern per Umdruck von uns erhalten.

Auch hier kommt der wechselseitigen Unterstützung der Kinder in ihren Lernprozessen, ihrer Rolle als Modell für den Erwerb von Fertigkeiten des Sozialverhaltens eine kaum zu unterschätzende Bedeutung zu. Hier sind Sensibilität und Geduld der Lehrer gefordert, die Entwicklung solcher Prozesse zu erkennen und zuzulassen; sie nicht durch pädagogische Interventionen zu verbauen.

Konsequenzen und Chancen

Neben der Deutlichkeit, in der Gemeinsamkeiten und Unterschiede (etwa die Eingrenzung der Rolle von Projekten im zweiten Beispiel) zu Tage treten, scheinen uns zwei Punkte an dieser Schilderung noch besonders hervorhebenswert: der Aufforderungscharakter, den die unterschiedlichen Bedürfnisse von behinderten und nichtbehinderten Kindern für die Entwicklung neuer Unterrichtsformen haben, und die Bedeutung des Zwei-Pädagogen-Prinzips für die Realisierung solcher 'Reformen'.

Die Anwesenheit behinderter Kinder in einer Klasse führt zu einer Potenzierung aller auch in einer normalen Klasse vorhandenen Probleme hinsichtlich der Heterogenität in den Lernvoraussetzungen der Kinder: zu den geschlechts- und schichtspezifisch unterschiedlichen Erziehungsergebnissen gesellen sich die verschiedenen körperlichen und geistigen Voraussetzungen. Die extreme Situation erfordert besondere pädagogische Anstrengungen. Dadurch, daß Probleme und Anforderungen deutlicher sichtbar werden, besteht auch die Chance, bessere Möglichkeiten ihrer Überwindung zu finden.

Die behinderten Kinder zwingen die Lehrer zum Umdenken, zu einer Abkehr von eingepaukten Unterrichtstechniken und liebgewonnenen Routinen. Die Infragestellung der eigenen Rolle macht den Weg frei, sich den Bedürfnissen und Anliegen der Kinder zu öffnen. Wird, wie in diesem Beispiel, gleichzeitig der Blick nicht verloren für die vielfältigen Erfordernisse einer differenzierten Förderung der Lernentwicklung von Kindern — etwa das Üben oder die individuelle Aufbereitung des Lehrstoffes — und ist man in der Lage, die Grenzen der eigenen Kompetenzen einzugestehen und die anderer heranzuziehen, so kann es zu Unterrichtsformen wie den geschilderten kommen: „Der handelnde Unterricht wurde zum Prinzip in allen Fächern“.

Dabei darf aber eines nicht aus dem Auge verloren werden. Neben vielen anderen Voraussetzungen (s.o.) steht und fällt ein solcher Unterricht mit dem Vorhandensein von genügenden und genügend qualifizierten Lehrkräften. Wir halten das Zwei-Pädagogen-Prinzip für einen unverzichtbaren Bestandteil einer solchen Arbeit. Nur so können die unterschiedlichen Bedürfnisse und Entwicklungsniveaus der Kinder durch differenzierende Angebote aufgenommen werden. Erst in der Teamarbeit kann der Unterricht als Wechselwirkung zwischen kindlicher Entwicklung und pädagogischem Handeln adäquat reflektiert und auch auf seine Schwachstellen hin untersucht werden. Nur dadurch, daß einer zur Verfügung steht nicht nur für die Förderung einzelner Kinder, sondern auch, um sich neben den Unterrichtsverlauf zu stellen, seine Mechanismen zu beobachten und sie im anschließenden Gespräch zur Diskussion zu stellen, kann man dem Anspruch permanenter Weiterentwicklung auch der Pädagogen überhaupt gerecht werden.



Abschließend noch ein Wort zur Perspektive der Integration von Behinderten im Grundschulbereich. Unserer Meinung nach gibt es inzwischen eine hinreichende Zahl von positiven Ergebnissen und Erfahrungen mit dieser Integration. Was wir jetzt brauchen, sind nicht weitere Modelle mit Sonderbedingungen, sondern die Initiierung und Vermehrung einer ganz normalen Regelpraxis von Integration.

Dort, wo Eltern es wünschen und Lehrer bereit dazu sind, sollten behinderte Kinder in die Regelschule integriert werden.

Anschrift: Fläming-Grundschule, Illstraße 4 – 6, 1000 Berlin 41

Veröffentlichungen zur Fläming-Schule

AG Gesamtschule: Integrationsversuch Fläming-Grundschule: Gesamtschule gesucht. In: Berliner Lehrerzeitung, 36, 51. Jg., 1982, Heft 4/5, S. 23 – 24

J.BOBAN / H.WOCKEN: „... man kann sich das einfach nicht vorstellen!“ Geschichten aus dem Alltag einer integrativen Grundschule. In: Sonderpädagogik, 13. Jg., 1983, Heft 4, S. 148 – 156

S.HASCHE / C.NOWAK / W. PODLESCH: Integrationsversuch an der Fläming-Grundschule. In: Berliner Lehrerzeitung 35. 50 Jg., 1981, Heft 12, S. 7 – 8

S. HASCHKE / C. NOWAK / N.STOELLGER: Max besucht eine allgemeine Schule – Aspekte der Schulkarriere eines „sonderschulbedürftig“ behinderten Kindes. In: Das Band, 1983, H. 2, S. 10 – 16

R.HETZNER / W.PODLESCH: Ein so heißes Eisen wollte der Schulleiter nicht im Hause haben. Erste Erfahrungen aus einem Integrationsprojekt an einer Berliner Grundschule. In: päd. extra, 1981, Heft 3, S. 26 – 30

C.HOENECKE / N.STOELLGER: Integration konkret: Die Fläming-Grundschule. In: Der Senator für Schulwesen, Jugend und Sport, Der Senator für Gesundheit, Soziales und Familie (Hg.): Schulen für Behinderte, Berlin 1981, S. 16 – 18

C.HOENECKE / N.STOELLGER: Die Fläming-Grundschule Berlin. Gemeinsamer Unterricht wird hier seit 1975 erprobt. In: Selbsthilfe, 1983, Heft 2, S. 6 – 8

J.-R.METTKE: Eltern als Integrations-Antreiber vom Dienst. In: J.Muth u.a.: Behinderte in allgemeinen Schulen, Essen 1982, S. 31 – 41

J.-R.METTKE / W.PODLESCH / N.STOELLGER: Gemeinsame Schulerziehung Behinderter und Nichtbehinderter demnächst auch an der Berliner Gesamtschule? In: Gesamtschul-Informationen, 14. Jg., 1981, Heft 4, S. 192 – 202

R.MUNDER: Meinungen der beteiligten Eltern am Integrationsversuch. Pädagogisches Zentrum, Berlin 1983

C.NOWAK: Die andere Schule. Modellversuch an der Berliner Fläming-Schule. In: A.Buch/ B.Heinecke u.a.: An den Rand gedrängt, Hamburg 1980, S. 163 – 169

H.NULLMEYER: „Wir erleben Behinderung gar nicht als Behinderung.“ Beobachtungen in einer Integrationsklasse, Frankfurter Rundschau vom 11. Juni 1983

H.NULLMEYER: „Wir Kinder der Klasse 3 d: Fünf von uns sind behindert.“ ARD-Film 1983

W.PODLESCH: Grundschule ohne Aussonderung. Erfahrungen aus einem Berliner Integrationsversuch. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 33. Jg., 1981, Heft 12, S. 518 – 519, Wiederabdruck in: J.Muth u.a.: Behinderte in allgemeinen Schulen, Essen 1982, S. 53 – 59

PROJEKTGRUPPE: Gemeinsame Schulerziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder an der Fläming-Grundschule. In: GEW im DGB (Hg.): Im Brennpunkt. Gemeinsam leben lernen. Analysen, Modelle, Perspektiven zur Integration Behinderter. Bundesfachtagung der GEW vom 13. – 15.11.1981 in Stuttgart, S. 17 – 22

PROJEKTGRUPPE INTEGRATIONSVERSUCH FLÄMING-GRUNDSCHULE: Sieben Jahre integrative Grundschule – und was dann? In: Grundschule, 15. Jg., 1983, Heft 10, S. 38 – 41
W. und X.RAITH: Behinderte Kinder gemeinsam mit anderen. Erfahrungen mit der Integration, Hamburg 1982

M.RUTHMANN / G.TOCKAN: „Jeder Mensch sieht anders aus.“ Bericht aus einer besonderen Klasse. ZDF-Film 1982

N.STOELLGER: Kooperation zwischen Grund- und Sonderschullehrern – Sonderpädagogik an der Grundschule. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 32. Jg., 1981, Heft 1, S. 107 – 110

N.STOELLGER: Erfahrungen mit dem Zwei-Pädagogen-System im gemeinsamen Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder. In: J.Muth u.a.: Behinderte in allgemeinen Schulen, Essen 1982, S. 43 – 52

N.STOELLGER: Zur Frage der gemeinsamen Schulerziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder. In: Informationen aus der Berliner Sonderpädagogik, 1981, Heft 1, S. 13 – 15

N.STOELLGER: Erfahrungsbericht für behinderte und nichtbehinderte Kinder an einer Berliner Grundschule. In: G.Klein / A.Möckel / M.Thalhammer (Hg.): Heilpädagogische Perspektiven in Erziehungsfeldern, Heidelberg 1982, S. 102 – 107

N.STOELLGER: Behinderte und nichtbehinderte Kinder in gemeinsamen Klassen der Fläming-Grundschule in Berlin. In: H.Deppe-Wolfinger (Hg.): Behindert und abgeschoben. Zum Verhältnis von Behinderung und Gesellschaft, Weinheim und Basel 1983, S. 170 – 194

R.HETZNER / W. PODLESCH: Integrationsklassen an der Fläming-Grundschule. Gemeinsames Lernen behinderter und nichtbehinderter Kinder. Berlin 1984

Uckermark-Grundschule, Berlin

Christina Eck / Karin Frost / Peter Heyer / Margitte Kipp / Edelgard Korfmacher / Ingrid Kornmesser / Peter Latta / Ulf Preuss-Lausitz / Martin Rudnick / Rolf Schüppel / Karin Wilke / Gitta Zielke

Schule ohne Aussonderung

– *Eineinhalb Jahre Schulversuch*

Ein Beispiel, das Schule macht?

Nach so kurzer Zeit Verbindliches über Ergebnisse zu sagen, darüber, was wir richtig machen, was auf andere Schulen übertragen werden kann, wäre vermessen. Wir wollen, daß unser Beispiel Schule macht, und hoffen, daß auch das in den folgenden Beiträgen Mitgeteilte Anregungen enthält, über mögliche Weiterentwicklungen an der eigenen Schule nachzudenken und initiativ zu werden.

Die beiden für mich wichtigsten Zwischenergebnisse aus der Arbeit der letzten beiden Jahre:

- Alle an unserem Schulversuch Mitarbeitenden halten unseren Ansatz (vgl. Kurzdarstellung) aufgrund der bisher gemachten Erfahrungen mehr denn je für grundsätzlich richtig und übertragbar.
- Wir sind dabei zu lernen, uns den eigenen Schulproblemen gegenüber kreativ zu verhalten. Z.B. versuchen wir, bei Schwierigkeiten von Kindern nicht immer gleich die tradierten Ersatzlösungen zu praktizieren (zurückstellen, eine Klassenstufe wiederholen, überweisen auf eine Sonderschule), sondern die Ursachen der Lernstörungen wahrzunehmen und in der Art, wie wir das Kind beim Lernen unterstützen, zu berücksichtigen.

Im Schulversuch geschieht, denke ich, nichts grundsätzlich Außergewöhnliches. Wir versuchen, das zu machen, was jede Schule tun sollte, was bei einer Klassenfrequenz von 20 eher zu leisten ist und wozu wir geradezu gezwungen werden, wenn einzelne Kinder mit besonderen Behinderungen dabei sind: dafür zu sorgen,



daß die einzelnen Lernprozesse wirklich aller Kinder gefördert werden. Wir versuchen als Lehrer, gut hinzusehen, wie jedes Kind lernt, und uns immer wieder zu fragen: Wie können wir die Aneignungsprozesse individuell unterstützen und auftretende Lernblockierungen wieder auflösen? Das ist ein einfaches pädagogisches Programm, aber es verlangt viel von jedem, vor allem die Bereitschaft zum Selberlernen. Ich will im folgenden einige mir besonders wichtige Erfahrungen aus den letzten beiden Jahren aufschreiben, setze dabei also sehr subjektive Akzente.

Vorbereitung auf den Schulversuch

Die Vorgeschichte ist vielschichtig: Ein GEW Landesverband¹⁾, der seit 1977 die Einrichtung solcher Schulen, wie es die Uckermark-Grundschule (UckG) jetzt ist, zumindest als „Versuch“ für jeden der 12 Berliner Bezirke fordert; ein Bezirksparlament, das die Einrichtung einer solchen Schule in Schöneberg unterstützt; die UckG, die 1981 als einzige Schöneberger Grundschule bereit ist, einen entsprechenden Antrag vorzubereiten, weil sie seit Jahren der Idee einer Schule ohne Aussonderung nahe steht und versucht, Binnendifferenzierung zu verwirklichen; die Fläming-Grundschule, im gleichen Bezirk, die uns konkret vor Augen geführt hat, daß dies möglich ist, daß Kinder mit Behinderungen und Nichtbehinderte zusammen lernen können.

Die Genehmigung zum Schulversuch von der für das Schulwesen zuständigen Senatorin zu erhalten, war schon eine Sache für sich. Hier wurde dem Kollegium ein außerordentliches Durchhaltevermögen abverlangt. Es zeigte sich, daß die bildungspolitische Großwetterlage für die Zielsetzung dieses Versuchs nicht gerade förderlich war. Den großen Widerständen seitens der Senatsschulverwaltung, insbesondere der für das Sonderschulwesen zuständigen Beamten standzuhalten und trotz aller Widerstände am Vorhaben festzuhalten, war dem Kollegium nur durch die ungewöhnlich breite öffentliche Unterstützung möglich: Lehrer und Eltern waren sich in der Sache einig. Kollegium, Schulleitung und die schon an der Vorbereitung beteiligte, später dann auch beauftragte Wissenschaftliche Begleitung²⁾ zogen an einem Strang. Alle im Schöneberger Bezirksparlament vertretenen Parteien und die BSVG-Gremien³⁾ unterstützten den Antrag der Schule. Die Berliner GEW sowie der GEW-Bundesvorsitzende Dr. DIETER WUNDER, vor allem aber der Schöneberger Stadtrat für Volksbildung, OTTOKAR LUBAN, gelernter Sonderschullehrer, forderten vehement die Genehmigung des Schulversuchs.

In der mehr als ein Jahr dauernden Vorbereitung auf den Schulversuch blieb wenig Zeit für konkrete pädagogische Reflexion. Immer wieder waren formale

-
- 1) GEW = Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft; vgl. GEW / Im Brennpunkt, Grundschule – die gemeinsame Schule für alle Kinder, gewerkschaftliche Beschlüsse; Mai 83
 - 2) Die Beauftragung erfolgte durch die Senatorin für Schulwesen, Jugend und Sport nach monatelangem Zögern erst als Folge eines breiten öffentlichen Drucks und besonderem Eintreten der Elternvertreter der UckG; vgl. Beitrag von Peter Latta
 - 3) Insbesondere Bezirksschulbeirat und Landesschulbeirat, Gremien nach dem Berliner Schulverfassungsgesetz

Detailfragen zu diskutieren, mußten Teile des Antrages neu formuliert werden, waren unsere Absichten zu erläutern. Das führte alle Beteiligten oft an die Grenze ihrer Frustrationstoleranz, bewirkte aber zugleich, daß innerhalb der das Projekt vorbereitenden Lehrerguppe ein tragender Konsens in pädagogischen Grundsatzfragen entstand.

Das richtige Tempo für Veränderungen finden

Sechs Jahre nach Beginn des Schulversuchs, also ab Schuljahr 1988/89, werden alle Klassen der Schule und damit auch alle Lehrer des Kollegiums in den Schulversuch direkt einbezogen sein. Das bedeutet, es können nur solche pädagogischen Veränderungen verwirklicht werden, die tatsächlich von allen getragen werden. Es gehört deshalb zu den wichtigen Prinzipien unserer Arbeit, daß längerfristige Perspektiven für die Weiterentwicklung der Schule zwar angesprochen und diskutiert, die Änderungen aber erst dann umgesetzt werden, wenn sie den Betroffenen unumgänglich erscheinen.

Uckermark-Grundschule in Berlin Schöneberg – (Kurzdarstellung)

Schulversuch zur gemeinsamen Unterrichtung behinderter und nicht-behinderter Kinder, genehmigt vom Senator für Schulwesen, Jugend und Sport seit 31.3.1982.

Zielsetzung des Schulversuchs:

Die Uckermark-Grundschule will die Schule für alle Kinder ihres Einschulungsbezirkes sein. (Die Berliner Grundschule umfaßt die Klassen 1 – 6 und die Vorklassen.) Die wenigen Kinder, die sonst auf eine Sonderschule überwiesen werden, bleiben gemeinsam mit den anderen Kindern des Wohnviertels in „ihrer“ Grundschule, ohne dabei auf die für die erforderliche besondere Unterstützung verzichten zu müssen. Es geht darum, herauszufinden, wie sich die Uckermark-Grundschule verändert, um diesen neuen Anforderungen gerecht zu werden, und zwar sowohl in ihren Rahmenbedingungen wie auch in ihren pädagogischen Konzepten zur Unterstützung der Lernprozesse der einzelnen Kinder. Dabei soll einerseits durch zweckmäßige pädagogische Maßnahmen erreicht werden, daß mehr Kinder als sonst den Grundschulanforderungen gerecht werden können; andererseits soll darüber hinaus das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Behinderungen selbst dann ermöglicht werden, wenn die behinderten Kinder zwar schulfähig sind, in ihren Bedürfnissen und Leistungen aber nicht den Normerwartungen der Grundschule entsprechen. Schließlich soll überprüft werden, ob die Freizeitkontakte durch den gemeinsamen Schulbesuch positiv geprägt werden.

Rahmenbedingungen der Uckermark-Grundschule im Schulversuch

Frequenz: 20; je Klasse in der Regel 2 behinderte ('Gutachten-') Kinder aus dem Wohnumfeld der Schule (die behinderten Kinder werden auf der Grundlage eines gemeinsamen Gutachtens der Wissenschaftlichen Begleitung und des Schulpsychologischen Dienstes aufgenommen). Die Schule wird dreizügig geführt. Je Klassenstufe zusätzlich eine Sonderschullehrerstelle (für die Vorklassen und die 5./6. Klassen nur je eine halbe). Ermäßigungsstunden für die am Schulversuch beteiligten Lehrer wurden vom Senator für Schulwesen, Jugend und Sport nicht gewährt, intern aber vom Bezirk Schöneberg ermöglicht; zur Zeit unterrichten die Lehrer 22 Stunden.

Der Schulversuch ist für zunächst drei Einschulungsjahrgänge genehmigt (1982/83, 1983/84, 1984/85), und zwar für die Durchläufe bis einschließlich Klasse 6. Für die Einschulung des Jahrgangs 1985/86 sollen bereits vorliegende Erfahrungen ausgewertet werden.

Mit dem Genehmigungsschreiben des Senators für Schulwesen, Jugend und Sport wurde eine Aufnahme geistigbehinderter Kinder entgegen dem Antrag der Schule ausdrücklich ausgeschlossen.

Wissenschaftliche Begleitung

PETER HEYER, Pädagogisches Zentrum Berlin, grundschulpädagogische Fragestellungen,

Prof. Dr. ULF PREUSS-LAUSITZ, Technische Universität Berlin, sozialwissenschaftliche Fragestellungen,

Dr. GITTA ZIELKE, Fachseminarleiterin und Sonderschullehrerin in Berlin-Tempelhof, sonderpädagogische Fragestellungen.

Die wichtigsten Aufgaben der Wissenschaftlichen Begleitung:

- Anfertigung von gutachterlichen Stellungnahmen über die behinderten Kinder und von Jahresberichten über den Schulversuch für die Schulaufsicht Schöneberg bzw. den Senator für Schulwesen, Jugend und Sport;
- Unterstützung der Lehrer der Uckermark-Grundschule bei der Durchführung eines auf die speziellen Erfordernisse des Schulversuchs bezogenen Unterrichts.
- Dokumentation des Schulversuchs.

Das, was ist, was wir vorfinden, hat recht, ob es uns paßt oder nicht. Es ist so, weil es so geworden ist, oft im Verlauf langer Entwicklungen. Es muß nicht bleiben, wie es ist. Wenn wir wissen, daß etwas anders werden muß, haben wir die Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß es anders werden kann. Das braucht Zeit. Wir sollten, denke ich, nicht immer gleich drauflosändern, sondern weitermachen wie bisher, das, was wir tun, genau ansehen, prüfen, was wir daran nicht gut finden und dabei immer klarer erkennen, was wir ändern wollen, sollten, müssen. Und erst dann, wenn uns dies ganz deutlich ist, wenn wir es wirklich nicht mehr ertragen können, wie wir es bisher gemacht haben, wenn wir genau wissen, was wir und warum ändern wollen, dann erst sollten wir die uns vertrauten Lösungen aufgeben und neue Wege gehen.

Wir versuchen, so zu handeln. Wir müssen aufpassen, daß die kreative Unruhe, die Lebendigkeit, die dieser Schulversuch für alle Beteiligten mit sich bringt, und die uns wichtig sind, nicht umschlägt in eine unproduktive Hektik, die positive Entwicklungen eher lähmt als fördert.

„Die Hälfte meiner Kinder sind ‘Problemkinder’ ”

Der Schulversuch führte für alle Beteiligten ganz zwangsläufig zu einer breiteren und intensiveren Diskussion schulischer Fragen. Er verstärkte die Bereitschaft und Fähigkeit der Lehrer zur pädagogischen Reflexion und steigerte ihre Sensibilität im Hinblick auf Schwierigkeiten und Lernblockierungen einzelner Kinder. Zu-

gleich veränderte sich die Selbsteinschätzung der Lehrer. Manche Probleme, die sie zuvor nicht für lösbar hielten, meinten sie jetzt im Schulversuch bewältigen zu müssen und auch zu können. Dies verbunden mit überhöhten Erwartungen an den Schulversuch von außen – waren sie nun tatsächlich gegeben oder auch nur eingebildet –, durch die Wissenschaftliche Begleitung, durch Besucher und Schulverwaltung, trug dazu bei, daß sich Lehrer leicht überfordert fühlten und bei Kindern oft eher Probleme sahen als positive Entwicklungen. Sie empfanden zuweilen die beiden „Gutachtenkinder“¹⁾ ihrer Klasse als weniger belastend als viele andere ihrer Kinder mit den gegenwärtig typischen Problemen, wie sie in jeder durchschnittlichen Schulklasse vorkommen.

Nach kaum eineinhalb Jahren sagen die Lehrer unserer zweiten Klassen heute schon zuweilen: Hätte ich doch nur die positive Entwicklung dieses oder jenes Kindes vorhersehen können – ich hätte mir viel Sorge erspart! Als Begleiter des Schulversuchs nehme ich wahr, daß ganz allmählich das Vertrauen der Lehrer in die Bedeutung unserer Arbeit für die Unterstützung der kindlichen Entwicklung steigt.

Peter Heyer

Ich habe gelernt

Eineinhalb Jahre besteht er nun, unser Schulversuch. Es war ein teilweise dornenreicher Weg bis heute, und dies nicht nur für die Kollegen, die Schule, sondern auch für den Schulleiter. Damals, frisch in Amt und Würden, unsicher und unerfahren, dabei, einen Schulversuch zu unternehmen, dessen Tragweite uns letztlich nicht klar war, ringsum nur „Gegner“ (Schulverwaltung und Schulleiterkollegen), und heute doch auch stolz auf das Erreichte. Ich weiß heute nicht mehr, wie oft ich eigentlich alles „hinschmeißen“, wieder ganz „normaler Lehrer“, Kollege sein wollte.

Zwischen den Stühlen zu sitzen ist keine sehr erstrebenswerte Bestimmung. Die hierarchische Struktur innerhalb des Schulsystems bedingte, daß von oben her restriktive Weisungen kamen, die von mir nach unten hin durchgesetzt werden sollten. Meine Einsprüche wurden weggewischt. Das Kollegium andererseits wehrte sich, kämpfte. Es wurde zwar nicht alles Erwünschte erreicht, aber immerhin eine Menge.

Ich habe gelernt: Ein Schulleiter, der auf ein solidarisches Kollegium vertrauen kann, braucht sich nicht bange machen zu lassen. Solch eine Schule stellt auch gegenüber Vorgesetzten eine Macht dar, die nicht zu negieren ist. Mit dem Verlauf des Schulversuchs ging eine schrittweise Bewußtseinsänderung bei allen Beteiligten einher. Die Unfähigkeit der Fachleute, eine exakte Definition für Lernbehinderung zu geben, die Fragwürdigkeit einer genauen Grenzziehung zwischen Lern-

1) Vgl. Kurzdarstellung des Schulversuchs (Kasten)

behinderung und geistiger Behinderung, die Feststellung, daß die sogenannten behinderten Kinder oft gar nicht so große Probleme mit sich bringen, sondern stattdessen die verhaltensauffälligen Schüler, die aber in zunehmendem Maße in jeder Grundschulklasse zu finden sind, bewirkte, daß sehr bald generell der Behindertenbegriff problematisiert wurde. Individuell muß, so lernten wir, auf das oder die Probleme jedes einzelnen Kindes reagiert werden. Der Behindertenbegriff zeigte sich dabei als wenig hilfreich. Uns wurde klar, nicht die Kinder müssen sich an die Schule anpassen, sondern umgekehrt, die Schule muß den Bedürfnissen der Kinder gerecht werden.

Diese Bewußtseinsänderung, die langsam bei den Kollegen und mir stattgefunden hat, läßt sich nicht verordnen. Es war ein teilweise mühevoller und zeitaufwendiger Prozeß. Er war nur erreichbar durch Mitarbeit, Mitgestaltung und Mitentscheidung aller Kollegen. Dies widerspricht grundsätzlich den traditionellen Vorstellungen über Schule. Auch im Berliner Schulverfassungsgesetz behält der Schulleiter das Weisungsrecht gegenüber den Lehrern, die Schüler sind „Anstaltsbenutzer“. Lehrer und Schüler können über die einzelnen Schulgremien zwar mitdiskutieren, aber die Entscheidung liegt letztlich beim Schulleiter, der Schulaufsicht usw.

Ich habe gelernt: Je mehr der Schulleiter von seinem Weisungsrecht Gebrauch macht, je autoritärer er die Schule führt, umso besser „funktioniert“ vielleicht die Schule, umso weniger fühlen sich aber auch die Lehrer für ihre Schule verantwortlich, umso weniger sind sie bereit, sich auf Neues einzulassen, umso weniger denken sie an die Kinder. Für mich ein wichtiger Lernprozeß.

Rolf Schüppel

Elternmitarbeit an der Uckermark-Grundschule

Als ich im Januar 1982 meine Tochter Alice zur Einschulung bei der Uckermark-Grundschule anmeldete, wurde mir ein zusätzliches Formular zur Unterschrift vorgelegt: eine Erklärung, daß ich gegebenenfalls damit einverstanden wäre, meine Tochter im Rahmen eines Schulversuchs zur gemeinsamen Unterrichtung „behinderter“ und „nichtbehinderter“ Kinder einzuschulen. Zwei Monate später wurde – wenn auch mit Abstrichen – die Zustimmung zu diesem Schulversuch vom Senator für Schulwesen, Jugend und Sport erteilt. Ich war froh darüber, da Alice bereits in einer Eigeninitiativ-Kindertagesstätte mit Behinderten entsprechende positive Erfahrungen gemacht hatte, ohne daß allerdings in dieser Gruppe der Umgang mit Behinderungen eine grundsätzliche Aufgabenstellung gewesen wäre. Ich fand es gut, daß Elternmitarbeit, die in unserer Kindertagesstätte unabdingbare Voraussetzung gewesen war, auch in der Uckermark-Grundschule nicht nur gestattet, sondern sogar ausdrücklich erwünscht war.

Praktische Möglichkeiten

Hinsichtlich der praktischen Mitarbeit ergaben sich schon bald Möglichkeiten. In der Klasse meiner Tochter, in der ich zu einem der Elternvertreter gewählt worden war, wurde schon an einem der ersten Elternabende – wie auch in den Parallelklassen – über verschiedene Formen der Unterrichtsbeteiligung von Eltern diskutiert und schließlich zwei Angebote beschlossen: regelmäßiges Vorlesen zu Unterrichtsbeginn und relativ selbständige Gestaltung des Unterrichts am Samstag, der nur alle zwei Wochen stattfand.

Vorlesen in der „Ecke“

Nach einem festen Wochenplan – ich hatte z.B. den Montag – wurde den Kindern zu Unterrichtsbeginn ca. 30 Minuten in der im Klassenzimmer eingerichteten Kuschel- und Lesecke aus zumeist von ihnen selbst ausgewählten Büchern vorgelesen. Die Kinder nahmen diese Neuerung offensichtlich mit Begeisterung auf, wobei sie auch die Möglichkeit hatten, während dieser Zeit sonstigen individuellen Tätigkeiten nachzugehen oder ein Gespräch mit der Klassenlehrerin einzugehen, die natürlich immer im Klassenraum anwesend war. Zugleich lernten sie die Eltern ihrer Mitschüler/innen kennen und natürlich auch umgekehrt, was sich für den außerschulischen Bereich positiv auswirkte, wie ich z.B. bei den Kontakten von Alice feststellen konnte. Mit Beginn des zweiten Schuljahres veränderten sich die Vorzeichen: Nunmehr lesen Kinder den Eltern vor.

Der Samstags-Unterricht

Zu dieser Form der Unterrichtsgestaltung war zeitlich natürlich nur ein begrenzter Personenkreis in der Lage. Im Gegensatz dazu gab und gibt die aktive Beteiligung am Samstagsunterricht fast allen Eltern die Möglichkeit, die Schulsituation ihrer Kinder kennenzulernen und selbst mitzugestalten. An den Elternabenden wird jeweils für den Zeitraum eines Vierteljahres vorgemerkt, welche Personen welche Angebote planen. Aus den Ideen, die zumeist von den Eltern selbst eingebracht wurden, entwickelte sich ein breites Spektrum von Aktivitäten: vom Geländespiel übers Kochen bis zum Basteln in der Weihnachtszeit. Teilweise ergänzten sich mehrere Eltern an einem Unterrichtstag in ihren Angeboten, während gleichzeitig die Klassenlehrerin sich in die Aktivitäten mit einbrachte oder einer Teilgruppe ein eigenes Lernangebot machte. Zugleich stand sie natürlich uns Eltern mit Rat und Tat zur Seite.

Das Ergebnis waren nicht „nur“ Bilder oder Figuren, ein gemeinsames Essen und gemeinschaftlich gestalteter Unterricht: Als wichtige Erfahrung stellte sich der Abbau von Ängsten im Umgang mit größeren Gruppen von Kindern, vor allem aber mit „Behinderten“ heraus. Denn als ein zentrales Problem hatte sich bei Elterndiskussionen die Befürchtung geäußert: „Wie gehe ich mit ‘behinderten’ Kindern um?“ Die Bedingungen des Schulversuches hatten es einerseits erforderlich gemacht, gegenüber der Schulverwaltung Kinder zu „Behinderten“ abzustempeln, sie andererseits aber gegenüber uns Eltern nicht namentlich zu benennen, soweit es sich nicht um offenkundige körperliche Behinderungen, sondern um Verhaltens- und Lernstörungen handelte. Die Benennung hätte diesbezügliche

Störungen eher potenzieren als abbauen helfen. Dennoch führte diese Konstellation eher zur Verunsicherung bei vielen Eltern. Die praktische Mitarbeit im Unterricht, die Beobachtung, wie unkompliziert die Kinder miteinander umgingen, ohne Probleme mit ihnen mehr oder weniger offensichtlichen Behinderungen zu haben, der eigene Umgang mit ihnen, half vielen von uns Eltern, Befürchtungen abzubauen und vielleicht auch verstärkt außerschulische Kontakte zuzulassen.

Projekte und Projekttag

Weitere praktische Beteiligungsmöglichkeiten bestanden im Verlauf des Schuljahres in der Begleitung und Betreuung bei Schulausflügen, Theaterbesuchen, Eislaufen etc. Zu Beginn des zweiten Schuljahres wurde mit der Einführung des „Projekttag¹⁾“ uns Eltern eine weitere Möglichkeit gegeben, den Unterricht mitzugestalten. Bei dieser klassenübergreifenden, auf der gesamten Klassenstufenebene stattfindenden Maßnahme werden vorwiegend sachkundliche Bereiche in unterschiedlich zusammengesetzten Lerngruppen erarbeitet; wir Eltern können dabei unterstützend tätig werden.

Elternvertreter im „Plenum“

Über die praktische Mithilfe der Eltern im Unterricht hinaus entwickelte sich die Elternmitarbeit zunächst eher etwas zähflüssig. Zu Beginn des Schuljahres 1982/83 wurden die Elternvertreter der Vorklassen und der ersten Klassen – nur sie waren zunächst in den Schulversuch einbezogen – über das „Plenum“ informiert, einem Gremium, das sich aus Schulleitung, Lehrpersonal der beteiligten Projektklassen sowie Wissenschaftlicher Begleitung zusammensetzte und an dem sich nun auch Eltern beteiligen sollten.

Meinungsbildungsprozesse

In der ersten Plenumsitzung, an der ich zusammen mit einem anderen Elternteil meiner Klasse teilnahm, erfuhr ich, daß es sich hierbei zwar um kein beschlußfassendes Organ handele, aber fast alle den Schulversuch betreffenden wichtigen Meinungsbildungsprozesse hier stattfinden würden, und daß die Mitarbeit der Eltern in diesem Gremium erwünscht wäre. Grundsätzlich ständen die Sitzungen des Plenums jedem Elternvertreter der Projektklassen offen, auch sonstigen interessierten Eltern nach Anmeldung; für eine kontinuierliche Mitarbeit sei es aber sicherlich wünschenswert, aus dem Kreis der betroffenen Eltern ständige stimmberechtigte Vertreter zu wählen.

Eine zu diesem Zweck einberufene klassenübergreifende Elternrunde faßte den Beschluß, einerseits zwar unbedingt im „Plenum“ mitarbeiten zu wollen – seither sind pro Klassenstufe jeweils zwei Elternvertreter stimmberechtigte Mitglieder –, andererseits sich aber auch auf Elternebene regelmäßig zu treffen. Diese Elterntreffen, die „Montagsrunde“, finden seitdem als Bindeglied zwischen „Ple-

1) Vgl. Beitrag von Karin Frost

num" und der Elternarbeit in den Klassen einmal monatlich abwechselnd im privaten Bereich der Teilnehmer statt.

Diskussionen, Aktionen und Initiativen

Anfangs setzte sich die Runde aus einem relativ kleinen, aber doch recht aktiven Kreis von etwa 6 bis 8 „Projekt-Eltern" zusammen. Neben den Berichten aus dem Plenum sowie den einzelnen Klassen wurden Schwerpunktthemen behandelt, zu denen jeweils adäquate Fachkräfte eingeladen wurden. Themen wie „Umgang mit Behinderungen" und „Praktische Unterrichtsarbeit" wurden besprochen. Desweiteren wurden individuelle Erfahrungen ausgetauscht und Termine vorbereitet. Auch Aktionen im Sinne des Schulversuchs wurden durchgeführt.

Als ein Jahr nach Genehmigung des Schulversuchs die Wissenschaftliche Begleitung in der beantragten Form noch immer nicht genehmigt worden war und der Schulversuch gefährdet erschien, wurde aus dieser Runde ein Brief an die Schulsenatorin aufgesetzt, der dann von allen betroffenen Elternvertretern unterschrieben und in dem die sofortige Zusage gefordert wurde. Die kurz darauf erfolgte Genehmigung könnte vielleicht dadurch entscheidend beeinflußt worden sein.

Gegen Ende des Schuljahres 1982/83 ließ der anfängliche Elan jedoch nach, und die Runde drohte mangels Interesses zum Erliegen zu kommen. Mit Beginn des Schuljahres 1983/84 kam jedoch neues Interesse auf, und es kamen vor allen Dingen neu Interessierte hinzu. Unter Schwankungen hat sich die „Montagsrunde" nicht nur gefestigt, sondern sogar ganz entscheidend ausgeweitet (letzte Sitzung: 14 Teilnehmer!).

Die zuletzt behandelten Themen waren: „Fragen zum Stand des Schulversuchs an die Wissenschaftliche Begleitung" sowie „Foto und Video im Rahmen des Schulversuchs – Nutzung und rechtliche Probleme". Für die nächste Runde ist u.a. ein Meinungsaustausch mit Eltern der hiesigen Fläming-Grundschule geplant, an der ein ähnlicher, aber schon länger bestehender und ursprünglich von Eltern initiiert Versuch durchgeführt wird.

Mut für die Zukunft

So haben sich meines Erachtens mittlerweile aus dem Elternkreis sowohl im praktischen als auch im theoretischen Bereich positive Entwicklungen ergeben. Hinsichtlich der Aktivitäten aus diesem Kreis ist auch auffallend, daß in den allgemeinen Schulgremien mit Elternbeteiligung – Schulkonferenz, Gesamtkonferenz und Bezirkseleternausschuß – neben dem langjährigen Vorsitzenden der Gesamtelternversammlung ausschließlich Eltern der Projektklassen vertreten sind, obwohl andererseits erst etwa ein Drittel der Schüler in den Versuch eingegliedert ist.

Zu bedenken ist dabei, daß der Schulversuch ja in erster Linie von seiten der Lehrer konzipiert worden ist, und wir Eltern anfangs nur unsere Zustimmung gegeben hatten, ohne an der inhaltlichen Entwicklung beteiligt gewesen zu sein. Umso mehr scheinen die positiven Ansätze der letzten 1 1/2 Jahre für die Zukunft in dieser Hinsicht Mut zu geben.

Peter Latta

Der Gedanke der Gemeindeschule/Stadtteilschule

Die Grundidee unserer Schule ist es, daß sie grundsätzlich *von allen Kindern des Wohnumfeldes* besucht wird, auch von Kindern mit Behinderungen. Kein Kind soll morgens und mittags lange Wege machen müssen, um sich schulisch die Welt anzueignen. Vor allem aber: Wir gehen davon aus, daß das Lernen in der Schule dazu führt, daß die Kinder auch am Nachmittag zusammen sind. (Ob dies zutrifft, untersuchen wir weiter unten.) Wie soll aber Kommunikation zwischen den Kindern am Nachmittag und Abend für Sechs- bis Neunjährige möglich sein, wenn sie mehrere Kilometer auseinander wohnen? Wie vor allem, wenn ihre Behinderung – soweit sie sichtbar ist – ohnehin zu Kontakthemmnungen bei anderen Kindern führt?

Interaktion statt Isolierung

Unsere Schule will also „Gemeindeschule“ oder „Stadtteilschule“ sein. Aber nicht nur in dem erwähnten Sinne, daß sie eine Schule für *alle* Kinder des Einzugsbereichs ist. Im Planungspapier von 1980 steht:

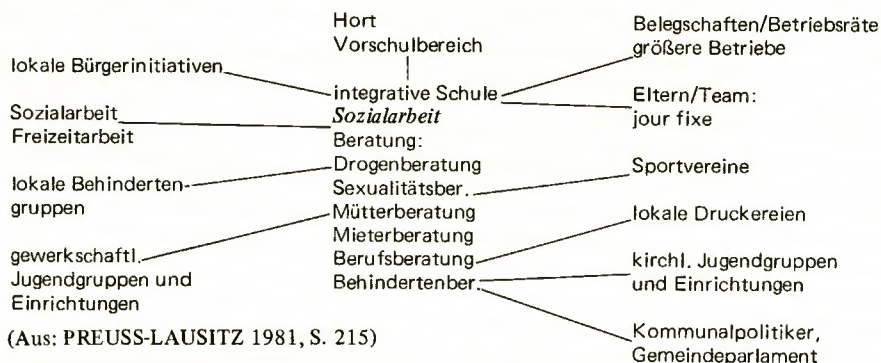
„Die integrative Schule soll auf andere Weise Schule eines Wohnviertels sein: die enge Zusammenarbeit mit Eltern, die alle in einem Einzugsbereich wohnen, sich teilweise kennen oder über ihre Kinder kennenlernen, und die enge Verbindung zu außerschulischen Einrichtungen des Einzugsgebietes machen die integrative Schule zu einer ‘Gemeindeschule’, in der sich die Vielfaltigkeit des Lebens dieses Einzugsgebietes widerspiegelt. Die integrative Schule ist durch seine Lerninhalte, durch die räumliche Nähe zu den Eltern und Kindern, durch die Offenheit gegenüber den Betrieben, Geschäften und anderen Arbeitsplätzen, den Einrichtungen, Vereinen usw. dieses Viertels Teil des Lebens im Einzugsbereich.“ (Zwischenbericht 1980, S. 19)

Gemeindeschule heißt, daß die übliche Selbstisolierung gegenüber der Umgebung durch intensive Interaktion ersetzt wird. Die Arbeit der Schule könnte dann durch folgende Fragen mitgeprägt sein:

- Welches sind die zentralen Probleme in unserer Gemeinde / unserem Stadtteil? Wie werden sie von den Leuten im Viertel gesehen?
- Was kann man von den Erfahrungen in der Gemeinde lernen?
- Welche Lösungen könnte die Schule, könnten die Schüler entwickeln?
- Was kann uns die jeweilige Gruppe bzw. Einrichtung für unseren Lernort Schule an Material, an Informationen, an Experten usw. liefern?
- Wie könnten wir den Behinderten unserer Schule helfen, mit Schwierigkeiten außerhalb der Schule fertig zu werden? Was muß dann wo geändert werden?

Ehe ich erzähle, wie wir versucht haben, einige dieser Fragen praktisch aufzugreifen, stelle ich modellhaft die Zusammenhänge einer solchen Gemeindeschule mit ihrem Umfeld dar. Selbstverständlich wird jede konkrete Schule aufgrund der spezifischen Verhältnisse jeweils andere Kontakte haben:

Beziehungen der integrativen Schule zu lokalen Bezugsgruppen im Sinne einer „Gemeinschaftsschule“:



Der Stadtteil und die Kontakte der Kinder

Wir haben zu Beginn des Schulversuchs untersucht, welche Struktur das Wohnumfeld der Schule hat: Die Häuser sind z.T. gut erhaltene Altbauten aus der Jahrhundertwende mit großen Wohnungen, z.T. großzügig angelegte Sozialwohnungsbauten aus den 20er Jahren mit viel Grün dazwischen. Es gibt wenige und nur kleinere Betriebe, wenige Geschäfte. Begrenzt wird das innerstädtische Gebiet zum einen durch eine Kleingartenkolonie, zum zweiten durch einen Autobahnverteiler, zum dritten durch eine große Geschäftsstraße; durchschnitten wird es durch die Bahn (es gibt nur zwei Tunnel als Verbindung). Der Lebensraum der Kinder besteht also vorwiegend aus Straßen, auch gefährlichen Durchfahrtsstraßen, und aus Wohnhäusern. Allerdings gibt es verhältnismäßig viele Spielplätze in diesem Gebiet.

Die Schule hat sich zu Beginn des Schulversuchs entschieden, nicht dogmatisch am administrativ festgelegten Einzugsgebiet festzuhalten (die Schule liegt genau an dessen südlicher Begrenzung), sondern geht von einem etwa gleichmäßigen Umfeld um die Schule aus. Die Kinder haben also fast alle nicht mehr als wenige hundert Meter Fußweg zur Schule, und viele haben dieselben Wege. Auch die Behinderten wohnen in diesem Umfeld.

Dieser Grundsatz führt immer wieder zu Konflikten mit Eltern, die weiter weg wohnen, ihr Kind jedoch gern in der Uckermark-Grundschule hätten (dies betrifft Eltern behinderter und nichtbehinderter Kinder). So ist es schon mehrfach vorgekommen, daß Eltern Zweitwohnsitze im Wohnumfeld anmeldeten, diese Anmeldung uns vorgelegt und daraus der Anspruch abgeleitet wurde, daß ihr Kind aufgenommen wird. Der reale Lebensmittelpunkt sollte jedoch wirklich in unserem Viertel liegen. Wenn in den Gesprächen deutlich wird, daß unsere Zweifel berechtigt waren, gibt es oft Tränen der Verzweiflung bei den Eltern, bei manchem von uns ein Würgen im Hals, aber bisher sind wir immer wieder 'hart' geblieben: Denn wenn wir eine *durchschnittliche* Schule für eine durchschnitt-

liche Schülerschaft (zu denen eben auch kranke und behinderte Kinder gehören) sein wollen, können wir nicht akzeptieren, daß allmählich das Wohnumfeld überrepräsentativ viele 'behinderte' Kinder bekommt – nur aufgrund unseres Schulversuchs.

Im Schuljahr 1984/85 hatten wir rund 25% mehr Anmeldungen, als wir gemäß Genehmigungsschreiben aufnehmen konnten; dies macht im übrigen deutlich, daß ein dringender Bedarf für weitere ähnliche Schulen besteht.

Wir haben – im November 1983 – für das 2. Schuljahr untersucht, wie die Beziehungen der Kinder untereinander sind, wo sie sich am Nachmittag aufhalten, mit wem und was sie spielen, woher sie ihre Freunde/Freundinnen kennen. Dabei wurde deutlich: Die wichtigsten Kontakte laufen über die Schule, und zwar in erster Linie über die eigene Klasse, in zweiter Linie über die anderen 2. Klassen.¹⁾ Auch in die Wohnung werden vor allem gleichaltrige Freunde aus der eigenen Klasse und aus den anderen 2. Klassen mitgebracht. Erst in zweiter Linie spielen Nachbarskinder und Kinder aus der Verwandtschaft eine Rolle. Dieses Ergebnis gilt für alle Untergruppen, also für Mädchen wie für die Jungen, für die deutschen wie für die ausländischen, für die nichtbehinderten wie für die behinderten Kinder.

Und auch die Orte dieser zumeist 7 - 8 jährigen waren bei fast allen noch sehr ähnlich: Sie spielen tatsächlich noch im Viertel, ums Haus herum oder auf den dafür vorgesehenen Spielplätzen. Das Ausschwärmen in die Vereine, mit der U-Bahn oder dem Bus, das wird erst später kommen. Die Kinder dieses Alters sind also noch ganz „Stadtteilkinder“, sie sehen sich daher häufig auch zufällig, weil der Streifraum der gleiche ist. Auf dieser Tatsache kann curricular und sozial aufgebaut werden.

„Gemeindeschule“ in der Praxis

Die Tatsache, daß die informellen Beziehungen der Kinder vorwiegend über die Schule vermittelt sind, hat bestätigende Bedeutung für die Nichtaussonderung 'behinderter' Kinder: Auch ihre Spielorte sind dieselben wie die der anderen Kinder, auch sie treffen ihre Mitschüler nicht nur geplant, sondern auch zufällig beim Einkaufen, auf den Plätzen, auf der Straße. Das muß nicht heißen, daß automatisch intensive Beziehungen entstehen. Vielmehr sind diese Bedingungen günstige *Voraussetzungen* für Freundschaftsbeziehungen. Wir haben gemerkt, daß wir bei manchem recht isolierten Kind (ob behindert oder nicht) mit dem Kind, mit den Eltern, mit uns zu Rate gehen müssen, wie wir ihm zu mehr Freundschaften verhelfen können.

Wir haben weiter oben das Schema einer „Gemeindeschule“ mit seinen Kontakten zu Geschäften, Ämtern, Vereinen usw. dargestellt. Wie sieht das nun in der Praxis aus? Einzelne Lehrer (zuweilen formell die Schule) haben verstärkte Beziehungen aufgenommen zu einer Stadtteilgruppe, zu einer ev. Gemeinde (die Behinderten-

1) Seit Beginn des 2. Schuljahres gibt es einen wöchentlichen Projekttag für alle 2. Klassen gemeinsam. Die Kinder lernen also eher die anderen Gleichaltrigen kennen als in herkömmlichen Schulen.

arbeit macht), zum Amt für Behindertenhilfe, zu den Horten im Umfeld, zu den Vorschuleinrichtungen (auch zu denen, die behinderte Kinder aufnehmen), zum Schularzt, zum Rathaus ... Einige Kontakte bestanden schon vorher, sind nun aber gleichsam notwendig geworden, will man einem Kind einen Hortplatz, eine finanzielle staatliche Unterstützung, eine Familienhilfe, eine kirchliche Beratung usw. vermitteln. Die Lehrer eignen sich durch derartige Tätigkeiten immer mehr die Kenntnisse von Sozialarbeitern, Psychologen und Beratern aller Art an.

Die Kontakte zu den (wenigen) Geschäften, Betrieben und Firmen des Umfeldes sind noch gering. Hier wird in Zukunft, vor allem im Zusammenhang mit dem Projekttag, ein Schwerpunkt liegen (müssen). Allerdings wird man den Begriff des „Umfeldes“ in einer Großstadt wie Berlin nicht verengt sehen dürfen: Denn die Probleme der Wasserzusammensetzung am 10 km entfernten Wannensee sind für die Kinder möglicherweise von größerer Bedeutung als nähergelegene Probleme (wenngleich die Luftverschmutzung um den Autobahnverteiler in ihrer unmittelbaren Wohngegend und in den Hauptstraßen des Einzugsgebietes ein interessantes und auch für die Eltern erregendes Untersuchungsthema wäre).

Aber Kinder haben oft andere Umfeld-Probleme als Erwachsene. Wo können wir radfahren? Kann nicht an der Straßenecke X eine Ampel eingerichtet werden, damit wir sicherer zur Schule können? Warum sind die Spielplätze nur für die Kleinen lustig? Es ist die Aufgabe jeder Schule, mit ihren Schülern ihre zentralen Probleme (und die der Eltern) zum Gegenstand der Weltaneignung zu machen.

Verwendete Literatur

U.PREUSS-LAUSITZ 1981: Fördern ohne Sonderschule. Konzepte und Erfahrungen integrativer Förderung in der Regelschule, Weinheim

ZWISCHENBERICHT 1980: Projekt Planung und Realisierung integrativer Grundschulen im Bezirk Schöneberg zur Vermeidung der Überweisung in Sonderschulen. Zwischenbericht Oktober 1980. TU Berlin, Fb 22, Institut für Erziehung, Unterricht und Ausbildung. Projektleitung: U.Preuss-Lausitz

Ulf Preuss-Lausitz

Jans Schulerfahrungen – Eindrücke der Eltern

Jan ist jetzt 8 Jahre alt und besucht die 2.Klasse der Uckermark-Grundschule. Von klein auf war seine Sprachentwicklung verzögert, so daß er von seinem 4. Lebensjahr an in logopädischer Behandlung war. Auch mit seiner Feinmotorik hatte er immer etwas Schwierigkeiten.

Wir haben ihn dann im August 1981 in die Vorklasse der für uns zuständigen Grundschule eingeschult. Im 1. Halbjahr ging es ihm dabei nach unserem Eindruck sehr gut. Das änderte sich aber dann gegen Ende des 2. Halbjahres, als unter dem Stichwort „Vorbereitung für die 1. Klasse“ alle möglichen Tests durchgeführt wurden. Da hat er wohl zum ersten Mal gemerkt, daß Schule kein Spiel ist. Uns kamen da die ersten Zweifel, ob wir ihn dort in die 1. Klasse einschulen sollten. Wir hatten auch von Freunden und ab und zu durch die Presse vom be-

vorstehenden Schulversuch der Uckermark-Schule gehört. Aber man wußte damals wohl auch noch nicht, ob dieser Schulversuch überhaupt genehmigt werden würde. Auch die Vorschullehrerin riet uns davon ab und meinte, der Knoten bei ihm würde schon mal platzen. So wurde er mit Vorbehalt in die 1. Klasse übernommen. Aber der Knoten platzte nicht, im Gegenteil.

Zunächst ging es noch ganz gut, jedenfalls so lange, wie Jan allein mit dem Gedächtnis arbeiten konnte, also den Band 1 der Fibel zwar eigentlich nicht lesen, aber auswendig aufsagen konnte. Als die Texte dann zu lang und zu schwierig wurden und die auswendig gelernten Wörter erlesen werden mußten, baute er ab. Ähnlich war es im Rechnen. Es tat uns furchtbar leid zu sehen, welche Schwierigkeiten er bekam und wie er sich quälte. Aber wir fanden keine Lösung. Die Lehrerin riet uns immer, mehr mit ihm zu üben. Dieses aber war das Schlimmste für ihn, denn er bekam ohnehin jeden Tag reichlich Schulaufgaben auf. Er schaffte oft in der Schule nicht so viel wie vorgegeben und mußte dann zu Hause manchmal 1 bis 1 1/2 Stunden Schulaufgaben machen. Dazu noch täglich üben?

Wir haben es manchmal versucht. Aber es war oft ein Fiasko. Jan war nervös und verängstigt, wir leider dann auch noch ungeduldig, so gingen dann die einfachsten Sachen nicht mehr. Und wir hatten das Gefühl, daß das erst der Anfang einer endlosen Quälerei mit der Schule sein würde. So kamen auch kleine Schlüsselerlebnisse. Etwa ein Test im Rechnen, der überraschend geschrieben und zensiert wurde. Jan hatte eine 6; wußte aber gar nicht, was das zu bedeuten hatte, und merkte erst, daß er versagt hatte, als andere Kinder ihn hänselten. Auf einem Elternabend wurde dann auch über diesen Vorgang gesprochen, und die meisten Eltern waren der Meinung, die Kinder könnten nicht früh genug erfahren, wo sie leistungsmäßig stehen. So war allmählich unser ganzes Familienleben durch die Schule belastet. Es war fast so, als würde der Tag erst beginnen, wenn Jan alles für die Schule geschafft hatte. Es war jeden Tag wieder Kampf.

In dieser Situation haben wir uns dann vor den Sommerferien 1983 an die Uckermark-Schule gewandt, in deren Wohnfeld wir gehören und uns nach einem evtl. Schulwechsel erkundigt, ohne eigentlich viel über den neuen Schulversuch zu wissen. Wir wußten lediglich: Integrationsklassen, also auch kleinere Klassen, in den ersten Jahren keine Noten, nicht so leistungsorientiert. Etwas sind wir über die Flämingschule informiert, wo ja ein ähnlicher Versuch läuft.

Wir hatten Glück, und nach den Sommerferien ging der Wechsel ganz plötzlich vonstatten. Der Unterschied war enorm. Jan hat sich sehr schnell eingelebt. Der Druck fiel von ihm ab. Er ist freier und selbstbewußter geworden, traut sich viel mehr zu als früher. Die Schule hängt nicht mehr wie ein drohendes Ungeheuer über seinem Leben. Auch das Verhältnis zu seinen Schulkameraden sieht er nicht mehr nach den Kategorien „ist schlau“ – „ist doof“.

Dadurch spielt die Schule auch in unserer Familie nicht mehr so eine ungesunde Rolle wie früher. Wir merken auch bei Jan kleine positive Ansätze, z.B. daß er manchmal aus eigenem Antrieb kleine Bilder malt, manchmal Freude hat beim Lesen und ab und an seine kleinen Rechenkünste anwendet. Wir haben oft das

Gefühl, daß er erst zur Schule gekommen ist (und daß Schule Spaß machen kann), als er zur Uckermark-Grundschule wechselte.

Margitta Kipp

Ein Kind meiner Klasse

Christoph ist eines der „Gutachtenkinder“ im Schulversuch. Unter „Gutachtenkinder“ sind diejenigen Kinder zu verstehen, die gemäß des gemeinsamen Gutachtens der Wissenschaftlichen Begleitung und des Schulpsychologischen Dienstes zum Zeitpunkt der Einschulung als „behindert“ angesehen werden und außerhalb des Schulversuchs voraussichtlich z. Zt. noch nicht in einer normalen Grundschule optimal gefördert werden könnten. In diesem Gutachten wurde Christoph als ein sog. „MCD-Kind“ (minimale cerebrale Dysfunktion) mit „autistischen Beziehungsstörungen“ und besonderer Beeinträchtigung des Sprachverhaltens beschrieben.

Diese abstrakten Begriffe sagten mir sehr wenig. Ich war neugierig auf Christoph und wollte herausfinden, wie wir beide miteinander zurechtkommen würden und wie er sich in die Klassengemeinschaft integrieren würde.

Ich schildere hier meine persönlichen Erfahrungen mit einem Kind, das oft ungewöhnliche Reaktionen zeigt und ganz neue Anforderungen an mich als Lehrerin stellt.

Erste Erfahrungen mit Christoph

Die ersten Kontakte zu Christoph hatte ich in der Vorklasse. Ich besuchte die Vorklasse zwei Stunden in der Woche, um die Kinder meiner zukünftigen Klasse kennenzulernen und ihre Entwicklung zu beobachten.

Christoph war meistens sehr für sich; er beobachtete viel und fasziniert seine Umgebung, blieb aber selbst wenig beteiligt. Typisch für ihn waren seine stereotypen Fragen: „Warum regnet es? Warum gibt es Wolken? Warum?“ Wobei er die Antworten nur benutzte, um daraus eine neue Frage zu formulieren, inhaltlich aber nicht darauf einging.

Er verschaffte sich dadurch Erlebnisse, daß er etwas tat, was die ganze Gruppe in Aufregung versetzte. Zum Beispiel kippte er den Wassereimer um oder zog den untersten Baustein aus dem Turm, den die Kinder aufgebaut hatten.

Eine erste längere Kontaktmöglichkeit zu Christoph ergab sich für mich, als er ein ziemlich großes Wollknäuel vollkommen verheddert hatte und von der Vorklassenleiterin nachdrücklich aufgefordert wurde, den „Kuddelmuddel“ wieder in Ordnung zu bringen. Das Wort gefiel ihm; er wiederholte es ständig, aber er ging sehr widerstrebend an die Arbeit. Ich bot ihm meine Hilfe an; dadurch erschien ihm die Arbeit nicht ganz so aussichtslos. Wir waren dann sehr lange gemeinsam damit beschäftigt, Fäden durchzustechen und Knötchen zu beseitigen,

und als wir beide am Ende jeder ein ordentliches Wollknäuel in der Hand hatten, war ich zuversichtlich, daß wir beide einen Weg zu einer gemeinsamen Arbeit finden würden.

Christophs Persönlichkeitsentwicklung

Dem Gutachten entnahm ich, daß Christoph erst mit fünf Jahren zu sprechen begonnen hatte. Er äußerte sich jetzt vorwiegend in Einwortsätzen; auffallend waren seine ständigen Stereotypien. Besondere Probleme bereitete Christophs affektiv emotional gestörtes Verhalten seiner Umwelt gegenüber. Er zeigte ein starres, unflexibles und unkontrolliertes Verhalten und versuchte, alle Ansprüche eigenwillig durchzusetzen. Die Kontaktaufnahme zu anderen Kindern seiner Gruppe erfolgte fast ausschließlich durch heftige körperliche Annäherung; er umklammerte sie oder ging ihnen würgend an den Hals. Deutliche Vorlieben zeigte er von Anfang an für Heiko und Sevda, mit denen er sehr vorsichtig umging.

Während der sehr intensiven Arbeit in der Vorklasse lernte Christoph einfache Gruppenregeln. Seine emotionellen und sozialen Beziehungen zu seiner Umwelt wuchsen. Er lernte, klarer und verständiger zu sprechen, und begann, „ich“ zu sagen anstatt „Christoph“, wenn er von sich selbst sprach.

Christophs Fortschritte in der Persönlichkeitsentwicklung wurden unterstützt durch eine psychotherapeutische Behandlung. In diese Therapie war auch seine Mutter miteinbezogen.

Seit Christophs Eintritt in die Vorklasse finden regelmäßige Beratungsgespräche statt, in denen Therapeuten und Schule versuchen, sich gegenseitig Orientierungshilfen zu geben. Wichtig für eine erfolgreiche Eingliederung in die Schule war auch die Zusammenarbeit mit Christophs Mutter.

Probleme in der Schule

Christoph wurde gemeinsam mit 11 Kindern aus der Vorschule in meine 1. Klasse eingeschult. Neu waren für ihn 8 Kinder, die aus anderen Einrichtungen gekommen waren, und ich, seine Klassenlehrerin, der Sonderschullehrer und die Koop-Lehrerin. Ich hoffte, direkt auf die Arbeit in der Vorklasse aufbauen zu können, wo Christoph sich am Ende recht gut eingegliedert hatte. Ich stellte aber fest, daß in der neuen Klassensituation wieder die entsprechenden Verhaltensweisen erarbeitet werden mußten. Christoph reagierte sehr aufgeregt und nutzte jeden Moment, den ich ihn nicht im Blick hatte, um irgendetwas anzustellen. So stand er plötzlich auf der Fensterbank und warf die dort aufgebauten Unterrichtsmaterialien durch die Klasse oder riß das Farbband aus der Schreibmaschine. Ich merkte, daß er mich ständig provozierte. Immer wieder stand ich vor dem Problem, entweder auf ihn zu reagieren, ihm hinterherzulaufen, ihn das angerichtete Durcheinander wieder in Ordnung bringen zu lassen oder nicht zu reagieren und ihn scheinbar gelassen zu übersehen und in meinem Unterrichtsvorhaben fortzufahren. Bei Nicht-Reaktion verstärkte er solange seine Störungen, bis ich gezwungen war einzugreifen. Ich war sehr enttäuscht und fühlte mich oft Situationen nicht gewachsen und reagierte häufig zu aufgeregt und nervös und merkte, daß ich durch mein Verhalten die Probleme noch verstärkte.



Ein Kind meiner Klasse

Christophs Therapeutin riet mir, energisch und entschieden mit ihm umzugehen, damit er mich akzeptierte und meinen Anweisungen folgte. Sie warnte vor aufgeregtem unsicheren Verhalten, weil Christoph mich schnell durchschauen würde und mit mir ein Spiel treiben würde. Entweder werde er mich oder ich ihn beherrschen. Mir leuchtete ein, daß es für Christoph wichtig war, in einem eng gesteckten Rahmen Sicherheit in der Beziehung zu mir zu bekommen, und er immer wieder meine Verlässlichkeit ausprobieren mußte.

Ich bemühte mich, klar und entschieden die unerläßlichen Anweisungen zu geben und auf der Durchsetzung dieser Forderungen zu bestehen. Ich erreichte auch vielfach, was ich wollte; aber es kam auch vor, daß er erst recht Widerstand leistete, laut brüllte oder Sachen durch die Klasse warf. Ich wußte mir oft nicht anders zu helfen, als meine Forderungen noch heftiger durchzusetzen, ihn mit Gewalt auf seinem Stuhl festzudrücken oder ihn anzuschreien. Manchmal blieb mir nichts anderes übrig, als den schreienden und strampelnden Jungen aus der Klasse zu tragen und dann zu versuchen, ihn im Zwiegespräch zu beruhigen.

Grundsätzlich kam ich mit Christoph dann gut zurecht, wenn ich mir Zeit für ihn allein nahm und für ihn greifbar war. Er genoß es sichtlich, wenn ich gemeinsam mit ihm ein Buch anguckte, und es beruhigte ihn, wenn er bei mir auf dem Schoß sitzen konnte. Ich merkte, daß er sich intensiv mit der Beziehung zu mir auseinandersetzte. So hielt er einmal meine Haare zusammen und erklärte: „Wenn Du die Haare abschneidest, siehst Du aus wie Mama, aber Du bist meine Lehrerin.“ Er akzeptierte nur schwer, wenn ich mich intensiv mit anderen Kindern beschäftigte.

Christoph und seine Mitschüler

Christoph nahm anfänglich den Kontakt zu seinen Mitschülern auf ungewohnte Weise auf. Zum Beispiel nahm er einem Kind etwas weg und beobachtete interessiert, aber emotional unbeteiligt, dessen Reaktionen. Hier entdeckte er wohl seine Macht, bei anderen Kindern Ärger hervorzurufen, und er verstärkte seine Versuche und testete bei allen Kindern aus, wie weit er gehen konnte. In der Regel suchte er sich Kinder aus, die er zu mögen schien. Hier hing es von den Reaktionen der Kinder ab, wieweit er sie belästigte. Wenn ein Kind ihm schnell und eindeutig Widerstand leistete, war das Verhältnis zu Christophs Zufriedenheit geklärt.

Einmal trat er ein Kind unvermittelt in den Bauch. Dieses Kind sprang wütend auf, schlug kräftig auf Christoph ein und traf ihn dabei auf die Nase, so daß Blut herauslief. Christoph weinte ein wenig vor Schmerzen. Auf die Frage, wie er das gefunden habe, antwortete er: „Schön.“ Er fühlte sich offensichtlich als gleichwertiger Partner behandelt. Viel schwieriger war es für ihn, wenn Kinder sich nicht gegen ihn durchsetzten oder ihm nicht eindeutig genug Grenzen setzten. „Mit dem darf ich das machen, der wehrt sich nicht“, erklärte er mir.

Die anderen Kinder erfahren Christoph als ein besonderes Kind. Offensichtlich können sie seine Besonderheit akzeptieren, denn es gibt nur zwei Kinder in der Klasse, die einmal geäußert haben, ihn nicht zu mögen. Alle anderen mögen ihn oder finden ihn zumindest interessant. Einige Kinder behandeln ihn sehr beschüt-

zend; sie lassen alles zu, was er mit ihnen macht, sammeln seine Sachen auf, die er durch die Klasse geworfen hat, streicheln und bemuttern ihn.

Andere wiederum provozieren ihn zu besonders grobem Verhalten und nutzen unklare Situationen dazu, Christoph zu schlagen oder zu treten.

Solche Verhaltensweisen machen es Christoph bisher noch schwer, ein partnerschaftliches Verhältnis zu finden. Insgesamt genießt er aber den Umgang mit Kindern, tobt mit Begeisterung in der Pause mit ihnen herum und findet auch immer Kinder, die mit ihm spielen.

Christoph bezeichnete Heiko als seinen Freund und wurde auch von ihm so genannt. Er kannte ihn bereits aus der Vorklasse und hing sehr an ihm. Heikos Bindung an Christoph stand mehr unter dem Aspekt, sich um Christoph zu kümmern. Diese Aufgabe wurde auch positiv von seinen Eltern verstärkt. Während der Anfangszeit in der 1. Klasse fühlte sich Heiko mehr zu anderen Jungen hingezogen und er kam in Konflikt mit seiner Beschützerrolle Christoph gegenüber. Christoph klammerte sich an Heiko fest und hoffte, den Freund zurückzugewinnen. Er drückte es so aus: „Heiko ist mein ärgerlicher Freund. Ich habe ihn geärgert, und er ist mein Freund geworden; jetzt ärgere ich ihn, bis er wieder mein Freund wird.“

Der Konflikt dieser beiden Kinder ist bisher noch nicht gelöst, vor allem, weil Heiko sich nicht eindeutig verhält. Wünschenswert wäre für Christoph, daß er mehr partnerschaftliche Freundschaften findet.

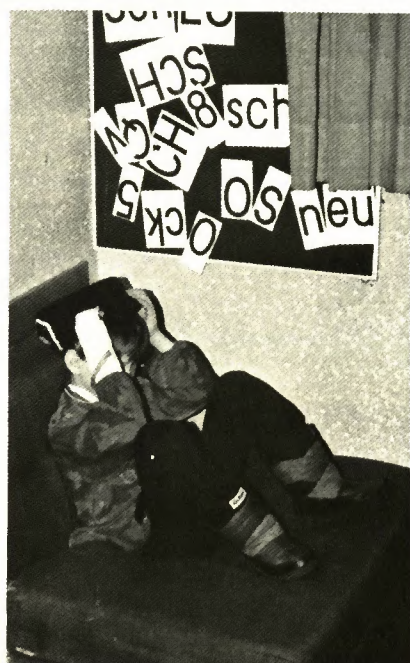
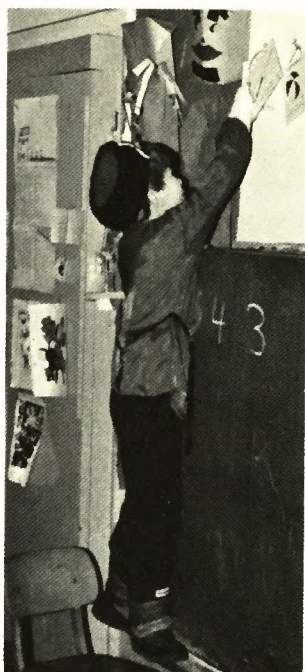
Erfolge im Unterricht

Christoph hatte, obwohl er erst sehr spät zu sprechen angefangen hatte, keine Schwierigkeiten, dem Unterricht zu folgen. Er konnte sprachlich angemessen Situationen und Dinge beschreiben. Anfänglich verwaschene Sprache und Unsicherheit in der Aussprache einiger Laute verloren sich. Er kannte bereits am Schulanfang alle Buchstaben und konnte kleinere Texte erlesen. Auch Zahlen waren ihm weitgehend verfügbar. Viele Bereiche der Umwelt versuchte er zu erforschen.

Besonderes Interesse hatte er an Hunden. Er holte sich dazu Bücher aus der Bücherei und blätterte darin. Er interessierte sich für Landkarten und Stadtpläne, wo er ein bemerkenswertes Orientierungsvermögen besaß.

Schwierigkeiten hatte er im feinmotorischen Bereich. Er ließ sich jedesmal dazu auffordern, einen Stift richtig zu halten. Er hatte lange eine ungewöhnlich unsichere kritzelige Linienführung. Da ihm das Schreiben Mühe machte, wehrte er sich dagegen und versuchte, jede dahingehende Forderung zu verweigern. Er hat inzwischen große Fortschritte beim Nachschreiben von Buchstaben und Zahlen gemacht; er schreibt aber ungern und verlangt jemanden neben sich, der ihn zur Arbeit anhält.

Häufig fühle ich mich überfordert, gleichzeitig den Unterricht zu organisieren und ständig Christoph im Auge zu haben. Ich versuchte, möglichst einzugreifen, bevor die Situation eskalierte und eine allgemeine Aufregung und Unordnung entstand.



Ich fühlte mich ständig in Anspannung und wußte oft nicht, ob ich den anderen Kindern gerecht wurde, die ja auch Probleme hatten und meine Hilfe brauchten. Vor allem brauchten sie eine ruhige und freundliche Lehrerin.

Bei einem Teil der Unterrichtsstunden war der Sonderschullehrer oder die Koop-Lehrerin¹⁾ anwesend. In diesen Stunden fühlte ich mich entlastet, weil einer von uns in schwierigen Situationen sofort beruhigend wirken konnte, ohne daß dazu der Unterricht unterbrochen wurde.

Zunehmende Kontakt- und Arbeitsbereitschaft

Christoph ist jetzt ein halbes Jahr in meiner Klasse. Es gibt viele Anzeichen, die seine Fortschritte im Gruppenverhalten deutlich machen. Während er zunächst Beziehungen zu anderen Kindern mehr beobachtend wahrnahm, zeigt er immer mehr persönliche Anteilnahme, Betroffenheit und auch Abwehr. Am Anfang des Schuljahres stand er oft mit hängenden Armen da, wenn er sich zum Turnen umziehen sollte und sagte nur „Helfen“, obwohl er sich allein umziehen konnte. Inzwischen wehrt er sich heftig, wenn ihn ein überfürsorgliches Mädchen wie ein kleines Kind ausieht. Ihm ist es immer wichtiger, als Gegenüber ernst genommen zu werden; dabei ist er nicht empfindlich, wenn er als Reaktion auch mal einen Knuff abbekommt.

Man sieht ihm jetzt deutlich an, wenn er traurig ist oder sich freut. Er wendet sich auch anderen Kindern zu, wenn sie traurig sind und streichelt sie. Er nimmt inzwischen konstruktiv Kontakte zu anderen Kindern auf. So sah ich ihn vor ein paar Tagen, wie er ein Partnerspiel aus dem Regal nahm und damit zu einem anderen Kind ging, um mit ihm zu spielen.

Bis zu den Weihnachtsferien war er gewohnt, auf allen Wegen begleitet zu werden. Inzwischen macht er seinen Schulweg allein.

Insgesamt verhält er sich viel gezielter als am Anfang. Wenn er schriftliche Aufgaben erledigen muß, zeigt er schon mal Arbeitsbereitschaft, er zeigt aber auch deutliche Unlustgefühle. Er fordert dann die ganze Energie seines Gegenübers, ihn von der Notwendigkeit zu arbeiten zu überzeugen.

Am Leselehrgang zeigte er am Anfang kaum Interesse. Jetzt reiht er sich oft in die Kindergruppe ein und liest lautierend wie die anderen Kinder, obwohl er eigentlich flüssiger lesen könnte.

Es gibt immer noch viele Anstrengungen für mich, gerade weil Christoph teilweise gezielt stört. Es gibt aber auch viele Momente, in denen ich mich zusammen mit Christoph freuen kann.

Oft sehe ich ihn morgens in die Schule kommen und zielstrebig in seine Klasse gehen. Dann bin ich froh, daß er seinen Platz bei uns in der Schule gefunden hat.

Ingrid Kommesser

1) Vgl. die Beiträge von Martin Rudnick und Christina Eck

René

Wie alle Kinder, so kam auch René an unserem ersten Schultag mit einer Schultüte an. Nur, daß er sie an diesem Tag zum zweiten Mal in eine Schule trug: Ein Jahr zuvor hatte das schulpsychologische Gutachten eine Einschulung in eine Kleinklasse (für sozial-schwache Kinder) empfohlen, da das Lern- und Sozialverhalten René eine Entwicklung zeigte, die mit hoher Wahrscheinlichkeit für die Aufnahme in eine normale Grundschulklasse nicht ausreichen würde.

Er wurde damals in eine 1. Klasse eingeschult, aber schon nach 4 Wochen wieder in die Vorklasse zurückgeschickt. Da die Eltern umzogen, mußte er die Vorklasse wechseln; ab Ostern 1982 besuchte er die Vorklasse der Uckermark-Schule.

Auch in der neuen Lerngruppe kamen seine Lern- und Verhaltensschwierigkeiten massiv zum Ausdruck. Unter den bisher leider noch „normalen“ Grundschulbedingungen wäre René ein typischer „Sonderschulfall“ geworden. Aufgrund unseres Schulversuchs konnte René als „Gutachtenkind“¹⁾ trotz seiner Lern- und Verhaltensauffälligkeiten in die 1. Klasse aufgenommen werden. Das war seine 2. Einschulung.

Verhaltensauffälligkeiten

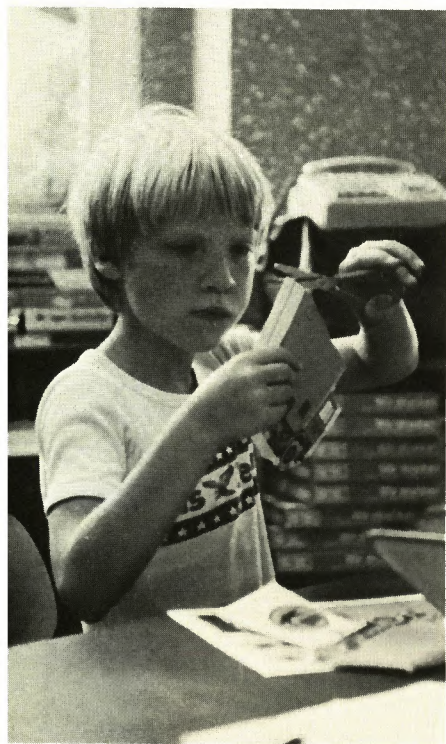
In den ersten Wochen und Monaten war René zu keiner ernsthaften und kontinuierlichen Arbeit zu bewegen: Er sauste und brüllte durch den Klassenraum, zettelte oft Streit an, der zu körperlichen Auseinandersetzungen mit anderen Kindern führte. Wenn ich es geschafft hatte, ihn auf seinen Stuhl zurückzuholen, saß er auch mal für zwei Minuten, schmierte fahrig und planlos drauflos, zerriß sein Blatt, sprang wieder auf, machte sich durch aggressive verbale Ausdrücke Luft, griff nach einem Buch in der Lesecke, warf es wieder weg, schrie im Klassenraum rum, daß er überhaupt keine Lust habe und müde sei ...

René brachte das Klassenzimmer zum Wogen, denn da gab es dann noch andere Kinder, die sich durch sein Verhalten ermuntert fühlten mitzumischen, insbesondere dann, wenn René versuchte, den Klassenclown zu spielen. Bestätigt durch die Lacherfolge bei einigen Kindern, versuchte er immer wieder, die Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen: Im Morgenkreis z.B. plapperte er alles nach, was andere erzählten, er ließ sich plötzlich vom Stuhl fallen und stellte sich tot; mitten im Unterricht sprang er auf den Tisch, sang laut und dirigierte dazu, oder er „hampelte“ durchs Klassenzimmer und schnitt Grimassen.

René überbot in dieser Zeit alles, was ich bisher an schulischem Streß erlebt hatte. Ich fühlte mich oft hilflos und überfordert. Dieser Junge beschäftigte mich rund um die Uhr – bis hinein in meine Träume.

1) Unter „Gutachtenkindern“ sind diejenigen Kinder zu verstehen, die gemäß des gemeinsamen Gutachtens der Wissenschaftlichen Begleitung und des Schulpsychologischen Dienstes zum Zeitpunkt der Einschulung als „behindert“ angesehen werden und außerhalb des Schulversuchs voraussichtlich nicht in einer normalen Grundschule optimal gefördert werden könnten.





Erste Erfolgserlebnisse

Zusammen mit der Sonderschullehrerin und dem Koop-Lehrer¹⁾ stellte ich einen individuellen Arbeitsplan für René auf. Als Grundlage dafür dienten unsere niedergeschriebenen Beobachtungen der Schwierigkeiten und Probleme, die René am Lernen hinderten. Uns kam es darauf an, daß René allmählich zu einer Veränderung seines Lern- und Arbeitsverhaltens fand und im Wahrnehmungsbereich gefördert wurde.

Anhand motivierender Inhalte lernte René, über einen längeren Zeitraum (das waren zu Anfang maximal 3 Minuten) konzentriert an einer Sache zu arbeiten, ohne abzubrechen. Er lernte, eine angefangene Arbeit – in kleinen Etappen – zu Ende zu führen. An solchen Tagen war er besonders stolz auf seinen „Lobzettel“, den er mit nach Hause nahm und für den er von seinem Vater eine kleine Überraschung (meist Süßigkeiten) bekam.²⁾

Die vielen kleinen Erfolgserlebnisse (die natürlich auch innerhalb der Lerngruppe „gefeiert“ wurden) veränderten allmählich René's Selbsteinschätzung. Anstelle des bisher stereotypen Satzes „Das kann ich sowieso nicht!“ kam jetzt oft: „Hilfst Du mir denn dabei?“

Auch für die Bewältigung einfachster Aufgaben brauchte er noch ständig die Hilfe und vor allem den Zuspruch und die körperliche Nähe von Erwachsenen. Bekam er diese Zuwendung nicht, weil ich mit anderen Kindern beschäftigt war, beschwerte er sich oft lauthals und verließ sofort seinen Arbeitsplatz.

Am ruhigsten und ausdauerndsten lernte er in den Stunden, in denen der Koop-Lehrer mit in der Klasse war, dicht neben ihm saß und geduldig und liebevoll auf ihn einging. War er mit der Sonderschullehrerin im „Gruppenraum“, durfte niemand den Raum betreten, denn Lehrerin und Zeit gehörten dann nur ihm.

Am Ende des ersten Schuljahres kannte René erst wenige Buchstaben, und die nicht sicher. Sein schlechter Leistungsstand machte mir zu schaffen, obwohl mir klar war, daß es um den Leistungsvergleich mit anderen Kindern gar nicht ging und daß es richtig war, bei seinem Lern- und Arbeitsverhalten anzusetzen, um überhaupt Lernvoraussetzungen zu schaffen. Und da hatte sich doch einiges verändert. In meinen Aufzeichnungen (Ende des ersten Schuljahres) lese ich: „Heute hat René 20 (!) Minuten lang konzentriert in der Bastelecke alleine gearbeitet. Er war mit einem Höllenlärm damit beschäftigt, 20 Nägel in ein 'Zählbrett' zu schlagen. Anscheinend hat es nur mich gestört, denn von den Kindern hat sich niemand über den Lärm beschwert ...“

So war es nicht immer. Es gab unzählige Gespräche im Morgenkreis über René's lautes und andere störendes Arbeitsverhalten. Mit der Zeit aber gab es immer mehr Kinder, die gerne neben René sitzen und ihm helfen wollten, „damit er nicht immer so laut sein muß“.

1) Vgl. die Beiträge von Martin Rudnick und Christina Eck

2) Dieser „Lobzettel“ (abgesprochen zwischen Schulpsychologen, Elternhaus und mir) hatte auch die Funktion, die Eltern und insbesondere den Vater für René's schulische Entwicklung zu interessieren.

René war voll in die Klassengemeinschaft integriert. Das zeigte sich u.a. auch daran (obwohl dies sicherlich nur als Momentaufnahme gewertet werden kann), daß René bei der Auswertung eines Soziogramms¹⁾ mit zu den beiden beliebtesten Schülern der Klasse zählte.

René will jetzt lernen

Es war zu Beginn des zweiten Schuljahres, als René mir eines Tages erklärte: „Du sollst mir nicht helfen! Ich will's alleine können!“ Er unterbrach seine Arbeit häufig und kam alle naslang an, um positiv bestätigt zu werden, etwa so: „Guck mal, wie blöd das wieder geworden ist!“ Er fing an, seine Arbeit kritisch zu beurteilen, und er fing auch an sich zu melden, wenn er was wollte.

Die Stunden mit der Sonderschullehrerin (SL) standen inzwischen auch unter einem anderen Vorzeichen: René wurde ausdrücklich gesagt, daß die SL in dieser Zeit nur für ihn da sei und ihm was beibringen könne, wenn er wolle. Wenn nicht, würde diese Zeit für ein anderes Kind gebraucht. Meistens wollte René jetzt lernen. Er wollte vor allem Lesen lernen.

Das war der Durchbruch! René wollte (und nicht nur die Lehrerin)! Er hatte auch konkrete Vorschläge, er wollte plötzlich vieles machen und können, was die anderen Kinder auch machten: Er wollte gerne der „Lesemutter“²⁾ vorlesen; er wollte auch mal mit der „Freinet-Druckerei“ eine Geschichte drucken; er wollte auch mal mit der Schreibmaschine einen kleinen Text für sein „Tierbuch“ abschreiben; er wollte mit dem „Rechenkönig“ ein Rechenspiel machen ...

René orientierte sich zunehmend an dem, was andere Kinder machen und können.

Bei schriftlichen Aufgaben jedoch, z.B. bei den „Wörtern der Woche“³⁾ oder beim „Wochenpaket“⁴⁾ fragte er oft nach, ob er auch wirklich „die leichtere Aufgabe“ bekommen habe (schließlich waren und sind die *individuellen* Aufgaben und Arbeitsangebote der Schlüssel zu seinen Erfolgserlebnissen – und allem was daraus resultiert!).

-
- 1) Das Soziogramm wurde Ende des 1. Schuljahres von der Wissenschaftlichen Begleitung erstellt.
 - 2) Jeden Morgen kommt eine Mutter (es ist täglich eine andere), die mit den Kindern in der Lesecke das Lesen übt. Während im 1. Schuljahr noch überwiegend die „Lesemutter“ den Kindern vorgelesen hat, ist es jetzt im 2. Schuljahr umgekehrt: Die Kinder lesen der „Lesemutter“ Texte vor, die sie selbst aus der Klassenbücherei ausgesucht haben. In der Regel sind die „Lesemütter“ während der 1. Schulstunde in der Klasse. Zur Zeit haben wir eine „Lesemutter“, die den ganzen Vormittag in der Klasse bleibt und auch im Unterricht mithilft.
 - 3) Rechtschreibübung der Wörter des „Grundwortschatzes“ des Berliner Rahmenplans Deutsch.
 - 4) Ein „Wochenpaket“ ist eine Sammlung von Arbeitsblättern; Übungsaufgaben, überwiegend zu den Bereichen Rechnen, Lesen, Schreiben, Sachkunde. An diesen Übungsaufgaben, die ich entsprechend dem individuellen Leistungsstand der Kinder zusammengestellt habe, arbeiten die Kinder in den „Übungsstunden“ und auch zu Hause (Hausaufgabe).



Rene (rechts) hilft beim Herstellen eines Buches mit selbst geschriebenen
'Geschichten vom Regentropfen'

Daß schulische Lernanforderungen unter dem Motto „Allen das gleiche“ zwangsweise zu recht ungleichen Erfolgserlebnissen führen müssen, ist klar. Ich vermute, daß dies auch René recht bald erkannt hat.

Die Mühe hat sich gelohnt!

Seit René's Einschulung an der Uckermark-Grundschule sind jetzt 1 1/2 Jahre vergangen. Wenn ich sein heutiges Lern- und Arbeitsverhalten mit der Anfangssituation vergleiche, bin ich über diese positive Entwicklung selber immer wieder überrascht. (Wenn ich das damals schon geahnt hätte ...! Ich hätte ruhig mehr Vertrauen in ihn und mich haben können!)

Das macht mir dann auch Mut, wenn mich eine Verzweiflung zu überkommen droht, wenn ich feststelle, daß René im Zahlraum 1 – 10 immer wieder unsicher rechnet, daß er längst nicht alle Schreifschrift-Buchstaben kennt, daß er die Rechtschreibung eines Wortes, das er nun eine Woche lang geübt hat, immer noch nicht sicher beherrscht ...

René's positive Entwicklung ist sicherlich auch auf Veränderungen im außerschulischen Bereich zurückzuführen: Während er bisher seine Freizeit überwiegend auf der Straße verbrachte, kommt nun zweimal wöchentlich ein Familienhelfer¹⁾ zu ihm nach Hause, der mit ihm bastelt, spielt, schwimmt, mit ihm und seinen Eltern redet. Und dann merke ich, daß meine kontinuierlichen Kontakte zum Elternhaus, die vielen Gespräche mit der Mutter, auch etwas gebracht haben: Zumindest die Mutter zeigt sich interessierter an René's Entwicklung; seine schulische Arbeit wird zunehmend als wichtig anerkannt. Inzwischen besuchen sogar beide Eltern die schulischen Elternabende.

René's bisherige Entwicklung hat uns beide, ihn und mich, viel Kraft und Geduld gekostet. Aber es hat sich gelohnt!

Karin Frost

Schulalltag – veränderte Unterrichtsformen

Inzwischen läuft unser Schulversuch schon fast zwei Jahre lang, es nehmen insgesamt sechs Klassen teil – drei im 1. und drei im 2. Schuljahr. An unseren grundsätzlichen Vorstellungen (Hinführung zu selbständigem Lern- und Arbeitsverhalten unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Lernausgangslagen und der Motivation der Kinder) hat sich wenig geändert. Durch unsere vielfältigen konkreten Erfahrungen haben sich aber in einigen Bereichen wichtige Entwicklungen und

1) Einen entsprechenden Antrag habe ich – nach Absprache mit den Eltern – bei der Behindertenfürsorge gestellt.



Typische Arbeitsatmosphäre im Klassenraum einer 2. Klasse; die Erwachsenen sind hier: Lehrerin und Kooplehrerin, in der Lesecke ein Mitglied der Wissenschaftlichen Begleitung

Einbeziehung des Flurs: Zwei Kinder einer 2. Klasse lesen auf Kassette



Verbesserungen ergeben.¹⁾ Nachdem wir selbst verschiedene Formen flexibler Unterrichtsgestaltung erprobt haben und dabei sicher auch einige Umwege gegangen sind, schält sich allmählich für uns ein Weg heraus, der natürlich von Gruppe zu Gruppe unterschiedlich sein kann und auch im Zusammenhang mit der jeweiligen Arbeitsbelastung des Lehrers zu sehen ist. In anstrengenden und zeitaufwendigen Diskussionen wurden manche Unsicherheiten aufgedeckt, Fehlentscheidungen revidiert und versucht, die Erfahrungen auch an nachfolgende Kollegen weiterzugeben.

Klassenraum und Tagesplan

So haben wir u.a. festgestellt, daß sich die Mühe, die wir uns schon *vor* Beginn des 1. Schuljahres mit der Umgestaltung des Klassenraumes in verschiedene Lernecken gemacht hatten, nicht gelohnt hat. Von der Fülle der Angebote konnten manche Kinder keinen Gebrauch machen, einige waren irritiert und andere zerstörten sogar Unterrichtsmaterial, das wir mühsam selbst hergestellt hatten, und fühlten sich für den Klassenraum nicht verantwortlich. Wir gingen also dazu über, neue Materialien mit den Kindern gemeinsam auszusuchen und erst nach und nach einzuführen. Das führte allmählich zu mehr Vorsicht und größerer Verantwortlichkeit im Umgang mit den Materialien. Die Kinder entwickelten dadurch eigene Initiativen, gestalteten ihren Klassenraum nach ihren Wünschen und Vorstellungen und fühlten sich dann darin offensichtlich viel wohler.

Immer wichtiger wurde in diesem Zusammenhang auch der Anfang eines Schultags. Zu Beginn des 1. Schuljahres konnten die Kinder zwischen 8.30 und 9.00 Uhr „kleckerweise“ kommen und einer selbstgewählten Beschäftigung nachgehen. Sehr bald stellte sich aber heraus, daß einige Kinder unfähig waren, sich selbst sinnvoll zu beschäftigen – entweder verhielten sie sich völlig passiv, waren schon morgens Mitschülern gegenüber aggressiv oder forderten vom Lehrer, daß er ihnen zu sagen hätte, was sie „tun müssen“. Wieder einmal bestätigte sich für uns, daß Lernbereitschaft und Motivation der Kinder entscheidend davon abhängen, wie bedeutsam den Eltern schulische Anliegen und Inhalte sind.

Durch ständige Reizüberflutung (Fernsehen, Video) und frühzeitige Konsumorientierung sind auch schon viele Kinder dieser Altersstufe kaum noch in der Lage, kreativ und selbstbestimmt zu spielen – eine erschreckende Realität. Die nur sehr eingeschränkt vorhandene Fragebereitschaft und Reste des Neugierverhaltens – u.E. Grundvoraussetzungen für den Aufbau eines stabilen selbständigen Lern- und Arbeitsverhaltens – mußten von uns erst mit sehr viel Geduld wenigstens im Ansatz ausgebildet werden.

Um einen Einblick in unsere Arbeit zu geben, wird im folgenden exemplarisch ein normaler schulischer Alltag dargestellt. Zur besseren Orientierung stelle ich ein Schema eines typischen Tagesablaufs voran, in dem natürlich nicht alle unsere Tätigkeiten enthalten sein können.

1) siehe dazu: Uckermark-Grundschule – Schule ohne Aussonderung Behinderter, in: Grundschule Okt. 10/83

Schema
eines
typischen
Tagesablaufs

Donnerstag 26.1.1984	
Tafelbild:	Erläuterung der Symbole:
	Freie Arbeit
	Morgenkreis
	Hausaufgaben
	Übungsphase
	Frühstücksdiktat
	große Pause
	rechnen, schreiben, lesen
	Musik

Freie Arbeit

Wie immer beginnt der Tag mit der Freien Arbeit. Während dieser Phase finden also recht unterschiedliche Aktivitäten statt:

- Einige Kinder haben sich schon zu Hause oder aufgrund ihrer gestrigen Arbeit für ein Vorhaben entschieden, sie gehen sehr zielgerichtet an ihre Arbeit (basteln an ihren Uhren),
- andere entscheiden sich nach kurzer Überlegung zum Mitmachen und geben Ratschläge,
- zwei Kinder wollen unbedingt zu den Siegern des nächsten „Lesewettbewerbs“ gehören und verabreden sich mit der „Lesemutter“¹⁾ in der Leseecke,
- drei türkische Mädchen spielen zum wiederholten Male ihr Lieblingsspiel (Memory); früher ging es ihnen nur um das Erfassen der Spielregeln und das Miteinander-Spielen, inzwischen benennen sie fast alle bildlich dargestellten Gegenstände, meist sogar schon mit dem entsprechenden Artikel – eine besondere Schwierigkeit für ausländische Kinder,
- zwei andere Schüler haben ihren selbstentworfenen Text für die Freinet-Druckerei fertiggesetzt, überprüfen ihn auf Fehler und sind froh, ihn endlich für alle Kinder drucken zu können. Am nächsten Morgen soll er vorgelesen und dann zu einem Teil unseres selbsthergestellten Lesebuchs werden, auf das die Kinder sehr stolz sind,

1) In der ersten halben Stunde kommen regelmäßig Eltern, die entweder interessierten Kinder etwas vorlesen oder, jetzt in der 2. Klasse, sich von Kindern etwas vorlesen lassen, zuhören und ihnen helfen.

- nach einer kurzen Auseinandersetzung wetteifern zwei weitere Schüler miteinander, sie wollen „Rechenkönig“ werden und nehmen sich aus der Rechenkartei die entsprechende Karte, schreiben die Aufgaben in ihr Heft ab und überprüfen selbständig und genau ihre Ergebnisse, bevor sie zur nächstschwierigeren Aufgabenstellung übergehen,
- drei Kinder laufen ziellos durch die Klasse, schauen anderen bei der Arbeit zu (manchmal beginnen sie auch zu stören), sie finden keinen richtigen Anfang, nehmen sich lustlos ein Spiel vor, das ich ihnen vorgeschlagen habe, legen es aber schon bald wieder zur Seite.

Wir sehen in der regelmäßig von 8.00 – 8.30 stattfindenden Phase der Freien Arbeit eine Möglichkeit, die Kinder langsam durch selbstbestimmtes Arbeiten und durch Verbalisierung ihrer Erfahrungen an selbständiges Entdecken eigener Fragen und Probleme und an den Aufbau eigener Interessen heranzuführen, denn sie müssen erst lernen, eigene Erfahrungen als Chance zur Selbstbestimmung zu nutzen.

Die meisten Schüler haben inzwischen gelernt, die mit den von ihnen gewählten Aktivitäten verbundenen Anforderungen besser einzuschätzen, sie sind bei der Wahl ihrer Vorhaben sicherer und selbständiger geworden und können angefangene Arbeiten selbständig zu Ende führen (oder bei Bedarf um Hilfestellung bitten). Dadurch bleibt mir und/oder der Kooperationslehrerin¹⁾ mehr Zeit, einigen Kindern ein gezieltes Lernangebot zu machen, auf die individuellen Probleme der Kinder einzugehen, ihnen mehr emotionelle Zuwendung zu geben (z.B. ihrem „Kuschelbedürfnis“ entgegen zu kommen) oder einfach Zeit zum Zuhören zu haben.

Der Morgenkreis

Nach der Phase der Freien Arbeit folgt der Morgenkreis, der sich in seiner Funktion und Struktur allmählich verändert hat; zu Beginn war es für die Kinder wichtig, Zeit zu haben, ihre Alltagserlebnisse und -probleme zu erzählen, um mehr voneinander zu erfahren. Es gab auch Phasen, in denen die Kinder keinen Morgenkreis mehr wünschten. Inzwischen hat er sich dahingehend verändert, daß die Kinder sich gegenseitig ihre Vorhaben der Freien Arbeit vorstellen und Hinweise und Ideen von Mitschülern und Lehrern aufnehmen. Dadurch lernen sie, unabhängig vom Lob und von der Beurteilung des Lehrers zu werden, sie gewinnen einen Eindruck von ihrer eigenen Leistungsfähigkeit und beginnen, den Zusammenhang zwischen dem selbstgesteckten Ziel und dem Einsatz, der zur Erreichung des Ziels notwendig war, zu begreifen. Sie lernen dadurch, an sich selbst angemessene Ansprüche zu stellen, mit Kritik ihrer Mitschüler sinnvoll umzugehen, Arbeitsvorhaben abzuschließen.

1) Siehe dazu den Beitrag von Christina Eck

Die meisten Kinder haben am Ende des 2.Schuljahres die von uns angestrebten Vorstellungen weitgehend erfüllt, die Freie Arbeit ist dadurch ein wichtiger Bestandteil unseres Konzeptes geworden.

Hausaufgaben und Übungen

Nach dem Morgenkreis und einem gemeinsamen Lied überprüfen jeweils die Kinder eines Gruppentisches die *Hausaufgaben*¹⁾ der anderen. Schüler, die sie vergessen haben, müssen sich am nächsten Tag von selbst an ihre „Kontrolleure“ wenden. Interessanterweise bemerkten wir, daß diese „Kontrolleure“ sehr genau und streng waren, sie ließen oft „unordentliche“ Arbeiten nicht durch und forderten ihre Mitschüler auf, zukünftig sorgfältiger zu arbeiten und weniger vergeßlich zu sein.

Um den Kindern trotz der flexiblen Unterrichtsgestaltung in den verschiedenen Lernsituationen eine sinnvolle Orientierung zu ermöglichen, finden gemeinsame *Übungsphasen* täglich und regelmäßig zur gleichen Zeit statt. Wir gehen davon aus, daß ein Üben in Intervallen nötig ist, damit der zu erarbeitende Stoff den Schülern gegenwärtig bleibt.²⁾ Darüberhinaus erfüllt die regelmäßige kurze Übung noch einen anderen Zweck. Die Schüler können sich in dieser Phase sammeln und durch das Übungsprinzip „vom Leichterem zum Schweren“ zu einer konzentrierten Mitarbeit gelangen.

Wie die Einbeziehung des „Zehnminutenrechnens“ in die Unterrichtsplanung ist auch das *Frühstücksdiktat* ein weiterer wichtiger Bestandteil geworden, das allerdings je nach verbleibender Zeit vor oder nach der großen Pause durchgeführt wird. Unter dem Stichwort „Frühstücksdiktat“ sind unterschiedliche Übungsformen möglich: Zum einen werden regelmäßig die „Wörter der Woche“ des Grundwortschatzes geübt, wobei der Schwierigkeitsgrad vom Rechtschreibproblem des einzelnen Wortes über kurze Sätze bis hin zu kleinen Texten und einem daraus entwickelten Diktat anwächst. Zum anderen kann diese Zeit aber auch für diverse Rechtschreibspiele genutzt werden, wie z.B. Buchstabenfresser, Wortsalat, Bild-Wort-Übung etc.

Individuelle Lernhilfen

An den meisten Tagen der Woche haben die Kinder nach der großen Pause außer Sport, Musik, Bildende Kunst oder Religion³⁾, in denen wir nach Möglichkeit auch veränderte Unterrichtsformen erproben, nur noch eine Stunde Unterricht (s. Schema). Für diese Stunde ist täglich ein anderer Schwerpunkt vorgesehen (lesen, rechnen oder schreiben). Dafür wird je nach Unterrichtsinhalt eine für

- 1) Hausaufgaben müssen dabei nicht immer im traditionellen Sinne ein Ausfüllen von Arbeitsbögen sein, sie umfassen auch Arbeiten wie: alte Uhrwerke oder aus Katalogen ausgeschnittene Uhren mitzubringen, die Eltern an etwas zu erinnern, beim Bäcker etwas zu erfragen etc.
- 2) s. dazu: Odenbach, K.: Die Übung im Unterricht, Braunschweig 1974
- 3) Dieser Unterricht muß wegen Benutzung spezieller Räume stundenplanmäßig weitgehend vorher festgelegt werden.

jeden Schüler verbindliche Arbeit vorbereitet, dem Kind bleibt es allerdings überlassen, ob es lieber in der Schule sofort mit Hilfe des Kooperationslehrers oder zu Hause selbständig arbeiten will.

Nach Absprache und gemeinsamer Unterrichtsvorbereitung mit dem Sonderschullehrer, der in der ganzen Jahrgangsstufe tätig ist¹⁾, werden in erster Linie für die „Problemkinder“ individuelle Lernhilfen erstellt, die die Entwicklung des jeweiligen Kindes besonders im Lern- und Leistungsbereich unterstützen sollen.

Um die Kinder allmählich an selbständigeres Arbeiten zu gewöhnen, ihnen Möglichkeiten zu geben, ihr Lerntempo, die Reihenfolge der Arbeiten und die Wahl des Partners selbst bestimmen zu können, haben wir sogar „*Wochenpakete*“ erstellt. In ihnen befinden sich Arbeitsangebote, die in der nächsten Zeit erledigt werden sollten. Dabei handelt es sich um stets wiederkehrende oder zumindest ähnliche Übungstypen und Aufforderungen, die selbständig erarbeitet werden können, z.B. in einer Kartei eine bestimmte Karte zu bearbeiten, ein Buch zu lesen, ein Rätsel vorzutragen etc. Wir verzichten weitgehend auf zusätzliche Hausaufgaben; verbindlich ist lediglich die Fertigstellung einer in dieser Stunde gestellten Aufgabe. Arbeitsergebnisse werden, nachdem sie überprüft wurden, in einem Körbchen abgelegt und im Wochenplan mit einem Kreuzchen versehen. Die den am Unterricht beteiligten Lehrern auffallenden Fehler sind dann wiederum Ausgangspunkt für die Vorbereitung weiterer individueller Lernhilfen im nächsten Wochenpaket.

Abschließend möchte ich davor warnen, den hier aufgeführten, scheinbar vollständig strukturierten Tagesablauf als starres Modell für die von uns angestrebte Form des veränderten Unterrichts zu begreifen. Ein wichtiges Element dieses Unterrichts bleibt das flexible Eingehen auf die individuellen Belange der Kinder und die sich daraus ergebenden veränderten Unterrichtssituationen.

In dem idealtypisch geschilderten Tagesablauf wird die lebendige Unterrichtsrealität vereinfacht, sie stellt lediglich einen Rahmen dar, der als Orientierungshilfe nützlich sein kann.

Edelgard Korfmacher

Unser Projekttag

Entstehungsgeschichte

Unsere Bemühungen gelten einem Unterrichtskonzept, nach dem jeder Schüler entsprechend seinen individuellen Voraussetzungen bestmöglich gefördert werden kann. In unseren wöchentlichen Teamsitzungen der Kollegen der Jahrgangsstufe waren wir ständig dabei, an unserem Konzept zu „basteln“ und es immer wieder zu „vervollkommen“. Unser Erfahrungsaustausch und gerade auch die Überle-

1) s. dazu den Beitrag von Martin Rudnick

gungen im Zusammenhang mit „Fallbesprechungen“¹⁾ führten uns immer wieder zu dem Punkt, daß für den Aufbau einer Lernmotivation eine Differenzierung nach *Interessen* sehr wichtig ist, weil dabei die konkreten Lernerfahrungen der Kinder zur Grundlage neuer Lernprozesse werden können.

Wurden wir bei unseren vielfältigen binnendifferenzierenden Maßnahmen auch den vielfältigen Interessen der Kinder annähernd gerecht? Die unterschiedlichen Lernangebote und die freien Arbeitsphasen, in denen jedes Kind seinen Lerninhalt selbst bestimmen konnte, reichten offensichtlich nicht aus!

Lernen sollte noch mehr von den Interessen und Wünschen der Kinder ausgehen!

Bei dem Gedanken an noch mehr Angebote, Materialien und noch mehr individuelle Hilfe fühlten wir Lehrer uns erst überfordert. Aber dann fanden wir eine Möglichkeit, wie wir diese Zielsetzung inhaltlich und organisatorisch verwirklichen konnten:

Lernen kann auch in klassenübergreifenden Lerngruppen stattfinden!

Vom Unterricht des 1. Schuljahres her waren es die Kinder gewohnt, überwiegend im Klassenverband zu lernen.²⁾ Auch für uns „Klassen“-Lehrer erforderte die neue Organisationsform ein Umdenken; wir konnten nur auf vereinzelte Erfahrungen zurückgreifen, die wir bei klassen- oder jahrgangsstufenübergreifenden Aktionen gemacht hatten, auf gemeinsamen Wandertagen zum Beispiel.

Organisation des Projekttages

- Der Projekttag findet jeden Freitag statt.
- Es gibt jeweils fünf Angebote, von denen sich die Kinder eines aussuchen können. (Die Entscheidung ist sach- und nicht personenorientiert.)
- Die Gruppenzusammensetzung ist klassenübergreifend. In jeder der drei 2.Klassen (mit jeweils 20 Schülern) können sich in der Regel 4 Kinder für das gleiche Angebot entscheiden. Es entstehen so klassenübergreifende Interessengruppen mit jeweils 12 Kindern.
- Für diese 5 Lerngruppen stehen 5 Lehrer zur Verfügung: 3 Klassenlehrer, 1 Sonderschullehrer, 1 Religionslehrer.
- Jede Gruppe ist mit ihrem betreuenden Lehrer für die Dauer des Schultages bzw. für die Dauer des Projekts zusammen. Für jede Gruppe steht ein Raum zur Verfügung: 3 Klassenräume, 1 Gruppenraum, der Religionsraum.

1) Vgl. den Beitrag von Peter Heyer

2) Es gab damals eine klassenübergreifende Kleingruppe, die zweimal wöchentlich vom Sonderschullehrer unterrichtet wurde.

Unsere ersten Projekttage zu Beginn des 2.Schuljahres waren so konzipiert, daß zu einem Rahmenthema (z.B. „Spiele fürs Sommerfest“, „Handpuppen“, „Laternen“) fünf verschiedene Möglichkeiten der Realisierung angeboten wurden. Da das Basteln noch stark im Vordergrund stand, versuchten wir, unterschiedliche Materialien und Möglichkeiten des Umgangs mit Material (sägen, schneiden, falten, hämmern, nähen usw.) anzubieten und verschiedene Schwierigkeitsgrade zu berücksichtigen. Am Ende des Schultages kamen die Kinder aus den verschiedenen Lerngruppen in ihren Klassenraum zurück und stellten ihre Arbeitsergebnisse vor.

Von den Kindern kamen mit der Zeit Vorschläge und Wünsche, die zur Bildung von Gruppen mit ganz unterschiedlichen Themen führten, z.B.: Herstellung von Brausepulver, Schlittschuhlaufen, Kochen, Kuschtiere nähen, Hinterglasmalerei. Teilweise war das Interesse der Kinder so groß, daß wir die gleichen Angebote bei neuer Gruppenzusammensetzung wiederholten. Für uns Lehrer hatte das einen zusätzlichen Vorteil: Wir mußten uns nicht ständig auf ein neues Thema vorbereiten.

Später führten wir auch Projekte durch (z.B. zum Thema „Tiere im Zoo“, „Frieden“), die über mehrere Wochen mit der gleichen Gruppenzusammensetzung liefen und ihren Abschluß in einer gemeinsamen Aktion bzw. Ausstellung fanden. Dazu gehörte auch, daß die Kinder „ihre“ kleinen Texte oder „ihre“ Wörter aufschrieben; das Erlernen und Anwenden der Schriftsprache stand in einem sinnvollen Zusammenhang.

Beispiel für ein Projekt: „Tiere im Zoo“

Die Erfahrung, daß sich Kinder dieser Altersstufe ganz besonders für Tiere interessieren, war Ausgangspunkt für unsere Wahl des Projektthemas. In allen drei 2.Klassen starteten die Lehrer eine Umfrage bei den Schülern: Welches Tier interessiert dich? Über welches Tier möchtest du gerne mehr wissen? Die fünf am häufigsten genannten Tiere waren Tiere, die im Zoo leben: Affen, Elefanten, Löwen, Robben und Fledermäuse.

Die am Projekt beteiligten Lehrer planten gemeinsam: Informationen, Ideen und Materialien wurden ausgetauscht, Lernziele und -organisation besprochen. Als verbindlichen Rahmen für die Arbeit in allen 5 „Tiergruppen“ legten wir die zeitliche Dauer des Projekts mit 3 Wochen und die folgenden Schwerpunkte fest:

- Zoobesuch und Auswertung
- Herstellung eines Tierbuches
- Erstellung einer Dokumentation (Ausstellung im Flur)

Der Zoobesuch wurde im Klassenunterricht vorbereitet:

- Fragen an den Tierwärter
- Beobachtungsaufträge
- Verhalten im Zoo

Die Einteilung der Gruppen war nicht ganz einfach: Weil für jede „Tiergruppe“ nur 4 Plätze da waren, sich aber z.B. für die „Affengruppe“ 8 Kinder meldeten, mußte – unter ein wenig manipulierender Mithilfe des Lehrers – lange diskutiert werden, bis alle mit der Gruppeneinteilung zufrieden waren. (Differenzierung nach Interessen kam übrigens nicht nur den Schülern, sondern auch den Lehrern zugute: Jeder konnte sich sein „Lieblingstier“ aussuchen.)

1. Projekttag: Besuch des Zoologischen Gartens

Schon die Fahrt mit der U-Bahn war ein kleines Erlebnis für viele Kinder, die sonst nur Fahrten mit dem Auto ihrer Eltern kennen.

Im Zoologischen Garten angekommen, ging jede „Tiergruppe“ in eine andere Richtung los.

In der „Elefantengruppe“ z.B. umringten die Kinder gleich den entsprechenden Tierwärter, um ihre Fragen loszuwerden:

- Was frisst der Elefant?
 - Wie wäscht er sich?
 - Wieviel wiegt er?
 - Wie oft bekommt sie Junge?
 - Wie kann man die weiblichen von den männlichen Tieren unterscheiden?
 - Wo leben die Elefanten?
 - Warum haben manche größere Ohren?
 - Wozu brauchen Elefanten ihren Rüssel?
- usw.

Schwieriger schien die zweite Aufgabe zu sein, die allen Kindern gestellt wurde: Sie sollten ihr Tier zeichnen. Einige Kinder hatten einen Fotoapparat mitgebracht, und da sich die Elefanten nach ihrer Meinung zu schnell bewegten, um sie zeichnen zu können, wurden sie eben erst fotografiert.

In der „Affengruppe“ schrieben einige Kinder unter ihre Tierskizzen auch Namen, Herkunftsland und Geburtsdatum des Tieres.

Das Interesse der Kinder bezog sich natürlich nicht nur auf „ihr“ Tier. Besonders eindrucksvoll war der „Kinderzoo“, hier durfte man die Tiere anfassen, streicheln und füttern.

2. Projekttag: Wir machen selbst ein Tierbuch

Seit dem Zoobesuch war eine Woche vergangen. Die Kinder hatten (als Hausaufgabe) Material zu „ihrem“ Tier gesammelt: Sie kamen mit Postern, Lexika, Tierbüchern, Postkarten, Geschichtsbüchern und selbstgemalten Bildern an. Auch die Fotos vom Zoobesuch waren inzwischen fertig. Erlebnisse und Eindrücke vom Zoobesuch wurden erzählt, die Antworten der Tierwärter auf unsere Fragen diskutiert, Informationen aufgefrischt und anhand der mitgebrachten Bücher und Abbildungen ergänzt. In der Elefantengruppe lernten die Kinder ein Elefanten-Spiellied, das für die nächsten Tage der absolute „Hit“ war und so oft im „Morgenkreis“ gesungen wurde, bis es alle Kinder der Klasse konnten.

Manche Elefanten wiegen
6 Tonnen.
Sie fressen ganz viel.
Und deshalb müssen sie auch
ganz viel.

Torsten



Eines Tages in Afrika lebt ganz alleine
ein Elefant und hat keine Eltern.
Er wollte neue Eltern suchen.
Auf der Suche fand er einen Baum,
und den fraß er ganz leer.



MARTIN



Der Elefant erschreckt
die Vögel. Die Sonne scheint
auf die Vögel. Jeder Vogel
hat einen Buchstaben auf
dem Schnabel.

Von der Idee, selbst ein Tierbuch herzustellen, waren die Kinder begeistert. Leitfaden für das Tierbuch (und auch für die geplante Ausstellung im Flur) war der erarbeitete Fragenkatalog. Da sehr viele Fragen zu beantworten waren, wurde innerhalb der Gruppe arbeitsteilig vorgegangen. Erworbene Kenntnisse wurden in Bild und Text festgehalten, Phantasiegeschichten entstanden. Die einzelnen Seiten wurden vervielfältigt und zu einem Buch zusammengefügt, das jedes Kind der Gruppe bekam.

In den einzelnen Gruppen entstanden recht unterschiedliche Tierbücher. In der „Affengruppe“ z.B. hatte jedes Kind ein eigenes kleines Buch angefertigt, dessen Seiten die Umriss eines Affen hatten. Für mich war es ermutigend zu sehen (und von den Kollegen zu hören), wie Kinder, die sonst schwerlich zum Schreiben und Lesen zu motivieren waren, kleine Texte auf der Schreibmaschine abtippeten und vorgeschriebene Texte unter größter Anstrengung abschrieben oder nachspurten.

3. Projekttag: Vorbereitung der Dokumentation und Ausstellungseröffnung

An diesem Tage bereiteten alle Gruppen eine Ausstellung im Flur¹⁾ vor, durch die die Kinder der anderen Gruppen bzw. die Kinder der Schule informiert werden sollten. Die Kinder arbeiteten in kleinen Gruppen oder auch in Einzelarbeit an unterschiedlichen Aufgaben:

- Fotos aufkleben
- Tier im Großformat tuschen
- Überschriften finden und in großen Buchstaben aufschreiben
- Tier kneten
- Seiten des Tierbuches auf Pappe aufkleben
- Informationstexte zusammenstellen
- Ausstellungstische vorbereiten (Tierpuzzle, Knettiere usw.)
- Bilder und Texte „anpinnen“ usw.

Obwohl wir schon am vorangegangenen Projekttag mit der Vorbereitung der Ausstellung begonnen hatten (einige Kinder waren früher mit ihrem Beitrag zum Tierbuch fertig), hatten wir alle Mühe, bis zur Ausstellungseröffnung – am Ende des Projekttages – fertig zu werden.

Von jeder Gruppe wurden zwei Kinder ausgesucht, die während der Ausstellungseröffnung an ihrem Ausstellungstisch im Flur saßen, um den vorbeikommenden „Tiergruppen“ Fragen beantworten zu können. Die Ausstellung begeisterte nicht nur die Zweitkläßler, sondern auch die Kinder der höheren Klassen: In den Pausen und nach Unterrichtsschluß schlenderten sie durch den Flur²⁾, lasen sich gegenseitig die Informationstexte vor, bewunderten die schwebenden Fledermäuse (aus Tonpapier angefertigt) und die Robben (aus Knete hergestellt), die zwischen Steinen und (angedeutetem) Wasser saßen. Sie waren fasziniert, wie gut Zweit-

-
- 1) Alle 2.Klassen sind auf einem Stockwerk untergebracht. Für die Dokumentation jeder „Tiergruppe“ war eine bestimmte Ecke des Flures bzw. Stellwand vorgesehen.
 - 2) Ein Kind kam auf die Idee, den Flur in den Pausen zu „bewachen“, damit keines der schönen Bilder oder Ausstellungsstücke „abgerissen oder geklaut“ wird.

kläßler Löwen und Elefanten tuschen können und lachten über die „urigen Affengesichter“.

Unsere bisherigen Erfahrungen mit den Projekttagen

Jeden Freitag, am Ende des Projekttages, setzten sich alle beteiligten Lehrer zu einem Erfahrungsaustausch zusammen. Besprochen wird z.B., was und wie die einzelnen Gruppen gearbeitet haben, Gruppenzusammensetzungen, Verhalten von „Problemkindern“, motivationale Aspekte, Schlußfolgerungen für künftige Projekttag usw. Eine immer wiederkehrende Erfahrung war, daß sowohl die Schüler als auch die Lehrer Freude und Spaß an ihrer Arbeit hatten! Daneben gibt es aber noch eine Reihe anderer Aspekte, die den Projekttag zu einem wichtigen Bestandteil des Lern- und Stundenplans werden lassen:

- Die Kinder sind sehr motiviert zu arbeiten, da sie sich ihre Arbeit, entsprechend ihren Interessen, selbst ausgesucht haben.
- Auch die Lehrer haben verstärkt die Möglichkeit, ihre besonderen Interessen, Neigungen und Fähigkeiten einzubringen. Der „Funke der Begeisterung“ springt leicht über.
- Sonst „auffällige“ Schüler verhalten sich innerhalb der neu zusammengesetzten Lerngruppe oft völlig unauffällig.
- Vorurteile, die im Klassenverband gelten, sind scheinbar aufgehoben. Die Kinder können eher aus ihrer festgeschriebenen Rolle schlüpfen und vorurteilsfrei mit- und voneinander lernen.
- Die Kinder lernen alle Schüler und Lehrer der Jahrgangsstufe kennen. Freundschaften, auch außerhalb des Klassenverbandes, werden eher möglich. Konkurrenzsituationen, die zwischen Parallelklassen oft entstehen können, erübrigen sich.
- Das Erlernen der Kulturtechniken, eingebettet in die Interessengebiete, erhält durch mehr handlungsorientiertes Lernen einen neuen motivationalen Aspekt.

Karin Frost

Als Koop-Lehrerin¹⁾ in einer 2.Klasse

Nach zweijähriger Beurlaubung aus dem Schuldienst übernahm ich im Rahmen meiner halben Stelle 10 Stunden als Koop-Lehrerin in der 2. Klasse von Edelgard Korfmacher; für mich war dies zugleich eine gute Möglichkeit, in die neuen Aufgaben und Perspektiven des Schulversuchs hineinzufinden.

1) Koop-Lehrer/in = Lehrer/in für Teilungsstunden in den ersten und zweiten Klassen; alle ersten und zweiten Klassen der Berliner Grundschule haben 10 zusätzliche Lehrstunden zur Teilung der Klasse. Wir verwenden diese Stunden grundsätzlich für Aufgaben der Binnendifferenzierung: zwei Lehrer/innen zugleich in einer Klasse, kurzfristige aufgabenbezogene Teilgruppenbildung.

Dadurch, daß ich nicht wie andere Koop-Lehrer/innen zugleich das Ordinariat einer anderen Klasse hatte, konnten wir unsere Koop-Stunden blockweise auf drei Tage in der Woche zusammenfassen. Uns schien dies für eine gute Zusammenarbeit wichtig; Kennenlernprozesse werden so intensiver, gegenseitige Entlastungen und Hilfen sind leichter zu geben, wenn man Zusammenhänge kennt.

Grundlage unserer Zusammenarbeit war ein gegenseitiges Akzeptieren und konkurrenzfreies gemeinsames Tun. Zugleich ist uns beiden wichtig, in der Zusammenarbeit voneinander zu lernen, eigene Verhaltensweisen in Frage zu stellen und uns gegenseitig in problematischen Situationen Hilfen zu geben. Als Aufgabebereiche für die Tätigkeit des Koop-Lehrers im gemeinsamen Unterricht mit dem Klassenlehrer sahen wir vor allem:

- Betreuung einzelner Lerngruppen;
- unterstützendes, klärendes Eingreifen – schnell und individuell helfen, Aufmerksamkeit geben, Mut spenden und so Lernunlust und Resignation vermeiden;
- intensive Betreuung einzelner Kinder über einen längeren Zeitraum;
- Beobachtung des sozialen Verhaltens der Kinder, der Interaktion der Kinder untereinander, mit dem Lehrer, ihrer Reaktion auf Lernangebote;
- vorbeugendes Eingreifen bei Verständigungsschwierigkeiten, aber auch in konfliktträchtigen Situationen, soweit sie zu eskalieren drohen;
- Rollentausch mit der Klassenlehrerin für einzelne Stunden, damit sie z.B. auch das soziale Verhalten von Kindern beobachten oder das Lerngeschehen in der Klasse aus der Perspektive der Koop-Lehrerin wahrnehmen kann.

Im Verlauf des vergangenen Halbjahres probierten wir diese Möglichkeiten und lernten dabei einiges über uns selbst, als Klassenlehrerin, vor allem, Kompetenzen abzugeben, und ich – als Koop – mich mehr einzubringen.

Einige meiner Erfahrungen will ich im folgenden skizzieren.

Anfängliche Schwierigkeiten

Die Kinder unserer Klasse sind es gewohnt, daß mehrere Erwachsene im Unterricht anwesend sind; sie können sich schon ganz gut von ihnen Hilfen holen, wenn sie es brauchen. So kamen einige Kinder schnell auf mich zu. Daß dies noch kein wirklicher Kontakt war, bewies eine Schülerin, als sie etwas anderes wollte als ich: „Du bist ja gar keine wirkliche Lehrerin!“ wies sie meinen Anspruch zurück.

Ich konnte es akzeptieren, weil es mir die Bedeutung länger gewachsener Beziehungen für die Kinder zeigte, aber es wies mich doch klar auf meine gegenwärtigen Grenzen hin.

Ziemliche Schwierigkeiten hatte ich zunächst mit dem vielen Material in den verschiedenen Lernecken (die Kartei, Lernspiele, Listen, Regeln, die Lernecken selbst ...). Den Kindern war das Material vertraut, sie waren im 1. Schuljahr hineingewachsen, konnten damit umgehen, waren oft an der Entstehung beteiligt. Für mich war vieles neu, es wirkte fast überwältigend: Wie sollte ich das alles kennenlernen, wie die Übersicht behalten?

Der Prozeß des Hineinwachsens

Sehr geholfen hat mir die enge Zusammenarbeit und der ständige Austausch mit der Klassenlehrerin. Nie fühlte ich mich von ihr unter Druck gesetzt, ganz schnell alles wissen zu müssen, im Gegenteil: Wenn meine eigenen Ansprüche zu hoch waren, machte sie mir Mut und erklärte geduldig.

Als die Klassenlehrerin eine Woche lang krank war, mußte ich den Unterricht allein bewältigen. Überraschenderweise lernte ich die Materialien nun sehr schnell aus einer anderen Sicht kennen und merkte, daß alles gar nicht so kompliziert ist.

Gegenwärtige Zusammenarbeit

Die Zusammenarbeit zwischen der Klassenlehrerin und mir besteht aus gemeinsamer Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, Diskussionen über auftretende Probleme, gezielte Maßnahmen für einzelne Kinder, Elterngespräche und Elternabende. Terminschwierigkeiten machen es nicht immer möglich, soviel zusammen zu tun wie gewünscht. Da auch der Anspruch besteht, die Arbeit auf der Klassenstufe aufeinander abzustimmen und eine enge Zusammenarbeit mit der Sonderschullehrerin erfolgen soll – auch mit der türkischen Kollegin, die einige Förderstunden gibt, und der Wissenschaftlichen Begleitung –, gibt es reichlich Gelegenheit sowohl zur gegenseitigen Hilfe als auch zu Mißverständnissen, Kontaktstörungen, meist Folge verkürzter oder mangelnder Information, unausgesprochener oder falscher Erwartungen.

Einschätzung/Bewertung

Meine Ängste in bezug auf die neue Arbeit legten sich relativ schnell. Dabei half mir die gute Zusammenarbeit mit der Klassenlehrerin und der Sonderschullehrerin, aber auch die Tatsache, daß ich schnell von den Kindern akzeptiert wurde. Geblieben sind Ängste, die besonders deutlich wurden in der Woche, in der ich allein unterrichtete: Lasse ich den Kindern zu viel / zu wenig Spielraum? Arbeiten sie genug? Auch die Überzeugung, daß der Weg, den wir gehen, für die Schüler richtig ist, kann diese Ängste nicht ganz nehmen. Aber welche/r Lehrer/in kennt diese Ängste nicht?

Neu und wichtig ist für mich folgende Erfahrung: Die sonst übliche Vereinzelung der Lehrer, hervorgerufen durch die individuelle Arbeitsform, ist aufgehoben, und es ist sehr hilfreich und befriedigender, sich gegenseitig zu stützen und auftretende Probleme gemeinsam diskutieren und lösen zu können.

Christina Eck

Als Sonderschullehrer an einer Grundschule¹⁾

Als ich mit Beginn des Schuljahres 1982/83 meine Arbeit als Sonderschullehrer an der Uckermark-Grundschule aufnahm, hatte ich schon ein Jahr Grundschulerfahrung hinter mir. Das Arbeitsfeld war mir nicht mehr so fremd, und ich konnte mir vorstellen, wo mich Probleme erwarten, wußte, in welche Fettnäpfchen ich nicht treten wollte, und hatte eine Ahnung von den Möglichkeiten, die ich dort haben würde.

Kein Grundschullehrer hat es gerne, wenn ihm ein Fachfremder eingeschlifene Verhaltensweisen, erprobte Arbeitsformen ausreden will und versucht, andere Formen einzuführen.

Der Sonderschullehrer muß den Grundschullehrer als *den* Fachmann für die pädagogisch-didaktische Arbeit mit Grundschulkindern anerkennen. Er muß bereit sein, sich vom Grundschullehrer in Fragen des Grundschulunterrichts weiterqualifizieren zu lassen. Der Sonderschullehrer sollte sich auf die von der Sonderschule abweichenden Problembereiche und Zwänge einstellen.

Wichtig für mich, der viele Jahre an einer Schule für Lernbehinderte gearbeitet hat, war die Erfahrung, daß die Grundschule einen Spannungsbogen – Schulleistungsanforderungen (Kontrolle durch Eltern, Schulaufsicht) auf der einen Seite, soziales Lernen / Integration von Problemkindern auf der anderen Seite – verkraften muß.

Diesen Spannungsbogen gab es in dieser starken Ausprägung an der Sonderschule nicht. Wir konnten uns dort mehr auf das soziale Lernen, auf die Voraussetzungen zum Lernen (Motivation, Lernfreude) konzentrieren. Hinzu kommt, daß Grundschule ständig unter dem Druck der Vorbereitung auf eine weiterführende Schule zu stehen scheint.

Ein weiterer Punkt ist die ungewohnt große Kindergruppe, mit der der Sonderschullehrer in der Grundschule konfrontiert ist. Auch die Klassenfrequenz 20 im Schulversuch Uckermark-Grundschule übersteigt deutlich die üblichen Sonderschulfrequenzen.

Wenn die oben aufgeführten Problembereiche berücksichtigt werden, die Grundlagen für die Arbeit an einer Grundschule erkannt sind, wird es möglich – zusammen mit dem Grundschullehrer – pädagogisch-didaktische Strategien zu entwickeln, wobei es dem Sonder- und Grundschullehrer vor allem um die soziale Integration und die kognitive Förderung der Problemkinder zu gehen hat.

Der Sonderschullehrer kann dem Grundschullehrer die Verantwortung für die Problemkinder in seiner Klasse nicht abnehmen.

1) Z.Zt. arbeitet der Sonderschullehrer an der Uckermark-Grundschule in einer Jahrgangsstufe. D.h. er arbeitet in drei Parallelklassen eines Jahrgangs (1 Klasse = 20 Kinder / 1 Jahrgang = 60 Kinder). Diese Art der Sonderschullehrerarbeit ist eine unter vielen möglichen Formen der Arbeit des Sonderschullehrers an der Grundschule. Meine Gedanken beziehen sich auf diese Arbeitsform.

Auch das Problemkind, das behinderte Kind, ist *primär* ein Grundschulkind. Somit ist für die soziale und kognitive Entwicklung zunächst der Grundschullehrer verantwortlich.

Ich verstehe meine Rolle als Sonderschullehrer an der Grundschule als Unterstützer für die Arbeit des Grundschullehrers in seinem Bemühen, den unterschiedlichen Bedürfnissen seiner Schüler, auch der problematischen, gerecht zu werden.

Diese Rolle des Unterstützers, die verschiedene sonderpädagogisch/therapeutische Maßnahmen umfassen kann, wird u.a. dadurch gekennzeichnet, daß auch für die Kinder mit Problemen die Hauptbezugsperson der Grundschullehrer ist und sein muß, auch wenn der Sonderschullehrer in der Einzel- und Kleingruppenarbeit eine sehr enge Beziehung zu den betreffenden Kindern aufgebaut hat.

Der Sonderschullehrer muß die Beziehung des Problemkindes zu dem Grundschullehrer unterstützen und pflegen, da ohne diese Beziehung das Kind mit Problemen unweigerlich in eine Sonderrolle in der Klassengemeinschaft gerät, die die soziale Integration ausschließen würde. Das bedeutet, keine Initiative, keine therapeutische und/oder pädagogische Maßnahme ohne Absprache mit dem Grundschullehrer zu treffen. Die klare Definition der eigenen Rolle als Unterstützer des Grundschullehrers in seinem Bemühen um die soziale Integration und die kognitive Förderung von Problemkindern schützt mich als Sonderschullehrer vor einer Zuweisung von Problemen, vor dem Benutztwerden zur Lösung von Problemen, die der Grundschullehrer nicht mehr als seine eigenen betrachtet.

Der Grundschullehrer ist für *alle* Kinder seiner Klasse zuständig. Er kann die soziale/kognitive Entwicklung einzelner Kinder nicht an einen Spezialisten abgeben, der Probleme löst, möglichst außerhalb des regulären Unterrichts.

Im Sinne einer Förderung der kritischen Betrachtungsweise überzogener Therapie- und Spezialistengläubigkeit – auch unter Grundschullehrern – bemühe ich mich, jeden Anschein zu vermeiden, daß meine sonderpädagogische Ausbildung mich befähigen würde, in Einzeltherapie oder Kleingruppenarbeit, durch Handauflegen oder durch die Anwendung der mystifizierten testdiagnostischen Verfahren über Nacht durchschlagende Erfolge zu erzielen. Ich bemühe mich um ein kollegiales Verhältnis zum Grundschullehrer, das uns beide befähigt, in einem fruchtbaren Austausch unserer teilweise unterschiedlichen theoretischen und praktischen Vorkenntnisse und unter Anwendung der verschiedenen Unterrichtsformen (Team-Teaching, Kleingruppenarbeit ...) Schule zu organisieren, die allen Kindern – auch denen mit Problemen – gerecht wird, ihre sozialen und kognitiven Kompetenzen fördert und Spaß macht.

Martin Rudnick

Fallbesprechungen

Das „Plenum“, die gemeinsame Runde der am Schulversuch Beteiligten, tagt jeden zweiten Donnerstag, jeweils ca. zwei Stunden. Es dient der Sicherung eines gemeinsamen Informationsstandes, der gründlichen Diskussion besonders wichtiger Einzelfragen, vor allem aber der oft ermüdenden, doch unvermeidbaren kontinuierlichen Geschäftsführung des Schulversuchs.

An den Donnerstagen dazwischen machen wir „Fallbesprechungen“. Wir nehmen uns jeweils für ein Kind ein bis eineinhalb Stunden Zeit, tragen unsere Wahrnehmungen und Kenntnisse über dieses Kind gemeinsam zusammen, überlegen, was wir noch wissen müssen, um die Schwierigkeiten des Kindes zu verstehen, und versuchen herauszufinden, was wir anders machen könnten als bisher, wie wir das Kind in seiner speziellen Situation besser unterstützen und wie wir die Eltern zur Mitarbeit gewinnen können usw.

Wir, das sind der betreffende Klassenlehrer, sein Koop-Lehrer¹⁾, der der Jahrgangsstufe zugeordnete Sonderschullehrer, Ulf Preuss-Lausitz, Gitta Zielke und ich von der Wissenschaftlichen Begleitung. Außerdem, von Fall zu Fall unterschiedlich, wer dazu noch speziell eingeladen wird: z.B. die Eltern, wenn dies in der speziellen Situation des Kindes und beim Stand unserer Überlegungen dazu als unterstützend angesehen wird, der Horterzieher, der für die Schule zuständige Mitarbeiter des Schulpsychologischen Dienstes. Klassen- und Sonderschullehrer bereiten diese Sitzungen vor.

Diese Fallbesprechungen gehören inzwischen zu unseren besonders positiven Erfahrungen. Wir haben fast ein Jahr gebraucht, bis sich diese zeit- und personalaufwendigen Problembearbeitungsgespräche als zwar zusätzliche, aber notwendige Termine durchgesetzt haben. Inzwischen werden sie von allen Beteiligten als wichtige Unterstützung gerade in schwierigen Situationen angesehen. Früher sahen sich die Lehrer mit aktuellen Problemen allein gelassen, probierten im Schulalltag, damit so gut es ging fertig zu werden, verdrängten vieles, wenn sie sich überfordert sahen, und nahmen schließlich, wenn es gar nicht anders ging, zu den überkommenen pädagogischen „Hilfen“ Zuflucht: Zensuren und Zeugnis, Zurückstellung, Wiederholung einer Jahrgangsstufe (Sitzenbleiben), Überweisung auf die Sonderschule. Mit unseren Fallbesprechungen können wir die Schwierigkeiten früher und gründlicher aufgreifen, von unterschiedlichen Seiten her wahrnehmen und solange an ihnen arbeiten, wie dies eben erforderlich ist.

Schon allein, daß sich die verschiedenen am Erziehungsprozeß Beteiligten über ein Problem verständigen, ist oft eine große Hilfe für das Kind.

Mit der Einbeziehung von Eltern in diese Fallbesprechungen haben wir erst jetzt begonnen. Unsere ersten Erfahrungen sind sehr ermutigend. Es ist durchaus nicht so, daß sich Eltern durch die große Gruppe derjenigen, die da über die Probleme ihres Kindes reden, bedroht fühlen. Sie scheinen wahrzunehmen, daß keiner der

1) Koop-Lehrer = Lehrer für Teilungsstunden in den ersten und zweiten Klassen; alle ersten und zweiten Klassen der Berliner Grundschule haben 10 zusätzliche Lehrerstunden zur Teilung der Klasse.

Beteiligten ihnen oder sonst jemandem Schuld zuweist oder Vorwürfe austeilt, sondern daß alle zusammen versuchen, herauszufinden, wie hier konkret am besten zu helfen ist. Und sie finden es bislang gut, in diese Überlegungen einbezogen zu werden.

Die Fallbesprechungen über ein Kind werden – je nach der Situation in größeren oder kleineren Abständen – so lange weitergeführt, bis das auslösende Problem entweder nicht mehr besteht oder aber wir gelernt haben, mit ihm zweckmäßig umzugehen.

Peter Heyer

Einige persönliche Erfahrungen aus der Zusammenarbeit mit Kollegen

Seit Beginn des Schuljahres 1983/84 übernahm ich einen Teil der Wissenschaftlichen Begleitung an der Uckermark-Grundschule. Die Wissenschaftliche Begleitung wird von drei Personen wahrgenommen und soll folgende Bereiche abdecken:

- sonderpädagogische Fragestellungen
- grundschulpädagogische Fragestellungen
- sozialwissenschaftliche Fragestellungen.

Innerhalb meines Aufgabenbereichs bin ich für die sonderpädagogischen Fragen zuständig, jedoch in Kooperation mit allen an dem Schulversuch Beteiligten, da vermieden werden soll, daß ein Themenkomplex zu einseitig und subjektiv betrachtet wird.

Schwerpunkte meiner Arbeit sind:

- Dokumentation des Schulversuchs
- Erarbeitung der gutachterlichen Stellungnahmen über die Kinder mit Behinderungen
- Unterstützung der Lehrer bei der Durchführung eines auf die speziellen Erfordernisse des Schulversuchs bezogenen Unterrichts.

Beratung von Lehrern und Eltern

Die Unterstützung der Lehrer bei *allen* Fragen, die Schule im weitesten Sinn betreffen, ist in der Praxis für meine Tätigkeit und die der anderen beiden Kollegen der Wissenschaftlichen Begleitung die vorrangigste Aufgabe:

- Da heißt es, einer Lehrerin Hilfestellung zu leisten, die sich durch die zahlreichen Gespräche mit dem Therapeuten eines ihrer Kinder überfordert fühlt.
- Es fallen Probleme mit Eltern an, weil sie sich nicht ausreichend über den Schulversuch informiert fühlen und deshalb sehr kritisch und voller Fragen dem Unterricht gegenüberstehen, wie z.B. „Lernt denn mein Kind an dieser Schule überhaupt genug?“, „Wird nicht zu viel Rücksicht auf die behinderten Kinder im Unterricht genommen?“

- Der Schulalltag wird erschwert durch Kooperationsschwierigkeiten einzelner Kollegen untereinander, oder es gibt Probleme zwischen der Schulleitung und Lehrern u.a.m.

Während all meiner Gespräche wurde mir immer wieder deutlich, daß oft zwar die Sache, z.B. die Frage nach den Unterrichtsinhalten oder die Verteilung der Unterrichtsstunden im Vordergrund standen, die Gespräche aber durch verborgene Störungen auf der Beziehungsebene – der zwischenmenschlichen Seite – erschwert wurden.

Gruppendynamische Probleme

Meine eigene Rolle als Teil der Wissenschaftlichen Begleitung fing ich an zu hinterfragen. Ich schloß durch mein Zustoßen zur Uckermark-Grundschule eine Lücke, die durch die ernste Erkrankung meines Vorgängers entstanden war (ein Umstand, der bei jeder Arbeitsgruppe vorkommen kann). Der Schulversuch lief also schon ein Schuljahr lang, als ich zu einem bereits eingearbeiteten Team hinzukam. Die zwischenmenschlichen Kontakte innerhalb der Wissenschaftlichen Begleitung, zu dem Schulpsychologen, den Kollegen und Eltern bestanden sogar schon seit längerer Zeit und waren durch die Vorlaufphase der Genehmigungsanträge vertieft worden.

Allerdings – wie sich im nachhinein herausstellte – hatte dieses „Wir-Gefühl“ intern durchaus auch seine Schattenseiten. Probleme, wie sie bei jedem gruppendynamischen Prozeß auftreten, gab es auch in der Uckermark-Grundschule, z.B. Profilierungsstreben, Konkurrenzängste, die Rolle des „Sündenbocks“, Autoritätskonflikte usw., die sich in der nervenaufreibenden Phase des Beginns nach Ablauf des ersten Schuljahres ziemlich relativiert hatten, ein Umstand, der für meinen Arbeitsanfang sehr dienlich war.

Erschwerend kam jedoch zu meinem Einstieg hinzu, daß das Team der Uckermark-Grundschule mich nicht als Ersatz für meinen erkrankten Vorgänger vorgeschlagen, sondern die Senatsschulverwaltung mich eingesetzt hatte und ich für die Schule als „unbeschriebenes Blatt“ (im positiven wie negativen Sinn) meine Arbeit begann.

Unabhängig von diesen äußeren Bedingungen waren meine ganz persönlichen Ängste: Werde ich als Frau, die z.T. jünger ist als die Kollegen (speziell als die Kollegen der Wissenschaftlichen Begleitung und der Schulleitung), von den Lehrern, Eltern, außerschulischen Besuchern usw. akzeptiert, wobei meine Gesprächspartner überwiegend Männer sind? Wird meine Arbeit erschwert, weil ich als „Neuling“ – Outsider – in eine gewachsene Gruppe komme?

Ängste und Fragen

Ich erlebte für mich und in den Gesprächen, daß Ängste thematisiert werden müssen, daß ein „Unter-den-Teppich-Kehren“ Ängste nicht reduziert, Probleme nicht löst, sondern nur auf „Morgen“ verschiebt. Deshalb war es für mich wichtig, Transparenz und Offenheit zu meiner Person, zu meiner Arbeit in die Diskussio-

nen einzubringen, weil durch Informationen über den Menschen und die Sache Ängste m.E. abgebaut werden und Vertrauen zunehmen kann.

Als weiteres Problem erlebte ich meine Rolle als „Berater“. Der Ruf nach Rat und Hilfe für den Lehrer / für das Kind zeigte sich besonders in den vierzehntägigen Fallbesprechungen, zu denen ein Lehrer „sein“ Problem mit dem Schüler/ den Eltern / dem Hort / den außerschulischen Therapeuten vortrug, und alle für die Klasse zuständigen Kontaktpersonen und die Wissenschaftliche Begleitung Interventionen zur Reduzierung der bestehenden Problematik entwickelten.

Doch was setzte so eine Fallbesprechung für einen Mut des betroffenen Lehrers voraus! Beratung kann nämlich Ratlosigkeit „unterstellen“. Beratung beginnt immer dann, wenn jemand nicht weiter weiß, und wer gesteht sich diesen Zustand gern ein?

Erleichternd war der Umstand, daß es sich in der Uckermark-Grundschule um einen Schulversuch handelt, und alle mit Recht sagen können, wir brauchen Beratung, der Wunsch nach Beratung unter diesen z.Zt. veränderten Grundschulbedingungen ist kein Zeichen von Unwissenheit / Schwäche / Nichtkönnen. Doch trotz dieser rationalen Betrachtung traten bei einzelnen Lehrern Versagensängste und Mißtrauen gegenüber dem „Ratgeber“ auf, die durch helfende Gespräche relativiert werden konnten.

In bezug auf meine Rolle bei diesen Gesprächen stellten sich mir folgende Fragen:

- Werde ich als „Neuling“/Außenseiter von den Insidern überhaupt als Berater angenommen?
- Kann ich ein gutes Vertrauensverhältnis aufbauen, Konkurrenzdenken vermeiden, weil ich etwas „Höheres“ sein könnte?
- Werde ich gern um Rat gefragt, obwohl ich z.Zt. nicht unterrichte, mit dem Argument „Na, die hat gut reden, soll sie erst einmal selbst tagtäglich in der Klasse stehen“?

Eine klare Antwort, ob ich in der Lage war, diese Bedenken bei allen Kollegen auszuräumen, kann ich nicht eindeutig geben. Ich selbst habe ein recht positives Gefühl, nämlich daß es mir durch Vertrauen und Offenheit in vielen Bereichen gelungen ist.

Nachbemerkung:

Nachdem einige Kollegen das Manuskript gelesen hatten, wurde ich angesprochen, ob mein Artikel nicht zu negativ und pessimistisch sei, bzw. es könnte der Eindruck entstehen, erst durch mein Kommen seien „klärende Gespräche“ in der Uckermark-Grundschule möglich.

Daß derartige Gedankengänge beim Leser assoziiert werden könnten, habe ich allerdings nicht beabsichtigt, im Gegenteil, nur durch das große Engagement aller Kollegen, ihr Entgegenkommen, Vertrauen und ihre Bereitschaft, mit mir zusammenzuarbeiten, hat meine Arbeit in diesem Schulversuch für mich zu ei-

nem positiven Erlebnis werden lassen. Dennoch sollte eine Tatsache – bewußt oder unbewußt – nicht aus den Augen verloren werden: Immer wenn Menschen mit unterschiedlichen Rollen gemeinsam an einer bestimmten Aufgabe arbeiten (übrigens trifft das für jeden Kollegenkreis zu, wenn wir selbstkritisch genug sind!), laufen ganz spezifische gruppendynamische Prozesse ab.

Meinen Artikel verstehe ich also nicht als ein Aufzeigen von Unzulänglichkeiten und Erschwernissen der Arbeit, sondern eher als einen Blick hinter den Vorhang, d.h. daß ich in einzelnen Passagen die Sachebene verlasse und einen Blick auf die Beziehungsebene werfe.

Gitta Zielke

Hinter meinen Vorbehalten standen uneingestandene Ängste

Als ich nach zwei Jahren Beurlaubung an die Schule zurückkehrte, war das Konzept für unseren Schulversuch festgelegt. An Diskussionen hatte ich nur am Rande, im privaten Rahmen, teilgenommen. Die Grundidee „Schule ohne Aussonderung“ begeisterte mich. Ich hatte bis dahin zwölf Jahre in der Grundschule gearbeitet, Aussonderungen vermieden und das gemeinsame Lernen aller Kinder als menschlich wünschenswertes und pädagogisch sinnvolles Prinzip erkannt.

Die Aussicht auf die praktische Teilnahme an unserem Versuch machte mich jedoch unsicher. Ich fürchtete, den Anforderungen nicht gewachsen zu sein: War ich nicht völlig unerfahren in bezug auf Behinderungen? Kann ich die für vielfältige Sitzungen und Besprechungen benötigte Arbeitszeit nicht sinnvoller zum Nutzen eines guten Unterrichts in Regelklassen einsetzen? Können, entgegen meinen bisherigen Erfahrungen, begleitende Institutionen wirklich Hilfen geben? Haben wir dann nicht schon genug problematische Schüler in den Klassen, deren Probleme wir kaum mehr bewältigen? Die Lösung der gestellten Aufgaben erschien mir kaum möglich, der Versuch stellte sich für mich als Belastung und Beunruhigung dar. Schnell hatte ich alle Fragen und Zweifel sorgfältig argumentativ untermauert und in Vorbehalte umgewandelt. Als ich dann – 1 Jahr später – meine Koop-Tätigkeit¹⁾ antrat – nach eigener Entscheidung, der Grundidee zuliebe –, erwartete ich im Grunde eine Bestätigung meiner Vorbehalte.

Heute sehe ich, daß ich meine ganz persönlichen, uneingestandenen Ängste hinter diesen Vorbehalten versteckt habe: zum einen die Angst, meine individuelle Eigenart im Umgang mit den Kindern unter dem Gefühl der Kontrolle nicht wahren zu können. Zum anderen die Angst, bewährte sichere Wege des Unterrichts für Neues aufzugeben, das die Möglichkeit zu versagen einschloß.

Diese Ängste wurden nun durch die Koop-Tätigkeit in der Klasse für mich in den Mittelpunkt gerückt. Die erste Zeit der Zusammenarbeit war schwer. Ich kon-

1) Vgl. Beitrag von Christina Eck

trollierte ständig mein Verhalten, fühlte mich in vielen Situationen unsicher: Mußte ich Geduld zeigen, wenn ich nicht mehr anders konnte, als ungeduldig zu sein, Konsequenzen demonstrieren, obwohl ich gefühlsmäßig anders handeln wollte, Überlegenheit ausstrahlen, wenn ich nicht mehr weiter wußte? Gleichzeitig beobachtete ich das Verhalten meiner Kollegin und hatte Schwierigkeiten, ihren Unterricht anzuerkennen. Ihre Offenheit und Gelassenheit in dieser neuen Klassensituation verwirrten mich und reizten mich. Doch dann merkte ich, wie ich anfang, die andere Art meiner Kollegin dadurch zu akzeptieren, daß die Kinder so außerordentlich positiv auf sie reagierten. Verblüffend war es, daß die Kinder mich gleichfalls annehmen konnten. Offensichtlich konnten wir trotz oder gerade wegen unserer Unterschiedlichkeit zu einem guten Unterricht beitragen. Jetzt, nach einem 3/4 Jahr, zeigt es sich an den Fortschritten der Kinder, daß es uns gelungen ist, auf Grund unserer gemeinsamen Arbeit den Versuch ein Stückchen weiterzubringen.

Aus dieser Sicherheit heraus kann ich mich jetzt auf ein Versuchen, auf den Schulversuch einlassen. Jetzt kann ich die Fragen des Beginns wieder aufnehmen und versuchen, eine Antwort zu finden, Lösungen zu sehen.

Karin Wilke

Anschrift:

Uckermark-Grundschule, Rubensstraße 63, 1000 Berlin 41

Tel: 030/783 29 06



Arbeitskreis Schülerschule, Schenefeld

Gaby Köhling / Uta Haarmann / Mario Roeder

Das Schenefelder Integrationsprojekt

Die Einrichtung der Integrationsklasse in Schenefeld / Kreis Pinneberg in Schleswig-Holstein – heute im Schuljahr 1983/84 Klasse 3a an der Gorch-Fock-Grundschule – wurde 1981 gegen vielfältige Widerstände mit einem enormen Aufwand an Öffentlichkeitsarbeit von einer Elterninitiative durchgesetzt.

Von dieser Elterninitiative, der Arbeitsgruppe Integrationsklasse Schenefeld (im folgenden kurz: AG), ihren konzeptionellen Vorstellungen und von der Praxis der Integrationsklasse soll im folgenden die Rede sein, aber auch vom Scheitern der Nachfolge-Initiative 1982 in der damaligen bildungspolitischen Situation und von den heutigen Zukunftsperspektiven.

Die Integrationsklasse in Schenefeld – Der Erfolg einer Elterninitiative

Die Eltern

Im Herbst 1980 bildete sich im Rahmen der Lebenshilfe für Behinderte e.V. – Ortsvereinigung Schenefeld – eine Elterngruppe, die sich zum Ziel setzte, ihre behinderten und nichtbehinderten Kinder gemeinsam in eine Schenefelder Grundschule einzuschulen. Der Elternwille zur integrativen Beschulung resultierte u.a. aus den guten Erfahrungen, die die Eltern mit der gemeinsamen erzieherischen Betreuung ihrer Kinder im Kindergarten der Arbeiterwohlfahrt in Schenefeld gewonnen hatten. Wesentliches Motiv der Eltern war somit die Fortsetzung des im Kindergarten begonnenen lernerischen und sozialen Miteinanders ihrer Kinder in der Grundschule, um den gerade erst angelaufenen Prozeß wechselseitiger Erfahrungen der Kinder nicht an der Schwelle zur Schule abrupt unterbinden zu lassen. In diesem Kindergarten bestand schon seit 1975 eine integrative Gruppe. Bisher trennten sich die Wege der Kinder nach der Kindergartenzeit, und die behinderten Kinder besuchten wie selbstverständlich die entsprechenden Sonderschulen. Diese Logik der Aussonderung wollten die Eltern durchbrechen. Sie waren von den Vorteilen einer gemeinsamen Erziehung überzeugt:

„Wir hatten erlebt, daß unsere (behinderten; Anm. d. Verf.) Kinder im Spiel mit den nicht-behinderten Kindern vieles sehr schnell und auf natürliche Weise lernten. Wir hatten erfahren, daß nichtbehinderte Kinder sehr spontan und unvoreingenommen, ohne Mitleidsgedusel, viel Feingefühl unseren Kindern entgegenbrachten und die Tatsache ihrer speziellen Probleme durchaus nicht in den Mittelpunkt rückten, sondern völlig natürlich mit ihnen umgingen“ (KOERNER 1982 a, 10).

Die positiven Erfahrungen, die diese Mutter hier zum Ausdruck bringt, waren der Grund dafür, daß die Eltern sich zu einer Gruppe zusammenschlossen und die In-



gemeinsam

leben

Behinderte + nicht Behinderte!

gemeinsam

lernen

stitution Sonderschule als einzigen Ort der bestmöglichen Förderung für ihre Kinder in Frage stellten:

„Kein Argument war stichhaltig genug, uns davon zu überzeugen, daß nun, da die Schule beginnen sollte, die *A u s s o n d e r u n g* unserer Kinder beginnen müsse. ... Nach ... vielen Gesprächen mit Eltern von Sonderschülern kamen wir zu der Auffassung, daß die Sonderschulen den Nachteil der sozialen Isolierung durch *n i c h t s* aufwiegen könnten.

Wir hörten auf, dankbare, bescheidene, mitleidentgegennehmende Eltern behinderter Kinder zu sein, und stellten fest, daß mit einer *A u s s o n d e r u n g* unseren Kindern und ihrer bisherigen Entwicklung die *g r ö ß t e* Behinderung drohte. ...

Nicht die Beeinträchtigungen unserer Kinder sind das Wesentliche, sondern die *Q u a l i t ä t e n* und *F ä h i g k e i t e n*, deren Entfaltung wir nicht durch die behinderungsspezifischen Einordnungsschubkästchen festschreiben oder festschreiben lassen wollen. Behinderung akzeptieren – darf nicht heißen, die Kinder ausschließlich Fachleuten, Spezialisten, Therapeuten überlassen ... Wichtiger erscheint es uns, ... kritisch die Angebote und Ratschläge zu prüfen und den *M u t* zu haben, sich als Experte für das eigene Kind zu fühlen.“ (KOERNER 1982b, 14)

Die Motive der Eltern nichtbehinderter Kinder lagen neben der Fortführung der Integration aus dem Kindergartenbereich in dem Bedürfnis, auch ihren Kindern günstige Lernbedingungen in der Grundschule zu ermöglichen. Eine Mutter eines nichtbehinderten Kindes formulierte das in einer Info-Broschüre der AG so:

„Aus vielen Gesprächen mit Eltern schulpflichtiger Kinder ergab sich das Bild, daß ein weit verbreitetes Unbehagen darüber besteht, daß den einzelnen Kindern mit ihren speziellen Lernproblemen, ihren individuellen Bedürfnissen zu wenig Rechnung getragen wird. Wir glauben, daß eine schulische Atmosphäre, die geeignet ist, Behinderte zu fördern, auch 'normale' Kinder angstreier lernen und sich besser entwickeln läßt, als dies in den Regelklassen mit hoher Klassenfrequenz möglich ist.“

In den Diskussionen, die die Eltern miteinander führten, stellten sie fest, daß alle Kinder ihre speziellen Eigenarten haben, und der Begriff „Behinderung“ relativierte sich zunehmend. Die Abgrenzung zwischen „normal“ und „behindert“ ließ sich nach Meinung der Eltern kaum aufrechterhalten, und man kreierte Wortschöpfungen wie „normal-behindert“. Damit waren nicht länger nur die Eltern der behinderten Kinder die „Betroffenen“, sondern alle Eltern waren „betroffen“.

Das gemeinsame Interesse aller Eltern an einer veränderten Grundschulklasse, die nicht durch Leistungsdruck, Konkurrenzverhalten und Aussonderungsmechanismen geprägt ist, in der ihre Kinder gemeinsam angstfrei und mit Spaß in einem Klima sozialer Akzeptanz lernen sollten, war die Grundbedingung für die letztendlich erfolgreiche Durchsetzung ihrer Forderung nach Einrichtung einer Integrationsklasse.

Die Konzeption

Die AG informierte sich über bereits laufende Integrationsprojekte durch intensives Literaturstudium, durch Hospitationen in der Fläming-Grundschule in Berlin-Friedenau und in der Münchner Montessori-Modellschule der Aktion Sonnenschein und durch Gespräche mit den dort in der Praxis tätigen Pädagogen. Beeinflusst von den Erfahrungen mit diesen Integrationsprojekten und aufgrund eigener theoretischer Überlegungen entwickelte die AG ihre konzeptionellen Vorstellungen.

Organisatorische Forderungen

Die von der AG aufgestellten organisatorischen Forderungen sind stark orientiert am Vorbild der Fläming-Grundschule.

- Die Klassenfrequenz der Integrationsklasse soll 15 Schüler betragen, darunter sollen maximal 5 verschiedenartig behinderte Kinder sein.
- In der Integrationsklasse sollen ein Lehrer mit grundschulpädagogischer und/oder sonderpädagogischer Ausbildung
- und ein pädagogischer Mitarbeiter (z.B. Erzieher, Sozialpädagoge) kooperativ tätig sein.
- Die Zensurenzeugnisse sollen durch Berichtszeugnisse ersetzt werden, die die Lernfortschritte der Kinder beschreiben.
- Therapien sollen nach der Schulzeit außerhalb des Schulgebäudes nach Ermessen der Eltern stattfinden.
- Die Integrationsklasse soll als Schulversuch genehmigt werden.
- Die Integrationsklasse soll wissenschaftlich begleitet sein.
- Die Einrichtung der Integrationsklasse soll keine Verschlechterung der bestehenden Schulsituation zur Folge haben dürfen.
- Grundsatz der Freiwilligkeit: Weder Eltern sollen gezwungen sein, ihr Kind in die Integrationsklasse zu geben, noch sollen Lehrkräfte gegen ihren Willen dazu verpflichtet werden, in der Integrationsklasse zu unterrichten.

Unterrichtliche Forderungen

Die unterrichtlichen Forderungen wurden unter der Fragestellung entwickelt: Wie muß integrativer Unterricht gestaltet werden, der einerseits sicherstellt, daß die nichtbehinderten Kinder in der Integrationsklasse genausoviel lernen wie in jeder anderen Klasse, und der andererseits die bestmögliche Förderung der behinderten Kinder gewährleistet?

Die Bildungsinhalte sollen dem Lehrplan „Grundschule und Vorklasse“ in Schleswig-Holstein entsprechen und die ziel-inhaltlichen Setzungen des Lehrplans für die nichtbehinderten Kinder in vollem Umfange gelten, während die behinderten Kinder mindestens so gefördert werden sollen wie in der jeweiligen Sonderschule.

Oberstes Unterrichtsprinzip soll die gemeinsame Lernsituation sein. Aber Kinder sind unterschiedlich. Integrativer Unterricht muß sich deshalb auf diese Unterschiede einlassen und von den individuellen Lernvoraussetzungen jedes Kindes ausgehen, um jedem Kind gerecht zu werden. Durchgängiges Unterrichtsprinzip soll daher die Binnendifferenzierung sein. Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung bestehen in der inhaltlichen Differenzierung nach unterschiedlichen Interessen und Bedürfnissen der Kinder, in der differenzierte Hilfe der Lehrkräfte gemäß der individuellen Fähigkeiten der Kinder, im unterschiedlichen Niveau der Anforderungen, in der unterschiedlichen Anzahl von Aufgaben und in der unterschied-

lichen Zeitbemessung für das Bewältigen der Aufgaben gemäß des individuellen Lerntempos der einzelnen Schüler. Die Gewährleistung binnendifferenzierten Unterrichts innerhalb der gemeinsamen Lernsituation ist die Kurzformel der an integrativen Unterricht zu knüpfenden Minimalforderung.

Weiteres durchgängiges Unterrichtsprinzip soll die Handlungs- und Erfahrungsorientierung sein. Integrativer Unterricht soll als erfahrungsorientierter Unterricht die Unterrichtsthematik in Erfahrung der Schüler bringen, d.h., sie unter Einbeziehung der Wahrnehmung mit allen Sinnen erfahrbar machen, und er soll an den Erfahrungen der Kinder anknüpfen. Erfahrungsorientierter Unterricht ist nur als handlungsorientierter Unterricht sinnvoll. Die Schüler sollen sich die Unterrichtsgegenstände handelnd aneignen und sie – im wahrsten Sinne des Wortes – begreifen können. Lernen durch Handeln ist kindgemäßes Lernen.

Diese Unterrichtsprinzipien sollen in den Unterrichtsformen Projektunterricht und Freie Arbeit realisiert werden.

Im Projektunterricht werden die Forderungen des handlungs- und erfahrungsorientierten Unterrichts optimal realisiert; er bietet die Möglichkeit zur Binnendifferenzierung und gewährleistet gleichzeitig die gemeinsame Lernsituation für behinderte und nichtbehinderte Kinder. Im Projektunterricht arbeiten behinderte und nichtbehinderte Kinder gemeinsam an einem für sie bedeutsamen Lerngegenstand. Im Projekt werden die Interessen und Bedürfnisse der Schüler zum Ausgangspunkt schulischen Lernens gemacht. Schüler und Lehrer formulieren gemeinsam die Thematik, die sie bearbeiten wollen. Schüler und Lehrer planen gemeinsam die Durchführung und Zielsetzung des Projekts: Welche Wege sollen beschritten werden, was soll am Ende dabei herauskommen? Projektunterricht ermöglicht den Schülern Erfahrungen vor Ort außerhalb der Schule, oder er ermöglicht den Bezug zur Lebenswirklichkeit der Schüler, indem Personen oder Gegenstände aus der sozialen oder natürlichen Umwelt ins Klassenzimmer geholt werden. Hier bietet sich die Möglichkeit zur Elternmitarbeit im Unterricht. Die Eltern können ihre Berufs- und Lebenserfahrung in den Unterricht einbringen. Im Projektunterricht können behinderte und nichtbehinderte Kinder ihre Sicht der Dinge und ihre individuellen Fähigkeiten einbringen. Dabei erfahren die Kinder: Wir sind uns in vielem gleich, in manchem unterscheiden wir uns, aber gemeinsam bewältigen wir die Lernprobleme. Im Projektunterricht können behinderte und nichtbehinderte Kinder sich beim gemeinsamen Tun gegenseitig helfen, miteinander sprechen, Probleme benennen, Lösungen vorschlagen – gemeinsam miteinander und voneinander lernen.

Angeregt durch die Hospitationen in der Münchner Montessori-Modellschule soll als weitere Unterrichtsform eines integrativen Unterrichts neben dem Projektunterricht die Freie Arbeit realisiert werden. Die Freie Arbeit ermöglicht dem Schüler, nach seinen individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten auszuwählen, womit er sich beschäftigen möchte. Dazu ist eine didaktisch angereicherte Umgebung notwendig, die Lernmaterialien im Sinne des handlungs- und erfahrungsorientierten Unterrichts bereitstellt. Die Integrationsklasse soll u.a. mit den Montessori-Materialien ausgestattet sein.

Die Wirklichkeit

Von den konzeptionellen Forderungen der AG wurde durchgesetzt:

- die zusätzliche Einrichtung der Integrationsklasse an der Gorch-Fock-Schule, so daß gleichzeitig eine Verschlechterung der dort bestehenden Schulsituation verhindert und sogar eine Verbesserung erzielt wurde
- eine verminderte Klassenfrequenz von 15 Kindern, darunter 4 behinderte Kinder
- die personelle Besetzung der Integrationsklasse mit einer Grundschullehrerin und einer Erzieherin im ersten Schuljahr; seit Beginn des zweiten Schuljahres sind zwei Grundschullehrerinnen gleichzeitig in der Klasse tätig
- eine sozialpädiatrische Beratung durch den zuständigen Kinderarzt bei Bedarf
- die Möglichkeit, einen Unterricht zu gestalten, in dem die konzeptionell geforderten Unterrichtsformen besondere Bedeutung haben; so heißt es im Genehmigungsschreiben des Kultusministeriums des Landes Schleswig-Holstein vom 16.6.81:
„Bedingt durch die besonderen Aufgaben dieser Klasse sowie durch die geringe Schülerfrequenz wird das Freie Lernen, das Projektlernen und das Entdeckende Lernen unter Umständen eine größere Rolle spielen, als dies in den anderen parallelen Klassen der Fall sein wird.“

Von den Forderungen wurden nicht erreicht:

- die Genehmigung der Integrationsklasse als Schulversuch und damit ein gesicherter Status der Klasse und die Gewährleistung von Kontinuität; so heißt es im Genehmigungsschreiben vom 16.6.81:
„Diese Maßnahme wird solange durch die Bereitstellung zusätzlicher Lehrerstunden gefördert, solange diese vier behinderten Kinder die Grundschule besuchen können.“
Diese Formulierung läßt die Zukunft der Integrationsklasse im Ungewissen; die AG hat aber die mündliche Zusage des Kultusministeriums, daß alle Kinder in dieser Klasse bis zum Ende des vierten Schuljahres beieinander bleiben können.
- die Institutionalisierung einer wissenschaftlichen Begleitung, so daß die in der Klasse ablaufenden Prozesse nicht festgehalten und nicht ausreichend weitergegeben werden können.
- die Ausschaltung der wirksamen Selektionsmechanismen durch Lösung der Zeugnis- und Versetzungsproblematik: In der Integrationsklasse müssen seit dem zweiten Schuljahr Zensurenzeugnisse erteilt werden, die allerdings nur den Eltern ausgehändigt werden, während die Kinder weiterhin Berichtszeugnisse erhalten.

Die Kinder

Die Namen der Kinder sind im folgenden geändert.

Die Klassenfrequenz der Integrationsklasse beträgt 15 Kinder, davon haben vier Kinder eine Behinderung. Das Verhältnis Mädchen : Jungen ist 11 : 4. Die Klasse setzt sich zusammen aus vierzehn Schenefelder Kindern beider in Schenefeld vorhandener Schuleinzugsbereiche und einem Kind aus der angrenzenden Ortschaft Halstenbek. Die Zusammensetzung ist seit dem 1. Schuljahr konstant, d.h. kein Kind hat die Klasse verlassen und keines ist hinzugekommen.

Die Kinder mit einer Behinderung sind verschiedenartig beeinträchtigt. Alle Kinder stellen spezielle Anforderungen an den Unterricht.

Ulla hat eine Körperbehinderung, Spina bifida, und ist grobmotorisch beeinträchtigt. Seit dem Ende des 1.Schuljahres läuft sie ohne Hilfsmittel – ihre Krücke ist nun zum Spielzeug geworden und wird auch von Mitschülern ausgeliehen. Ulla trägt eine Windel und bedarf der Pflege, die in der Schule, wenn nötig, erfolgt. Vor dem Schwimmunterricht übernimmt oft ein Kind das Ausdrücken von Ullas Blase. Ulla wurde mit sechs Jahren eingeschult und wegen des Tragens einer Windel als „bedingt grundschulfähig“ bezeichnet. Der Mutter wurde im Gespräch mit dem Schulleiter der zuständigen Grundschule auch die Schule für Körperbehinderte in Hamburg oder Einzelbeschulung empfohlen.

Bei *Lydia* und *Tina* stand nach der Geburt die Körperbehinderung im Vordergrund, die aber heute von Laien nicht mehr erkennbar ist. Frühkindliche Hirnschädigungen würden bei beiden Kindern Wahrnehmungsstörungen, feinmotorische Schwierigkeiten und Lern- und Verhaltensprobleme bedingen, welche heute im Vordergrund stehen.

Tina wurde mit sechs Jahren als „nicht schulreif“ zurückgestellt, im folgenden Jahr als „grundschulfähig“ bezeichnet. Trotzdem wurde der Mutter neben der Möglichkeit der Integrationsklasse vom Schulleiter der zuständigen Grundschule Einzelbeschulung oder Unterbringung in einem Internat für Körperbehinderte empfohlen.

Lydia wurde im Alter von sechs Jahren in die Vorschule in Halstenbek eingeschult, in der sie am Ende des Schuljahres als „bedingt grundschulfähig“ bezeichnet wurde. Die zuständige Schulleiterin empfahl der Mutter die Sonderschule für Lernbehinderte.

Susanne hat eine Sehbehinderung, die sie sehr geschickt kompensieren kann. Unter Einsatz technischer Hilfsmittel kann Susanne den Lernstoff ohne besondere Schwierigkeiten bewältigen. Susanne ist mit sieben Jahren eingeschult und als „grundschulfähig“ bezeichnet worden. Der Schulleiter der zuständigen Grundschule hätte Susanne in eine normale Anfängerklasse aufgenommen.

Die in die Integrationsklasse eingeschulten Kinder mit Behinderungen werden vom Kultusministerium als „grundschulfähig“ bezeichnet, womit ausgesagt werden soll, daß für kein Kind eine Sonderbeschulung in Frage gekommen wäre. Den kurzen Schilderungen der einzelnen Kinder ist aber zu entnehmen, daß für drei Kinder eine Sonderbeschulung von dem zuständigen Schulleiter vorgeschlagen worden war. Ob es im Falle der Nichteinrichtung der Integrationsklasse zur Sonderbeschulung gekommen wäre bzw. ob sämtliche Kinder im Falle der Aufnahme in eine Regelklasse ohne besondere Bedingungen von Aussonderung verschont geblieben wären, bleibt offen.

Lydia – Ein Entwicklungsbericht

Im folgenden soll die Entwicklung eines der behinderten Kinder aus der Schenefelder Integrationsklasse bis Ende des 2.Schuljahres im Sommer 1983 dargestellt werden.

Bei *Lydias* Geburt wurden zunächst keine Auffälligkeiten festgestellt. Nach drei Monaten ließ die Mutter *Lydia* im Krankenhaus untersuchen, da sie ein schnelles

Zunehmen des Kopfumfanges bemerkte. Die Ärzte behielten Lydia dreieinhalb Monate im Krankenhaus. Als nach zahlreichen Untersuchungen immer noch keine Diagnose erfolgt war, holte die Mutter ihr Kind gegen den Willen der Ärzte nach Hause. Man vermutete, daß Lydia vor oder während der Geburt einen Hirnschaden erlitten hatte.

Lydias Entwicklung in den folgenden Jahren war gekennzeichnet durch große Ängstlichkeit und geringes Selbstvertrauen. Ihre Sprachentwicklung verlief altersgemäß, die motorische Entwicklung verzögert.

Die ersten Kontakte zu anderen Kindern knüpfte Lydia mit fast vier Jahren. Da in ihrer Umgebung kaum gleichaltrige Kinder wohnten, hatte sie es schwer, Spielpartner zu finden. Sie ließ daher im Spiel vieles mit sich geschehen, nur um dabei sein zu dürfen.

Im Alter von fünf Jahren kam Lydia in einen Regelkindergarten. Mit sechs Jahren besuchte Lydia für ein Jahr die Vorschule, in welcher sie auf „Schulreife“ getestet wurde mit dem Ergebnis, sie wäre „bedingt grundschulfähig“.

Aufgrund des Schulreifetests empfahl die zuständige Schulleiterin der Mutter für Lydia den Besuch der Sonderschule für Lernbehinderte. Die Mutter lehnte aber die Sonderschule für ihre Tochter ab. Bisher war Lydia nicht ausgesondert gewesen und hatte im Umgang mit nichtbehinderten Kindern viele Dinge ganz selbstverständlich gelernt. Lydias positive Entwicklung sah die Mutter durch den ausschließlichen Kontakt zu Kindern mit Problemen in der Lernbehindertenschule gefährdet. Sie befürchtete die völlige Isolation ihres Kindes. Eine normale Grundschulklasse kam nach Ansicht der Mutter für Lydia ebenfalls nicht in Frage; dort vermutete sie eine ständige Überforderung ihres Kindes.

Durch einen Zeitungsartikel erfuhr die Mutter dann von der AG in Schenefeld und knüpfte sofort die ersten Kontakte. Die Vorschulclassenleiterin von Lydia bestätigte sie in ihrem Vorhaben und hielt eine kleine Grundschulklasse für Lydia, wie in Schenefeld geplant, für optimal.

In den folgenden Monaten gab es erhebliche Schwierigkeiten, die Genehmigung für ein Gastschulverhältnis für Lydia zu bekommen, denn sie wohnte nicht in Schenefeld, sondern in der Nachbarortschaft Halstenbek. Die Mutter mußte diverse Anträge stellen und stieß zunächst bei allen zuständigen Stellen auf Ablehnung. Nur durch ihre Hartnäckigkeit und das Engagement der Elterngruppe, die sich geschlossen für die Aufnahme Lydias in die Integrationsklasse einsetzte, bekam die Mutter einige Tage vor Beginn der Sommerferien vom Schulrat endlich die Genehmigung.

So wurde Lydia nach den Sommerferien mit vierzehn anderen Kindern in die Schenefelder Integrationsklasse eingeschult. Alle Kinder hatten sich vor Schulanfang auf Kinderfesten kennengelernt, sofern sie sich nicht bereits vom gemeinsamen Kindergartenbesuch her kannten.

Lydia geht mit Freude zur Schule und fühlt sich nach eigenen Aussagen sehr wohl in der Klasse. Sie hat guten Kontakt zu ihren Mitschülern, die sie akzeptieren, wie sie ist. Lydia fühlt sich nach Aussage der Mutter dazugehörig und empfindet

eine echte Gemeinschaft in der Gruppe. Durch die Bestätigung, die sie von der Klassenlehrerin, zu der sie ein besonders gutes Verhältnis hat, erfährt, und durch die Anerkennung von den anderen Kindern hat Lydia in den zwei Jahren Schule ein enormes Selbstbewußtsein aufgebaut. Sie hat jetzt viel mehr Selbstvertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten und kann auch ihre Bedürfnisse besser durchsetzen.

Lydia braucht zum Lernen viel Ruhe und ein sicheres, vertrautes Umfeld. Dies findet sie in der Integrationsklasse in hohem Maße. Ihre Mitschüler helfen Lydia ganz selbstverständlich und erkennen ihre Lernfortschritte lobend an. Die Kinder vergleichen Lydias Leistungen nicht mit ihren eigenen, wobei Lydia meist schlecht abschneiden würde, sondern sie setzen Lydias Fortschritte in Bezug zu Lydia. Dies wird z.B. deutlich in einer Situation, in der ein nichtbehindertes Kind voller Anerkennung sagt: „Lydia liest ja jetzt schon gut“, nachdem sie in der Lesestunde ein paar Sätze mühsam stockend vorgelesen hat.

Lydia hat seit Beginn der Schulzeit große Entwicklungsfortschritte gemacht. Ihr Lernwille hat sich im 2.Schuljahr noch verstärkt, und sie ist stolz auf ihre Fortschritte. Sie orientiert sich bei ihren Leistungen überwiegend an sich selbst, braucht aber die Sicherheit, nicht abseits zu stehen. Als die Fibel ausgeteilt wurde, erhielt Lydia keine, weil die Lehrerin dachte, sie könne ja sowieso noch nichts damit anfangen. Lydia meldete zu Hause sogleich Protest an und wollte unbedingt die Fibel haben. Nach einem Gespräch der Mutter mit der Lehrerin bekam Lydia sofort ihre Fibel und war mächtig stolz darauf. Ihr Wunsch, das gleiche wie die anderen Kinder zu bekommen, resultiert aus ihrem Bedürfnis, dazuzugehören. Auch bei den Hausaufgaben hatte Lydia im 1.Schuljahr zum Teil etwas gänzlich anderes auf. Nachdem Lydia immer wieder ihren Unmut über die anderen Aufgaben zum Ausdruck gebracht hatte, bekommt sie seit dem 2.Schuljahr inhaltlich die gleichen Aufgaben wie ihre Mitschüler, aber in differenzierter Form, d.h. weniger oder nur bestimmte Teile. Mit dieser Regelung ist Lydia zufrieden.

Aufgrund ihrer feinmotorischen Beeinträchtigung hat Lydia Schwierigkeiten, schreiben zu lernen. Im 1. Schuljahr hat sie fast ausschließlich Druckschrift geschrieben, da ihr der Übergang zur Schreibschrift schwerfiel. Vorübergehend war sogar die Anschaffung einer Schreibmaschine im Gespräch, da noch unklar war, wie Lydias Schrift sich entwickeln würde. Am Ende des 2.Schuljahres hat Lydia bereits eine gut lesbare Schreibschrift, in der manchmal noch Druckbuchstaben vorhanden sind. Sie schreibt jetzt in einem DIN-A5-Heft wie ihre Mitschüler. Zuvor hatte sie auf DIN-A4-Bögen geschrieben, da ihre Schrift noch viel Platz beanspruchte. Obwohl Lydia anfangs die großen Bögen akzeptierte, hatte sie den Wunsch nach einem „richtigen Heft“. Auf ihrem Heft steht nun: „Lydias richtiges Schreibheft“. Lydia möchte ihr Weiterkommen spüren, und dieses Heft ist für sie ein Fortschritt.

Lydias Raumorientierungsschwierigkeiten führen noch häufig zu spiegelbildlichen Verdrehungen der Buchstaben. Im Heft fängt sie manchmal rechts statt links an. Sie ist auch noch nicht in der Lage, von der Tafel ins Heft abzuschreiben oder aus dem Buch von Druck- in Schreibschrift. Wenn die anderen Kinder aus dem Buch abschreiben, bekommt Lydia einen Teil des Textes in ihr Heft Zeile für Zeile vorgeschrieben.

Wenn Diktate geschrieben werden, wird Lydia extra diktiert. Meistens erhält sie einen Lückentext, und die fehlenden Wörter werden ihr ganz oder buchstabenweise diktiert. Bei den Aufsätzen erzählt Lydia einer Lehrerin eine passende Geschichte zum Thema, welche die Lehrkraft in Sätze faßt und aufschreibt. Lydia schreibt dann die Geschichte in ihr Aufsatzheft ab.

Lydia ist stark motiviert, im Lesen voranzukommen. Im 1.Schuljahr erfaßte sie bekannte Wörter ganzheitlich und konnte viele Buchstaben in Druck- und Schreibschrift erkennen. Kurze Sätze vermochte sie mit viel Ruhe und Geduld zu erlesen. Seit dem 2.Schuljahr beherrscht Lydia die Synthese und kann fremde Texte mit Hilfe erlesen. Hat sie zunächst hauptsächlich Pixiebücher gelesen, so nimmt sie jetzt „richtige“ Bücher zur Hand, in denen sie auch z.B. auf Autofahrten liest. Sie verwechselt manchmal noch bestimmte Buchstaben, z.B. M/W, m/n, D/R, b/l.

Im Rechnen kann Lydia mit Hilfe der Kinder oder der Lehrkräfte und konkreter Arbeitsmittel alle geforderten Aufgaben im Zahlenraum bis 100 durchführen. Neben der russischen Rechenmaschine, die sie bisher hauptsächlich benutzte, soll im 3. Schuljahr eine Rechenmaschine aus dem Montessori-Material eingesetzt werden, mit der der Hunderterübergang möglich ist. Im Unterricht bekommt Lydia mit einigen anderen Kindern meist einen anderen Arbeitszettel, der weniger Aufgaben beinhaltet, und zusätzlich noch eine gesonderte Einführung in die Aufgaben. Bei Rechenarbeiten hat Lydia die doppelte Zeit – verteilt auf zwei Tage – und Hilfestellung zur Verfügung.

Nach dem 1.Schuljahr wurde Lydia in die 2.Klasse versetzt mit dem Hinweis im Zeugnis, daß sie das Ziel der Klasse nur zum Teil erreicht habe. Seit dem ersten Halbjahr der 2.Klasse bekommen alle Kinder Zensurenzeugnisse, die allerdings nur den Eltern ausgehändigt werden. Lydia hatte im ersten Zensurenzeugnis jeweils eine „5“ in Lesen und Schrift. Die „5“ in Schrift verdeutlicht die Absurdität von Zensuren in Integrationsklassen; denn aufgrund der behinderungsbedingten Schwierigkeiten in der Feinmotorik war es Lydia völlig unmöglich, besser zu schreiben.

Am Ende des 2.Schuljahres hatte Lydia zwar keine Fünfen mehr im Zeugnis, ihre Leistungen in den Hauptfächern wären aber nur knapp ausreichend. Laut Zeugnis würde Lydia aus pädagogischen Gründen versetzt werden mit der Begründung, daß sie ihren Entwicklungsrückstand hätte weiter verringern können, sie sehr positiv von der Klassengemeinschaft getragen würde und daß sie eifrig bemüht wäre, ihren Leistungsrückstand aufzuarbeiten. Diese Begründung könnte den Eindruck erwecken, Lydia stehe unter dem Druck, den „Leistungsrückstand“ aufholen zu müssen. Eine Überforderung hat aber bisher nicht stattgefunden; Lydia kann im Unterricht ihren Möglichkeiten entsprechend lernen.

Auch im außerschulischen Bereich äußert sich Lydias zunehmendes Selbstvertrauen. Sie erkundet selbständig das Umfeld ihres Wohnortes, geht allein zum Einkaufen, fährt mit dem Fahrrad zum nächstgelegenen Spielplatz und sucht sich dort Spielkameraden. Beim Spiel meldet Lydia ihre Bedürfnisse bei den anderen Kindern an und sucht sich notfalls neue Spielpartner. Sie hat mehrere Freunde in der Nachbarschaft, von denen sie ebenfalls akzeptiert wird.

Wenn die Kinder merken, daß Lydia etwas nicht so gut kann, z.B. beim „Mensch-ärgere-dich-nicht“-Spiel die Figuren versetzen, ohne daß alle auf einmal bewegt werden, helfen sie ihr.

Zu den Kindern der Integrationsklasse hat Lydia unterschiedlich starken Kontakt im außerschulischen Bereich. Das ist bei allen anderen Kindern dieser Klasse ebenso.

Lydias beste Freundin ist zur Zeit Ulla, das Kind mit Spina bifida. Beide Kinder mögen sich sehr gerne, und durch den guten Kontakt der Eltern wird die Freundschaft noch unterstützt. Bei den gemeinsamen Aktivitäten ergänzen sich die beiden in besonderer Weise. Während Ullas Stärken im feinmotorischen Bereich liegen, hat Lydia mehr Möglichkeiten in der Grobmotorik. Durch ihre Größe und Kraft ist Lydia z.B. in der Lage, Ulla hochzuheben, was Ullas Aktionsradius bei manchen Spielen erweitert. Andererseits spielt Lydia gern ruhige Spiele, bei denen Ulla geschickter ist, so daß sie Lydia hier sehr gut helfen kann.

Lydia spielt auch oft mit anderen Kindern der Klasse, allerdings vergißt sie manchmal, sich in der Schule für nachmittags zu verabreden.

An Therapien bekam Lydia mit fast fünf Jahren zweimal, später einmal in der Woche Krankengymnastik und Spieltherapie. Da Lydia keine Motivation in den Spielstunden zeigte, brach die Mutter die Therapie nach einem Jahr ab, zumal sich keinerlei Erfolg zeigte.

Seit Schulbeginn geht Lydia auf eigenen Wunsch einmal die Woche mit Klassenkameraden zum Reiten und Schwimmen. Diese Kurse werden von der Lebenshilfe-Ortsvereinigung Schenefeld angeboten. Es sind keine Therapiestunden, sondern die Kinder können das tun, wozu sie gerade Lust haben.

Lydia bezeichnet sich selbst als „mit den Händen behindert“, da sie bemerkt, daß sie beim Schreiben oder Malen Schwierigkeiten hat. Da Lydias Behinderung oft Thema im Elternhaus war, hat sie schon früh mitbekommen, daß sie behindert sei. Die Mutter ist der Meinung, daß dies nicht unbedingt positiv gewesen wäre, da Lydia sich zum Teil gar nicht erst an eine Sache herantraute. Außerdem versuchte Lydia ihre Behinderung als Druckmittel einzusetzen nach dem Motto: „Mach du mal. Ich kann das nicht. Ich bin ja behindert.“ Seit Lydia in der Integrationsklasse ist, tut sie dies nach Aussage der Mutter nicht mehr.

Szenen aus dem Alltag der Integrationsklasse

Aufgrund der besonderen Situation der Schenefelder Integrationsklasse gestaltet es sich besonders schwierig, Einsicht in die Arbeit dieser Klasse zu nehmen. Die im folgenden geschilderten Szenen aus dem Unterricht sind ein Resultat der vom Kultusministerium genehmigten Hospitationen im Rahmen der Examensarbeit eines der Verfasser und können nur einen winzigen Einblick in die Praxis geben.

Montagsgesprächskreis

Jeden Montag in der ersten Stunde erzählen sich die Kinder und Lehrkräfte, was sie am Wochenende unternommen haben. Tina fängt an, denn sie hat ganz dringend etwas zu berichten. Als sie von ihrer Tante erzählt, wirft Peter ein, daß er nichts über ihre Tante hören möchte, sondern über das, was Tina gemacht habe. Tina schildert ihre Erlebnisse noch eine Weile, bis Frau P., die Klassenlehrerin, sie auffordert, zum Schluß zu kommen, da auch die anderen noch erzählen wollen. Als nächste berichtet Ulla. Sie ist am Samstag mit Klaus zusammengewesen, der ihre Schilderung nun durch kurze Beiträge ergänzt. Jochen schildert, daß er am Wochenende Rad gefahren sei. Einige Kinder lachen im ersten Moment darüber, aber Frau P. erklärt ihnen, daß es für Jochen ganz neu ist, Rad zu fahren. Es klingelt zur Pause und Elke war noch nicht dran. Sie verzichtet mit der Begründung, sie habe nichts Besonderes erlebt.

Musikstunde

Zur zweiten Stunde kommt Frau R., eine Mutter, um mit den Kindern Musik zu machen. Sie hat ihre Gitarre mitgebracht und übt mit den Kindern einige Lieder ein, die den Eltern am letzten Tag vor den Ferien vorgesungen werden sollen. Zuerst schmettert man „Alle Vögel sind schon da“, ohne den Text so recht zu beherrschen. Anschließend schlagen die Kinder einige Lieder vor, die sie in der Flötenstunde bei Frau R. gelernt haben. Ein Lied ist mit einer kleinen Aufführung verbunden, bei der einige Kinder einen Solopart übernehmen. Dies macht den Kindern sehr viel Spaß. Elke, sonst ein sehr ruhiges Kind, singt von allen am lautesten. Sie kennt alle Texte und strahlt über das ganze Gesicht. Auch andere Kinder kommen mehr als in anderen Stunden aus sich heraus. Tina meldet sich zu einem Solo, ist dann aber so aufgeregt, daß sie keinen Ton herausbekommt. Danach ist sie trotzdem sehr zufrieden mit sich.

Rechenstunde

Zu Beginn der Rechenstunde bespricht Frau P. mit den Kindern die Eigenschaften von Würfel, Kugel und Quader. Dazu werden die Formen der drei Körper an die Tafel gezeichnet. Frau P. fordert die Tischgruppen auf, die zu jeweils einem Körper passenden Gegenstände in der Klasse an den Tischen zu sammeln. Daraufhin beginnt ein lebhaftes Suchen nach geeigneten Materialien. Die Tischgruppe mit dem Auftrag, Kugeln zu suchen, hat es am schwersten. Auf einem anderen Tisch hat sich inzwischen ein großer Haufen gebildet; fast sämtliche quaderförmigen Gegenstände aus dem Raum liegen auf dem Tisch.

Nach etwa zehn Minuten beginnt man mit der Auswertung der Ergebnisse. Kinder und Lehrkräfte versammeln sich um eine Tischgruppe, und gemeinsam wird überlegt, ob die zusammengetragenen Gegenstände den geforderten Eigenschaften entsprechen.

Lesestunde

Die Kinder bilden einen Stuhlkreis, und Frau P. teilt die Lesebücher aus. Es wird eine Geschichte von Astrid Lindgren gelesen. Lydia will als erste lesen. Sie hat

sich dazu auf den Schoß der Klassenlehrerin gesetzt, die ihr beim Erlesen der Wörter hilft. Die anderen hören geduldig zu. Nacheinander lesen die Kinder einen Abschnitt vor. Es gibt große Unterschiede in der Lesefertigkeit der Kinder. Dies bedeutet nicht, daß nur die behinderten Kinder Schwierigkeiten haben. Im Gegenteil: Ulla und Susanne lesen bereits fließend, während einige nichtbehinderte Kinder noch sehr langsam lesen. Protest gibt es, als zwei Jungen so rasend schnell lesen, daß die anderen Kinder nicht mehr folgen können. Daraufhin bemühen sich beide, langsamer zu lesen.

Schwimmstunde

Zum Schwimmunterricht kommt eine Mutter dazu, die den Kindern beim An- und Ausziehen behilflich ist und Ulla vor dem Schwimmen die Blase ausdrückt. Zunächst läßt Frau A., die zweite Lehrkraft in der Integrationsklasse, die Kinder sich frei im Wasser bewegen, bis sie sie zusammenruft und ihnen je ein Schaumstoffkissen ins Wasser wirft. Ulla hat einen Schwimmring um und hält sich abseits, da sie das viele Plantschen der anderen nicht mag. Als Tina in ihre Nähe kommt und kräftig mit den Armen und Beinen im Wasser herumrudert, fordert Ulla sie auf, etwas Abstand zu halten. Dies befolgt Tina sofort. Nachdem Frau A. die Schaumstoffkissen wieder eingesammelt hat, folgt das Spiel „Taxi fahren“. Ein Kind befördert jeweils ein anderes auf dem Rücken zur gegenüberliegenden Seite des Schwimmbeckens und zurück. Zum Schluß dürfen die Kinder noch einmal frei spielen. Alle haben großen Spaß an der Bewegung im Wasser.

Außerschulische Aktivitäten

Vielfältige Kontakte der Kinder untereinander durch gegenseitige Besuche und zahlreiche gemeinsame Aktivitäten der Elterngruppe mit ihren Kindern, wie z.B. Kinderfeste und gemeinsame Ausflüge, setzen die Integration nach der Schule im Freizeitbereich fort. Da kann es auch vorkommen, daß die Eltern das Thema, das im Unterricht Gesprächsgegenstand war, im außerschulischen Bereich projektorientiert fortsetzen; so wurde, als das Thema „Bauernhof“ im Unterricht besprochen worden war, ein solcher an einem gemeinsamen Wochenendausflug aufgesucht, und man nutzte die Gelegenheit am Orte zum gemeinsamen Singen, während eine Mutter auf der Gitarre begleitete: „Unser Onkel hat ‘nen Bauernhof ...“.

Eltern behinderter Kinder sind stärker belastet als Familien ohne behinderte Kinder; dies umso mehr, je mehr das behinderte Kind der Pflege bedarf. Eltern behinderter Kinder sind ebenso wie ihre Kinder von sozialer Isolation bedroht. Der Elterngruppe einer Integrationsklasse kommt hier eine enorme Entlastungs- und auch Integrationsfunktion zu. Sonja SCHMIDT (1983, 13) schreibt hierzu, Ulla habe *„...bisher keine Sondereinrichtung besucht. ... Jetzt besucht sie eine Grundschulklasse mit nichtbehinderten Kindern und Kindern mit andersartigen Behinderungen. Mit diesen Kindern hat sie starken privaten Kontakt und ich mit den Eltern. So ist uns in den letzten Jahren immer mehr von der Pflege abgenommen worden.“*



Das Scheitern der Nachfolge-Initiative

Im Herbst 1981 fanden sich wiederum im Rahmen der Lebenshilfe für Behinderte e.V. — Ortsvereinigung Schenefeld — Eltern behinderter und nichtbehinderter Kinder aus Schenefeld und anderen Ortschaften im Kreis Pinneberg zusammen, die für ihre Kinder die gemeinsame Beschulung in einer Integrationsklasse wünschten. Unter den behinderten Kindern befanden sich zwei Kinder mit Down-Syndrom, die üblicherweise in der Sonderschule für Geistigbehinderte hätten beschult werden müssen. Da die Kinder diesmal keine gemeinsame Kindergartenerfahrung hatten, wurden Kindernachmittage veranstaltet, damit sie sich kennenlernen konnten.

Im April 1982 stellte die neue Elterninitiative ihren Antrag beim Kultusministerium des Landes Schleswig-Holstein auf Einrichtung einer Integrationsklasse für verschiedenartig behinderte und nichtbehinderte Schulanfänger in der Gorch-Fock-Schule zum Schuljahresbeginn 82/83.

Die Öffentlichkeitsarbeit der Nachfolge-Initiative, unterstützt von der AG, überstieg das Ausmaß der im vorausgegangenen Jahr geleisteten Arbeit bei weitem. So konnte bundesweite Unterstützung aus verschiedenen Kreisen erzielt und das Interesse der Medien gewonnen werden, der regionalen und überregionalen Presse, des Rundfunks und zuletzt auch des Fernsehens.

Durch eine „Große Anfrage“ der Fraktion der SPD im Schleswig-Holsteinischen Landtag an die Landesregierung zur „Entwicklung der Sonderpädagogik und der sonderschulischen Maßnahmen in Schleswig-Holstein“ (Landtagsdrucksache 9/1249 vom 12.11.1981), die die Schenefelder Integrationsklasse ausdrücklich in ihren Fragenkatalog mit einbezieht, wurde die Problematik von der 1981 vorherrschenden „Vor-Ort-Ebene“ auf die höchste politische Ebene gehoben und zum Gegenstand bildungspolitischer Grundsatzentscheidungen der Landesregierung. Am 6.5.1982 standen die „Große Anfrage“ der SPD und die „Antwort der Landesregierung“ (Landtagsdrucksache 9/1472 vom 3.5.1982) im Plenarsaal des Kieler Landeshauses zur Debatte (vgl. Plenarprotokoll 9/84 der Sitzung vom 6.5.1982).

In der Debatte wandte sich der Kultusminister gegen das vermeintliche Integrationsverständnis der Integrationsbefürworter, um dann sein eigenes zum Ausdruck zu bringen:

„Eine Integration um der Integration willen, eine Integration – wie es kürzlich von Befürwortern derartiger Maßnahmen zu lesen war – bei der schulisches Lernen nicht so wichtig ist, lehnen wir dagegen ab. Eine solche Zielsetzung ist sachlich unbegründet und fördert keinen Schüler. ...

In der Zielvorstellung, den Behinderten die volle Teilhabe am kulturellen, beruflichen und politischen Leben, auch am gesellschaftlichen Leben, zu ermöglichen, stimmen vermutlich – nicht nur vermutlich –, stimmen mit Sicherheit alle überein.

Integration in diesem Sinne als Zielvorstellung soll in der Tat erreicht werden. ...“

Im weiteren Verlauf der Debatte machte der Kultusminister deutlich, daß er die Einrichtung der beantragten Nachfolgeklasse nicht genehmigen würde mit folgenden Begründungen:

„... Lassen Sie mich in diesem Zusammenhang noch auf die Forderungen verschiedener Initiativgruppen eingehen, die in mehreren Bundesländern und so auch in Schleswig-Holstein – hier insbesondere in Schenefeld – auf sich aufmerksam gemacht haben. ...

Was uns an dieser Form sogenannter Integration nicht gefällt – und deshalb werden wir auch keine weitere Klasse mit einer Häufung von Behinderten einrichten – ist,

- daß mit dem Namen 'Integrationsklasse' und der diese Klasse ständig begleitenden öffentlichen Aufmerksamkeit gerade für die behinderten Schüler ein schwieriger Sonderstatus geschaffen worden ist,
- daß Öffentlichkeitsarbeit und daher zum Teil auch die Berichterstattung über diese Klasse unvollständig ist und statt dessen unter ständiger Verwendung des unbestimmten Begriffs Behinderte auch Eltern von zum Beispiel geistigbehinderten Kindern die Hoffnung suggeriert wird, diese Form der Beschulung sei auch für ihr Kind die beste,
- daß nach schulaufsichtlicher Feststellung die normale Integrationsfähigkeit einer Klasse hier überschritten worden ist und somit die Lehrerbuteilung für diese Klasse annähernd das vierfache Maß dessen erreicht, was sonst für eine Grundschulklasse als notwendig erachtet wird.“

Hier sei darauf hingewiesen, daß die AG für ein Gelingen der Integration das Zwei-Pädagogen-Modell von Anfang an als notwendig erachtet und gefordert hatte, und in der Praxis ist deshalb auch seit Beginn der Integrationsklasse eine zweite Lehrkraft in dieser Klasse tätig gewesen. Diese Form der Integrationsklasse ist zwar relativ kostenintensiv, aber nicht in dem oben behaupteten Maße.

Im direkten Anschluß an den zuletzt zitierten Satz des Kultusministers heißt es in seiner Rede:

„Ein weiterer Aspekt: Unterricht in der Schule ist immer ein Lernen in der Gruppe, in einem – wenn Sie so wollen – sozialen Gefüge. Integrationsanhänger sehen diesen Aspekt zum Teil einseitig. Sie fordern viele an sich sinnvolle Dinge, die in der Summe jedoch bedenklich werden können:

Einzelförderung, Eingreifunterricht, Einzelunterricht, Nachhilfe, Binnendifferenzierung, unterschiedliches Arbeitsmaterial, unterschiedliche Anforderungen, zeitweises Herausnehmen aus der Klasse, zusätzliches Hilfspersonal, stundenweiser Einsatz von Sonderschullehrern und so weiter. ...“

Dabei werde übersehen,

„daß es nicht nur eine kritische Grenze für das Ausmaß der individualisierenden Förderung gibt, sondern auch, daß man auf diese Weise Unterricht, das heißt lebendiges Miteinander in der Lerngruppe, der Klasse, schlicht totdifferenzieren muß, daß dies zur Einrichtung von Einpersonensonderschulen sozusagen innerhalb der Klasse führt und man dadurch genau die Schwierigkeiten mit viel Aufwand durch die Hintertür einführt, die man mit eben diesen Maßnahmen verhindern wollte.

Lassen Sie mich abschließend zu dieser Problematik Schenefeld noch einmal betonen: Es geht hier für unsere Entscheidung um eine Einzelfallentscheidung. ... so möchte ich bitten, davon abzugehen, diese Einzelfallentscheidung so darzustellen, als sei hieraus ein Urteil über die Politik der Landesregierung abzuleiten, daß sie Integration insgesamt nicht wolle. ...“

Da der Kultusminister die „Summe bedenklicher Dinge“ in die „Problematik Schenefeld“ stellt, wird suggeriert, das „lebendige Miteinander“ in der Schenefelder Integrationsklasse sei „totdifferenziert“ und die AG habe statt der Einrichtung einer Integrationsklasse die Gründung von „Einpersonensonderschulen“ erwirkt; zumindest sind diese Aussagen des Kultusministers dahingehend mißverständlich. „Einzelförderung“, losgelöst von der Gruppe, findet in der Schenefelder Integrationsklasse nicht statt, sehr wohl aber die Förderung des einzelnen in der Gruppe; „Eingreifunterricht“ – was immer darunter zu verstehen sein mag – findet nicht statt; „Einzelunterricht“ und „Nachhilfe“ finden ebenfalls nicht statt; „Binnendifferenzierung“ – vom Lehrplan und der AG gefordert – wird durchgeführt; „unterschiedliches Arbeitsmaterial“ existiert; „unterschiedliche Anforderungen“ müssen gestellt werden und werden es auch; gegen „zeitweises Herausnehmen aus der Klasse“ hat sich die AG strikt ausgesprochen, es findet nicht statt; als „zusätzliches Hilfspersonal“ wurde eine Erzieherin eingestellt; „stundenweiser Einsatz von Sonderschullehrern“ wurde nicht gefordert und findet nicht statt – gefordert wurde alternativ ein Grundschul- oder Sonderpädagoge als Klassenlehrer.

Aufgrund der Aktivitäten der Elterninitiative wurde das Fernsehen auf die Problematik aufmerksam; die Eltern erhielten Gelegenheit, ihr Anliegen einer breiten Öffentlichkeit auf diesem Wege nochmals nahezubringen, und der Kultusminister konnte in der gleichen Sendung sein „Nein“ zur Einrichtung einer weiteren Integrationsklasse in Norddeutschland verkünden. Dieser Beitrag wurde im „Schleswig-Holstein-Magazin“ des NDR Kiel im 1.Fernsehprogramm am 26.5.1982 ausgestrahlt. Der Sprecher sprach von einem „Schulmodell im Süden unseres Landes, das Aufsehen erregt und sich bewährt hat“; der Kultusminister nahm Stellung:

„Es gibt prinzipiell bei uns in Schleswig-Holstein wie anderswo zwei Wege, um behinderte Kinder zu fördern: Zum einen ist es der Regelfall, daß sie, wenn sie grundschulfähig sind, auch in den Regelklassen der Grundschulen betreut werden – wenn sie nicht grundschulfähig

sind, einer Sonderschule bedürfen, dann werden sie auch im gut ausgebauten Sonderschulnetz pädagogisch betreut.

Man muß genau darauf achten, daß die Leistungsfähigkeit der Grundschulen erhalten bleibt und daß auch keine unzumutbaren Belastungen für die behinderten Kinder, zum Teil ja mehrfach behinderte Kinder, auftreten.

Und aus diesem Grunde glauben wir, daß es in der Sache verantwortbar ist, sie im Einzelfall soweit möglich natürlich in den Regelklassen weiterhin zu betreuen — aber diese Häufung, diese Ballung, zu vermeiden. Wir haben eine klare Entscheidung getroffen, als wir den Versuch hier in Schenefeld genehmigt haben — nicht als Versuch, aber als ein besonderes pädagogisches Arbeitsmodell. Und wir haben zugleich gesagt, eine zweite Klasse kommt aus den vorher genannten Gründen nicht in Frage.

Das heißt nicht, daß wir uns nicht nach wie vor bemühen, die behinderten Kinder, auch wenn sie mehrfach behindert sind, so gut wie möglich — sei es im Regelschulwesen oder im gut ausgebauten Sonderschulwesen — zu betreuen."

Die Schenefelder Nachfolge-Initiative war endgültig gescheitert und gleichzeitig mit ihr auch eine weitere Initiative in Grömitz. Der Kultusminister wurde hier so ausführlich zitiert, um die bildungspolitische Situation in Schleswig-Holstein 1982 für andere Initiativen transparent zu machen. Die differenzierte Sichtweise von der Schaffung eines integrativen Schulangebots neben der Sonderschule im staatlichen Schulwesen konnte in der Situation 1982 bildungspolitisch nicht akzeptiert und als Bereicherung der Schullandschaft nicht erkannt werden.

Ein neuer Weg: Die Schülerschule

Mit der Ablehnung von Integrationsklassen im staatlichen Schulwesen verschwindet nicht gleichzeitig der Elternwunsch nach integrativer Beschulung. Der Bedarf ist seit dem Scheitern der Schenefelder Nachfolge-Initiative 1982 sogar noch gestiegen, und seither sind weitere integrative Kindergartengruppen in Schenefeld und Umgebung eingerichtet worden, aus denen der Bedarf nach Fortführung der integrativen Erziehung im schulischen Bereich ständig neu erwächst.

Eine neue Schenefelder Initiative, der Arbeitskreis Schülerschule Schenefeld e.V., zieht aus den Erfahrungen mit dem Scheitern der Nachfolge-Initiative im staatlichen Schulwesen als logische Konsequenz den Versuch der Gründung einer Schule in freier Trägerschaft. Diese Initiative ist ein Zusammenschluß von Eltern behinderter und nichtbehinderter Kinder sowie Pädagogen und hat die Absicht, als gemeinnütziger Trägerverein die Ersatzschule besonderer pädagogischer Prägung „Schülerschule“ — konzipiert als Schule für alle Kinder und Schule ohne Aussonderung — im Kreis Pinneberg in Schleswig-Holstein zu errichten und zu betreiben.

Der Arbeitskreis Schülerschule Schenefeld e.V. hofft, daß sich aufgrund dieser Initiative außerhalb des staatlichen Schulwesens der Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein in die Lage versetzt sieht, einer aus der Sache heraus begründeten Forderung nach integrativer Beschulung zu entsprechen, d.h. ein besonderes pädagogisches Interesse an der Schülerschule anzuerkennen und diese zu genehmigen. Dieser neue Schenefelder Versuch wäre ein Weg, dem deutlich arti-

kulierten Elternwunsch nach gemeinsamer Beschulung ihrer behinderten und nichtbehinderten Kinder Rechnung zu tragen und mit einem begrenzten Angebot zu begegnen.

Der Arbeitskreis Schülerschule Schenefeld e.V. sucht:

- interessierte Eltern
- interessierte Lehrer/innen (Grundschulpädagogen, Sonderpädagogen aller sonderpädagogischen Fachrichtungen, Volks- und Realschullehrer/innen)
- interessierte Erzieher/innen und Sozialpädagogen

zur Mitarbeit!



Anschrift:

Arbeitskreis Schülerschule Schenefeld e.V.

Geschäftsstelle: Parksee 24 b

2000 Schenefeld

Tel.: (040) 830 27 19

Literaturangaben

Bisherige Veröffentlichungen von Mitgliedern der Arbeitsgruppe Integrationsklasse Schenefeld:

KOERNER, RENATE: Mein behindertes Kind geht mit nichtbehinderten in eine Klasse. *Der Ghettoknacker* 1982a, H.7, 10 – 13

KOERNER, RENATE: Arbeitsgruppe Integrationsklasse. Über die Entstehung, die Arbeit, die Schwierigkeiten und Erfolge einer Elterninitiative zur Integration behinderter Kinder in einer Schenefelder Grundschule. In: *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im DGB (Hrsg.): Im Brennpunkt. Gemeinsam leben lernen. Analysen, Modelle, Perspektiven zur Integration Behinderter. Bundesfachtagung der GEW vom 13.–15.11.1981 in Stuttgart. Frankfurt am Main 1982b, 13 – 17*

SCHMIDT, SONJA: *Eva ist Eva. Zusammen* 1983, H.4, 12 – 13

Schule am Ellenerbrokweg, Bremen

Harald Bloch / K.Peter Sochurek / Gunhild Wackerbarth

Ein Weg zur Reform der Grundschule und der Sonderschule für Lernbehinderte

Die Schule am Ellenerbrokweg in Bremen besteht seit dem Schuljahr 1976/77 aus einer Grundschule und einer Sonderschule für Lernbehinderte. Die Schüler der Grundschule (Jahrgänge 1 – 4) wohnen im Ortsteil um die Schule herum, während die Schüler der Sonderschule (Jahrgänge 1 – 6) aus dem gesamten Stadtteil mit ca. 46 000 Einwohnern kommen und teilweise mit öffentlichen Verkehrsmitteln anreisen.

Für die Schuljahre 1978 bis 1982 war die Schule mit einem Schulversuch beauftragt. Folgende Ziele sollten dabei erreicht werden:

- Abbau von Vorurteilen;
- Abbau von Sonderschulbedürftigkeit in der Grundschule;
- Durchlässigkeit zwischen den Schulformen;
- Integration im außerunterrichtlichen Bereich;
- Kooperation der Kollegien und Zusammenarbeit der Eltern.

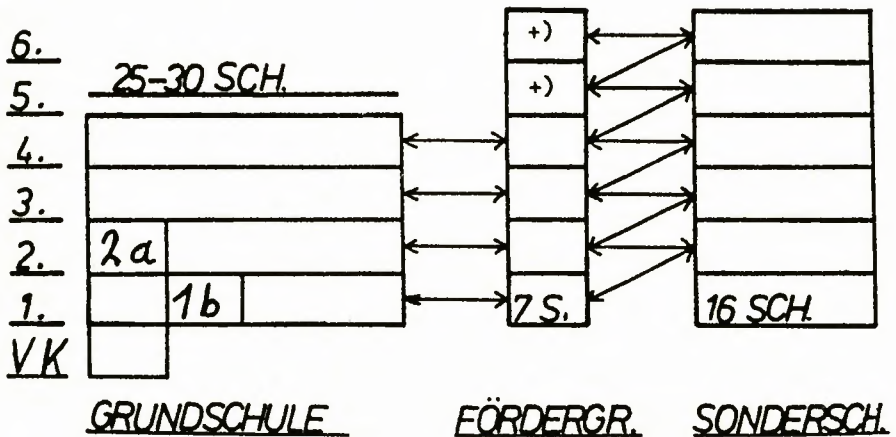
Ein detaillierter Bericht über den Verlauf und die Ergebnisse dieses Schulversuchs liegt seit Oktober 1982 vor. Er weist nicht nur nach, daß die formulierten Ziele erreichbar sind, sondern zeigt die Bedingungen auf, unter denen eine Integration aller Schüler auch im Unterricht möglich ist.

Mit zwei zusätzlichen Planstellen, die der Schule auch nach Ablauf des Schulversuchs erhalten bleiben, wird Förderunterricht für lernschwache Schüler erteilt. Unter diesen Versuchsbedingungen gibt es weiter eine Anzahl von Schülern, die trotz zusätzlicher Hilfen nicht in der Lage sind, den Anforderungen des Grundschullehrplans zu folgen: Schüler mit erhöhtem Förderbedarf. Seit dem Schuljahr 1982/83 wird auf eine Selektion dieser Schüler in die Sonderschule verzichtet. In einer von vier Parallelklassen der Grundschule werden während der Phase der Schulfähigkeitsuntersuchung in den ersten vier Wochen des Schuljahres die Schüler mit erhöhtem Förderbedarf zusammengefaßt (es wird vermieden, von „Integrationsklassen“ zu sprechen, da der Begriff allzu leicht negativ besetzt werden könnte). In dieser Klasse arbeiten eine Grundschullehrerin und als Partnerlehrerin eine Kollegin der Sonderschule mit 10 – 12 Wochenstunden.

Für die lernschwachen Schüler der übrigen drei Klassen des Jahrgangs steht weiter das differenzierte Angebot an Fördermaßnahmen zur Verfügung.

Daneben gibt es wie bisher Sonderschulklassen, die sich aus Schülern der übrigen Schulen des Stadtteils zusammensetzen.

Grafik der derzeitigen Schulstruktur:



Die Klasse 2a

In der Klasse 2a befinden sich z.Zt. 24 Schüler, von denen drei einen erhöhten Förderbedarf aufweisen und nach gängigen Kriterien (IQ-Test, Schulleistungstest o.ä.) sicherlich zur Sonderschule überwiesen worden wären. Eine Schülerin des 1.Schuljahres ist in den ersten Schulwochen aus einem anderen Bundesland als „Sonderschülerin“ zugezogen.

Das Unterrichtskonzept

Bereits zu Beginn des 1.Schuljahres haben wir Überlegungen angestellt, wie der Klassenraum einzurichten sei, damit eine flexible Unterrichtsgestaltung möglich wird. Im Lauf der ersten Monate entstanden unterschiedliche Funktionsbereiche, wie Bau- und Spielecke, Leseecke, Mathecke und Malecke. Lehr- und Lernmittel und Arbeitsmaterialien standen nur in dem in Sonderschulen üblichen Maße zur Verfügung, so daß viele Dinge in privater Initiative (Lehrer und Eltern) organisiert werden mußten.

Der räumlichen Umstrukturierung gingen pädagogische Überlegungen voraus. Wir wollten den Unterricht so organisieren, daß durch ein hohes Maß an innerer Differenzierung jedem Schüler die Möglichkeit geboten wird, sich seinen Fähigkeiten

ten gemäß zu entwickeln. Der Unterricht mußte so gestaltet sein, daß die Schüler in selbständiger Arbeitsweise ihr Lerntempo und ihren individuellen Leistungsstand einschätzen lernen. Schrittweise versuchten wir, ein solches Lernverhalten anzubahnen, indem wir differenziertes Material anboten, das den Schülern Wahlmöglichkeiten hinsichtlich des Schwierigkeitsgrades und der Art der Motivation bot. Gleichzeitig stellten wir den Schülern täglich eine „freie Arbeitszeit“ zur Verfügung, in der sie sich zwischen spielerischen und mehr unterrichtsspezifischen Angeboten entscheiden konnten.

Gerade die Anbahnung offener Formen erwies und erweist sich noch immer als Problem, da sie auch an uns Lehrer andere Anforderungen stellt als der herkömmliche Unterricht in Grund- und Sonderschulen. So fühlen wir uns in unserer Lehrerrolle immer wieder verunsichert, wenn der Unterricht die gewohnten Bahnen verläßt und die Schüler die Möglichkeiten zum Ausbrechen benutzen.

In diesem Zusammenhang erscheint es sinnvoll, auf die enge Zusammenarbeit von Grund- und Sonderschullehrerin hinzuweisen. Wir treffen uns einmal pro Woche und erstellen Wochenpläne, in denen alle Unterrichtsstunden gemeinsam vorbereitet werden. Bei der Herstellung von Unterrichtsmaterialien gehen wir arbeitsteilig vor, so daß beide Kolleginnen weitgehend ihren Neigungen entsprechen können. Die bisherigen Erfahrungen zeigen, daß die Kooperation sehr arbeitsintensiv ist, da zunächst eine gemeinsame Basis gefunden werden muß. Im Lauf der Zeit relativiert sich dieser erste Eindruck der zeitlichen Mehrbelastung besonders dadurch, daß bei auftauchenden Problemen gemeinsam nach Lösungswegen gesucht werden kann, was für beide eine große psychische Entlastung bedeutet.

Unterrichtsalltag

Nachfolgend möchten wir nun einen Unterrichtsalltag kurz skizzieren:

Um 8.20 Uhr beginnt eine Halbgruppe mit dem Unterricht in Mathematik. Die Grundschulkollegin betreut die Klasse in dieser Stunde allein und möchte einen neuen Unterrichtsinhalt einführen. Sie wählt hierfür als Sozialform den Frontalunterricht aus, bietet aber Kindern, die im Unterrichtsstoff noch weiter zurück sind, differenzierendes Material in Form von Arbeitsblättern, LÜK-Kästen, Lernspielen usw. an.

In der zweiten Stunde trifft der Rest der Klasse ein. Jetzt kommt auch die Sonderschullehrerin hinzu. Im Morgenkreis werden eine kurze Geschichte gelesen, ein Lied gesungen, anstehende Probleme besprochen. Anschließend wird der Tagesplan, der an der Tafel notiert ist, gelesen und erklärt. Die Leitung dieser gemeinsamen Phasen wird von den Kolleginnen wechselweise wahrgenommen. Die Schüler erhalten auf diese Weise einen Überblick über den weiteren Unterrichtsverlauf und können sich darauf einstimmen.

In der folgenden Lesephase nun werden den Schülern verschiedene Arbeitsweisen angeboten. Einige Schüler erarbeiten selbständig eine Geschichte. Eine Kleingruppe von fünf Schülern erliest gemeinsam mit der Grundschullehrerin in der Leseecke einen leichten Text. Die Sonderschullehrerin erklärt einigen Schülern die

Vorgehensweise zur Lösung eines Arbeitsblattes. In der anschließenden Phase, in der alle Schüler etwas Schriftliches zu erledigen haben, bleibt der einen oder anderen Kollegin noch Zeit, mit einzelnen Kindern zu lesen.

Eltern können während dieser differenzierenden Unterrichtspassagen als Partner für einzelne Schüler oder als Gruppenleiter eingesetzt werden.

In der dritten Stunde sollen die Schüler den Buchstaben J schreiben lernen. Nachdem die Einführung frontal stattgefunden hat, kann während der anschließenden Stillarbeit mit einzelnen Kindern entweder weiter gelesen oder aber motorisch gehemmten Kindern spezielle Hilfe angeboten werden.

In der nächsten Stunde befindet sich die Grundschullehrerin wieder allein in der Klasse. Aufgrund der fortgeschrittenen Zeit und der einsetzenden Ermüdung der Schüler wird nun ein entlastender Inhalt in Form von Malen, Basteln o.ä. angeboten. Meist bleibt anschließend noch etwas Zeit, in der Schüler nach freier Wahl ihre Aktivitäten wählen können.

Fazit

Nach anderthalbjähriger Erfahrung in der Klasse lassen sich folgende Eindrücke festhalten:

- Die Vorbereitungszeit der Kolleginnen ist zwar zeitintensiv; es stellt sich aber eine größere Zufriedenheit ein.
- Auch mit geringen unterrichtsorganisatorischen Veränderungen lassen sich durch das Zwei-Lehrerinnen-Prinzip Integrationsprozesse initiieren und durchsetzen.
- Ein System der inneren Differenzierung, wie es in vielen Grundschulklassen bereits praktiziert wird, scheint eine ausreichende Grundlage für integrative Maßnahmen darzustellen.
- Eine Entwicklung in Richtung auf einen „offenen Unterricht“ erscheint zwar sinnvoll, ist aber nicht unabdingbare Voraussetzung für das Gelingen von Integration, wie unser langsames Vortasten in neue Unterrichtsformen und unsere Rückfälle in bekannte Strukturen zeigen.
- Die Lehrerinnen werden dadurch, daß auch die Mitschüler zu Wissensvermittlern werden, entlastet. Behinderte Kinder werden von der Klasse mitgetragen und haben erstaunliche Fortschritte gemacht.
- Durch den hohen Grad an Individualisierung des Unterrichts vermögen die leistungsfähigeren Schüler mehr zu lernen als in den bisher üblichen scheinbar homogenen Klassen.
- Um zu vermeiden, daß die Sonderschullehrerin in den Augen der Schüler als „Hilfslehrerin“ angesehen wird und die von ihr betreuten Schüler als die „Schwachen“ gelten, muß bewußt gegen eine Rollenfestlegung der beiden Lehrerinnen gearbeitet werden.

Der Weg zur Integration aller Schüler

Der Schulversuch in der Schule am Ellenerbrokweg war von Beginn an so gestaltet, daß eine Übertragbarkeit auf andere Schulen möglichst leicht sein sollte. So gibt es gegenüber anderen Schulen außer den beiden Planstellen für Fördermaßnahmen keinerlei bessere Bedingungen. Alle anderen Faktoren, wie Raumangebot, Zusammensetzung des Kollegiums, Klassengröße, Lehrpläne, Haushaltsmittel, gleichen denen aller anderen Grund- und Sonderschulen Bremens.

Damit die Erkenntnisse aus dem Schulversuch auf andere Schulen übertragen werden können, sollen hier die Schritte dargestellt werden, die auf dem Wege von zwei getrennten Schulformen zu einer Schule für alle Kinder vollzogen wurden:

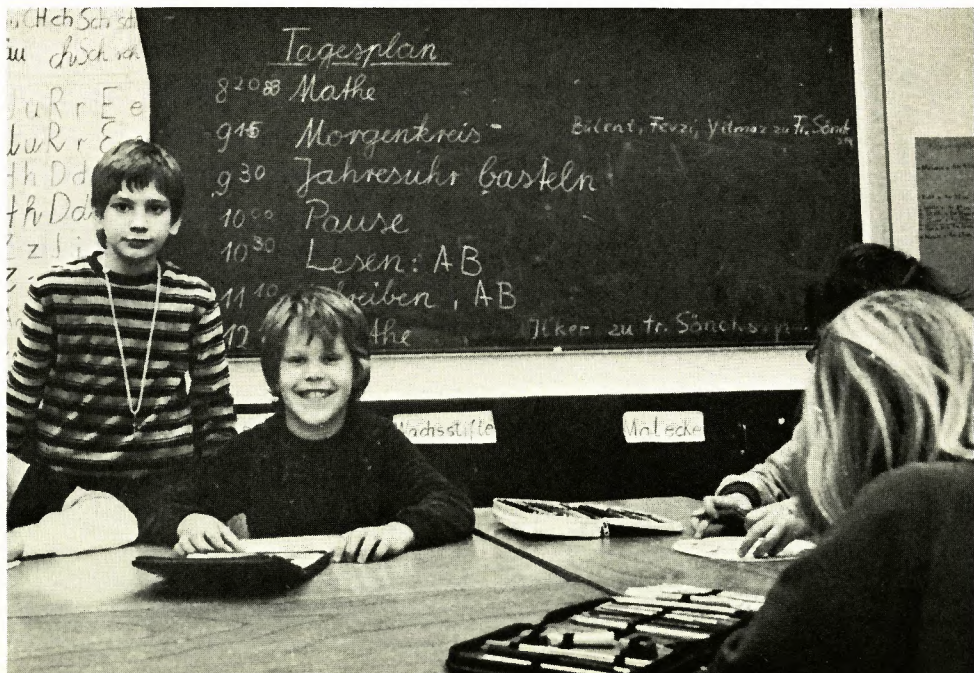
1. Schon vor Beginn des eigentlichen Schulversuchs wurden Grundsätze zur Zusammenarbeit entwickelt, die den Weg hin zu weitgehender Kooperation oder Integration eröffnen sollten. Diese haben sich auch nachträglich als richtig und wichtig erwiesen; sie gelten auch nach nun achtjähriger Zusammenarbeit unverändert.
 - Die Jahrgänge beider Schularten werden altersgemäß räumlich zugeordnet. Im Idealfall liegen z.B. neben den Klassenräumen der 3.Schuljahre der Grundschule diejenigen der 4./5. Schuljahre der Sonderschule. So werden Benennungen wie z.B. „Sonderschule“, „Behindertenetage“ oder „Idiotenschule“ vermieden.
 - Klassenräume und Lerngruppen dürfen durch Bezeichnungen nicht voneinander zu unterscheiden sein. Sonderschulklassen werden im Jahrgang mit dem fortlaufenden Buchstaben bezeichnet (z.B. 3 f oder 5 b); die sog. „Integrationsklassen“ laufen von Schuljahr zu Schuljahr unter anderen Buchstaben (z.Zt. 2a und 1b).
 - Schulveranstaltungen, die nicht direkt lehrplanabhängig sind, stehen grundsätzlich allen Schülern offen, z.B. Schulchor, Musik-, Theater-, Sportarbeitsgemeinschaften, Landheimaufenthalte, Theaterbesuche, Schulfeste, Projektstage. Freizeitgruppen, die mit Unterstützung des Amtes für Familienhilfe von Eltern der Schule am Nachmittag durchgeführt werden, stehen ebenfalls allen Schülern offen, z.B. Foto-, Sport-, Koch- und Bastelgruppen. Der Sozialarbeiter und die Lehrer greifen lenkend ein, damit auch Schüler, die ohne Unterstützung des Elternhauses auskommen müssen, einbezogen werden. Das Ergebnis ist, daß Beziehungen zwischen Grund- und Sonderschülern, die sich in diesen Gruppen anbahnen, im Schulleben und im Unterricht weiterbestehen.
 - Es gibt keinerlei organisatorische Trennung zwischen Grund- und Sonderschule in bezug auf den Unterrichtsablauf, wie Unterrichtszeiten, Raumnutzung, Pausenhof.
 - Das Kollegium und damit auch die Gesamtkonferenz bestehen aus den Lehrern beider Schulformen. Die Abteilungsdienstbesprechung der Sonderschullehrer ist ein Teilgremium, wie z.B. Fach- oder Jahrgangskonferenzen.

- Die Klassenelternsprecher beider Abteilungen bilden den Elternbeirat. Seit Beginn der Zusammenarbeit tragen alle Elternvertreter das Konzept der Schule und unterstützen den Schulversuch durch zahlreiche eigene Initiativen. Sie führen Freizeitgruppen und organisieren Schulfeste. Aus den Einkünften solcher Veranstaltungen werden finanzielle Zuschüsse an Klassen gewährt. Aus dem Kreis der Elternvertreter hat sich eine Bürgerinitiative zur Unterstützung und Fortsetzung des Schulversuchs im Bereich der Oberstufe gebildet.
 - Als vielleicht wichtigstes Prinzip der Zusammenarbeit gilt, daß kooperative oder integrative Maßnahmen nur dann eingeleitet werden, wenn sowohl Grundschüler als auch Sonderschüler mindestens ebenso gut wie in herkömmlichen Schulen gefördert werden können. Kurz: Trotz des Schulversuchs keine Experimente mit Schülern!
 - Der Grundsatz der kollegialen Zusammenarbeit, wie er schon vor Beginn des Schulversuchs in beiden Abteilungen verfolgt wurde, ist vermutlich Voraussetzung für das Gelingen kooperativer/integrativer Maßnahmen. Ohne „integrativen“ Umgang zwischen Schulleitung, Kollegen, Eltern und politischen Gremien wäre das Erziehungsziel der Integration zwischen den Schülern nicht erreichbar.
2. Mit Beginn des eigentlichen Schulversuchs zum Schuljahr 1978/79 standen zwei zusätzliche Planstellen für Förderunterricht zur Verfügung. Vornehmlich nach den Empfehlungen der Gemeinsamen Arbeitsgruppe des Arbeitskreises Grundschule e.V. und des Verbandes Deutscher Sonderschulen e.V. zur Verminderung von Schulschwächen in der Grundschule (REINARTZ/SANDER 1977) wurde der Förderunterricht eingerichtet.
- Im ersten Jahr wurde der Förderunterricht nur für Schüler der Grundschule mit dem Ziel angeboten, Lernschwächen nicht nur durch vermehrte Übung, sondern durch Basisförderung zu beseitigen und so die Überweisung zur Sonderschule zu vermeiden. In folgenden Bereichen sind Stütz- und Förderkurse eingerichtet:
 - Wahrnehmungstraining
 - Motorikförderung
 - Verhaltensregulierung
 - Lese-/Rechtschreibförderung
 - Mathematikförderung
 - Sprachheilunterricht
 - Durch diese Fördermaßnahmen mußten aus der Grundschule am Ellenerbrokweg bis zum Ende des 4.Schuljahres statt bisher 4% eines Jahrgangs nur noch 1,3% zur Sonderschule überwiesen werden.
 - Zwei Untersuchungen des Schulpsychologischen Dienstes Bremen (Juni 1981 und Juni 1982), in denen die 4.Schuljahre der Grundschule am Ellenerbrokweg mit Klassen aus anderen Bremer Grundschulen verglichen wurden, zeigen: Die Schüler aus der Versuchsschule weisen bei durch-



Der Klassenraum ist so strukturiert, daß die Schüler in Gruppen arbeiten können. Zum Lesen und Spielen sind besondere Ecken durch Raumteiler abgetrennt

Der Tagesplan an der Wandtafel ist ein elementarer Teil der Erziehung zum selbständigen Lernen



schnittlich geringerer Begabung in Deutsch gleiche und in Mathematik bessere Leistungen auf. Das Unterrichtsangebot ist so strukturiert, daß eine größere Spanne von Lerninhalten als in anderen Grundschulen möglich ist.

Fazit: Lernschwache Schüler bleiben in ihren Klassen und werden ihren Fähigkeiten gemäß gefördert; begabte Schüler werden zu besseren Leistungen angeregt.

- Ab dem zweiten Schulversuchsjahr erhielten die Fördergruppen eine weitere Zielsetzung: Schüler der Sonderschule mit Leistungsstärken in einzelnen Fächern oder Bereichen sollten mit Hilfe der Fördergruppen in die Lage versetzt werden, am Regelunterricht teilzunehmen. In den ersten Jahren wurden auf diesem Wege Schüler erfolgreich in die Grundschule zurückgeschult. Doch im Laufe der Jahre entwickelte sich die Orientierungsstufe in Bremen zunehmend zu einer Barriere für lernschwache Schüler. Sonderschüler der Schule am Ellenerbrokweg werden deshalb nach den Erfahrungen in den Fördergruppen erst nach dem 6. Schuljahr in eine Hauptschule oder Gesamtschule zurückgeschult. Der Anteil der erfolgreich zurückgeschulten Schüler an einem Jahrgang der Lernbehindertenschule schwankt zwischen 10 und 30%.
- Unabhängig von den beiden Planstellen für Fördermaßnahmen stehen der Schule am Ellenerbrokweg bei einem Anteil von ca. 20% ausländischer Schüler ungefähr 50 Lehrerstunden für zusätzlichen Unterricht „Deutsch

Der Unterricht durch Partnerlehrer ermöglicht nicht nur individuelles Lernen; die Kolleginnen können auch auf die ‚kleinen Probleme‘ sofort reagieren



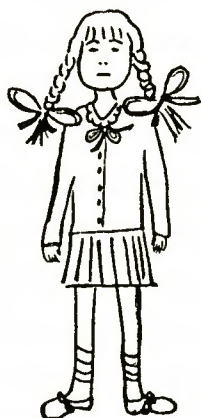
für Ausländer und Aussiedler" zur Verfügung. Die Lehrer arbeiten nach den gleichen Prinzipien wie in den übrigen Fördergruppen; vorbereitende Klassen werden nicht gebildet. Ausländische Schüler aus der Sonderschule werden von Beginn an integrativ in diesen Unterricht einbezogen. Kriterien für die Zusammensetzung der Gruppen sind Sprachstand und Alter. Die Erfahrungen zeigen, daß es keinen Grund gibt, ausländische Schüler der Sonderschule getrennt zu unterrichten.

3. Seit Beginn der Zusammenarbeit zwischen Grund- und Sonderschule in der Schule am Ellenerbrookweg trafen sich in halbjährigem Abstand Kollegen der Schule mit anderen interessierten Lehrern aus Bremen zu Klausurtagungen, um zunächst den Schulversuch vorzubereiten und später Planungen für die einzelnen Schritte zu vollziehen. Je besser sich die Kollegen kannten und je weniger die Schülerschaft der anderen Schulform als „große Unbekannte" galt, umso mehr wuchs die Einsicht, daß man auch im Unterricht kooperieren kann.

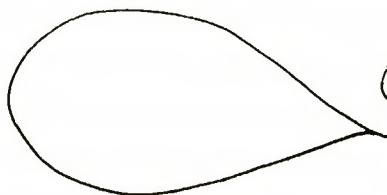
- Lehrer, die mit ihren Klassen schon gemeinsame Vorhaben im außerunterrichtlichen Bereich durchgeführt hatten, arbeiteten bald mit Partnerklassen. Zu Unterrichtsvorhaben mit verschiedenster Zielsetzung werden aus Grund- und Sonderschulklassen Lerngruppen gebildet.

Um diese Vorhaben zu unterstützen, wurden während der o.a. Klausurtagungen Unterrichtseinheiten mit sozialer Zielsetzung erarbeitet. Diese Unterrichtseinheiten sind so angelegt, daß sie mit gemischten Lerngruppen der beiden Schulformen besetzt werden können. Themen sind:

- Umgang mit anderen Kindern
 - Laienspiel
 - Wann darf ein Schüler in einem öffentlichen Verkehrsmittel einen Sitzplatz beanspruchen?
 - Ladendiebstahl – eine Mutprobe?
 - Jetzt helfe ich mir selber!
 - Umgang mit behinderten Menschen.
- Zu Beginn jedes Schuljahres wird stundenplanrelevanter Kooperationsunterricht eingeplant. Solchen Unterricht gibt es in den Fächern Sport, Kunst und Werken. Während in Sport und Kunst in der Regel zwei Klassen in verschiedenen Formen miteinander arbeiten, gibt es in Werken eine Gruppe von Kollegen, die in einem Kurssystem Themen für Lerngruppen aus insgesamt vier Klassen (zwei Grundschul-, zwei Sonderschulklassen) anbietet. Die Erfahrungen aus diesen verschiedenen Formen von Kooperationsunterricht zeigen: Die Schüler in den Lerngruppen sind nicht nur verstärkt zu „sozialem Lernen" in der Lage, sondern vor allem lernschwache Schüler vermögen bessere Leistungen zu erbringen, da die Gruppenzusammensetzung ein „Lernen am Mitschüler" ermöglicht. Der Lehrer hat außerdem mehr Zeit, Hilfen zu bieten, da die Anzahl der hilfebedürftigen Schüler wesentlich geringer ist als in Sonderschulklassen.



Guck mal
die an!



Aufgabe
aus dem Test
zum sozialen
Lernen

Der Schulpsychologische Dienst Bremen entwickelte in Zusammenarbeit mit der Schulleitung und einzelnen Kollegen der Schule am Ellenerbrokweg aufgrund der im Grundschul-Lehrplan genannten sozialen Lernziele einen Test, in dem mit Hilfe bildlich dargestellter typischer Interaktionssituationen das soziale Lernen überprüft werden soll. Diese Lernziele sind:

- Gefühle ausdrücken können;
- miteinander spielen können;
- angemessen auf Konflikte reagieren können;
- anderen helfen können;
- auf Mißerfolge anderer reagieren;
- Toleranz üben können;
- Verantwortung tragen können;
- Meinungen gelten lassen können.

Der Schulpsychologische Dienst schreibt in seiner oben schon erwähnten Untersuchung am Ende des 4.Schuljahres (1981/82 – Ende des Schulversuchs) aufgrund der Erkenntnisse aus diesem Test zum sozialen Lernen:

„Die Schüler der Schule am Ellenerbrokweg reagieren – zumindest in der Vorstellung – insgesamt konstruktiver als die Schüler der Kontrollklassen, nachweisbar für sechs bis acht soziale Lernziele. Es fällt auf, daß sie häufiger Lösungen, Kompromisse und Hilfen anbieten. Sie können eher vom Äußeren einer Person abstrahieren und auf deren Gefühle und Verhalten achten. Diese deutlichen Unterschiede im sozialen Lernen zu den Schülern anderer Schulen könnten das Ergebnis der erzieherischen Bemühungen der Schule sein.“

Wäre dieser unterschiedliche Stand der sozialen Entwicklung der Schüler das einzige Ergebnis des Schulversuchs, so wäre schon damit die Legitimation zur Kooperation / Integration zwischen Regel- und Sonderschule eindeutig nachgewiesen.

4. Als Konsequenz aus den o.a. Ergebnissen resultierte notwendigerweise der Verzicht auf jede Aussonderung von Schülern der Grundschule am Ellenerbrokweg.
 - Bei Beibehaltung der Fördermaßnahmen sind für einen Schülerjahrgang von ungefähr 100 bis 110 Schüler nur noch 1 – 3 Schüler zu erwarten, die zur Sonderschule überwiesen werden müßten.
 - Die soziale Integration dieser Schüler konnte nicht mehr als grundsätzliches Problem angesehen werden.
 - Der Einsatz von Sonderschullehrern zusätzlich zum Grundschulkollegen in den Hauptfächern schafft die Sicherheit, daß auch die Schüler ihren Fähigkeiten gemäß lernen können, die nicht den Anforderungen des Grundschullehrplans gewachsen sind.
 - Durch die Möglichkeit innerer Differenzierung und Individualisierung beim Unterricht durch Partnerlehrer wird für begabtere Schüler die Möglichkeit geschaffen, mehr zu lernen als in Regelklassen.

- Die Erfahrung aus den Schulversuchsjahren, daß die Schüler mit erhöhtem Förderbedarf spätestens am Ende der Schulfähigkeitsuntersuchung bekannt sind, eröffnete die Möglichkeit, den Einsatz des Sonderschullehrers auf eine von vier Parallelklassen zu konzentrieren und in dieser Klasse die hilfebedürftigen Schüler einzuschulen.

Wie ein Vormittag in einer solchen Klasse aussieht, ist zu Beginn dieses Aufsatzes beschrieben worden. Die Autoren sind gern bereit, Auskünfte zu geben oder persönliche Gespräche zu führen.

Anschrift

Schule am Ellenerbrokweg, 2800 Bremen

Literaturverzeichnis

- BESCHLÜSSE DER KULTUSMINISTERKONFERENZ: „Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Lernbehinderte“, Hermann Luchterhand Verlag, Neuwied 1978
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“, Klett-Verlag, Stuttgart, 2.Auflage 1976
- HELMUT FEND: „Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation“, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 4.Auflage 1977
- WOLFGANG JANTZEN (Hrsg.): „Soziologie der Sonderschule“, Beltz Verlag, Weinheim 1981
- LILLY KEMMLER: „Erfolg und Versagen in der Grundschule“, Verlag für Psychologie Dr. Hogrefe, Göttingen, 3.Auflage 1975
- KLAUER/REINARTZ (Hrsg.): „Sonderpädagogik in allgemeinen Schulen“, Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, Berlin 1978
- PÄD. ZENTRUM – GESAMTSCHULEN: „Behinderte an Gesamtschulen“, Päd.Zentrum, Berlin 1981
- ULF PREUSS-LAUSITZ: „Fördern ohne Sonderschule“, Beltz Verlag, Weinheim 1981
- ANTON REINARTZ: „Das schwierige Kind in der Sonderschule“, Ernst Reinhardt Verlag, München, 3.Auflage 1970
- REINARTZ/SANDER: „Schulschwache Kinder in der Grundschule“, 2 Bd., Arbeitskreis Grundschule e.V., Frankfurt, 1.Auflage (Band 1) 1977, 1. Auflage (Band 2) 1978
- ALFRED SANDER (Hrsg.): „Sonderpädagogik in der Regelschule“, Marhold Verlagsbuchhandlung, Berlin 1976
- OTTO SPECK (Hrsg.): „Pädagogische Modelle für Kinder mit Verhaltensstörungen“, Ernst Reinhardt Verlag, München 1979
- SPECK/GOTTWALD/HAVERS/INNERHOFER (Hrsg.): „Schulische Integration lern- und verhaltensgestörter Kinder“, Ernst Reinhardt Verlag, München/Basel 1978
- RUDOLF SCHINDELE (Hrsg.): „Unterricht und Erziehung Behinderter in Regelschulen“, Schindele Verlag, Rheinstetten 1977
- SCHULE AM ELLENERBROKWEG: Endbericht zum Schulversuch. Bremen, Oktober 1982. 140 S. + Anlagen (hektografiert)
- MICHAEL WEIGT (Hrsg.): „Schulische Integration von Behinderten“, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1977

Friedrich-von-Schiller-Schule, Wolfsburg

Ulrike Hoffmann-Schamberger

Behinderte Kinder im Begegnungsbereich einer Grundschule und einer Schule für Körperbehinderte im Primarbereich

Behinderte Kinder in der Grundschule oder Sonderschule? Wir wollen hier nicht die Diskussion um die „richtige“ Beschulung behinderter Kinder fortsetzen, das grundlegende „Warum“ klären, sondern einen Bericht aus dem Schulalltag geben. Wir wollen dabei beschreiben, wie wir versuchen, gemeinsame Beschulung von behinderten Kindern mit nichtbehinderten nach individuellen Voraussetzungen zu ermöglichen.

Die Situation unserer Schule

Im Gebäude der Friedrich-von-Schiller-Schule sind seit 1980 zwei Schulen untergebracht: Zur bestehenden Grund- und Hauptschule (GHS) wurde eine Schule für Körperbehinderte im Primarbereich (SfK) jahrgangsweise aufbauend hinzugefügt, um körperbehinderten und schwer chronisch kranken Kindern eine Beschulung am Wohnort zu ermöglichen. Gleichzeitig wurde ein pädagogisches Konzept erstellt, wie beide Schulen (vor allem die Grund- und Sonderschule) miteinander arbeiten können. Diese Zusammenarbeit wurde in einer vertraglichen Vereinbarung – einem Kooperationsvertrag nach § 17 des Niedersächsischen Schulgesetzes – festgelegt.

Das Gebäude der Friedrich-von-Schiller-Schule ist im wesentlichen in einzelne ebenerdige Klassenflure untergliedert. In den letzten Jahren wurden die notwendigen Therapieräume, sanitären Anlagen und andere behinderungsgerechte Umbauten ausgeführt, und es konnten vor allem eine zentral liegende Schulverwaltung und ein gemeinsames Lehrerzimmer geschaffen werden.

Die GHS ist eine zweizügige Wohnbereichsschule ohne die 5. und 6. Klassen, die zur benachbarten Orientierungsstufe gehören. Ein Teil der Kinder kommt mit Bussen aus den umliegenden Dörfern. Die soziale Herkunft der Kinder ist sehr unterschiedlich, so daß in den einzelnen Jahrgängen keine Häufungen von bestimmten sozialen Problemen auftreten, sich aber in jeder Klasse auch einige „schwierige“ Kinder befinden. Die Klassenstärke beträgt durchschnittlich 14 – 20 Kinder. Ein Schulkindergarten ist der Grundschule angegliedert.

Das Einzugsgebiet der Sonderschule erstreckt sich auf das gesamte Stadtgebiet und Teile des angrenzenden Landkreises. Die Kinder werden mit Kleinbussen und Taxen transportiert. Aufgrund der Größe des Einzugsgebietes ergeben sich pro Jahr etwa 7 – 10 sonderschulbedürftige Kinder im Sinne der Schule für Körperbehinderte, die in einer Klasse zusammengefaßt werden.

Als Mitarbeiter stehen neben den Grund- und Sonderschullehrern der beiden Schulformen pro Sonderschulklasse eine pädagogische Mitarbeiterin (Erzieherin) zur Verfügung. Krankengymnastik, Psychomotorik und Sprachtherapie werden von einer Krankengymnastin bzw. speziell ausgebildeten Sonderschullehrern erteilt.

Welche behinderten Kinder beschulen wir?

Es gibt nicht *den* Behinderten, und so gibt es auch nicht *das* körperbehinderte Kind. Und nicht jedes behinderte Kind ist sonderschulbedürftig! Die Ursachen und Auswirkungen, die die Behinderungen der Kinder unserer Schule ausmachen, sind so vielfältig und unterschiedlich, daß sich keine auch nur annähernd einheitliche Beschreibung geben läßt. Den größten Anteil haben die Kinder mit zerebralen Bewegungsstörungen in leichten bis schweren Formen, meist mit durch die Hirnschädigung bedingten zusätzlichen Behinderungen der Sprache, der Wahrnehmung, des Verhaltens u.a. Hinzu kommen die Kinder mit den Behinderungsbildern Spina bifida, Perthes, Kinderlähmung, Organmißbildungen und -krankheiten, schweren Muskelerkrankungen, unbekannten Stoffwechselleiden, schwerer Diabetes, Leukämie, Epilepsie, Hirntumor u.a.

Ohne weiter auf das Aufnahmeverfahren und die einzelnen Kriterien einzugehen, gilt für alle diese Kinder, daß eine Aufnahme in die Wohnbereichsgrundschule nicht möglich war. Aufgrund ihrer körperlichen Schädigung und deren Folgen sind sie fast alle auch in den Bereichen der Kognition, des Affektiven und in den sozial-kommunikativen Fähigkeiten stark beeinträchtigt oder auch mehrfachbehindert und bedürfen vielfältiger, besonderer Hilfen. (Voraussetzung einer Aufnahme in die SfK ist also nicht die „Integrierbarkeit“ auf Grundschulniveau.)

So treffen sich in einem Schuljahrgang immer sehr unterschiedlich behinderte Kinder: Einige sind äußerlich kaum oder nicht sichtbar behindert, und andere sind schwer- und schwerstbehindert. Auch die intellektuellen Fähigkeiten sind sehr verschieden. Die Mehrzahl der Kinder hat erhebliche Funktionsstörungen in den verschiedenen Bereichen und liegt in den sog. „Schulleistungen“ meist unter dem Niveau der altersgleichen nichtbehinderten Kinder.

Das pädagogische Konzept und seine Folgen für die schulinterne Organisation

In den vier Jahren seit dem Aufbau der Schule für Körperbehinderte und der Zusammenarbeit mit der Grundschule wurde ein pädagogisches Konzept erarbeitet, das häufig diskutiert und in vielen Einzelheiten in Frage gestellt wurde, da einerseits die Voraussetzungen und Belange der Regelschule und andererseits die individuellen Notwendigkeiten der einzelnen behinderten Kinder berücksichtigt werden mußten.

Bei der Organisation und Durchführung des Unterrichts spielen auch die von der Schule nicht direkt beeinflussbaren Gegebenheiten immer wieder eine nicht unerhebliche Rolle, wie das Eingebundensein in unflexible Busfahrpläne, der Wechsel

von Lehrern durch Versetzung und lange Vertretungen, die besondere Problematik des Fachunterrichtes und der Fachlehrer, die Einstellung der Eltern u.a.

Der öffentliche Schulträger und die Schulaufsichtsbehörden unterstützen das Projekt wohlwollend. Einschränkungen und spezielle Auflagen sind nicht erteilt, da sich die Konzeption im Rahmen der gesetzlichen Regelungen für Grund- und Sonderschulen bewegt. Es handelt sich also nicht um eine bestimmte Art von Versuchsschule oder um ein besonders genehmigtes Schulmodell.

Die pädagogische Zielsetzung geht davon aus, daß alle Schüler gemeinsam den täglichen Schulalltag erleben und daß so weit wie möglich behinderte und nicht-behinderte Kinder gemeinsam lernen, aber nicht unbedingt in allen Fällen das gleiche. Das bedeutet zunächst einmal, daß die Grund- und Sonderschulklassen weitgehend auf den gleichen Fluren liegen, die Kinder gemeinsam die Pausen erleben, Feste feiern u.ä.

Für die Unterrichtsplanung bilden die drei Klassen eines Jahrganges eine Einheit, die wir Partnerklassen nennen; z.B. 3. Jahrgang: Kl. 3a (GS) + 3b (GS) + 3c (SfK), und es bildet sich das sog. Jahrgangsteam: Klassenlehrer A + B + C + Erzieher C. Die einzelnen Fachlehrer und Therapeuten ordnen sich nach Bedarf den jeweiligen Teams zu.

In regelmäßigen, wöchentlichen Dienstbesprechungen finden die gemeinsamen Planungen statt, werden Informationen ausgetauscht, wird schulinterne Fortbildung betrieben. Dabei treffen sich abwechselnd das Gesamtteam bis Klasse 3 oder die jeweiligen Jahrgangsteams einzeln.

Da in den einzelnen Klassen starke Unterschiede in den Arten und Schweregraden der Behinderungen auftreten, sind die Möglichkeiten der täglichen Unterrichtsarbeit von Jahrgang zu Jahrgang sehr verschieden und werden von den Kollegen auch unterschiedlich genutzt. Die Probleme einer ersten Klasse sind auch ganz anders als die einer vierten. Gemeinsam unterrichtet wird in Teilbereichen, vor allem den musischen Fächern, wobei die Wochenstunden sich unterschiedlich nach den Jahrgängen verteilen.

Erfahrungen aus der bisherigen Arbeit zeigen, daß es am sinnvollsten ist, dort gemeinsam zu lernen, wo stark handlungsorientiert gearbeitet werden kann. Je intellektualisierter, verbaler und abstrakter die Inhalte und die Durchführung des Unterrichts, um so problematischer und schwieriger wird es. Wenn es möglich ist, differenzierende, individuelle Lernsituationen zu schaffen, können auch stark behinderte Kinder mit Erfolg am allgemeinen Unterrichtsgeschehen teilnehmen. Hinzu kommen die Probleme der starken Leistungsorientierung und Benotung in der Grundschule.

So gehen wir bei der Planung davon aus, daß die sog. „Lernleistungsfächer“ Deutsch und Mathematik im jeweiligen Klassenverband unterrichtet werden, wobei in den Sonderschulklassen stark in Lerngruppen differenziert wird. Die Fächer des musischen Bereiches bilden den für alle gemeinsamen „Begegnungsbereich“, ebenso der Schwimmunterricht. An einem Teil des Sportunterrichtes in der Halle nehmen auch die körperbehinderten Kinder teil, die es aufgrund ihrer Behinde-

rung leisten können. Sachkunde und Religion werden unterschiedlich gehandhabt. Hier spielen die Themen, das intellektuelle und emotionale Anspruchsniveau und die einzelnen Probleme in den Klassen eine Rolle. Das Jahrgangsteam entscheidet epochal, von Mal zu Mal und individuell, wann und was zusammen oder getrennt erarbeitet wird.

Um im Begegnungsbereich nicht zu große Klassengruppen zu erhalten und um eine zu starke Häufung der Behindertenprobleme zu vermeiden, wird die Sonderschulklasse jeweils aufgeteilt. Z.B. bilden etwa vier Kinder der ersten Klasse die c¹-Gruppe und nehmen am Unterricht der Grundschulklasse 1a teil, und die anderen vier Kinder gehen als c²-Gruppe in die Klasse 1b. Die Sonderschullehrerin und die Erzieherin aus Klasse c begleiten je eine Gruppe, so daß im gemeinsamen Unterricht beider Klassen durch eine Doppelbesetzung ein team-teaching möglich ist.

Durch diese festgelegten Aufteilungen sollen feste persönliche Beziehungen zwischen den Partnerklassen entstehen, die möglichst für die gesamte Grundschulzeit gelten, sowohl für die Kindergruppen wie auch für das Lehrerteam. So wird auch ein flexibler Einsatz der Kollegen erleichtert, um die einzelnen Fachbereiche abdecken zu können. Vor allem die Lehrer und Erzieher aus den c-Klassen sind nach Bedarf leicht austauschbar zwischen a und b.

Dieses gute Kennen zwischen Schülern und Lehrern innerhalb der Partnerklassen erleichtert auch den flexiblen Übergang einzelner behinderter Kinder in die Grundschulklasse, der zeitlich stufenweise, partiell in einzelnen Fächern (Deutsch und Mathematik) oder auch vollintegrativ erfolgen kann. Wir versuchen so, das System offen zu halten, um den Übergang für die einzelnen Kinder nach ihren individuellen Fähigkeiten und mit begleitender Hilfe durch die Sonderschule möglich zu machen.

Für die Stundenplangestaltung ergibt sich daraus, daß die Fachstunden in den Partnerklassen parallel, d.h. zur gleichen Zeit, liegen müssen. Nicht immer ist das durch den Einsatz der Fachlehrer möglich, und es müssen Einzellösungen für die jeweiligen Klassen gefunden werden. Zumeist ist das durch die Kombination zweier Fächer möglich, z.B.:

c¹ hat Musik in Klasse a und c² Kunst in Klasse b und am nächsten Tag umgekehrt, oder eine Gruppe der Klasse c hat Förderunterricht oder Therapiestunden.

Die Stundentafel richtet sich im wesentlichen nach der Grundschule. Die Sonderschulklassen bieten die notwendigen Förder- und Therapiemaßnahmen in Kleingruppen oder auch einzeln, und zwar entweder parallel zum Unterricht oder zusätzlich vorher und nachher.

Für den jetzigen 4.Jahrgang sieht der Stundenplan so aus:

Std.	Mo	Di	Mi	Do	Fr	Sa (14 tg.)
1.	LRS *	Musik ●	Förd. Unt.*	AG ●	Religion*	Deutsch
2.	Deutsch	Deutsch	Deutsch	Deutsch	Deutsch	Deutsch
3.	Mathem.	Mathem.	Mathem.*	Mathem.	Mathem.	Schwimmen ●
4.	Sport	Förd. Unt.*	Sachk. ~	Sachk. ~	Sachk. ~	Schwimmen ●
5.	Kunst ●	Text-Gest.	Förder-unterricht ●	Sport ~	Förd. Unt.	Religion ●
6.	Kunst* ●	Text-Gest.			* LRS	

☐ Unterricht getrennt nach Klassen

Anm.: Text, Gest. = Textiles Gestalten

☐ nur einige Kinder nehmen immer am Unterricht der GS-Klassen teil, die anderen nur an bestimmten Themen

☒ die Kinder werden gemeinsam unterrichtet

* Therapien für einzelne Kinder (Krankengymnastik, Psychomotorik, Sprachtherapie)

Es wurde bereits gesagt, daß in jedem Jahrgang andere Probleme durch die Zusammensetzung der Kinder, die Stundenplanorganisation auftreten, so daß die Jahrgangsteams jeweils individuelle Lösungen dafür finden müssen.

Im folgenden sollen Beispiele aufgezeigt werden, die exemplarisch sind für mögliche Schullaufbahnen einzelner behinderter Kinder an unserer Schule.

Fallbeispiele

Klaus, ein durchschnittliches Kind in der Behindertenklasse

Klaus ist seit seiner Geburt körperlich behindert. Er hat eine zerebrale Bewegungsstörung im Sinne einer rechtsseitigen Halbseitenlähmung in deutlicher Ausprägung. Im Vorschulalter wurde er regelmäßig krankengymnastisch versorgt und erhielt orthopädisches Schuhwerk. Klaus lebt mit seinen Eltern und einem nicht-behinderten, älteren Bruder als normale, intakte Familie in einer kleinen Gemeinde. Er besuchte den örtlichen Kindergarten, und „es ging gut“. Auf Antrag der Eltern wurde er um ein Jahr vom Schulbesuch zurückgestellt, „da er ja behindert ist und vieles noch nicht so gut kann“. Nach kurzer Vorstellung wurde er dann ein Jahr später in der örtlichen Grundschule eingeschult, wo sich nach kurzer Zeit herausstellte, daß der Lehrer und die Klasse die Probleme nicht lösen konnten.

Obwohl sehr rasch abgeklärt werden konnte, daß „vor Ort“ keine geeigneten Hilfen möglich waren, kam Klaus erst ein halbes Jahr später in unsere Klasse 1c. Es zeigte sich, daß der Junge sehr starke Ausfälle im gesamten Wahrnehmungsbe-
reich hatte. Sein eigenes Körpergefühl, seine Lateralität waren noch wenig entwickelt. Die gesamte Kognition war nicht altersgemäß, und ein rasches Fortschreiten in den Lese- und Rechenlehrgängen war unmöglich. Hinzu kam, daß Klaus in den Arbeitstechniken sehr ungeübt war. Er beherrschte auch Arbeitsweisen

nicht, die er trotz seiner Behinderung hätte ausführen können, und vor allem war er gar nicht bereit, seine behinderte Körperseite bei Aktivitäten einzusetzen. Er „versteckte“ sie.

Noch auffallender war Klaus in seinem emotionalen, sozial-kommunikativen Verhalten. Er fühlte sich auch in einer Kleingruppe überhaupt nicht angesprochen, konnte mit anderen Kindern weder durch Handlungen noch mit Sprache kommunizieren. Bei gemeinsamen Tätigkeiten saß er dabei, verharnte passiv und betrachtete die anderen. Sein Bezugspartner war der Lehrer, er ließ sich aber auch von ihm nur schwer zur Arbeit motivieren – und wußte dann alles besser, konnte alles besser. Klaus malte den Ball so an, wie er das machte – fertig! Sein Sprachverhalten wurde zunehmend besserwissend, ja anmaßend gegenüber den Mitschülern und allen Erwachsenen der Schule. So waren seine sozialen Kontakte deshalb meist negativ besetzt und insgesamt problematisch.

In der kleinen Gruppe der Sonderschulklasse wurde für Klaus das Training der basalen Fähigkeiten und verschiedenen Fertigkeiten allgemeines Unterrichtsprinzip. Bei allen Tätigkeiten wurde und wird noch versucht, Klaus mit seinen Schwierigkeiten entsprechend einzubinden. Auch er faßt im Kreisspiel die anderen mit beiden Händen an und wird angefaßt, klebt für das gemeinsame Blumenbild seine Blumen auf und lernt im Unterrichtsgespräch einen angemessenen Beitrag zu leisten. Im stark differenzierten Unterricht der Kleingruppe wird es ihm am ehesten möglich, die auf seine Leistungsfähigkeiten abgestimmten Übungen nach den notwendigen Regeln auszuführen und zu akzeptieren.

Die einzelnen Fördermaßnahmen im Unterricht werden unterstützt in der Krankengymnastik, Psychomotorik und im Wahrnehmungstraining. Dabei wird immer versucht, einen engen Zusammenhang zwischen Unterricht und Therapie zu erhalten.

Als das selbständige Aufsetzen des Schulranzens nicht gelang, übte Klaus es im Rahmen seiner Bewegungsmöglichkeiten mit dem Krankengymnasten, und die Lehrer/Erzieher achteten darauf, daß er es auch täglich machte. Beim Training der Visuomotorik übte Klaus „nebenher“ den für ihn möglichen Gebrauch des Lineals und konnte so seine individuellen Fertigkeiten in den allgemeinen Unterricht einbringen.

Klaus besucht heute den 4.Jahrgang. In Deutsch, Mathematik und Sachkunde wird er innerhalb der Sonderschulklasse in der Gruppe der lernschwächeren Schüler unterrichtet. In allen anderen Fächern (außer Hallensport) nimmt er mit den Kindern seiner Gruppe am Unterricht der Partnerklasse teil. Er arbeitet dort – gemessen an seinen Fähigkeiten – erfolgreich mit.

Auch bei vielen Themen des Sachkundeunterrichtes wird zusammengearbeitet, vor allem wenn es um das Erkunden und den handelnden Umgang mit Sachproblemen geht. Zur weiterführenden Vertiefung und Übung trennen sich die Gruppen wieder, da sich gezeigt hat, daß sich die Kinder durch die sehr unterschiedlichen Interessen- und Leistungsniveaus in der Großgruppe mehr hindern als fördern. So kann Klaus in seiner Gruppe noch weiterhin notwendige Erfahrungen bei der Wetterbeobachtung sammeln, während die andere Gruppe bereits schwierigere graphische Darstellungen anlegen und interpretieren kann.

Da die Jahrgangsteams der Lehrer zusammenarbeiten und die Sonderschullehrerin/ Erzieher Klaus in seiner Gruppe auch im Begegnungsbereich weiterhin begleitet, ist die Kontinuität der pädagogischen Beziehung gewährleistet, und es kann jederzeit auf seine individuellen Schwierigkeiten ausreichend eingegangen werden.

Klaus ist in den sog. Schulleistungen kein besonders guter Schüler geworden. Er wird auch weiterhin Schwierigkeiten bei der Aufnahme und Verarbeitung von Lerninhalten haben. Aber er hat gelernt, mit sich und seiner Behinderung besser umzugehen. Er kann soziale Kontakte knüpfen und aufrechterhalten. Er hat Freunde in der Schule und beteiligt sich in den Jugendgruppen seines Dorfes.

So geben wir ihn am Ende der Grundstufe ab an die örtliche Schule für Lernbehinderte und hoffen, daß er seine positive Entwicklung fortsetzen kann.

Für seine Eltern war es schwierig zu erkennen, worin die eigentlichen Probleme von Klaus liegen und wo die Unterstützung und Förderung ansetzen mußte. Noch schwerer war sicherlich, ihn so zu akzeptieren, wie er ist.

Karin, ihre Krankheit sieht man nicht

Karin besuchte die dritte Klasse einer Grundschule und war eine durchschnittliche Schülerin. Plötzlich traten bei ihr schwere zerebrale Krampfanfälle auf, bis zu zwanzig am Tag. Karin konnte deswegen vier Monate nicht zur Schule gehen. Aus Sorge um die Sicherheit des Mädchens in der Schule, wegen der langen Fehlzeiten und des versäumten Unterrichts und vor allem wegen der ungewissen medizinischen Prognose wurde das Kind in die Klasse für Körperbehinderte umgeschult.

Äußerlich war sie nicht behindert, aber ihre gesamte Persönlichkeit hatte sich offensichtlich völlig verändert. Durch die Medikamente wurden zwar die Anfälle mehr und mehr unterbunden, in der Schulzeit bei uns trat nur ein Anfall auf, aber die Nebenwirkungen waren schlimm für sie. Karin war extrem sprunghaft, völlig unkonzentriert und unfähig, dem Unterricht zu folgen. Es kam ununterbrochen zu aggressiven Auseinandersetzungen mit Mitschülern und Lehrern, meist in verbaler Form. Sie beanspruchte fortlaufende, direkte Zuwendung des Lehrers, versuchte Anfälle zu produzieren oder mit allen Mitteln die Aufmerksamkeit der Klasse auf sich zu ziehen. In günstigen Augenblicken war sie durchaus in der Lage, Aufgaben aus dem Lehrangebot der Grundschule zu verstehen und zu lösen. Bei der Ausführung kam es bereits wieder zu massiven Problemen. Ihr vorher ausgewogenes Schriftbild bestand nur noch aus Krakeln und Schmierereien.

In vielen Gesprächen wurde mit Karin inner- und außerhalb des Unterrichts über ihre Krankheit und deren Auswirkungen gesprochen. Unterredungen mit dem Arzt und den Eltern fanden statt, wobei letztere wenig Einsicht in die Problematik der Krankheit ihrer Tochter zeigten und daher für Karin wenig Hilfe bieten konnten.

Nur langsam lernte Karin, in der Schule ein Gefühl für sich und ihre durch Krankheit veränderte Lebenssituation zu entwickeln, sich selbst anzunehmen. Dabei

halfen ihr ganz wesentlich das Erleben und die Gespräche mit anderen behinderten Kindern, die vergleichbare Schwierigkeiten haben durch vielfache ärztliche Untersuchungen, regelmäßige Tabletteneinnahmen, Wetterfühligkeiten und plötzliche „schlechte Launen“. Diese Erlebnisse ergaben sich häufig „so nebenbei“ oder wurden auch als Gesprächssituationen vom Lehrer oder Erzieher vor allem in der (binnendifferenzierten) Lerngruppe der Sonderschulklasse vorbereitet, in der Karin mit vier anderen Kindern den Grundschullehrstoff für Deutsch und Mathematik erarbeiten sollte. Hier konnten am ehesten unterrichtsbezogene Probleme aufgegriffen werden, soziale Kontakte angebahnt und Verhaltensweisen aufgebaut werden. In den Lerngruppen mit der Partnerklasse konnte Karin lange Zeit nur „ertragen“ werden, hier wurde von den Lehrern versucht, Verständnis und Toleranz für ihr außergewöhnliches Verhalten zu wecken.

Über ein Jahr hat es gedauert, bis Karin medikamentös so eingestellt war, daß keine Anfälle mehr auftraten und die Nebenwirkungen gemildert wurden. Gleichzeitig machten sich die pädagogischen Bemühungen im Verhalten langsam bemerkbar. Aber Karin hatte inzwischen soviel Lehrstoff versäumt, daß wir sie in die Lerngruppe des darunterliegenden Jahrganges umsetzten. Den aktuellen Anstoß gab Karin dazu selbst: Nach einem Streit mit Klassenkameraden wünschte sie selbst, in diese Klasse gehen zu dürfen, da sie dort bessere Freunde hätte.

Der Wechsel hat ihr insgesamt gutgetan. Probleme im sozialen Bereich gibt es immer noch. Aber wir hoffen, daß sich Karins Verhalten auch im Umgang mit den nichtbehinderten Kindern der Partnerklasse weiterhin normalisiert, daß Karin den Anschluß an den Lehrstoff wiedergewinnt und sie am Ende der Grundschulzeit in eine 5.Klasse ihrer Wohnbereichsschule zurückgeschult werden kann.

Sven, ein Kind im Grenzbereich

Bei Sven wurde im fünften Lebensjahr eine zerebrale Bewegungsstörung in leichter Form und eine allgemeine Entwicklungsverzögerung festgestellt. Da es erhebliche Erziehungsprobleme gab, riet man den Eltern, den Jungen in einen heilpädagogischen Kindergarten zu geben. Von dort wurde er uns zur Einschulung vorgestellt.

Wir konnten den Bericht der Erzieher nur bestätigen und feststellen, daß Sven in vielen Funktionsbereichen der Wahrnehmung, der Sprache, bei motorischen Übungen und in seinem Arbeitsverhalten ähnliche Leistungen zeigte wie auch andere schwache Schulanfänger. Deutlich zu erkennen waren seine „fahrigen“ Bewegungen in der Feinmotorik, typische Merkmale in der Schreibbewegung, die auf eine leichte Athetose hinwiesen.

Schwerwiegender jedoch zeigte sich eine tiefe emotionale Störung des Jungen, die ihren Ursprung vermutlich in psychischen Belastungen im ersten Lebensjahr hatte. Sven wirkte außerordentlich gehemmt, ängstlich bemüht, alles richtig zu machen, und löste sich lange Zeit kaum vom Lehrer.

Die Eltern befürworteten sehr die Aufnahme in unsere Sonderklasse, da sie fürchteten, Sven würde in der normalen Grundschule scheitern.

Im ersten Jahrgang wurde versucht, mit individualisierten Übungen seine Schwächen in den Wahrnehmungsfunktionen auszugleichen und vor allem seine Selbstsicherheit zu stärken. Sven lernte, sich freier zu bewegen und mehr Kontakt zu Mitschülern aufzunehmen. Seine Selbständigkeit und Selbstverantwortung bei der Erledigung von Aufgaben wurde verstärkt trainiert. Das geschah sowohl im Klassenunterricht wie auch in der Kleingruppenförderung: in der Sprachtherapie und Psychomotorik bzw. Krankengymnastik.

Nachdem sich Sven durch den Begegnungsbereich, der im ersten Schuljahr vor allem mit Turnen und gemeinsamen Aktivitäten wie Spielen, Malen, Singen u.ä. ausgefüllt war, auch in der Partnerklasse einigermaßen zurecht fand, nimmt er jetzt zunächst einmal (probeweise) am Mathematikunterricht dort teil. Offensichtlich erfolgreich!

Wenn er in seinem Verhalten noch sicherer und insgesamt stabiler wird und seine Rückstände im Lesen und Schreiben ausgleichen kann, soll versucht werden, ihn ganz in die Grundschule umzusetzen, evtl. in den darunterliegenden Jahrgang. Die begleitenden Stütz- und Fördermaßnahmen durch die Sonderschule wird er auch dann noch lange benötigen!

Olaf, ein Junge mit mehreren Behinderungen

Olaf kam aus dem Schulkindergarten der Sprachheilschule zu uns in die erste Klasse. Neben einer schweren Sprachbehinderung hat er starke motorische Ausfälle, die dort nicht fachgemäß „versorgt“ werden konnten. Diagnose: zerebrale Bewegungsstörungen in Form einer Athetose, vor allem die Feinmotorik ist betroffen, zentrale Sprachentwicklungsbehinderung in Form einer Dysarthrie und schwerer Dysgrammatismus.

Olaf ist ein Kind mit durchschnittlicher Intelligenz, ausgesprochen fröhlich, aktiv und fand schnell sozialen Anschluß an die Kinder der Partnerklasse. Seine emotionale Bezugsgruppe wurden und sind noch im 4. Jahrgang die nichtbehinderten Kinder und die Klassenlehrerin der Grundschulklasse. Er fühlte sich nicht „behindert“, konnte nur nicht richtig sprechen, und daß er nicht schreiben konnte, fiel zunächst nicht auf.

Olaf bekam Krankengymnastik, heute nur noch Psychomotorik als Bewegungstherapie und beteiligt sich immer am Sportunterricht seiner Klasse. Das Sprachtraining nimmt heute noch einen besonders breiten Raum ein: Er erhält 3 Wochenstunden als Kleingruppentherapie, und darüberhinaus ist Sprachtraining Unterrichtsprinzip schlechthin für ihn. Zu jeder Zeit wird darauf geachtet, daß Olaf das in der Therapie Gelernte auch in der Spontansprache anwendet.

In Deutsch wurde Olaf vom 2. Jahrgang an in der (binnendifferenzierten) Lerngruppe innerhalb der Sonderschulklasse unterrichtet, die nach den Richtlinien der Grundschule arbeitet. Wegen der schweren Sprachbehinderung hat er sehr große Schwierigkeiten. Er kann heute lesen, einfache Diktate schreiben und einige Sätze selbständig aufschreiben.

Der Schreibvorgang selbst wurde systematisch vorbereitet und eingehend trainiert. Olaf kann heute leserlich in normaler Größe und recht flüssigem Tempo schreiben. Ein Schreibmaschinentraining wurde wieder abgesetzt, da sich einerseits Olafs Handschrift deutlich besserte und andererseits dem Sprachtraining Vorrang gegeben werden mußte.

Probleme tauchten auf, als Olaf sich seiner Behinderung bewußt wurde, als er merkte, daß trotz intensiver Übung kaum feststellbare Verbesserungen eintraten. Die Unterschiede in der Leistungsfähigkeit zwischen seinen Mitschülern und ihm wurden immer deutlicher erkannt. Olaf verweigerte zunehmend die Mitarbeit, seine Aggressionen häuften sich. Ein Teil des Druckes wurde genommen, als er freiwillig auch in Mathematik aus der Großgruppe seiner Klasse „umzog“ in die kleine Deutschgruppe.

In den übrigen Fächern des Begegnungsbereiches können die einzelnen Aufgaben im Sachkundeunterricht, im Textilen Gestalten, Musik und Kunst so abgeändert werden, daß Olaf sie mit seinen Behinderungen bewältigen und akzeptieren kann. Das ist nicht immer ganz einfach, denn er ist ehrgeizig und vergleicht seine Produkte mit denen leistungstarker Kinder.

Vor allem in der Kleingruppe, in der auch Karin war, werden viele Probleme spontan oder geplant aufgegriffen, Gespräche geführt und mit den Kindern Lösungsmöglichkeiten erarbeitet, die sich auch in den anderen Unterricht übertragen lassen. Z.B.: „Was mache ich, wenn mir etwas nicht gelingt und ich die Wut kriege?“ Wichtig dabei ist, daß alle Lehrer ähnlich auf die Verhaltensweisen der Kinder reagieren und die Klassenkameraden es zu tolerieren lernen. Bei Olaf konnten gute Fortschritte auch in diesem Bereich erzielt werden, vor allem unter Mithilfe der Eltern, die die Bemühungen der Schule in jeder Hinsicht positiv verstärkten.

Es ist noch ungewiß, wo Olaf nach der Grundschulzeit weiterbeschult werden kann. Er braucht weiterhin intensive Sprachtherapie und Lehrer, die sich sowohl auf sein Verhalten wie auf seine Leistungsausfälle einstellen. Der Besuch einer normalen 5.Klasse der Orientierungsstufe scheint nicht möglich zu werden. Vielleicht gelingt es ihm, im Hauptschulzweig einer Schule für Lernbehinderte den Abschluß der Hauptschule zu erreichen.

Ali, ein schwerstbehinderter Junge

Ali leidet an den Folgen einer nicht bekannten Stoffwechselerkrankung, die medizinisch nicht beeinflußt werden kann und einen langsam sich verschlechternden Verlauf hat. Als Kleinkind konnte er sich selbständig fortbewegen, durch das Einsetzen der Lähmungen der gesamten Muskulatur war er bei der Einschulung kaum noch fähig, geringe willkürliche Bewegungen auszuführen. Sprechen war bis auf wenige Lautsignale nicht (mehr) möglich. Hören und Sehen scheint in Ordnung zu sein.

Eine Kommunikation mit Ali war und ist heute noch über Blickkontakte möglich. Auf gezielte Fragen kann er mit Ja- oder Nein-Signalen der Augen antworten oder auch, nicht ganz zuverlässig, mit geringen Kopfbewegungen reagieren. Empfin-

dungen und seine Reaktion kann der Junge deutlich mit seiner Mimik ausdrücken oder auch mit einer Ganzkörperreaktion (Muskelferspannung). Er sitzt bzw. liegt in einem Spezialrollstuhl, den er nicht allein fortbewegen kann.

Ali ist Schüler der 2c und der einzige schwerst körperbehinderte Junge dort. Die anderen Kinder sind alle in der Lage, sich in den wesentlichen Funktionen relativ selbständig zu versorgen. So ist es möglich, daß sich entweder die Erzieherin oder die Sonderschullehrerin umfänglich mit ihm beschäftigt. Andererseits steht nicht immer ein Erwachsener neben ihm, und phasenweise schaut er auch nur zu, oder andere Kinder nehmen Kontakt zu ihm auf.

Prinzipiell nimmt Ali am gesamten Unterricht der Klasse teil, und es wird versucht, ihn soweit wie möglich in das Unterrichtsgeschehen einzubinden. Beim Morgenkreis kann auch Ali durch gezieltes Fragen mit seinen Reaktionen einen Beitrag leisten, der von allen verstanden wird. Im handelnden Unterricht agiert die Erzieherin/Lehrerin für ihn, versucht ihm möglichst viele sinnliche Reize zu vermitteln und ihn durch Rückfragen am Handlungsprozeß zu beteiligen.

In der Klasse werden Schnecken geknetet. Die Erzieherin läßt Ali die Beschaffenheit des Knetmaterials fühlen, riechen, bewegt seine Hand, damit er die Formbarkeit begreifen kann. Dann knetet sie vor seinen Augen das Material, deformiert es, stellt Alternativfragen, wartet Alis Reaktionen ab und arbeitet so, bis eine Schnecke fertig ist. Wenn in Sprechsilben von allen geklatscht wird, klopft die Lehrerin dabei auf Alis Hand. Beim Singspiel wird er in seinem Wagen geschoben, soweit es möglich ist. In den Pausen steht Ali auf dem Schulhof, schaut zu, wird von anderen Kindern geschoben, oder sie stellen sich zu ihm und frühstücken bei ihm.

Man erkennt deutlich, wie sehr Ali bei allen gemeinsamen Aktivitäten dabei ist, wie er Anteil nimmt am sozialen Geschehen.

Da er im Mathematikunterricht seit einiger Zeit keinerlei Interesse mehr zeigt und die Mitarbeit verweigert, wird er in dieser Unterrichtsstunde gefüttert. Es dauert etwa 45 Minuten und muß sehr einfühlsam und konsequent durchgeführt werden, damit Ali genug Nahrung zu sich nimmt. Es ist seine erste größere Mahlzeit am Tage, da die Mutter es nicht schafft, ihn morgens ausreichend zu füttern, weil sie auch noch die jüngere Schwester mit der gleichen Krankheit versorgen muß.

In einem großen Teil des Deutschunterrichtes und in Förderstunden wird versucht, mit Ali ein umfangreicheres, nonverbales Kommunikationssystem mit Hilfe technischer Apparate aufzubauen. Der Leselehrgang wurde nach anfänglichen guten Erfolgen zunächst einmal nicht weitergeführt, da keine nennenswerten Fortschritte mehr festzustellen waren.

So erstreckt sich sein Schulunterricht zunächst einmal weitgehend auf sein soziales Teilhaben am Schulleben altersgleicher Kinder. Wir versuchen ihm Lerninhalte zu vermitteln, die für sein eigenes Leben als schwerstbehinderter Junge wichtig sind. Dazu gehören auch krankengymnastische Behandlung und Beratung in der Schule, damit durch ein geeignetes „handling“ eine angemessene Versorgung und

Beteiligung Alis im Unterricht möglich wird. Ebenso wichtig ist, daß eine stete Information von der Schule zum Elternhaus und umgekehrt besteht. Darum verbringt die Erzieherin zwei Stunden pro Woche am Nachmittag in der Familie, spricht mit den Eltern über Schulprobleme, Ernährungsfragen und zeigt, wie sie mit Ali in der Schule arbeitet. Auch gemeinsame Besuche beim Kinderarzt wurden schon notwendig. Besonders erschwerend kommt hinzu, daß die Eltern aus einem völlig andersartigen Kulturkreis stammen und z.B. keine Kenntnisse über deutsche Kinderernährung haben. So geht die Erzieherin auch mit der Mutter in den Supermarkt und zeigt ihr, mit welchen Produkten sie Ali füttern kann.

Die weitere Schulprognose? Sie wird vom Verlauf der Krankheit abhängen.

Schlußbemerkung

Fünf Beispiele von achtunddreißig an unserer Schule.

Einige der Problemfelder konnten angedeutet werden und zeigen, wie zunächst in der kleinen Gruppe der Behindertenklasse angefangen und wie dann die Arbeit in den Partnerklassen fortgesetzt wird. Dabei erscheint es uns wichtig, daß die Kontakte von Anfang an vorbereitet und erhalten bleiben und gleichzeitig für das einzelne Kind die notwendigen Unterstützungen beibehalten werden können. Ebenso wichtig ist es, daß die Probleme in den Grundschulklassen von allen noch verkraftet werden können.

Die so wichtige Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen wie dem Gesundheitsamt, den Kinderärzten, Psychologischen Beratungsstellen, dem Jugendamt u.a. wurde nur angedeutet, ebenso die engen Kontakte zu den Eltern.

Wir bemühen uns, die individuellen Probleme und Schwierigkeiten zu erkennen und aufzugreifen und nach Möglichkeiten zu suchen, die angemessene Lösungen bringen. Wir sind „auf einem der möglichen Wege“, einem Weg, der im Rahmen der Regelschulen und für uns machbar ist, tragbar für Kinder, Eltern und Lehrer.

Anschrift:

Friedrich-von-Schiller-Schule, Walter-Flex-Weg 8, 3180 Wolfsburg 1

Paul-Klee-Schule, Berlin-Tempelhof

Helene Buschbeck / Brigitte Fleck / Sigmund Dobe

Differenzierender Unterricht in der Regelschule

Zehn Jahre „Tempelhofer Projekt“

Die drei Berichterstatter haben in unterschiedlicher Funktion in einem BLK-Projekt zusammengearbeitet, einem Projekt, das von 1974 – 1977 durch die Bund-Länder-Kommission finanziert wurde und den Auftrag hatte, Maßnahmen zur Reduzierung von Lern- und Verhaltensstörungen zu erarbeiten. Heute besteht der Arbeitszusammenhang zwischen PZ-Mitarbeiter und Schulpraktikern in der gemeinsamen Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen und Fachtagungen.

Diese Arbeit wird unter einem doppelten Aspekt geleistet, und zwar:

- Stabilisierung und Ausweitung des Differenzierungskonzeptes in der eigenen Schule,
- Weitervermittlung der erworbenen Erfahrungen und Erkenntnisse aus dieser Arbeit an Kollegen, Eltern und Wissenschaftler.

Natürlich steht hinter den 3 Berichterstattern eine Kollegengruppe, die durch diesen Beitrag mitvertreten ist. Es sind nicht nur Lehrer aus der Paul-Klee-Schule, sondern darüber hinaus Lehrer, mit denen in Fortbildungsveranstaltungen und im persönlichen Kontakt die pädagogische Konzeption des „Differenzierenden Unterrichts“ weiterentwickelt wird.

In diesem Bericht reflektieren wir vorrangig einen Veränderungsprozeß, der vor zehn Jahren begonnen hat und der heute zum Glück noch weitergeht. Wir berichten an dieser Stelle weniger über die Auswirkungen differenzierenden Unterrichts im Sinne einer Reduzierung von Lern- und Verhaltensstörungen und von einer Verminderung von Aussonderungen aus der Grundschule.

Darüber liegen ausführliche Darstellungen vor.¹⁾ Vielmehr wollen wir über den Umlernprozeß von Lehrern und über die Möglichkeiten und Probleme der Ausbreitung dieses pädagogischen Ansatzes schreiben.

Zehn Jahre sind eine lange und gleichzeitig eine kurze Zeit für einen Veränderungsprozeß. Die bildungspolitische Diskussion insgesamt hat sich verändert, und damit auch die Situation der Berliner Grundschule. Nicht nur die finanziellen Möglichkeiten sind beschränkter als vor zehn Jahren. Bedeutsamer erscheinen uns Ermüdungserscheinungen in der Reformarbeit, Einengungen in der breit angelegten pädagogischen Diskussion über die Notwendigkeiten „passender Förderung“, um für Kinder aller Schichten eine weitgehende „Chancengleichheit“ zu erreichen. Trotz mancher Einschränkungen gibt es aber auch heute noch über Initiativen und Veränderungen in Richtung auf die Reformziele zu berichten, wie ja dieser Band beweist.

1) Vgl. Literaturangaben



Die Paul-Klee-Grundschule in Berlin-Tempelhof



Schulhof – Spielhof – aktive Pause



Der Flur als Lernort



Die Wände im
Klassenzimmer
und auf dem Flur
werden als
Ausstellungsfläche
genutzt

Informationen zur Schule

Wenn wir jetzt über die Arbeit in der Paul-Klee-Schule berichten, über unseren derzeitigen Stand und unsere Überlegungen für die weitere Arbeit, scheint es uns nützlich, zuerst die Schule vorzustellen. Wir wollen gleich zu Beginn dem Leser deutlich machen, daß es sich um eine ganz normale Regelschule handelt, in der es zwar viele Freiräume zu entdecken gibt – wie in jeder Regelschule –, in der aber auch viele Probleme zu bewältigen sind. Die Paul-Klee-Schule ist eine 3-zügige Grundschule mit 3 Vorklassen. Im Durchschnitt hat diese Schule 500 Kinder und 34 Lehrer. Das Schulgebäude stammt aus dem Jahr 1913 und wurde kürzlich renoviert. Im gleichen Gebäude befindet sich auch eine Sonderschule, über deren Zukunft allerdings in nächster Zeit entschieden werden soll.

Der festgelegte Einzugsbereich umfaßt Schüler aus allen Bevölkerungsschichten, der Ausländeranteil beträgt z.Zt. 19%. In den letzten Jahren sind auch Kinder aus dem erweiterten Tempelhofer Umkreis aufgenommen worden. Z.T. sind es Kinder, die wegen besonderer Schwierigkeiten über den schulpсихologischen Dienst an diese Schule verwiesen werden, z.T. sind es aber auch Kinder aus anderen Bezirken, deren Eltern diese Schule wegen ihrer pädagogischen Konzeption gewählt haben. Die Paul-Klee-Schule unterliegt als Regelschule den Bestimmungen für die Berliner Schulen. Das heißt, *was* am Ende eines Schuljahres gelernt sein soll, ist festgelegt. Nicht festgelegt ist, *wie* die Kinder sich den Unterrichtsstoff aneignen, und das ist der Freiraum, den Lehrer dieser Schule immer wieder von neuem und auf ihre Art zu nutzen suchen.

Die Veränderungen, die Besucher der Paul-Klee-Schule bemerkenswert finden, sind jetzt für das Kollegium, für die Kinder und Eltern eigentlich „Schulalltag“. Man spricht nicht mehr von „den Projektklassen“ oder von „Projektlehrern“. Es ist normal, daß die Klassentüren geöffnet sind, um den Flur als Lernort mit einzubeziehen. Es ist normal, daß die Wände im Klassenzimmer und im Flur als Ausstellungsfläche für die Arbeitsergebnisse der Kinder genutzt werden. Es ist normal, daß der Klassenraum mit seinen Lernecken und dem vielfältigen, frei zugänglichen Material mehr an eine Lernwerkstatt erinnert und damit die Vorstellungen von einem traditionellen Klassenraum mit frontaler Sitzordnung verdrängt.

Was hier dem Besucher zuerst als etwas Besonderes ins Auge fällt, ist für Lehrer, Kinder, Eltern insbesondere der Vorklassen und der Klassen 1 – 3 ganz normaler und akzeptierter Unterrichtsalltag. Lehrer und Lehrerinnen, die damit begonnen haben, ihren Unterricht zu differenzieren, sind sich darin einig, daß sie nicht mehr traditionell unterrichten können und wollen. Natürlich sprechen sie über die besondere Art der Arbeitsbelastung, z.T. über Mehrarbeit. Natürlich berichten sie über die andere Art der Auseinandersetzung mit Kollegen und Eltern, die z.T. heftiger und kontroverser verläuft. Trotzdem – sie haben durch die Veränderungen in ihrem Unterricht entdeckt, daß es für sie und die Kinder befriedigender ist, in einer „offeneren Lernsituation“ gemeinsam Unterricht zu planen und durchzuführen. Sie haben erfahren, daß Lernen produktiver wird, wenn die

Interessen der Kinder und auch ihre eigenen Interessen zum Lerngegenstand werden. Und sie haben herausgefunden, daß diese Interessen und die Rahmenplanvorgaben nicht kontrovers sein müssen.

Zum jetzigen Zeitpunkt gibt es andere, neue Probleme, die uns ungeduldig machen. Die Realität in der Institution Schule bietet immer neue Widerstände, die wie Polypen mit immer anderen Fangarmen die Lösungsversuche zu verschlingen versuchen. Und trotzdem geht es voran!

Ehe wir eine Einschätzung darüber versuchen, wie unter den jetzigen Gegebenheiten die Entwicklung weiter vorangetrieben werden kann, finden wir es sinnvoll, die Pionierarbeit zu reflektieren.

Wir denken, der Rückblick ist für die Standortbestimmung *heute* notwendig, um deutlich die Elemente herauszufiltern, die für eine differenzierende Unterrichtspraxis unverzichtbar sind, wenn tatsächlich der Forderung nach „Passung“, nach „Integration anstelle von Selektion“ in der Grundschule entsprochen werden soll.

Wir werden deshalb zuerst über unseren eigenen Lernprozeß berichten, der die heutigen Aktivitäten in der Schule bestimmt.

So fing es 1974 an

Nach einem turbulenten Unterrichtsmorgen wird in einer Gesamtkonferenz der Paul-Klee-Schule von Mitarbeitern aus dem Pädagogischen Zentrum ein Projektvorhaben vorgestellt, in dem zusammen mit Praktikern als Arbeitsschwerpunkt Maßnahmen zur Reduzierung von Lern- und Verhaltensstörungen entwickelt werden sollen. Diese Diskussion war seit einiger Zeit angekündigt.

Überlegungen der Praktiker

Vermutlich sind während der Diskussion sehr unterschiedliche Überlegungen in den verschiedenen Praktiker-Köpfen. Vielleicht sind einige mit ihren Gedanken noch bei den 'Rabauken', die es am Vormittag wieder geschafft haben, nicht nur zu stören, sondern den Unterricht kaputt zu machen. Wie könnte man Martin und Heinrich besser in den Griff bekommen? Wie könnte man ihnen Ruhe und Ordnung beibringen? – Während dieser Überlegungen hört man wahrscheinlich aus der Diskussion der „Wissenschaftler“ überwiegend den naiven Eindringling heraus, der sich am Schreibtisch – rein theoretisch – etwas ausgedacht hat: Integrierende Maßnahmen! Diese Leute sollten vielleicht doch lieber selbst mal Unterricht machen, mal richtigen Schulalltag erleben, um die Hilflosigkeit gegenüber diesen „Störern“ zu erfahren! Sie würden danach sicher ihre Integrationsidee fallen lassen. Überspitzt gedacht: Wenn diese Kinder aus der Klassengemeinschaft ausgesondert wären, dann könnte man mit seinem Unterricht zufrieden sein. Wissensvermittlung und Leistungskontrolle hat man gelernt. Dafür braucht man nicht die Zusammenarbeit mit Theoretikern.

Andere Kollegen denken vielleicht in die andere Richtung. Auch sie sind noch beim Vormittag, bei Konfliktsituationen, die sich zwischen den Kindern ergeben

haben, und die nicht gut gelöst werden konnten. Jörn z.B. hat sich verweigert, er hat anderen die Arbeit kaputtgemacht, und man hat den Vorgang zu spät bemerkt, hat trotzdem eingegriffen und weiß jetzt nicht, ob es richtig war oder nicht. Die Situation mit Jörn schaukelt sich immer wieder so auf, man weiß genau, daß es anders gehen könnte, wenn man mehr über Jörn wüßte. Wenn man ihn intensiver beobachten könnte, würde man auch anders reagieren.

Und jetzt dieses Angebot von dieser Gruppe – das könnte eine Chance sein, andere Möglichkeiten, andere Reaktionen zu finden, die den Kindern mehr Raum lassen und den Lehrer aus der Rolle des Dompteurs befreien. Vielleicht ließe sich die Isolation des Lehrers im Klassenzimmer doch aufbrechen, vielleicht könnte Schule durch so eine Zusammenarbeit lebendiger gemacht werden!?

Mit diesen Gedanken im Hinterkopf hört man als Lehrer aus der Diskussion wohl eher den Vorschlag für eine gemeinsame Arbeit zur Praxisveränderung heraus. Man mag die theoretischen Überlegungen, die in das Gespräch mit einfließen, als Erklärung für erlebte Praxis verstehen.

Das Angebot der Berater

Und die Berater – in diesem Fall die Gruppe aus dem Pädagogischen Zentrum? Wie begegnet sie den Praktikern?

Es ist eine heterogen zusammengesetzte Gruppe mit unterschiedlichen Theorie- und Praxiserkenntnissen. Sie sind sich als Gruppe darin einig, daß Lern- und Verhaltensstörungen, die im Unterricht auftreten, nicht nur durch Besonderheiten in der Familie zu erklären sind, sondern auch im Zusammenhang mit besonderen schulischen Eigenarten zu sehen sind, z.B. den Organisationsregelungen in einem rigiden, materialarmen und inhaltlich „normierten“ Frontalunterricht, in dem Kinder gegen Unter- bzw. Überforderung durch „unpassende“ Lernangebote mit Störungen oder Rückzug protestieren.

Ihr Erklärungsansatz für Lern- und Verhaltensstörungen im Klassenzimmer, der sich an unterschiedlichen theoretischen Konzepten orientiert, deutet an, daß Lern- und Verhaltensstörungen reduziert werden können, wenn im Unterricht Differenzierung und aktives Lernen für die Kinder möglich würde.

Das sind Überlegungen, die sie einem unbekannten Kollegium zur Diskussion stellen. Es ist kein fertiges Programm, das übernommen werden kann, es werden keine Materialien verteilt, die erprobt werden sollen.

Es ist nicht einmal ein Angebot im Rahmen einer Fortbildung, mit dem man einen Schein für eine neue Qualifikation erwerben kann. Hier wird ein unfertiges Arbeitskonzept präsentiert mit der Anfrage an Praktiker, gemeinsam praktikable Veränderungsschritte unter Alltagsbedingungen am Praxisort selbst zu entwickeln.

Diskussion im Kollegium

Einige Lehrerinnen zeigen sich bereit, sich an der Projektarbeit aktiv zu beteiligen. Andere äußern ihre Skepsis. Für das Kollegium entsteht eine neue Situa-



Der Klassenraum als ‚Lernwerkstatt‘

tion. Es bilden sich durch die Innovationsarbeit erkennbare Gruppierungen, in denen intensive, z.T. kontroverse pädagogische Auseinandersetzungen über Unterrichtsmethoden, über Lehrerverhalten, über Ursachen und Verhinderungen von Lern- und Verhaltensstörungen im Unterricht stattfinden.

In dieser Schule ist trotz des Interesses anderer Lehrer das Beratungsangebot auf die erste Klassenstufe beschränkt, um die Arbeit mit dem Schulstart der Kinder zu beginnen. Während der Innovationszeit kann dann bis zur 3.Klasse aufgebaut werden.

Die Berufserfahrungen der mitarbeitenden Lehrerinnen sind unterschiedlich – von 25 Jahren Berufspraxis bis hin zur noch nicht abgeschlossenen zweiten Ausbildungsphase –, in ihrem pädagogischen Anspruch stimmen sie aber überein, nämlich: einen befriedigenderen Unterrichtsalltag für sich und die Kinder zu organisieren. Sie haben verschiedene Ansätze versucht, um ihre Unterrichtspraxis zu verändern. Sie empfinden sie aber alle als mehr oder weniger versandet. Deshalb hoffen sie jetzt, in einer gemeinsamen Arbeit mehr von ihren Vorstellungen verwirklichen zu können.

Lernschritt: den eigenen Standort bestimmen

Es gibt also Vorstellungen, und es gibt Erwartungen aufgrund von Erfahrungen. Es gibt etwa Vorstellungen darüber, wie „offen“ man gern in seinem Unterricht wäre. Es gibt aber auch sofort die dazugehörenden Ängste, was passieren könnte, wenn man z.B. als verantwortlicher Lehrer zulässt, daß Kinder sich eine eigene Arbeit vornehmen, auch wenn sie mit der verordneten Aufgabe noch nicht fertig sind, daß sich Kinder einer Arbeit entziehen, weil sie andere Arbeit für viel wichtiger halten, daß ein Kind auf dem Flur arbeiten möchte, weil es sich durch die anderen gestört fühlt.

Wie kann man die Kontrolle über den Leistungsstand halten, wenn die Kinder tatsächlich zur gleichen Zeit unterschiedliche Dinge tun, ihre Interessen verfolgen und ihre speziellen Fähigkeiten einbringen wollen, auch wenn es von der Planung her zu diesem Zeitpunkt nicht paßt?

Wie kommt man mit seinen Ansprüchen als Lehrer/in zurecht, wenn die Kinder mitbestimmen? Wie ist das zu schaffen, was sagen die Kollegen dazu, was die Eltern oder der Schulfachlehrer?

In der theoretischen Diskussion, die nun als Arbeitsgruppe zwischen Praktikern und Beratern geführt wird, stellt sich heraus, daß die Kooperation mit Kollegen und Eltern eine wichtige Voraussetzung für die Reduzierung von Konfliktquellen im Unterricht ist. Am wichtigsten erscheint aber die Auseinandersetzung mit der eigenen *Lehrerrolle*, mit der Einstellung zum Kind und zur Kindergruppe. Natürlich wollen alle ein selbstständiges, kooperatives, spontanes, kreatives Kind. Natürlich wollen alle auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen. Aber bereits wenige Beobachtungen im Unterricht zeigen sehr deutlich die Unterschiede zwischen den pädagogischen Vorstellungen und den Unterrichtshandlungen. Und dabei sind es doch kompetente Lehrer und Lehrerinnen! Das irritiert, und man muß sich fragen, ob und welche Handlungskompetenzen dem Lehrer für die Umsetzung seiner Zielvorstellungen noch fehlen und wie sie erworben werden können, welche

„Lehrer“-Reaktionen eigentlich den Zielen widersprechen? Es ist zu bemerken, daß das Vertrauen in die pädagogischen Fähigkeiten eher schwindet als zunimmt. Was ist zu tun, um sich neu zu orientieren, um einen direkten Zugang zum Kind und nicht nur zum Schüler zu finden? Und das unter Regelschulbedingungen! Das sind Fragen an die eigene Person, an die eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten, mit offenen Situationen umzugehen bzw. die für sich selbst notwendige Strukturierung herauszufinden.

Die Lehrerinnen werden wieder zu Lernenden, die andere, zusätzliche Kompetenzen erwerben wollen. Und die Berater müssen notwendige Hilfen und Anregungen für diesen Lernprozeß bereitstellen.

Im folgenden sprechen wir von 'wir' und meinen damit sowohl die Lehrer als auch die Berater-Gruppe, weil wir durch die intensive Auseinandersetzung mit Schulveränderung zu einer gemeinsamen Arbeitsgruppe werden.

Bereits zu Anfang wird uns bewußt, daß wir offen mit unseren Stärken und Schwächen umgehen müssen. Wir müssen für uns herausfinden, was wir als Person leisten wollen und können, um den Unterricht kindzentrierter und damit differenzierender zu gestalten.

Auch im Rückblick ist diese Phase der eigenen Standortbestimmung für uns von außerordentlicher Wichtigkeit, und wir erleben sie auch bei Kollegen, die an unseren Fortbildungsveranstaltungen teilnehmen, als notwendige Voraussetzung für den eigenen Veränderungsprozeß.

Ein **Lernschritt** ist also:

Ich darf nicht beim eigenen Frust stehenbleiben und die eigene Unzufriedenheit immer wieder vor mich hinstellen. Sondern ich muß 'laut' (in der Gruppe) darüber nachdenken, an welchen Punkten ich nicht nur durch die institutionellen Vorgaben behindert bin, sondern mir selbst mit meinen eigenen Erfahrungen und Ängsten im Weg stehe. Ich muß darüber nachdenken, was ich tun kann, um aus der unbefriedigenden Einbahnstraße des lehrerzentrierten Unterrichts herauszufinden.

Lernschritt: Erfahrungen sammeln durch Hospitieren und Gespräche

Für uns wurde an diesem Punkt das konkrete Beispiel in anderen Schulen wichtig.

Mitunter hat sich der eigene Blickwinkel durch den Alltagstrott so verengt, daß man weder nach links noch rechts schauen kann. In dieser Situation tut es not, sich auf die Reise zu begeben und über den eigenen Zaun zu schauen. Freilich gibt es unterschiedliche Eindrücke: ein Beispiel kann sehr gut sein und zeigt, daß die eigenen Vorstellungen von Praxis nicht utopisch sind, und es zeigt Wege der Realisierung. Ein anderes Beispiel ist abschreckend, weil es noch deutlicher macht, wo man nicht hin will.

Wir haben Glück! Es sind gute Beispiele, die uns helfen, unsere Vorstellungen zu konkretisieren.

Bei den Hospitationen, insbesondere in den englischen Primarschulen, erleben wir konkret, daß Lernen wirklich anders stattfinden kann, daß es für Kinder und Erwachsene interessant werden kann, gemeinsam in der Schule etwas herauszufinden. Wir sind beeindruckt von der ganz anderen Atmosphäre, die uns bereits im Flur der Schule empfängt: Der Flur sieht freundlich und lebendig aus mit all den Grünpflanzen und bunten Blumensträußen, mit den ausgestellten Kinderarbeiten und den ausgelegten Büchern und Zeitschriften. Nirgendwo tritt das Gefühl von toten, hallenden Fluren ein, das durch die Kette geschlossener Klassentüren noch verstärkt wird. Im Gegenteil, im Flur ist es bereits behaglich. Er fordert zu anderen Aktivitäten heraus als zum Toben und Rennen und Schreien, so wie wir es von unseren Fluren nur zu gut kennen.

Die freundliche, lebendige Umgebung scheint nicht abzulenken, im Gegenteil – sie regt an und unterstützt die Kinder, die unterschiedlichen Angebote intensiv zu bearbeiten.

Das sind wichtige Beobachtungen, die es erleichtern, sich von alten Vorstellungen und damit verbundenen Handlungsmustern zu trennen. Wir können andere Eindrücke dagegen setzen. Besonders auffällig bemerken wir die Unterschiede zwischen deutschen und englischen Primarschulen bei der Leistungsbeurteilung. Wir können miterleben, wie Lehrer in einer offenen, vertrauenerweckenden Situation mit den Kindern ihre Arbeitsergebnisse diskutieren, allein oder auch zu mehreren, aber nicht als Konkurrenz oder im Vergleich mit der gesamten Klassengruppe.

Was uns am meisten ermutigt und betroffen macht, ist das umfassende Wissen der Lehrer über die Kinder, und zwar nicht nur aus dem Schulalltag, sondern auch aus dem familiären Milieu. Diese intensive Kenntnis durch differenzierte Beobachtungen verhindert offensichtlich Pauschalisierungen über dumme, faule, störende Schüler.

Jetzt entsteht für uns die Aufgabe, die Erfahrungen für die eigene Situation nutzbar zu machen und in Handlungen umzusetzen. Eine einfache Übernahme kann nicht gelingen.

Die Veränderungen im Klassenzimmer, Auflösung der frontalen Sitzordnung, Einrichtung von Arbeitsecken und Materialausstattung beginnen nicht wahllos. Wir haben Vorbilder und Anregungen im Kopf, wir können uns Fragen stellen, was wir mit dieser Veränderung im Unterricht erreichen können und erreichen wollen.

Auch hier die wichtige Erfahrung der Anschauung im eigenen „Revier“. Zu Beginn der gemeinsamen Arbeit können wir die englische Rektorin *Wendla Kernig*, an deren Schule wir zu Beginn und danach immer wieder hospitieren, zu einem Workshop einladen. Sie demonstriert in einer 1. Klasse – also in einer deutschen Schule mit 30 Kindern und 20 Hospitanten – „offenen Unterricht“. Das gibt Anregungen nicht nur für die Gestaltung des Klassenzimmers als geplante Werkstatt, sondern macht uns nachdenklich im Hinblick auf die Möglichkeiten, die ein Lehrer in einer offeneren Situation für sich und die Kinder hat, für normale und gestörte Kinder!

Klassenraumgestaltung ist kein einmaliges Ereignis. Es muß immer wieder von neuem geprüft werden, welchen Anreiz die vorhandenen Materialien haben, welche Anregungen für die Bearbeitung eines bestimmten Themas fehlen, ob der Zugang zum Material für die Kinder übersichtlich und auffordernd ist und ähnliches mehr.

Der Zusammenhang von Unterrichtsstörungen und ungenügender Klassenraumgestaltung muß dabei neu reflektiert werden, immer wieder. Und jede Lehrerin muß ihren Raum selbst organisieren; sie muß entscheiden, wieviel „Offenheit“, wieviel Material ihr und den Kindern tatsächlich nützlich ist.

Es hat fatale Auswirkungen, wenn Lehrerinnen „Veränderungen“ übergestülpt bekommen.

Bei einer Lehrerin wird in der ersten Zeit das Klassenzimmer durch einen sehr aktiven Berater und einen Praktikanten umgestaltet. Die beiden haben gute Ideen und arbeiten viele Stunden an der „anderen“ Einrichtung. Die Klassenlehrerin hat zwar den Umbauten zugestimmt, sieht sich aber zu diesem Zeitpunkt noch nicht in der Lage, sich aktiv daran zu beteiligen, da das pädagogische Konzept für sie noch nicht ausreichend konkret ist, um in der Praxis realisiert zu werden. Sie kann deshalb auch ihren Unterricht, trotz des „gemütlichen“ Raumes, zeitlich und inhaltlich nicht flexibler gestalten.

Man hat ihr ein Element für „offenen Unterricht“ präsentiert, ohne daß sie es sich aktiv erarbeitet hat. Deshalb hat es vermutlich auch so geringe Auswirkung im täglichen Unterricht.

Ein anderer **Lernschritt** heißt also:

Ich werde Kontakte zu Kollegen suchen, die bereits Erfahrungen mit dem Konzept des differenzierenden Unterrichts haben. Ich werde beobachten, wie sie mit den Kindern und Eltern arbeiten, wie sie die Lernumwelt für die Kinder gestalten und werde gemeinsam mit den Kollegen versuchen herauszufinden, was für mich in meiner Praxis nützlich ist.

Lernschritt: Zusammenarbeiten mit Kollegen und Eltern

Veränderung der Praxis heißt Abschiednehmen von altgewohnten Verhaltensritualen im Umgang mit den Kindern, mit Kollegen und Eltern, d.h. auch veränderter Umgang mit sich selbst.

Differenzierender Unterricht erfordert mehr Informationen über das Kind, als ein lehrerzentrierter Unterricht in seinem „Gleichschrittangebot“ liefern kann. Die Kinder müssen in unterschiedlichen Handlungszusammenhängen und Gruppierungen erlebt werden, um nicht nur Informationen über ihre Lern-, Schreib- oder Rechenfertigkeit zu liefern. Der Pädagoge wird vorrangig als Beobachter gefordert und nicht nur als Wissensvermittler. Eine hohe Anforderung an Lehrer, die vorwiegend gelernt haben, Inhalte fachgerecht in Lernschritte aufzubereiten. Dabei beziehen sich die Lernschritte meist auf einen durchschnittlichen Schüler, weniger auf einen störenden Jörn oder einen sich verweigernden Heinrich. Aber wie kommt man als Lehrer an die notwendigen Informationen von 30 Kindern, wie kann man das einzelne Kind tatsächlich in den Blick bekommen?

Die Zeit ist günstig, denn das Reformprogramm unterstützt kooperative Unterrichtsformen. In Berlin gibt es auch heute noch für die Klassen 1 und 2 10 Tei-

lungsstunden, d.h. 10 von 17 bzw. 21 Wochenstunden, die zusammen mit einem Kooperationslehrer unterrichtet werden können. Eigentlich eine Unterrichtsform, die sich jeder wünscht, die aber gleichzeitig auch ängstigt.

Im allgemeinen ist ja der Lehrer allein in der Klasse. Meistens schließen sich die Türen mit dem Klingelzeichen und öffnen sich erst wieder mit der Pause. Der Lehrer ist „unbeaufsichtigt“ mit den Kindern zusammen, häufiger im Kampf gegen sie. Die Mitteilungen im Lehrerzimmer über störende Schüler oder gelungenen Unterricht geschehen immer nur aus der Sicht des beteiligten Lehrers und werden höchstens durch Fach- oder Vertretungslehrer relativiert. Jeder kennt entsprechende Situationen im Lehrerzimmer!

Es scheint bedrohlich, sich tatsächlich dem Kollegen als „Lehrer“ oder als „Pädagoge“ zu zeigen, sich kritisierbar zu machen und vielleicht bemerken zu müssen, daß der andere in dieser Situation besser zurechtkommt. Diese Ängste kennen wir auch. Wir versuchen, nicht auszuweichen, sondern allmählich die Kunst des Kooperierens zu lernen, d.h. dem anderen Rückmeldung zu geben, die hilft, und umgekehrt, zu lernen, Hinweise und Hilfen annehmen zu können. Wir versuchen, Unterrichtsbeobachtungen für die nächste Situation nutzbar zu machen, wie z.B. die wichtige Rückmeldung über den Abschluß eines Kreisgespräches:

Die Lehrerin hatte verschiedene Angebote vorgestellt. Die Kinder waren eben noch interessiert und lebendig bei der Sache. Nun schließt sie die Kreissituation mit der Aufforderung an die Kinder: Und jetzt könnt Ihr das machen, was Ihr gern wollt. – Sie bezieht sich damit auf die Arbeitsangebote, die sie den Kindern zur Wahl gestellt hat und kann nicht verstehen, warum die Motivation der Kinder plötzlich abgesunken ist. Die Kinder haben relativ lustlos den Kreis aufgelöst und stehen eher zögernd und unentschlossen herum, nicht wissend, „was sie gern machen wollen“.

Im direkt nachfolgenden Gespräch wird uns deutlich, daß die Aufforderung „jetzt könnt Ihr machen, was Ihr wollt“ den Kindern offensichtlich nicht eindeutig die Erwartungshaltung des Lehrers mitteilt, nämlich: „Ihr könnt Euch jetzt für eine Arbeit entscheiden, und ich erwarte, daß jeder von Euch *seine Arbeit* findet“. Die von ihr benutzte Formulierung ist offensichtlich von den Kindern als „Laissez-faire“ verstanden worden: „Wenn Ihr gern wollt, gut – wenn nicht, na ja.“ Wir finden gemeinsam heraus, daß die abschließende Bemerkung eindeutiger sein muß mit einem echten Aufforderungscharakter, wie z.B.: „Ich bin gespannt, wer jetzt an welcher Aufgabe arbeitet, ich notiere die Namen, damit Ihr und ich auch Bescheid wissen.“

Eine wichtige Erfahrung – je offener die Situation ist, desto eindeutiger müssen den Kindern die Arbeitserwartungen des Lehrers mitgeteilt werden, damit sie Stellung beziehen können.

Die beobachtende und aktive Zusammenarbeit scheint gerade für den Beginn einer kooperativen Unterrichtsarbeit von besonderer Bedeutung zu sein. Die gemeinsame Auseinandersetzung gibt wichtige Hinweise, um „blinde Flecken“, die im Laufe der Jahre entstanden sind, zu entdecken, um abweichende Beobachtungen an den Kindern und damit zusammenhängende Fehleinschätzungen zu korrigieren.

Wie wichtig Elternarbeit ist, war uns bei unserem Besuch in England aufgegangen, und zwar nicht nur über Gespräche und Hausbesuche. Am besten gelingt natürlich eine Abstimmung der Erziehungsziele zwischen Elternhaus und Schule durch die Elternmitarbeit im Unterricht.

Für Lehrer ist es schon ungewohnt, mit Kollegen im Unterricht zusammenzuarbeiten. Noch ungewohnter ist die Anwesenheit von Eltern als Lehrhelfer im Klassenzimmer. Für die Aufgabenverteilung in der Mitarbeit müssen Absprachen getroffen werden, damit jeder weiß, an welcher Stelle und wie er sich als Helfer einbringen kann.

Das ist klar: Die Unterrichtsleitung liegt nach wie vor beim Lehrer, und es muß eindeutig geklärt werden, an welchen Punkten die Arbeitsteilung einsetzen kann. Wichtig ist das Nachgespräch mit den Mitarbeitern, um Beobachtungen und Informationen über die Kinder auszutauschen.

Es ist für uns erstaunlich, mit welcher Selbstverständlichkeit Lehrer und Eltern miteinander arbeiten, sich absprechen und sich gegenseitig akzeptieren. Eltern können also in die Arbeit einbezogen werden. Und wir können es heute für die eigene Arbeit bestätigen: Eltern gehören zum Schulalltag.

Ein anderer **Lernschritt** heißt also:

Ich werde nicht nur außerhalb des Klassenzimmers mit Kollegen und Eltern Absprachen treffen und Gespräche führen. Ich werde die Tür öffnen und wir werden versuchen, Wege zu finden, wie wir uns Rückmeldung zu Unterrichtsereignissen geben können, die uns nicht zerstören, sondern uns und den Kindern weiterhelfen, weil wir in die gleiche Richtung arbeiten.

Lernschritt: Andern Einblick gewähren

Die Auseinandersetzung mit wohlwollenden und kritischen Beobachtern über das pädagogische Konzept differenzierenden Unterrichts und über dessen Realisierung ist ein wichtiges Element für den eigenen Lernprozeß. Wir haben die Notwendigkeit dieser öffentlichen Diskussion unter mehreren Aspekten betrachtet, zum Beispiel,

- um darauf aufmerksam zu machen, daß sich Schule verändern muß, damit weniger Lern- und Verhaltensstörungen im Unterricht auftreten, und daß eine solche Veränderung machbar ist,
- um Gleichgesinnte zu finden, mit denen wir die Arbeit gemeinsam tun können, um uns gegenseitig zu unterstützen und zu korrigieren,
- um in der kritischen Diskussion immer wieder neu die Stimmigkeit zwischen unserem pädagogischen Anspruch und unserem unterrichtlichen Handeln zu überprüfen.

„Offen arbeiten“ bedeutet für uns nicht nur die räumliche und inhaltliche Öffnung des Unterrichts, z.B. durch das Einbeziehen des Flurs als Erweiterung des Lernortes und durch Projektarbeit mit den Kindern. Es heißt darüber hinaus, immer wieder im eigenen Kollegium, mit dem Rektor, der Schulsekretärin, mit dem Hausmeister und auch mit der Schulverwaltung ins Gespräch zu kommen. Dafür brauchen wir eigentlich nur Argumente aus den Forderungen des Rahmenplans und der Reformprogramme abzuleiten. Und doch, so scheint es uns, müssen wir

uns fast verteidigen, weil wir den Versuch machen, zu „differenzieren“. Dabei ist für uns offensichtlich, daß die derzeitigen institutionellen Bedingungen, dazu gehört auch die unzureichende *pädagogische* Vorbildung der Lehrer, noch nicht die erforderlichen Voraussetzungen für eine angemessene Realisierung der Forderung nach Differenzierung und Individualisierung bieten.

Öffentlichkeitsarbeit bezieht sich also auf den Personenkreis innerhalb und außerhalb der eigenen Schule. Für unsere Pionierarbeit ist es günstig, daß wir von Anfang an als Gruppe mit dem Rektor zusammenarbeiten und gemeinsam die Argumente für die z.T. heftige Auseinandersetzung im Kollegium, mit der Elternschaft und mit der Schulverwaltung erarbeiten.

Wir denken, daß es nur schwer gelingen kann, allein das üblicherweise geschlossene Schultor aufzustoßen. Das gilt ebenso für den Schulleiter wie für Klassenleiter. Beide müssen für ihre Position und für ihren Aufgabenbereich, so merken wir, neue Handlungsstrategien erwerben, wenn das pädagogische Konzept nicht nur ein Lippenbekenntnis bleiben soll.

Ein weiterer **Lernschritt** ist also:

Ich muß mich für die Diskussion über 'differenzierenden Unterricht' auch in den offiziellen Vorgaben wie Rahmenplan, Reformprogrammen usw. sachkundig machen. Ich muß Argumente erarbeiten, die für mich Handlungsanleitung und Kontrolle in der Praxis sind und die in der Auseinandersetzung mit anderen mein Vorgehen begründen. Um diese Arbeit leisten zu können, muß ich mit Kollegen, Eltern, Rektor, Hausmeister, – vor allem aber mit den Kindern! –, zusammen und arbeitsteilig arbeiten.

Eine zusammenfassende Betrachtung der Lernschritte

Mancher Leser wird vielleicht bei der Lektüre ungeduldig geworden sein: Was soll denn noch alles 'gelernt' werden? – Oder er wird sich vielleicht entmutigt fragen: Das ist doch gar nicht machbar, in meiner Schule schon überhaupt nicht?! – Wir müssen zugeben, daß Berichte dieser Art auf dem Papier leicht überfordernd und damit auch überheblich wirken können: Ihr müßt nur das und jenes lernen, tun, verändern, dann geht es schon! Aber wie kann ich als normaler Lehrer ohne Stundenerlaß oder sonstige Vergünstigungen meine Unterrichtspraxis so verändern, daß ich differenzieren kann?

Solche Einwände sind verständlich. Wir kennen sie nur zu gut. Und doch haben wir erkannt, und wir haben es bereits am Anfang deutlich gemacht: Der eigene, mühsame Lernprozeß ist möglich und lohnt sich, und zwar nicht nur für den Umgang mit den Kindern, sondern auch für die eigene persönliche Entwicklung.

In einem unserer Reflexionsgespräche wurde uns bewußt, daß wir nicht nur gelernt hatten, mit den Kindern toleranter zu sein, sondern auch mit uns selbst, daß wir Kinder jetzt anders wahrnehmen, daß wir mehr über sie wissen und daß wir sie deshalb gezielter unterstützen und ihre Arbeitsergebnisse anders beurteilen können. Das macht uns zufriedener. Wir merken, daß wir mehr Möglichkeiten

haben, auf Kinder einzugehen, daß uns mehr einfällt für das einzelne Kind. Wir fühlen uns freier im kooperativen Unterricht und empfinden es als Entlastung, mit einem Kollegen oder mit Eltern zusammenzuarbeiten. Wir haben weniger Angst. Natürlich erleben wir weiterhin die institutionellen Zwänge, jetzt eher noch belastender als zuvor, weil uns die Zusammenhänge zwischen dem „gestörten“ und „störenden“ Verhalten der Kinder und den schulischen Regelungen und Erwartungen bewußter geworden sind. Wir haben jetzt allerdings mehr Handlungsmöglichkeiten im Unterricht, wir haben Freiräume entdeckt für die Kinder und für uns, die ein gemeinsames Lernen produktiver machen. Wir haben dabei erfahren, daß differenzierender Unterricht Lern- und Verhaltensstörungen reduziert, und können deshalb auch besser für diesen Unterricht argumentieren.

Wir haben aber auch gelernt, wie wichtig die Arbeitsgruppe in diesem mühsamen Prozeß ist. Wir brauchen die Erfahrungen und das gemeinsame Gespräch mit den anderen, um unsere eigenen Erfahrungen aufzuarbeiten und weiterzuentwickeln.

Und wo stehen wir heute, 10 Jahre danach?

Wie sieht es heute in der Paul-Klee-Schule aus? Haben andere Schulen, andere Kollegen von unseren Erfahrungen und Erkenntnissen profitieren können?

Veränderungen, die dem Besucher leicht ins Auge fallen, haben wir bereits zu Beginn beschrieben. An dieser Stelle wollen wir über problematische Entwicklungen berichten, an deren Lösungen wir uns versuchen.

Problem: Zusammensetzung des Kollegiums

In manchen Punkten ist zwar die Arbeit leichter geworden. Wenn man als Lehrerin zum zweiten oder dritten Mal in einer 1.Klasse mit differenzierendem Unterricht begonnen und die Kinder bis zum Ende des 3.Schuljahres unterrichtet hat, erwirbt man Erfahrungen und auch Routine, die den Alltag erleichtern. Die Klassenräume sind weitgehend durch die Anordnung von Arbeitsecken und durch das reichhaltige Material für ein aktives und handelndes Lernen vorbereitet. Der Wechsel von geschlossenen und freien Phasen ergibt sich organisch für die Gruppe, der Lehrer kann einschätzen, ob und wie er intervenieren sollte. Schwierig wird es für Lehrer, die neu an diese Schule kommen, und die den Entwicklungsprozeß nicht miterlebt haben. Es wird noch schwieriger, wenn Kollegen aus ganz anderen schulischen Zusammenhängen und mit einem anderen pädagogischen Verständnis an diese Schule versetzt werden.

Es ist belastend für den Rektor und für die Kollegengruppe, die ein durch Rahmenpläne vorgegebenes pädagogisches Konzept „Innerer Differenzierung“ zu realisieren versuchen, wenn sie in ihrer Entwicklung beeinträchtigt werden durch neue Kollegen, die sich nicht mit diesem Konzept auseinandersetzen wollen. Es ist schon schwierig genug, wenn z.B., wie in England, der Rektor in Abstimmung mit den Kollegen autonom über die Zusammensetzung seines Kollegiums entschei-

den kann. Auch da gibt es Fehlentscheidungen. Methodenfreiheit gilt hier wie dort, und das ist gut so. Jeder Pädagoge muß die Möglichkeit haben, auf Grund seiner Persönlichkeit seinen Unterrichtsstil zu entwickeln.

Problematischer wird es, wenn eine Zuordnung ohne Absprache mit dem Rektor durch das Schulamt geschieht. „Unpassende“ Entscheidungen, die auch nur schwer zu korrigieren sind, können nicht nur die Weiterentwicklung des Konzepts in den Klassen 4 – 6 behindern, sondern auch die Stabilität der Praxis in den Klassen 1 – 3.

Eine Forderung auf Grund unserer zehnjährigen Erfahrung mit dem Konzept der „Inneren Differenzierung“ ist deshalb, die Schule an der Zusammensetzung des Kollegiums mit zu beteiligen.

Problem: Erwartungen der Eltern

Die Erwartungen der Elternschaft an eine Schule wie z.B. die Paul-Klee-Schule ist eine andere Schwierigkeit, die in engem Zusammenhang mit der Kollegiumsbesetzung zu sehen ist. Nicht zuletzt durch die bildungspolitische Debatte über die Notwendigkeit eines „kindorientierten“ Unterrichts sind Eltern sensibler geworden für die Auswirkungen unterschiedlicher Erziehungsstile auf Lernfreudigkeit und Schullust ihrer Kinder.

Für Regelschulen gilt dabei nach wie vor das Prinzip, eine möglichst ausgewogene Balance zwischen den Bedürfnissen der Kinder und den durch die Lehrer vermittelten Anforderungen der Institution Schule herzustellen. Das Besondere am differenzierenden Unterricht liegt darin, den Ausgleich zugunsten des Kindes besser als im lehrerzentrierten Unterricht zu erreichen.

Eltern, die sich in besonderer Weise für einen kindorientierten Unterricht sensibilisiert haben, wählen Schulen wie die Paul-Klee-Schule in der Annahme, daß hier die Bedürfnisse der Kinder den Unterricht in Ablauf und Inhalt bestimmen. Eine Annahme, die meist in der von diesen Eltern geforderten Konsequenz nicht erfüllt werden kann.

Andererseits praktizieren trotz verschiedener Fortbildungsveranstaltungen noch zu wenige Schulen, zu wenige Lehrer einen ausgewogenen kindzentrierten Unterricht im Sinne von Differenzierung und Individualisierung, wie ihn sich immer mehr Eltern für ihre Kinder wünschen.

Es gibt aber auch die Elterngruppe, die, vermutlich in Zusammenhang mit der wirtschaftlichen Unsicherheit, die Leistungsanforderungen für die Kinder noch mehr angehoben sehen wollen, d.h. die Waage zugunsten der institutionellen Anforderungen und Erwartungen belasten möchten.

Das ist eine sehr offene Erwartungsschere, die hier der Lehrer von seiten der Eltern zu spüren bekommt. Wir haben den Eindruck, daß diese Schere im Verlaufe der zehn Jahre eher größer als kleiner geworden ist.

Die Arbeit mit diesen heterogenen Elternerwartungen ist für einen Lehrer, der noch am Anfang seiner Differenzierungsarbeit steht, nur schwer zu bewältigen.

Hier zeigen sich wiederum die fatalen Auswirkungen von „unpassenden“ Lehrerzuordnungen an eine Schule, an die besondere Erwartungen im Umgang mit Kindern und Eltern gestellt werden.

Eine weitere Forderung wäre deshalb, Lehrer und Rektoren mehr als bisher in ihren Bemühungen um differenzierenden Unterricht zu beraten und zu unterstützen, damit Schulen, wie z.B. die Paul-Klee-Schule, nicht länger von den Eltern als eine „besondere Schule“ benutzt und verbraucht wird, sondern eine Schule unter anderen ist.

Erfahrungen weitergeben

Natürlich muß an dieser Stelle auch gefragt werden, was in den zehn Jahren an Übertragungsarbeit für andere Lehrer und Schulen geleistet worden ist.

Nach Beendigung der Projektarbeit (1977) haben wir den eigenen Lernprozeß sorgsam reflektiert und dabei herausgefiltert, daß wir

- ein pädagogisches Konzept erarbeitet haben, mit dem wir unsere Unterrichtspraxis begründen und erklären können,
- gelernt haben, flexibel mit Raum, Zeit und Inhalten zu arbeiten,
- demonstrieren können, daß im differenzierenden Unterricht weniger Konflikte auftreten und daß Kinder und Lehrer mehr Spaß am gemeinsamen Lernen haben.

Wir fühlen uns nach der Projektberatung, trotz vieler Unvollkommenheiten, fast dazu verpflichtet, unsere Erfahrungen und Erkenntnisse an andere Lehrer weiterzugeben und mit ihnen zusammen weiterzuarbeiten. Wir bieten deshalb eine Fortbildung an, in der Kollegen in unserem Unterricht hospitieren (hier denken wir an unsere eigenen wertvollen Exkursionserfahrungen). Wir merken immer wieder, welche Impulse durch die Hospitationen und reflektierende Gespräche ausgelöst werden.

Wir versuchen, Handlungsmöglichkeiten durch Workshops in der Lernwerkstatt (vgl. Anhang zu diesem Beitrag) zu organisieren, damit die Teilnehmer für ihren eigenen Lernprozeß sensibler werden. Die ständig steigende Teilnehmerzahl zeigt deutlich, daß mit diesem Angebot die Bedürfnisse der Lehrer angesprochen werden. Im Grundschulreport des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (1980, S. 1113 ff.) wird zwar darüber berichtet, daß an den Grundschulen der Bundesrepublik Deutschland „*Klassenklima und Interaktionsstil warm und freundlich*“ seien, „*doch ist frontal gesteuerter und stark verbalisierender Unterricht weiterhin die Regel*“. Wir meinen zu bemerken, daß Lehrer mehr und mehr Interesse an Differenzierung und Individualisierung zeigen, weil sie immer wieder neu erfahren, daß der lehrerzentrierte Unterricht an den Kindern vorbeigeht und die Kinder zum „Störfaktor“ werden läßt.





Die Lernwerkstatt – ein Ort, an dem Lehrer aktiv lernen

Erfolgreiche Lehrerfortbildung und -weiterbildung

Nicht nur die ständig steigende Teilnehmerzahl für die Kompaktseminare, die wir nun bereits seit sechs Jahren als festes Angebot im Programm der „Lehrerfortbildung und Weiterbildung in Berlin“ durchführen, zeigt dieses Bedürfnis, sondern auch die Struktur der Seminargruppe.

In diesem Jahr waren bei den Teilnehmern z.B. deutliche Gruppierungen zu bemerken. Aus vielen Schulen meldeten sich mehrere Kollegen an – bis zu neun (!) – und oft hatten bereits in den vergangenen Jahren Kollegen an dem Seminar teilgenommen. Es gibt offensichtlich mehr „Inseln“ mit differenzierendem Unterricht, als wir annehmen.

Lehrer wollen ihren Unterricht differenzieren, sie wollen weniger lehrerzentriert und mehr kindzentriert arbeiten.

Dazu gehört auch, daß in den Fortbildungsveranstaltungen die Teilnehmer häufig bereits im nächsten Jahr zu den Veranstaltern gehören. Das ist bemerkenswert, denn es bedarf schon einiger Überwindung, fremde Kollegen als Hospitanten im Unterricht zu haben, wenn man sich möglicherweise selbst noch als Anfänger in Sachen 'praktischer Binnendifferenzierung' betrachtet.

Dieses Jahr waren es Lehrer/innen aus sieben Schulen, die den Schritt zum Mitveranstalter wagten. Das Wagnis der „praxisgebundenen Fortbildung“, in der Praktiker Praktiker beraten, kann aber nur gelingen, wenn sich alle Beteiligten, die „demonstrierenden“ und die „hospitierenden“ Lehrer, als Lernende verstehen.

Kooperation gegen Vereinzelung

Wir werden im kommenden Jahr erstmalig das Kompaktseminar an drei Schwerpunktschulen durchführen, so daß sich die Konzentration von der Paul-Klee-Schule auf weitere Schulen in anderen Bezirken verlagert.

Diese Übertragungsarbeit versuchen wir zusätzlich durch weitere „Vernetzungsangebote“ voranzutreiben.

Um das Problem der Vereinzelung in den Schulen, den „Frust“ der Einzelkämpfer ein wenig aufzufangen, organisieren wir Treffen für einen zwar punktuellen, aber regelmäßigen Austausch als gegenseitige Anregung und Unterstützung für differenzierenden Unterricht. An dieser Koordinierungsarbeit sind verschiedene Gruppierungen beteiligt (vgl. dazu die graphische Darstellung und die Ausführungen im Anhang). Und das ist gut so. Denn je mehr Kollegen sich verantwortlich fühlen, je dichter wir zusammenrücken und voneinander wissen, desto kompetenter werden wir in unserer differenzierenden Unterrichtspraxis und desto sicherer wird unsere Argumentation für einen kindorientierten Unterricht.

Natürlich ist es notwendig, mehr Beratung am Arbeitsplatz direkt anzubieten und mehr Möglichkeiten für pädagogische Diskussionen über eine gemeinsam erlebte Unterrichtssituation bereitzustellen.

Wir haben die positiven Auswirkungen beim Besuch der englischen Rektorin in der Paul-Klee-Schule erlebt. Wir haben während der Projektarbeit erfahren,

was durch eine lange und intensive Beratung am Arbeitsplatz in Bewegung gesetzt werden kann.

Deshalb wäre eine weitere Forderung, mehr Berater am Arbeitsplatz einzusetzen, um direkt 'vor Ort' die besonderen Möglichkeiten und Schwierigkeiten zu erkunden und zu bearbeiten.

Wir müssen also für mehr Fortbildung und Beratung am Arbeitsplatz Sorge tragen, wenn wir, und damit meinen wir auch die Vertreter der Schulverwaltung, ernsthaft wollen, daß die Forderungen im Rahmenplan nach Integration anstelle von Selektion eingelöst werden sollen. Und es ist eine einlösbare Forderung – auch unter Regelschulbedingungen.

Literaturhinweise

BUSCHBECK, H. / ERNST, K. / REBITZKI, M.: (K)eine Schule wie jede andere. Vom Tempelhofer Projekt zu neuen Lernformen, Beltz, Weinheim 1982

BUSCHBECK, H. / DOBE, S.: Ansätze zu einer praxisgebundenen Lehrerfortbildung. In: Unterrichtswissenschaft 1983 (Nr. 3), 244 – 254

HOPF, D. / KRAPPMANN, L. / SCHERER, H.: Aktuelle Probleme der Grundschule. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Projektgruppe Bildungsforschung (Hrsg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, Daten und Analysen – Band 2, S. 1113 ff., Rowohlt, Reinbek 1980

HILGENDORF, E.: Teilevaluation des Tempelhofer Projektes. Befunde zur Sicherung kognitiver Lernziele bei stärker binnendifferenzierendem, individualisierendem Unterricht. (BLK-Projekt: Reduzierung von Lern- und Verhaltensstörungen), Pädagogisches Zentrum, Berlin 1979

Spinnen- differenzierung

in Berlin

Nr. 2



einladung

Unser nächstes Treffen ist am

Freitag, den 30.3.84

von 14 bis 20 Uhr

in der Lernwerkstatt der TU
Franklinstr. 28/29, Raum 2004

Am Anfang ist Zeit, um Mitteilungen, Informationen und Sorgen auszutauschen. Denkt bitte auch daran, daß Ihr Materialien oder Produkte aus Euren Klassen mitbringt und zur gegenseitigen Anregung ausstellt.

Die inhaltliche Gestaltung des Treffens hat die Freinet-Gruppe übernommen - in Zusammenhang mit unserem letzten Thema: Erfahrungen mit Fortbildung. Dem Schreibgespräch auf der nächsten Seite könnt Ihr entnehmen, daß wir alle aktiv beteiligt sein werden.

Am Ende essen und trinken wir dann wieder gemeinsam und lassen's uns wohl sein!

Vor"auschau (für diejenigen, die leider nicht am 30. da sein können): Beim übernächsten Treffen könnte es um unsere Organisation gehen. Wir sollten (auch bitte schriftlich für das nächste Spinnenheft) darüber nachdenken, wie wir uns als Gruppe ver-
stehen und zusammenarbeiten wollen/ sollen/ können/ müssen...

In diesem Heft geht es nochmal schwerpunktmäßig um unsere Fortbildungserfahrungen. Uschi hat beim letzten Treffen Protokoll geschrieben, dann gibt es Beiträge und Äußerungen für und wider die Gestaltpädagogik, Kollegen einer Schule berichten von einem selbstorganisierten Wochenende in der Lernwerkstatt und ein Sonderpädagoge bietet einen Arbeitskreis zum Thema: "Verhaltens-gestörte Kinder in der Regel- und Sonderschule - Möglichkeiten des Miteinanders." an

Helene Buschbeck, Karin Ernst, Marianne Kalkreuth, Monika Rebitzki,
Renate Valtin, Jenny Wieneke-Kranz, Ulrike Zimmermann

Wie lernt man 'offeneres' Unterrichten? – Fortbildungsangebote in Berlin – 1)

Um es vorweg zu sagen: Längst nicht alle Menschen, die anfangen möchten, ihren Unterricht zu verändern, finden derzeit genügend Möglichkeiten, um das zu lernen, um praktische Anschauung von verändertem Unterricht zu gewinnen und um mit anderen zusammen zu arbeiten. Aber die Fortbildungsmöglichkeiten sind in den letzten Jahren gewachsen und wir wollen gemeinsam daran arbeiten, sie zu vermehren.

Was es bisher gibt:

„Praktische Binnendifferenzierung in der Grundschule“

Diese Fortbildungsreihe wurde 1977 vom „Tempelhofer Projekt“ ins Leben gerufen und findet seit 1979 jährlich statt. Lehrerinnen und Lehrer der Paul-Klee-Grundschule bieten in Zusammenarbeit mit Helene Buschbeck vom Pädagogischen Zentrum und einer zunehmend größer werdenden Zahl von Kolleginnen und Kollegen aus anderen Schulen einmal jährlich dieses Kompaktseminar an. Seit 1982 beteiligt sich auch die „Lernwerkstatt“ im FB 22 der TU – vor allem mit handlungsorientierten Workshops – an dieser Fortbildungsreihe. Das Kompaktseminar umfaßt Hospitationen im veränderten Unterricht mit anschließenden ausführlichen Diskussionen, allgemeine Informationen und gemeinsames Nachdenken über die Begründungszusammenhänge des veränderten Unterrichts, Workshops in der Lernwerkstatt und gegenseitigen Materialaustausch. Es haben sich bisher immer wesentlich mehr Interessierte angemeldet als Teilnehmer/innen aufgenommen werden konnten. In diesem Jahr z.B. gibt es 74 Anmeldungen und es sind wiederum mehr Kolleginnen und Kollegen bereit, ihren Unterricht zur Diskussion zu stellen. Trotzdem können nur 40 Teilnehmer/innen aufgenommen werden.

Das Seminar wird jedes Jahr vor den Sommerferien im Fortbildungsverzeichnis der Senatsverwaltung für Schulwesen, Jugend und Sport ausgeschrieben. Als Aufnahmekriterium gilt zunächst das Datum der Anmeldung. Es wird jedoch auch darauf geachtet, daß bereits bestehende Schulgruppen weiter unterstützt werden.

Freinet-Gruppe Berlin

In der Freinet-Gruppe Berlin organisieren sich viele Lehrerinnen und Lehrer, die nach den Prinzipien der Freinet-Pädagogik arbeiten. Die Gruppe trifft sich in der Regel einmal im Monat zur gemeinsamen Arbeit und zum Erfahrungsaustausch, organisiert interne Fortbildungswochenenden – das letzte vom 16. - 18.8.83 auf dem Ufa-Gelände – und bietet Seminare für neue Interessenten an. Die Themen und Arbeitsgruppen werden von allen gemeinsam bestimmt. Praktisches Arbeiten, ausführliche Diskussionen, Erfahrungs- und Materialaustausch, Spielen, Tanzen und Musikmachen sind jedesmal Bestandteil des Seminars.

Veranstaltungshinweise stehen im Programm der „Diesterweg-Hochschule“ der GEW Berlin und in der Zeitschrift der bundesweiten Freinet-Bewegung „Fragen und Versuche“.

Das nächste Freinet-Seminar für Neue findet im März 1984 statt.

1) Diese Informationen über Fortbildungsangebote stammen aus dem 1. Info im November 1983

Lernwerkstatt im FB 22 der TU Berlin

Die Lernwerkstatt wurde aufgebaut, um einen Ort der handelnden Aneignung von und der Reflexion über offenere Unterrichtsformen zu schaffen. Die Mitarbeiter/innen der Lernwerkstatt bieten seit einiger Zeit folgende Fortbildungsmöglichkeiten an:

- zweimal jährlich ein einwöchiges Intensivseminar „Workshop Offener Unterricht“ in Zusammenarbeit mit der Diesterweg-Hochschule,
- regelmäßige Beratungs- und Arbeitstermine für alle Interessierten,
- Arbeitsmöglichkeiten nach Absprache mit den verschiedenen anderen aktiven Gruppen (z.B. Freinet-Gruppe, Seminar „Praktische Binnendifferenzierung“),
- selbsthergestellte Materialien und Seminarberichte.

Der nächste Kurs „Workshop Offener Unterricht“ findet vom 7. – 12.11. täglich von 10 – 16 Uhr statt. Anmeldungen sind noch möglich, Dienstbefreiung muß jedoch rechtzeitig beantragt werden. Offene Termine sind zur Zeit am Dienstag von 15 – 17 Uhr (Barbara) und am Mittwoch von 16 – 18 Uhr (Jürgen). Mit Beginn des Wintersemesters muß der Dienstagstermin durch einen anderen ersetzt werden.

Modellversuch „Sozialisationshilfen für ausländische Kinder in der Grundschule in Berlin Kreuzberg“

An diesem Modellversuch sind 6 Kreuzberger Grundschulen mit insgesamt 24 Lehrer/innen und Vorklassenleiterinnen beteiligt. Ziel ist die Entwicklung Didaktischer Einheiten für interkulturelle Erziehung, die Förderung der Inneren Schulreform, die Öffnung der Schulen zum Gemeinwesen und die entsprechende Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In einigen Klassen wird intensiv an der Entwicklung Binnendifferenzierten Unterrichts gearbeitet. Als ein erstes, noch sehr vorläufiges Fortbildungsangebot wurde Anfang 1983 eine Arbeitsgruppe zum Offenen Unterricht angeboten. Workshops mit Gästen aus England und USA, in denen verschiedene Aspekte von Schulreform, Gemeinwesenorientierung und bilingualer/bikultureller Erziehung diskutiert wurden, dienten teils der internen Fortbildung, richteten sich aber auch an die interessierte Öffentlichkeit.

Zur Zeit wird eine Fortbildungsveranstaltung für das Jahr 1984 vorbereitet. Informationen über den Modellversuch sind durch die Zeitschrift „birlikte – miteinander“ zu erhalten.

Andere Lernmöglichkeiten

Wir haben bisher nur die Lernmöglichkeiten zusammengestellt, die die Veränderung des Unterrichts insgesamt zum Thema machen. Wer Fortbildungsverzeichnisse und Angebote freier Gruppen genau studiert, wird eine Fülle weiterer Anregungen finden, die neues Lernen ermöglichen. Hinweisen möchten wir insbesondere auf das Ausbildungsprogramm „Gestaltpädagogik“, das über die Diesterweg-Hochschule angeboten wird.

* * * *

Ein wichtiger Punkt auf unserem nächsten Treffen sollte es sein, Inhalte, Strukturen und Koordinationsmöglichkeiten der verschiedenen Fortbildungsinitiativen zu diskutieren und weiterzuentwickeln. Bitte macht Euch dazu schon mal ein paar Gedanken!

Kindertagesstätten in Berlin

Kloth Klose

Integration im vorschulischen Bereich

Erfahrungen einer Erzieherin

„Integration“ in Sonderkindertagesstätten

Der Kindertagesstätten-Entwicklungsplan (KEP) von Berlin formuliert als eine der wesentlichsten Aufgaben der Sondereinrichtungen für Behinderte „die Betreuung und besondere Förderung unter sozialpädagogischen und medizinischen Gesichtspunkten“. Dieser Aufgabenschwerpunkt „soll einer weitgehenden Behebung von Schäden, *zumindest aber der Integration der behinderten Kinder dienen und die Grundlage für die schulische Förderung sein*“. (KEP I, Seite 11, Berlin 1974).

Durch vorhandenes Fachpersonal (Erzieher, Therapeuten) ist die „besondere Förderung“ gewährleistet, wie die Erfahrungen in diesen Einrichtungen zeigen. Wie kann man jedoch den Begriff der „Integration“ verstehen, bezogen auf „Sondereinrichtung“?

Nach § 39 Bundessozialhilfegesetz (BSHG) sind Sondermaßnahmen unter dem Begriff der „Eingliederungshilfe“ aufgeführt, d.h., *die Förderungen dienen der Integration und sollen den behinderten Menschen befähigen, ein vollwertiges Mitglied unserer Gesellschaft zu werden*.

Der erste Schritt aber auf dem Wege der Eingliederung ist der Schritt in die Sondereinrichtung, die Sonderbehandlung und die Sonderbetreuung, also: Aussonderung!

Sonderkindertagesstätten

Die behinderten Kinder werden nach Art ihrer Behinderung in den verschiedenen behindertenspezifischen Sonderkindertagesstätten und Sondergruppen in Regelkindertagesstätten betreut.

In den letzten Jahren wurde festgestellt, daß eine klare Trennung nach Art der Behinderung in vielen Fällen gar nicht möglich ist. So kann ein körperbehindertes Kind auch stark geistigbehindert sein oder ein geistigbehindertes Kind eine schwere Seh- oder Hörschädigung haben. Die mehrfachbehinderten Kinder sind eher die Regel, und sie unterzubringen stellt für alle Beteiligten ein großes Problem dar, weil man bei der Konzeption der Sondereinrichtungen immer nur von einer Behinderungsart ausgegangen ist. So ist es zuweilen schon geschehen, daß einige Kinder von einer Sondereinrichtung in die andere „geschoben“ wurden, bis sie dem Kindergartenalter entwachsen waren. Dasselbe Problem beginnt dann in den Sonderschulen.

Wie kommt es zur Aussonderung?

Sowie bei der Geburt oder kurz danach eine Behinderung festgestellt wird, beginnen die medizinischen, therapeutischen und pädagogischen Sondermaßnahmen. Ist bei einem Kind eine „Abweichung von der Norm“ festgestellt, verläuft noch heute der Weg dieses Kindes in Richtung Aussonderung. Somit wird frühzeitig ein behindertes Kind auf sein „Handicap“ festgelegt, so daß es keine Chance hat, andere Fähigkeiten zu entwickeln, zu lernen und zu gebrauchen.

Neuorientierung im Sonderbereich

Inzwischen haben viele Pädagogen aus den verschiedensten Bereichen erkannt, daß die Form der Behindertenbetreuung in den Sondereinrichtungen wenig geeignet ist, dem Auftrag gemäß Behinderte zu rehabilitieren und in die Gesellschaft einzugliedern. Die Aussonderung erschwert die Auseinandersetzung mit der realen Umwelt. Wir „Normalen“ haben zu wenig Gelegenheit, die Probleme der Behinderten kennenzulernen und uns mit ihren Bedürfnissen vertraut zu machen. Vielleicht würden auch wir erkennen, daß die Bedürfnisse der Behinderten sich nicht sehr von den unseren unterscheiden.

Es gibt bereits verschiedene Arbeitsansätze für Integration im Sinne der Nichtausgliederung der Behinderten. Diese Integrationsvorhaben werden mit viel Skepsis verfolgt und zuweilen mit massiven Widerständen konfrontiert. Der wesentlichste Einwand ist: Es gäbe noch keine wissenschaftlichen Beweise für die Richtigkeit der Integration, und die besondere Förderung würde durch Integration nicht gewährleistet. Aber die einfache Gegenfrage ist: Wo gibt es die wissenschaftlich fundierte Grundlage für Aussonderung, und wer hat den Beweis erbracht, daß nur Sonderkindertagesstätten, Sonderschulen und Behindertenwerkstätten die optimale Förderung und Betreuung für Behinderte bieten?

Behinderte Kinder in Regelkindertagesstätten

Eine beträchtliche Anzahl behinderter Kinder wird in Regeleinrichtungen betreut. Ein großer Teil der Kinder ist nur leicht behindert. Aber auch schwerer behinderte Kinder werden manchmal nicht ausgesondert, z.B. Kinder, die in ihrer Bewegung stark eingeschränkt sind, nicht laufen können, sehr viel Unterstützung im Alltäglichen brauchen, Handreichungen, Hilfe beim An- und Ausziehen, beim Essen benötigen, sowie auch Kinder, die gewinkelt werden müssen.

Die Integration in den Regelkindertagesstätten hängt unmittelbar von den Einzelentscheidungen ab, die die Erzieher treffen und die nicht bindend sind, wenn die Erzieher der Gruppe wechseln oder das behinderte Kind in eine andere Altersgruppe überwechseln muß.

Es gibt zwar auch hausinterne Absprachen unter den Erziehern, wenn z.B. dafür gesorgt wird, daß Jahrespraktikanten denjenigen Gruppen zugeteilt werden, in denen ein behindertes Kind ist, oder Erzieher aus diesen Gruppen keinen „Eckdienst“ (Früh- oder Spätdienst) übernehmen müssen, ebenso werden „Springer“

(Erzieher für verlängerte Öffnung) diesen Gruppen zugeteilt. Aber diese Verbesserung bedeutet für die anderen Erzieher in einer Einrichtung eher eine Belastung. So ist es wichtig, daß *alle* Erzieher einer Tagesstätte mit der Integration behinderter Kinder einverstanden sind und diese Mehrbelastung mittragen, denn zusätzliches Personal steht ihnen laut Stellenplan nicht zu.

Behinderte Kinder in Liege- und Laufkrippen der Regelkindertagesstätten

Oftmals melden berufstätige Eltern den Bedarf eines Kindergartenplatzes an, noch bevor ihr Kind geboren ist. Sollte sich später herausstellen, daß dieses Kind behindert ist, so kann es vorkommen, daß Erzieher sich entschließen, dieses Kind aufzunehmen. Ein wesentlicher Grund für die Aufnahme eines solchen Kindes hängt mit der Lebenssituation der Eltern zusammen. Bei alleinstehenden, berufstätigen Müttern wird man eher dazu neigen, das behinderte Kind aufzunehmen.

Kinder, die regulär in eine Säuglingsgruppe aufgenommen wurden und deren Behinderung sich erst im Laufe der Zeit herausstellt, verbleiben in der Regeleinrichtung. Das liegt einerseits daran, daß es keine andere Unterbringungsmöglichkeit für behinderte Säuglinge gibt, und andererseits haben sich die Erzieher an dieses Kind mit seinen besonderen Bedürfnissen bereits gewöhnt.

In einigen Fällen wurde ein behindertes Kleinkind aufgenommen, dessen Mutter mit der Aufgabe, das behinderte Kind rund um die Uhr zu betreuen, völlig überfordert war. In einem Fall wurde die Betreuungszeit auf ein paar Stunden beschränkt, da die Überbelastung der Mutter überwiegend mit ihrer zu großen Fürsorge, Überbehütung und Angst zusammenhing. Durch die paar Stunden „Ruhe ohne Kind“ konnte sich die Mutter von ihrem Kind etwas erholen. Auch gelang es ihr, zu ihrem Kind ein besseres Verhältnis zu bekommen; sie lernte, die Behinderung ihres Kindes zu akzeptieren.

Behinderte Kinder in Kindergartengruppen (Alter: 3 – 6 Jahre)

Sind im Liege- und Laufkrippenbereich der Kindertagesstätten nur vereinzelt behinderte Kinder, so ist in Kindergartengruppen (Elementarbereich und Vorschule) schon eine große Anzahl integriert.

Handelt es sich um Kinder, welche schon in der Liege- und Laufkrippe der Tagesstätte waren, besuchen sie in den meisten Fällen weiterhin die Regeleinrichtung. Obwohl die Sondereinrichtungen die behinderten Kinder ab 3 Jahre aufnehmen würden, verbleiben behinderte Kinder in ihrer gewohnten Kindergartenumgebung. Die Erzieher haben ja das Kind längst kennengelernt, ein gutes Verhältnis zu ihm entwickelt und können daher auf seine Besonderheiten eingehen. Ebenso haben sich die nichtbehinderten Kinder an das behinderte gewöhnt und akzeptieren es in seiner Art.

Erzieher, die Erfahrungen mit behinderten Kindern hatten, nehmen immer wieder solche Kinder in ihre Gruppen auf. Manche Erzieher haben auch schon einmal in Sondereinrichtungen gearbeitet und bereits praktische Erfahrungen im Umgang mit Behinderten gesammelt.

Einige behinderte Kinder werden aus den Sonder- in die Regeleinrichtungen übernommen. Hierbei handelt es sich um Kinder, die nach Meinung der Sondererzieher besser in einer Regelgruppe gefördert werden können. Zum Beispiel haben sich die Erzieher einer Spandauer Sonderkindertagesstätte an die Mitarbeiter einer Regeleinrichtung in Wohnnähe eines behinderten Kindes gewandt. Es fanden Gespräche statt, die Erzieher der Regeleinrichtung hatten Gelegenheit, das Kind in ihrer Gruppe zu beobachten. Die nichtbehinderten Kinder der Gruppe wurden vorbereitet, indem die Erzieherin Spiele entwickelte, in denen die Kinder eine Behinderungsart darstellten / imitierten. Ebenso war das Kitaberaterteam eingeschaltet und gab Ratschläge.

Das Zentrum der Spastikerhilfe e.V. gibt ebenfalls Kinder in Regeleinrichtungen ab. Sie bieten Starthilfen an, indem die zuständigen Therapeuten die jeweiligen Regeleinrichtungen aufsuchen und den Erziehern die notwendigen „Haltgriffe“ und Anweisungen im Umgang mit diesen Körperbehinderten geben. Sie betreuen weiterhin therapeutisch diese Kinder in den Regeleinrichtungen.

Zur Aufnahme in Regelkindertagesstätten kommt es auch, indem sich die Mitarbeiter der Behindertenhilfe an die Einrichtungen wenden oder Eltern versuchen, ihr behindertes Kind mit nichtbehinderten Kindern aufwachsen zu lassen.

Behinderte Kinder in Hortgruppen (Schulalter)

Eine außerschulische Betreuung für Behinderte ist nur in Regelhorten möglich, da – abgesehen von Sonderhorten für Verhaltensauffällige – für Sonderschüler keine Hortgruppenplätze vorgesehen sind.

Viele der Sonderschulen sind für eine Ganztagsbetreuung eingerichtet, allerdings nur für die Zeiten zwischen 8 – 15 Uhr. Berufstätige Eltern sind darauf angewiesen, daß ihre Kinder aber bis ca. 17 Uhr betreut werden.

Viele behinderte Schulkinder, deren Eltern berufstätig sind, werden deshalb in Regelhortgruppen betreut. Da Hortgruppen eine Platzkapazität von 20 Kindern haben und ohnedies zu groß sind, bedeutet es für alle – Kinder und Erzieher – eine große Belastung, wenn eines der Kinder besondere Betreuung und Fürsorge braucht.

Aspekte der gemeinsamen Betreuung behinderter und nichtbehinderter Kinder in Regelkindertagesstätten

Integrationserfahrungen in Regeleinrichtungen

Erzieher, die bereits behinderte Kinder in ihren Gruppen betreuen, haben die Erfahrung gemacht, daß nicht so sehr die Behinderung eine Schwierigkeit darstellt, sondern die Verhaltensauffälligkeiten, die behinderte wie auch nichtbehinderte Kinder aufweisen. Erzieher berichten, daß sich das Sozialverhalten der Kinder sehr verbessert, wenn ein behindertes Kind mit in der Gruppe ist.

Die nichtbehinderten Kinder lernen, Rücksicht auf andere zu nehmen. Ebenso lernen sie, ihre eigenen Mängel in verschiedenen Bereichen eher zu akzeptieren.

Der Konkurrenzdruck, immer der Erste, der Beste, der Schnellste, der Stärkste sein zu müssen, wird in diesen Gruppen abgebaut zugunsten eines aggressionsärmeren Miteinanders. Da das pädagogische Angebot viele Lösungsmöglichkeiten offen läßt wegen der kürzeren Lernschritte in manchen Bereichen für Behinderte, fällt auch der Druck weg, sich mit dem Besten einer Gruppe messen zu müssen, und die Kinder können ihre eigene Leistung objektiver einschätzen lernen. Sie müssen nicht mit der Angst leben, ihre soziale Anerkennung zu verlieren, wenn sie etwas falsch gemacht haben.

1. Beispiel:

Die Gruppe nimmt sich vor, mit Tuschfarben Bilder zu malen. Ein Kind wird erkennbare Gestalten auf das Papier bringen, ein anderes Kind wird Striche und Kurven malen, ein drittes Kind hat große Freude daran, die verschiedenen Farben ineinander zu mischen, ein viertes Kind wird vielleicht sein Blatt zusammenfalten und sehen wollen, wie ein Muster entsteht, indem die Farben ineinander fließen. Alle Kinder haben ein Bild nach ihren Vorstellungen gefertigt, und jedes Bild sieht anders aus. Die Maßstäbe der Beurteilung liegen weniger darin, die Bilder nach Erwachsenenkriterien zu beurteilen, vielmehr kommt es darauf an, die Freude am Malen selbst in den Vordergrund zu stellen. Die Konkurrenz unter den Kindern, das „schönste“ Bild gemalt zu haben und die Anerkennung des Erziehers zu erhalten, wird ausgeschaltet.

2. Beispiel:

Eine Gruppe hat sich die Aufgabe gestellt, Bilder aus einem Katalog auszuschneiden und anschließend auf ein Blatt Papier zu kleben. Alle Kinder werden ausschneiden, wobei klar ist, daß nicht alle gleich gut mit der Schere umgehen können. Ein Kind wird Formen und Figuren genau ausschneiden, ein anderes wird die einzelnen abgebildeten Bereiche herausholen, ein drittes wird ganze Seiten ausschneiden, ein viertes kommt mit der Schere so schlecht zurecht, daß es einzelne Teile aus dem Katalog herausreißt. Beim Aufkleben werden die Ergebnisse ebenfalls unterschiedlich sein. Alle Kinder haben sich mit demselben Material beschäftigt, alle Kinder haben mit ihrem Tun etwas erreicht, nur das Resultat ist unterschiedlich.

3. Beispiel:

Eine Gruppe hantiert mit Knetmasse. Einige Kinder werden versuchen, Tiere darzustellen, andere formen Blumen, wieder andere werden eine Rolle „nudeln“ und daraus eine Schnecke oder Schlange machen. Alle Figuren zusammen ergeben ein Ganzes, indem jedes Kind nach seinem Können und Wünschen etwas darstellt.

Das behinderte Kind ist für die nichtbehinderten Kinder in erster Linie ein Spielpartner, selbst wenn diese Partnerschaft oft nur darin besteht, daß es zuschaut. Kinder finden oft sehr viel schneller heraus, auf welcher Ebene eine Verständigung möglich ist, selbst wenn sie mit „Händen und Füßen“ reden müssen. Sie beachten das, was ein Kind *nicht* kann, viel weniger als das, was es *kann*, was es z.B. in ein Spiel einbringt. Und darin besteht der entscheidende Gewinn für die behinderten Kinder in einer Regelgruppe.

1. Beispiel:

Ein sprachbehindertes Kind will mit einem anderen Kind in der Puppenecke „Vater, Mutter, Kind“ spielen. Um dies einem Kind klarzumachen, zeigt es auf die Puppenecke. Das andere Kind nimmt diesen Hinweis richtig auf und fragt zurück: „Du willst in der Puppenecke spielen?“ Diese Rückfrage ist aber auch eine Anregung für das behinderte Kind, denn es kann die Worte nachsprechen: „Puppenecke spielen!“

Ein nichtbehindertes Kind sagt andererseits zu einem sprachbehinderten: „Gut, du kannst mir nicht sagen, was du willst, dann zeig es mir!“

2. Beispiel:

Ein geistigbehindertes Kind in einer Vorschulgruppe: Die meisten Kinder falten sich Knalltüten, auch das behinderte Kind versucht, das Papier zu falten, wie es das bei den anderen beobachtet hat. Da es ihm aber nicht gelingt, gibt es einem anderen Kind sein Blatt Papier und läßt sich einen „Knaller“ falten. Stolz rennt es dann damit herum und knallt wie die anderen Kinder auch.

3. Beispiel:

Ein körperbehindertes Kind kann seinen linken Arm nicht gebrauchen. Die Kinder werfen sich gegenseitig einen Ball zu. Als dieser zu Boden fällt, nimmt das behinderte Kind den Ball an sich und beginnt ein Fußballspiel, was die anderen Kinder sofort aufgreifen.

Wenn ein behindertes Kind in eine Regelgruppe kommt, bedeutet dies für die Erzieher zunächst eine Umstellung in der Gruppenstruktur und im Tagesablauf. Die Praxis zeigt aber, daß diese Veränderung sich sehr positiv auch für die nicht-behinderten Kinder auswirkt.

Altersgemischte Gruppen setzen sich immer mehr durch, weil man erkannt hat, daß sich durch eine Altersmischung das Sozialverhalten der Kinder sehr viel positiver entwickeln kann (z.B. kein Konkurrenzdruck). In diesen Gruppen gibt es immer 2 oder 3 Kinder, die in ihrem Entwicklungsstand ähnlich sind. Solche Gruppen sind sehr geeignet, ein behindertes Kind aufzunehmen. Ein fünfjähriges geistigbehindertes Kind kann auf dem Entwicklungsstand eines dreijährigen und somit ein gleichwertiger Spielpartner sein.

Situation der Regelerzieher, die ein behindertes Kind in ihren Gruppen betreuen

Wenn Erzieher ein behindertes Kind in ihre Gruppen aufnehmen, so tragen sie allein die gesamte Verantwortung. Sie können weder erwarten, daß sie zusätzliche Hilfe bekommen, noch können sie die Gruppe verkleinern. Sie haben kaum die Möglichkeit, Fragen und Probleme zu besprechen und zu klären, die sich durch die Betreuung eines behinderten Kindes ergeben.

Die Betreuung eines behinderten Kindes in einer Regelgruppe ist also eine zusätzliche Belastung für die Erzieher. Sie müssen auf dieses Kind in besonderem Maße eingehen, sei es in Form von Hilfestellung bei gezielten Beschäftigungen, sei es beim An- und Ausziehen, beim Essen (manche Kinder können es nicht alleine), sei es, daß dieses Kind immer eine besondere Aufmerksamkeit erfordert, weil es sich weit mehr an den Erzieher wendet als andere Kinder, sei es bei Außenaktivitäten, wo die Erzieher ein besonderes Augenmerk auf dieses Kind haben müssen u.ä.m. Hinzu kommen die Kontakte zu den Eltern des Kindes und zu den Fürsorgestellten, zu Therapeuten und Ärzten.

Therapeutische Betreuung behinderter Kinder in Regeleinrichtungen

Nicht jedes behinderte Kind benötigt Therapie. Manchmal reicht es aus, bestimmte Fertigkeiten mit dem Kind zu üben, was ein Erzieher übernehmen kann. In den

meisten Fällen aber ist eine unterstützende Maßnahme durch Therapeuten erforderlich, die nicht in der Regeleinrichtung durchgeführt wird. Es gibt allerdings einige Therapeuten, die die Regeleinrichtungen aufsuchen und vor Ort die behinderten Kinder für ein bis zwei Stunden pro Woche behandeln. Die Regel ist aber, daß es den Eltern überlassen ist, ihr Kind in eine therapeutische Praxis zu bringen.

Nur eine intensive Zusammenarbeit in Form von Einzel- und Gruppengesprächen trägt dazu bei, ein behindertes Kind optimal zu fördern. Es ist deshalb nötig, daß alle Beteiligten – Eltern mit einbezogen – in regelmäßigen Abständen zu einem Gespräch zusammenkommen, um die jeweiligen Lernschritte für das Kind gemeinsam zu überlegen und zu planen.

Zusammenarbeit mit Eltern behinderter Kinder

Bei Gesprächen mit Eltern hat sich herausgestellt, daß die „Sorgen“ um das behinderte Kind einen so großen Raum einnehmen, daß sie sich isoliert fühlen, daß sie meinen, alle Hindernisse und Schwierigkeiten führten nur von der Behinderung ihres Kindes her und stünden in keinem Verhältnis zu den Schwierigkeiten von Eltern, die kein behindertes Kind haben.

Hat ein behindertes Kind beispielsweise eine Erkältung, so ist sie zwar in einzelnen Fällen weit schwererwiegend als bei einem nichtbehinderten Kind, jedoch wird die Sorge auch zuweilen übersteigert. Die Fürsorglichkeit der Eltern behinderter Kinder wird oft so übertrieben, daß sie dem Kind keinen Freiraum mehr läßt, sich nach seinen Bedingungen zu entwickeln. Ein Kind, das nicht gut laufen kann, wird es noch weniger lernen, wenn es immer getragen wird. So konnte beobachtet werden, daß ein schwer mehrfachbehindertes Kind innerhalb von 4 Wochen in der Kindertagesstätte laufen konnte und zu Hause weiterhin getragen wurde.

Die Überfürsorglichkeit von Eltern hängt stark mit Angst und Unsicherheit zusammen. In erster Linie ist es die Angst, der Zustand des Kindes könnte sich verschlimmern. Hoffnung und Resignation wechseln sich häufig ab. Dazu kommt der große Leistungsdruck, der von Ärzten und Therapeuten vermittelt wird: „Sie müssen noch viel mehr mit ihrem Kind üben!“ – „Sie dürfen ihr Kind nicht kriechen lassen, dann lernt es ja nie richtig laufen!“ u.ä.m.

Ein wichtiger Punkt ist die unmittelbare Umwelt. Die vielen Ratschläge, die vielen – sicher gut gemeinten – Ermunterungen, bedeuten für Eltern häufig ein spürbares Bedauern ihrer Situation und im Hintergrund ein verhaltenes Mitleid mit dem Gedanken „gut, daß mir das nicht passiert ist“. Das bringt für Eltern keine Erleichterung. Ihr Kind ist nun einmal behindert und wird es auch bleiben.

Eltern behinderter Kinder kann aber wirklich geholfen werden, wenn man ihnen das Gefühl vermittelt, daß sie nicht ausgesondert, nicht abgeschoben und nicht alleingelassen werden mit ihren Problemen, daß sie dazugehören und daß es keine „Schande“ ist, ein behindertes Kind zu haben.

Durch Kontakt von Eltern behinderter Kinder zu Eltern nichtbehinderter Kinder gibt es viele Möglichkeiten zu erkennen, daß auch andere Eltern Probleme mit ihren Kindern haben, obwohl deren Kinder nicht behindert sind. Sie erfahren

Gemeinsamkeiten mit anderen Eltern, und sie können ihre Bedürfnisse anderen mitteilen.

Durch den Kontakt der Kinder untereinander bahnt sich auch ein Kontakt zwischen den Eltern an. Durch das Kennenlernen der mit einer Behinderung verbundenen Schwierigkeiten lernen die Eltern nichtbehinderter Kinder besser, auf Behinderte zuzugehen. Es können auch private Kontakte der Kinder untereinander gefördert werden.

Es bietet sich an, häufig Elternabende zu veranstalten und die Zeitpunkte so zu wählen, daß möglichst viele Eltern daran teilnehmen können, vor allem die Eltern des behinderten Kindes. Den Eltern sollte man auch die Möglichkeit bieten, in der Gruppe hin und wieder zu hospitieren, so daß sie sich selbst ein Bild machen können, wie ihr Kind sich in der Gruppe fühlt, und sie sehen können, wie die anderen Kinder mit ihrem Kind umgehen. Sie sehen ja ihr Kind zu Hause, und es hat sich schon gezeigt, daß manche Eltern ganz erstaunt waren, welche Fähigkeiten ihr Kind in einer Gruppe bereits entwickelt hat.

Die Behinderung aus der Sicht der Kinder

Eine Erzieherin fragte die Kinder ihrer Gruppe, welches der Kinder denn behindert sei:

„Der Klaus ist behindert, denn er stolpert mir immer über meine Bausteine und wirft mir immer alles kaputt!“

„Ich finde, die Susanne ist behindert, weil sie sich nie die Nase putzt und Popeln frißt!“

„Die Monika ist behindert. Sie schmatzt beim Essen immer so!“

„Der Max ist behindert, weil er nicht richtig sprechen kann!“

„Du bist behindert, weil du immer irgendwas vergißt.“ (Damit war die Erzieherin gemeint.)

„Der Martin ist auch behindert, denn er kann immer nichts hergeben und schreit dann immer gleich so fürchterlich, wenn man was von ihm haben will!“

Kinder stellen Auffälligkeiten bei jedem anderen Kind fest. Das, was wir Erwachsenen als eine Behinderung ansehen, traf nur bei dem Kind Max zu, weil es nicht richtig sprechen kann. Kinder sind in hohem Maße fähig herauszufinden, was ein behindertes Kind manchmal sogar besser kann als die nichtbehinderten oder worin es sich nicht negativ unterscheidet:

„Der Hans kann nicht laufen, aber er kann so schnell robben wie wir alle nicht!“

„Die Sonja ‘sabbert’, aber ich spiele gerne mit ihr, weil sie sich immer so freuen kann!“

„Immer willst du beim Puzzlespiel als erster fertig sein, aber am Klettergerüst, da traust du dich nicht rauf, da kann dir der Michael, der behindert ist, noch viel vormachen!“

Im Gegensatz zu Erwachsenen gehen Kinder auf die anderen in einer geradezu verblüffenden Selbstverständlichkeit zu. Sie unterscheiden die Menschen nicht in „behinderte“ und „nichtbehinderte“. Sie entdecken an anderen Merkmale

und Fähigkeiten, die wir übersehen „gelernt“ haben. Sie sind neugierig, wollen alles wissen, versuchen beispielsweise ein „Humpeln“ nachzuahmen, wollen auch mal einen Rollstuhl ausprobieren, im „Blindekuhspiel“ ahmen sie das Blindsein nach u.ä.m.

Kinder setzen sich mit der Behinderung auseinander und beziehen den behinderten Menschen mit ein. Sie gehen mit einem gleichaltrigen behinderten Kind auf ganz natürliche Weise um. Behinderte Kinder lernen dabei diejenigen Fähigkeiten zu entwickeln und zu gebrauchen, die ihnen das Miteinander erleichtern. Sie können nicht ihre Behinderung als „Alibi“ vorschieben, wenn sie mit anderen Kindern Konflikte haben. Nicht umsonst wird gesagt, daß die in Sondereinrichtungen aufwachsenden Kinder zum großen Teil nur deshalb im Umgang mit anderen Schwierigkeiten haben, weil sie es nie gelernt haben, sich mit ihnen auseinanderzusetzen.

Was hindert Eltern, ihr behindertes Kind in eine Regelkindertagesstätte zu schicken?

Eltern behinderter Kinder wird von den Spezialisten (Ärzten und Therapeuten) geraten, ihr Kind in eine Sondereinrichtung zu geben, weil nur in „Spezialeinrichtungen“ ein behindertes Kind ausreichend gefördert werden könne. Versuchen die Eltern aber, daß ihr Kind in einer Regelkindertagesstätte betreut wird, so ist das eine Entscheidung gegen die Spezialisten. Verunsichert über die Richtigkeit ihrer Entscheidung, müssen sie sich gegen Ärzte und Therapeuten behaupten. Da die therapeutische Versorgung in den Regeleinrichtungen wegfällt, sind die Eltern gezwungen, mit viel Zeitaufwand sich selbst um Therapien zu bemühen.

Überhaupt einen Platz in einer Regeleinrichtung zu finden ist sehr schwer. Zunächst muß ein freier Platz vorhanden sein. Dann muß die Bereitschaft der Erzieher da sein, das behinderte Kind aufzunehmen.

Beispiel:

Tanja ist mit ihrer Mutter zu Besuch in einer Regel-Kita. (Tanja ist geistigbehindert, schwerhörig, kann sich nur schlecht fortbewegen und kann nur unartikulierte Laute von sich geben.) Als sie die Kinder sieht, strebt sie, an der Hand ihrer Mutter, sofort auf sie zu, lacht, wippt und rudert heftig mit den Armen. Die Kinder beobachten sie scheu und rotten sich zu einem Grüppchen zusammen. „Seht ihr, wie sie sich freut“, bemerkt die Erzieherin. Die Kinder sehen weiterhin staunend Tanja an und einer meint: „Kann sie nicht sprechen?“ „Nein, das kann sie nicht, aber sie kann zeigen, wie sie sich freuen kann“, sagt die Mutter. Die Kinder verlieren ihre Zurückhaltung, fassen Tanja an, finden es lustig, wenn sie so herumzappelt. Eines der Kinder läuft weg und Tanja hinterher. So wird ein Fangenspiel daraus. „Bleibt sie bei uns und spielt mit uns?“ fragt eines der Kinder. „Nein, sie besucht uns nur“, sagt die Erzieherin.

Der Hintergrund dieses Besuches war der Versuch einer Mutter, ihr Kind in diese Kita zu geben. Es blieb bei diesem einen Besuch, denn obwohl die Erzieherin Tanja gerne aufgenommen hätte, scheiterte es an dem großen zusätzlichen Arbeitsaufwand, der von ihr allein nicht zu bewältigen gewesen wäre. Denn es ist nicht vorgesehen, zusätzlich eine Erzieherin einzustellen, wie es in einigen anderen europäischen Ländern üblich ist.

Vorteile einer integrierten Betreuung behinderter Kinder

In der Praxis hat sich gezeigt, daß behinderte Kinder von nichtbehinderten wesentlich mehr lernen als von Erwachsenen, denn Erwachsene können niemals der Ersatz für einen kindlichen Spielpartner sein. Es drängt sich der Verdacht auf, daß manche Sondermaßnahmen erst nach dem Aufenthalt in einer Sondereinrichtung nötig werden.

Behinderte Kinder müssen sich in einer Regelkindertagesstätte ihrer realen Umwelt stellen und können sich nicht auf ihr Behindertsein „zurückziehen“. Sie erfahren Zuwendungen und Ablehnungen wie andere Kinder auch, denn ihre Behinderung macht nur einen Teil ihrer Persönlichkeit aus.

Durch ein sehr frühzeitiges Zusammenleben behinderter und nichtbehinderter Kinder kann ein Vertrautsein miteinander hergestellt werden, so daß Vorurteile gegenüber Behinderten gar nicht erst entstehen müssen.

Ein behindertes Kind wird seine Behinderung nicht dadurch überwinden bzw. wird nicht dadurch „normal“, daß es mit nichtbehinderten Kindern aufwächst. Aber Kinder – behinderte wie nichtbehinderte – lernen mit der Behinderung „normal“ umzugehen. Dies ist ein wesentlicher Unterschied zu den Sondereinrichtungen.

Wie es von bereits erwachsenen Behinderten immer wieder bestätigt wird, ist für sie das größte Problem die Aussonderung. Das Leid, das durch die Isolierung entsteht, ist mit keiner noch so guten und gezielten Betreuung in Sondereinrichtungen auszugleichen, denn gerade in diesen geschieht Aussonderung, Sonderbehandlung und Isolierung.

EARL R. CARLSON, Arzt und Heilpädagoge aus den USA und selbst sehr schwer körperbehindert (spastische und athetoide Paralyse), beschreibt in seinem Buch „So geboren“, daß er seine psychische Stabilität dem Umstand verdanke, daß er von klein auf gezwungen war, sich mit seiner unmittelbaren Umwelt auseinanderzusetzen, da er durch die Armut seiner Eltern keine Sondereinrichtung besuchen konnte. „Die meisten Eltern krüppelhafter Kinder sind hauptsächlich darum besorgt, die physische Gesundheit wiederherzustellen“¹⁾. Der Tatsache, daß seine Eltern wenig Zeit für ihn hatten, verdanke er, daß sie ihn nicht durch ständige Aufmerksamkeit verzärtelt haben.

Von Erziehern, die ein behindertes Kind in ihrer Gruppe aufgenommen haben, wird berichtet, daß sie zunächst große Angst „vor dem behinderten Kind“ hatten. Erst als sie sahen, daß die nichtbehinderten Kinder nahezu problemlos mit dem behinderten Kind umgingen, verloren sich ihre Hemmungen. Erzieher, die schon längere Zeit ein behindertes Kind in ihrer Gruppe haben, stellten fest, daß ihre anfängliche „Scheu“ den Kontakt zu dem behinderten Kind zunächst „behindert“ hat.

Für ein behindertes Kind ist sein Behindertsein Normalzustand. Wird es früh-

1) CARLSON, E.R.: So geboren, Stuttgart 1981, S. 21

zeitig in eine Nichtbehindertengruppe aufgenommen, hilft es ihm vor allem, wenn man in ihm zuallererst das Kind sieht und seine Behinderung nicht im Vordergrund steht. Viele Fähigkeiten wird das behinderte Kind durch Nachahmen aktivieren können, und auch seine Eingrenzungen, die durch die Behinderung entstanden sind, wird es eher akzeptieren, als wenn man es nur auf die Behinderung „festnagelt“.

Nicht nur die behinderten Kinder lernen von Nichtbehinderten. Auch für die „normalen“ Kinder kann es ein Vorteil sein, mit einem behinderten Kind zusammen zu spielen. Durch ein Defizit, z.B. Einschränkung in Bewegungsmöglichkeiten, entwickeln die Behinderten Ausgleichsfähigkeiten in anderen Bereichen, die auch als Anreiz für die Nichtbehinderten dienen können.

Leinebergschule – Grundschule, Göttingen

Karl Gebauer

Wie können erziehungsschwache Lehrerinnen und Lehrer (Schulkollegien) in einem mächtigen und durchorganisierten Schulsystem die Lebendigkeit von Kindern wahrnehmen und erhalten?

Gedanken zum Schwach-sein-Dürfen

In meiner Themenformulierung¹⁾ ist von schulschwachen Kindern, wie unschwer festzustellen ist, nicht die Rede. Von der Schwäche des Schulsystems wird schon gar nicht gesprochen. Hingegen soll es darum gehen, wie erziehungsschwache Lehrerinnen und Lehrer in einem nicht schwachen, sondern mächtigen und durchorganisierten Schulsystem die Lebendigkeit von Kindern wahrnehmen und erhalten können. Ist der, der solches formuliert, möglicherweise zur falschen Tagung eingeladen worden, hat er vielleicht das Thema nicht verstanden oder zehn Jahre Bildungsreform in bundesrepublikanischen Ländern nicht vollzogen? – Möglich ist es – wir werden sehen.

„Schulschwäche“ – ein mißverständlicher Begriff

Auf dem Einband des Buches „Schulschwache Kinder in der Grundschule“ (Hrsg. REINARTZ/SANDER, Weinheim 1982) steht:

„Schulschwäche darf nicht allein bestimmten Kindern zugeschrieben werden, sondern sie muß auch als Schwäche der Schule, die den Lernbedürfnissen dieser Kinder nicht genügt, verstanden werden“.

Das mag auf den ersten Blick als eine ausgewogene Feststellung gelten, und viele Leser werden es dabei belassen. Sie merken nicht, daß die ungenaue Ausdrucksweise mehr zur Verschleierung als zu einer Erhellung der Situation beiträgt, und zwar zur Benachteiligung der Menschen in unserer Gesellschaft, die sich schwach fühlen, schwach sind oder die schwach gemacht werden.

Die Schule als Institution ist nicht schwach und darf aus Respekt vor den Kindern mit Lernbehinderungen, Körperbehinderungen und geistigen Behinderungen nicht schwach genannt werden. Die Institution Schule ist stark und mächtig. Äußere Zeichen dieser Mächtigkeit sind die Notengebung, die Nichtversetzung, die Aussonderung von Schülern, die Sprache der Schulbürokratie.

Der Lehrer, der sich unkritisch in den Dienst der durchorganisierten Schule stellt, verkörpert durch seine Handlungsweise die Stärke der Schule. Er darf sich selber

1) Vortrag auf der Bundesfachtagung „Schulschwache Kinder in der Grundschule“ am 14.5.1983 in der FU Berlin.

stark fühlen. Wer tut das nicht gern? Dieser „starke Lehrer“ hat wenig Chancen, Kindern zu helfen, die behindert oder von Behinderung bedroht sind.

Nicht von der Schwäche der Schule wäre die Rede, sondern von ihrem Versagen. So ist der Begriff „die Schule versagt“ angemessen. Aber hier kommt es auf den Standpunkt an. Aus einer pädagogisch konservativen Weltsicht erfüllt die gegenwärtige Grundschule möglicherweise ihre Aufgabe. Wer aber die Meinung teilt, die gegenwärtige Grundschule würde dem Anspruch, alle Kinder – behinderte und nichtbehinderte – gemeinsam zu betreuen, nicht gerecht, der muß sich, sofern er in dieser Grundschule tätig ist oder für sie Verantwortung trägt, fragen, inwieweit er selber zum Versagen der Institution beiträgt.

Unter „erziehungsschwachen“ Lehrerinnen und Lehrern könnte man nun solche verstehen, die Defizite in ihrer Fähigkeit hätten, andere Menschen zu erziehen. Diese Defizite müßten dann ausgeglichen werden, z.B. durch Lehrerfortbildungsmaßnahmen, Beratungsgespräche, Schulratsbesuche, Belehrungen oder ähnliche Maßnahmen mit dem Ziel der Einwirkung auf den schwachen Erzieher, damit er im Sinne seines Erziehungsauftrags funktionieren kann. Das ist jedoch nicht gemeint.

Erfahrung der eigenen Grenze

Erziehungsschwäche ist als Teil eines Prozesses zu verstehen, den ein Mensch durchmacht, der einmal an die Grenze seiner Einwirkungsmöglichkeiten anderen Menschen gegenüber gestoßen ist, der dies jedenfalls einmal als Grenze erlebt hat. Es ist mir bewußt, daß viele Lehrerinnen und Lehrer diese Grenze nie gespürt oder diese Erfahrung verdrängt haben. Das An-die-eigene-Grenze-Kommen hat auf den ersten Blick etwas mit Versagen zu tun.

Und nun wird es interessant. Wie sollte jemand, der möglicherweise als Kind nicht schwach und hilflos, wütend und zornig auf Eltern und Lehrer sein durfte, wie sollte dieses Kind von damals – nun groß geworden – sich selber Schwäche und Hilflosigkeit zugestehen dürfen? Statt dessen passiert es, daß viele Lehrer diesen Teil von sich abspalten, sie isolieren ihn. Er wird von ihnen verborgen gehalten, vielleicht, daß es der eine oder andere wagt, in einer Therapiesituation mit einem Fachmann darüber zu reden. Der erziehungsschwache Lehrer ist einer, der nicht die eigenen verdrängten Anteile seines Versagens aus der frühen Kindheit auf andere überträgt und sich nun auf diese stützt, um sich an ihnen abzuarbeiten. Nein, er läßt den anderen – einen anderen sein. Er lernt es oder hat es gelernt, seine Schwächen in sich aufzunehmen, mit ihnen zu leben. Ich habe meine schwachen Anteile bei mir, lebe mit ihnen, muß sie nicht verbergen, muß nicht befürchten, daß sie hervorbrechen. Ich kenne sie. Ich habe mich genug über mich geärgert, weil ich nicht so sein durfte, wie ich war. Ich habe mich über meine Eltern und Lehrer geärgert, bin traurig und wütend gewesen. Ich weiß das, ich stehe dazu.

Ein Kind darf mir seine Schwächen zeigen, ich versuche damit umzugehen. Und eine Hilfe ist es für das Kind, wenn ich seine Schwäche nicht an mich reiße, nur um meine zu verbergen.

Erziehungsschwäche ist ein sehr wesentlicher Teil im Gesamtprozeß, den ein Lehrer durchmachen muß, wenn er Kindern helfen will, die Lernschwierigkeiten haben, die Probleme mit sich und anderen haben oder die behindert sind. Mit dem Begriff „erziehungsschwache Lehrer“ will ich Leute beschreiben, die sich mit ihren Gefühlen beschäftigt haben, sich auf sich selber eingelassen haben. Sie sind nicht an sich schwach, ich würde sie auch nicht als stark bezeichnen. Sie sind redlich im Umgang mit sich und mit anderen. Sie – und ich glaube nur sie – haben die Chance, Schule zu einer humanen Lebens- und Lernstätte zu verändern.

Voraussetzungen für eine menschliche Schule

Bei der Vorstellung des *Schulprojektes Leinebergschule* soll die im Thema formulierte Fragestellung unter Berücksichtigung von vier Mutmaßungen bearbeitet werden.

- Lehrerinnen/Lehrer, die fähig und bereit sind, ihre eigenen Schwächen wahrzunehmen, zu akzeptieren und mit ihnen zu leben, haben sich eine entscheidende Voraussetzung dafür erworben, Schwächen bei Mitmenschen als Ausgangspunkt für die Bewältigung von Lern- und Lebenssituationen zu machen.
- Lehrerinnen/Lehrer, die gelernt haben, mit eigenen Schwächen und den Schwächen anderer verständnisvoll umzugehen, schaffen damit eine wesentliche Voraussetzung für eine Lebendigkeit, die von Wahrhaftigkeit geprägt ist.
- Lehrerinnen/Lehrer, die gelernt haben, mit ihrer Erziehungsschwäche zu leben und zu arbeiten (die nicht unter allen Umständen ein gestecktes Ziel durchsetzen müssen), müssen nicht täglich die Rolle einer Lehrerin/ eines Lehrers spielen; sie können Lehrerin/Lehrer sein, gerade auch in den Situationen, in denen es nicht so geht, wie sie es sich erhofft hatten. (Anders formuliert: Man kann es lernen, nicht mehr täglich als sein eigenes Denkmal in die Schule zu kommen.)
- In ihrer alltäglichen Schularbeit wird es ihnen darum gehen, eine Atmosphäre des Vertrauens und Verstehens zu schaffen als Grundlage eines gemeinsamen Lernens von Kindern, die behindert sind, Lernstörungen in Teilbereichen haben, die in ihrem Verhalten auffällig sind und den nicht weiter auffallenden Kindern.

Wir haben unsere Schule verändert

Vor dem bildungspolitischen Hintergrund der Reformbestrebungen der frühen siebziger Jahre entwickelten wir, gestützt auf die neuen Niedersächsischen Rahmenrichtlinien, ein Konzept, das die Schule verändern sollte. In der reformierten Grundschule sollte jedem Kind ein Lernweg eingeräumt werden, der seine mitgebrachten Erfahrungen, den Stil seiner sozialen Umgebung und seine individuellen Eigentümlichkeiten berücksichtigte. Um diesen Anspruch zu verwirklichen, war ein Umdenken notwendig im Hinblick auf

- unser Selbstverständnis
- unsere Einstellung zum Kind
- die Unterrichtsorganisation
- die Rahmenbedingungen.

Wir mußten zunächst lernen, uns nicht in erster Linie als Autorität und Vertreter der Institution Schule zu sehen, sondern in gleichem Maße als Anwalt des Kindes, als sein Helfer, Berater, Partner, als Organisator von individuellen Lernprozessen, der die Eigenständigkeit des einzelnen Schülers erkennt und akzeptiert.

Es war jedoch nur dann die Chance gegeben, jedem Kind seinen eigenen Lernweg einzuräumen, wenn wir starre Unterrichtsformen auflösten zugunsten einer flexiblen Organisation. Dies wiederum hatte die Voraussetzung, daß die Räume auf diese Bedürfnisse hin umstrukturiert wurden, daß entsprechendes Material vorhanden war und daß – nicht zuletzt – ein erhöhtes Lehrerstundenpotential zur Verfügung stand. Wir nutzten die verbesserten Möglichkeiten, indem wir Räume so umgestalteten, daß sich Kinder und Lehrer in ihnen wohlfühlen konnten. Wir hielten ein vielfältiges Angebot von Spiel- und Lernmaterial offen für den selbständigen Zugriff der Kinder bereit. Wir machten Lerninhalte und Lernabläufe in Form von Tagesplänen bzw. Wochenplänen für Kinder durchsichtig und berücksichtigten dabei möglichst weitgehend ihre Wünsche und Möglichkeiten. Schließlich organisierten wir den Unterricht so, daß eine Arbeit in Teilgruppen und in Doppelbesetzung (zwei Lehrkräfte arbeiten gleichzeitig in einer Klasse), daß sogar auch Einzelförderung möglich war.

Schon nach den ersten Jahren des Schulversuchs ließen sich positive Erfahrungen verzeichnen: Es war bei den Kindern eine hohe Lernmotivation zu beobachten, d.h. sie wollten gern und viel lernen, sie gingen auf Anreize ein und entwickelten dabei Neugier und Interesse sowie Freude, auch selbständig Neues zu entdecken.¹⁾

Dieses Verhalten ist primär eine Folge der Offenheit im Konzept:

- mit wem Kinder lernen wollen
- an welchem Inhalt
- in welcher Gruppierung
- in welcher Zeitausdehnung
- ob sie erst das eine oder andere Thema bearbeiten wollen.

Diese Unterrichtskonzeption stellt hohe Anforderungen an Schüler und Lehrer.

Anforderungen an den Schüler

- ein hohes Maß an Selbständigkeit
- Kooperationsfähigkeit
- gegenseitige Rücksichtnahme
- selbstverantwortliches Lernen

Anforderungen an den Lehrer

Er muß den Schülern

- Möglichkeit zur Mitsprache geben
- Zeit für selbständiges und eigenverantwortliches Tun geben
- den Lernablauf durchsichtig machen.

1) Vgl. dazu: Lehrergruppe Leineberg, Schulreform von innen; Lehrer verändern ihre Schule, in: Grundschule, Heft 7/82.

Bezogen auf Kinder mit Lernschwierigkeiten, Auffälligkeiten, Behinderungen, wird vom Lehrer eine besondere Art der Zuwendung gefordert.

Wir haben den Schulversuch in eigener Verantwortung und bewußt ohne wissenschaftliche Begleitung von außen durchgeführt und verstehen unsere Arbeit als reflektierte Schulpraxis.

Es ist uns gelungen, eine Schumatmosphäre zu schaffen, in der sich die Schüler und wir weitgehend wohlfühlen. Darüber hinaus sind Antworten auf Probleme gefunden worden, die die Grundschulpädagogik seit Jahren beschäftigen: Z.B. wie Grundschullehrer Kindern helfen können, bei denen im Lesen, Schreiben oder im mathematischen Denken Lernschwierigkeiten auftreten, oder wie Lehrer mit Kindern umgehen können, die in ihrem sozialen Verhalten auffällig werden.

Wir haben uns von der fast klassisch zu nennenden Form sog. „Trainingsprogramme“ losgesagt. Es kommt darauf an, das Kind zu verstehen, bei dem langandauernde oder plötzlich auftretende Lernblockaden auftreten. Erst nach und nach wird Hilfe möglich sein. Verständnis, Geduld und Ehrfurcht vor der Einmaligkeit des Kindes, mit dem wir arbeiten, sind Grundvoraussetzungen in diesem Prozeß. Wie kann ich sie als einzelner erwerben, wie kann ein ganzes Kollegium vom Geist einer solchen Aussage beflügelt werden?

Zunächst noch einige Daten:

Die Leinebergerschule besteht seit 1965. Sie ist eine Regelschule mit festem Einzugsgebiet. Der Einzugsbereich der Schule umfaßt Schüler aus allen Bevölkerungsschichten. Die Mehrzahl der Kinder kommt aus Arbeiter- und Angestelltenfamilien. Die Zahl der Kinder aus Akademikerfamilien ist gering. Der Anteil von Ausländerkindern liegt bei 7%. Einige Kinder kommen aus schwierigen Familiensituationen. Sie sind schon bei der Einschulung mit Problemen belastet, die bis in die Schule hineinwirken. In jeder Klasse gibt es 3 bis 4 Kinder mit besonderen Problemen. In den 10 Klassen (darunter 2 Vorklassen) werden 218 Schüler unterrichtet. Die durchschnittliche Klassenfrequenz liegt bei 22 Schülern. Seit einigen Jahren besuchen auch 5 Kinder mit Körperbehinderungen unsere Schule. Das war im Schulversuch nicht vorgesehen.

Wir haben behinderte Kinder aufgenommen

Wir haben behinderte Kinder in unsere Grundschule aufgenommen – merkwürdig, daß dies keine Selbstverständlichkeit ist. Behinderte und nichtbehinderte Kinder können miteinander lernen. Was spricht dagegen? Argumente wie „größere zeitliche Belastung“ oder „nicht qualifiziert für eine Betreuung von Behinderten“ oder „Räume sind nicht behindertengerecht“ sind ernst zu nehmen. Dennoch, es sind vorgeschobene Argumente. Die genannten Aspekte beschreiben Sachverhalte, die veränderbar sind – jedenfalls leichter veränderbar als manche Behinderung.

Das Verhältnis zum Kind ist entscheidend

Und so hat es angefangen: Eltern von hörbehinderten Kindern kamen zu uns, erklärten uns ihre Situation, wollten nicht, daß ihre Kinder in die Internatsschule nach Hildesheim gebracht wurden. Sie wollten mit ihren Kindern zusammen-

leben, so wie sie bereits sechs Jahre mit ihnen in vertrauter Atmosphäre zusammen gewesen waren.

Wer wäre denn bereit, hörbehinderte Kinder in seiner Klasse aufzunehmen? Wer könnte sich das vorstellen? So lautete unsere Frage – noch weit entfernt davon, ob wir es tatsächlich tun müßten. Vorstellen konnten es sich 3 von 15 Leuten. Das war ein ermutigendes Zeichen. Nun folgten einzelne Schritte. Eine Zusatzausbildung für uns haben wir nicht angestrebt. Tips von einer Erzieherin und von einem Sonderschullehrer halfen uns weiter. Unser Verhältnis zu den Kindern ist entscheidend. Sie leben mit uns, sie lernen bei uns, sie leben und lernen mit anderen Kindern zusammen. Ich glaube, daß sie zufrieden sind.

Seit Beginn dieses Schuljahrs besucht uns ein gehbehindertes Kind. Betreuer aus dem Christophorus-Haus, Tagesstätte für Kinder mit Mehrfachbehinderungen, hatten an uns die Bitte zur Aufnahme herangetragen. Wieder Gespräche. Eine traurige Vorgeschichte. Noch kann es nicht im Rollstuhl fahren, aber mit einem stabilen Dreirad geht es, das Gehen mit Krücken hat es gelernt. Natürlich haben wir Treppen, aber Treppen kann man verändern. Ich erinnere mich, wie mir P. bei der Anmeldung gegenüber saß. Am liebsten wäre er in sich hineingekrochen, hätte sich und seinen Körper vor mir verborgen, so schien es mir. Heute begegne ich einem lebendigen Kind, das mich wahrnimmt oder übersieht, so wie mich andere Kinder wahrnehmen oder übersehen. Seine Mitschüler helfen ihm, wenn es erforderlich ist. Sie haben eine Chance, die viele von uns, die wir heute darüber befinden, ob wir behinderte Kinder in die Schule aufnehmen, nicht hatten. Sie lernen mit behinderten Kindern zu leben.

Mut zum Wagnis

Seit einigen Monaten hat eine Referendarin, die auf den Rollstuhl angewiesen ist, ihre Tätigkeit bei uns begonnen. Nicht einfach. Ein Prozeß der Auseinandersetzung im Kollegium erfolgte. Einige konnten sich vorstellen, daß sie sich als Fachlehrer für sie einsetzen könnten. Abwehrhaltung bei anderen. Dann hat sie bei uns hospitiert, mit uns gesprochen. Jetzt kennen wir sie ein bißchen, sie kennt uns ein wenig. Eine persönliche Beziehung herstellen, das ist es, was wichtig ist. Ganz sicher muß man auch darüber nachdenken, warum es für manche Menschen so schwer ist, behinderte Mitmenschen zu ertragen. Die Aufnahme von behinderten Menschen in die Schule ist nur sekundär eine Rechts- und Institutionsfrage. Zunächst kommt es darauf an, sich nicht selber vor einem behinderten Menschen zu verstecken. Ein Versteckspiel, das dem Verhalten eines Kindes gleicht, das in unangenehmer Situation, die Hände vor die Augen hält.

Die Aufnahme eines behinderten Kindes ist für Lehrer, Eltern und Kind ein Wagnis. Laßt uns etwas wagen. Diese vorsichtigen Pädagogen und Bürokraten, die immer erst alle Faktoren genau aus- und durchdiskutieren wollen, die dieses Vorgehen geradezu mit übergroßer Fürsorge für das behinderte Kind begründen, merken oft nicht, daß sie dem betroffenen Kind, seinen Eltern den Mut und den Willen zur Lösung ihres Problems wegdiskutieren.

So haben sie sich unter Umständen so sehr gesorgt, daß das behinderte Kind mit seinen Sorgen allein vor der Schultür steht. Ihre Sorge galt ihnen selber – nicht dem betroffenen Kind.

Angst vor Behinderten: Angst vor uns selbst?

Wenn wir behinderte Menschen vom Umgang mit uns ausschließen, wenn wir sie von Institutionen ausschließen, wie z.B. dem gemeinsamen Besuch der Grundschule, schließen wir zunächst einen Teil von uns selbst aus. Wir spalten einen Teil von uns selber ab. Es ist der in uns mit Angst besetzte Teil, wir selber könnten durch Krankheit oder Unfall selbst plötzlich oder über einen längeren Krankheitsverlauf in die andere Welt der Behinderten hinüberwechseln oder zu ihnen hingschleudert werden.

Während behinderte Kinder in der Regel für Grundschullehrer keine Bedrohung darstellen, weil es sie in der Grundschule nicht gibt, werden Lehrer um so mehr von Kindern mit Lern- und Verhaltensstörungen herausgefordert. Wenn ein Lehrer von Verhaltensgestörten spricht, denkt er meistens nur an die Kinder. Hier liegt die entscheidende Ursache für sein Versagen. Er bezieht sich nicht ein. Was ich damit meine, werde ich am Beispiel unseres Kollegiums, an unserer Kollegiumsgeschichte verdeutlichen. Ich muß also gar nicht anderen die Bezeichnung „schwarze Pädagogik“ an den Kopf schleudern, ich kann bei uns beginnen.

In „grauer Vorzeit“, die noch nicht lange zurückliegt, gab es z.B. bei uns eine Schulordnung, die war so vorzüglich ausgetüftelt, daß sie für alle denkbaren Fehlritte Verhaltensmaßregeln enthielt. Sie war so differenziert, daß auch die erfahrenen Kollegen beim Auftreten bestimmter Schülerverhaltensweisen nicht immer sicher wußten, welche Maßnahmen ihrerseits auf diese speziellen Verfehlungen zu erfolgen hätten. Ein Beispiel dafür, wie sich ein Kollegium immer tiefer verstrickt in eine Ausweglosigkeit. Störendes Verhalten darf nicht sein, wenn es doch auftritt oder auftreten könnte, dann existieren Regeln (Schulordnung), um es im Keim zu ersticken. Hier wird ein institutionalisierter Verdrängungsprozeß offenkundig.

Gedanken zum Sich-Ändern

Damals gab es zwei pädagogische Richtungen in unserer Schule: Die eine Gruppe suchte Lösungen in immer stärkerer Einengung der Schüler – sie engten sich selber ein. Die andere Gruppe begann mit dem Schulversuch ein Konzept der Offenheit zu realisieren: Offenheit dem Schülerverhalten gegenüber, Offenheit sich selbst gegenüber, auch dem eigenen Versagen gegenüber. Das setzt Vertrauen zu mindestens einer Kollegin, einem Kollegen voraus und schafft schließlich neues Vertrauen. Wo einmal zwei Menschen in einem Kollegium so angefangen haben, können sie ein Beispiel sein für andere. Veränderungen in der Schule, die zu einer Atmosphäre des Vertrauens und einer neuen Geborgenheit und Lebendigkeit für Lehrer und Schüler führen, haben ihren Ursprung in der Bereitschaft,

- miteinander zu reden,
- aufeinander zu hören,

- in sich hineinzuhören,
- die eigenen Sperren zu erkennen, die man sich aufgebaut hat – Schutzwällen gleich –, damit andere nicht an einen herankommen, damit ich nicht an mich selbst herankomme.

Der Lehrer, der an die Grenze seiner Lehrfähigkeit und der Schüler, der an die Grenze seiner Lernfähigkeit gestoßen ist, befinden sich in einer ähnlichen Situation.

Der Schüler, der sich – oft unbewußt – aggressiv gegenüber Sachen und Personen verhält, von dem wir dann sagen, er sei verhaltensauffällig, oder dessen Lernfähigkeit in Teilen blockiert ist (Lernstörung), zeigt lediglich graduell ein anderes Verhalten als der Lehrer, der brüllt, Druck ausübt, alkohol- oder drogenabhängig oder auch nur kommunikationsunfähig wird. Sie unterscheiden sich gravierend darin, daß dem Lehrer die geballte Macht des Systems zur Einschreitung gegenüber dem Schüler zur Verfügung steht, während der Schüler sich lediglich in seinem destruktiven Einfallsreichtum steigern kann. A.MILLER sagt in ihrem Buch „Am Anfang war Erziehung“:

„Im Gegensatz zur allgemein verbreiteten Meinung kann ich dem Wort Erziehung keine positive Bedeutung abgewinnen. Das Kind braucht die seelische und körperliche Begleitung des Erwachsenen.“

Wie kann diese von Lehrern geleistet werden, die ihre eigenen Gefühle gefangengesetzt haben? So begegnen uns in den Schulen Menschen, die Teile von sich in Gefangenschaft versetzt haben, sie werden somit zu ihren eigenen Gefangenen, bewegen sich wie Gefangene und geben sich selbst die Befehle und Anweisungen, merken oft nicht, daß die Gefangenordnung durch die Behörde längst aufgelockert worden ist, daß Gesetze und Erlasse eine andere Sprache sprechen, ein anderes Verhalten, eben ein freieres oder sehr offenes Verhalten vorschlagen.

Wir haben oft Besucher in unserer Schule. Sie kommen, um zu sehen, wie wir arbeiten, unsere Räume gestalten, den Unterricht organisieren, einzelnen Kindern Hilfestellung geben usw. Und dann passiert es: Statt sich in einer gemütlichen Ecke niederzulassen, mit den Ohren zu hören, den Augen zu schauen und mit dem Herzen zu empfinden, was sich vor ihnen, um sie herum, ereignet, zwischen einzelnen Kindern, zwischen Lehrerin und Kindern, statt ruhig zu werden und sich auf sich selbst einzulassen, auf eigene Empfindungen zu achten in einer Haltung der Muße, Entspannung und Erwartung des eigenen Abenteuers – statt dessen passiert es:

Die Besucherin erhebt sich, geht auf den Tisch zu, setzt sich zu dem in ihren Augen auffälligen Kind, fragt nicht viel, zögert nicht, greift ein, zeigt, redet, deutet an, sagt vor, was das Kind zu tun habe; merkt nicht, daß sie in die Intimsphäre des Kindes eingedrungen ist; der Gedanke, daß sie das Kind verletzt haben könnte, liegt fern. Helfen wollte sie, nur helfen.

Vielleicht wollte sie auch nur die Kollegin ein bißchen unterstützen, die sich gerade mit anderen Kindern abmüht. In den Unterricht einer Kollegin so einzugreifen bedeutet, die Arbeit der Kollegin zu ignorieren. Wer helfen will, muß die Bereitschaft mitbringen, sich in Situationen einzufühlen, geduldig sein, nicht immer auf dem Sprung sein, darf sich selbst nicht permanent überschätzen – ja,

muß darüber nachgedacht haben, was ihn zum Samaritertum treibt. Und Helfen setzt voraus, daß sich jemand helfen lassen will.

Unsere Entwicklung zu einer handlungsfähigen Lehrerguppe

Ich habe vorhin angedeutet, daß der Begriff erziehungsschwache Lehrerinnen und Lehrer einen Aspekt innerhalb eines Prozesses darstellt, den einer während seiner Entwicklung zu einer Lehrerpersönlichkeit durchmacht.

Die Entwicklung zur Lehrerpersönlichkeit wird in der offiziellen Hochschuldidaktik nicht oder nur am Rande beachtet. Noch weniger im Blick ist die Frage, wie sich ein Lehrerkollegium zu einer arbeitsfähigen Gruppe entwickeln kann. Wie kann ein Klima in der Gruppe oder eine Atmosphäre in der Gruppe entstehen, die der einzelne mitgestaltet, in der er sich auch geborgen fühlen kann? Die Atmosphäre in der Lehrerguppe ist entscheidend für die Lösung der Probleme, vor denen einzelne Lehrer stehen, wenn sie Kinder mit Lernschwierigkeiten haben oder Kinder, die körperbehindert sind. Hilfe von der Lehrerguppe — wie kann das gehen?

Richtig angefangen und durchgesetzt haben sich unsere reformerischen Bemühungen erst, als wir in schwierigen Situationen, wo wir selbst oft nicht weiterwußen, weil ein Kind massiv störte oder seine Lernblockade nicht überwinden konnte, nicht mehr auf die Hilfe von außen warteten, sondern anfangen, unsere Probleme als eigene Probleme anzunehmen und nach Lösungen zu suchen. Ich möchte die Entwicklungsgeschichte skizzieren, die wir genommen haben. Das Äußere ist schnell skizziert: Jede Woche treffen sich alle Lehrerinnen und Lehrer der Leinebergsschule zu einer zweistündigen „Pädagogischen Gesprächsrunde“. Hier können Probleme angesprochen, Lösungen diskutiert, Vorschläge eingebracht werden. Wir wissen heute, daß nicht ein einzelner eine ganze Schule verändern kann. Wir mußten erkennen, daß nur in einer Gruppe die Reform zu verwirklichen war. Da ein wesentliches Ziel selbstbestimmtes Lernen im Rahmen einer flexiblen Unterrichtsgestaltung war, schied eine Manipulation einzelner Mitglieder selbstverständlich aus. Wir mußten lernen, den andern so wahrzunehmen und zu ertragen, wie er sich darstellte, mit seinen Schwächen und mit seinen Stärken, mit seiner Nachsicht, seinem Verständnis, aber auch mit seiner Rigorosität. Vielleicht kann man es so sagen: Ich nehme dich, wie du bist, aber ich laß dich auch fühlen, wenn mir deine Rigorosität oder dein Absolutheitsanspruch auf den Geist geht. Ich halte dir den Spiegel vor — da, nimm den Spiegel, damit auch ich hineinschauen kann.

Der Prozeß, in den wir uns eingelassen haben, ist aufregend, interessant, beruhigend. Wir wissen, daß wir 1977 vieles von dem, was wir heute wahrnehmen, fühlen, können, wissen, nicht oder nur unzureichend wahrgenommen, gefühlt, gewußt und gekonnt haben. Wenn ich unsere Erfahrungen einmal in Schritte aufschlüssele, so könnten sie so beschrieben werden:

Entwicklungsschritte in der Lehrergruppe

1. Wie können wir uns über Wasser halten
2. Vom Sammelsurium zu Themenschwerpunkten
3. Die Leitung der Gesprächsrunden wechselt
4. Arbeitsverfahren werden entwickelt
5. Wir merken immer besser, was wirklich wichtig ist
6. Wir fangen an, uns gegenseitig vor Ort zu entdecken
7. Vergewisserung, kritische Rück- und Einblicke
8. Wir lernen, persönliche Wünsche und Sachgesichtspunkte miteinander zu verbinden.

1.Schritt: *Wie können wir uns über Wasser halten?* Die Gespräche in der Pädagogischen Runde kreisten um tägliches Allerlei.

2.Schritt: *Vom Sammelsurium an Alltagsfragen fanden wir zu Themenschwerpunkten, z.B. es wäre wichtig, sich einmal intensiv mit Mathematik oder individueller Förderung zu befassen.*

Störungen treten auf, die Zeit reicht nicht, um den alltäglichen Krimskrams und die Schwerpunkte zu behandeln. Vielleicht drücken wir uns vor den Themen. Vielleicht sind es gar nicht die für uns wichtigen Fragen. Prioritäten müssen gesetzt, Entscheidungen getroffen werden, Unzufriedenheit bei Teilnehmern und bei der Leitung der Pädagogischen Gesprächsrunden. Die Leitung lag in festen Händen, zu dem Zeitpunkt bei der Schulleitung.

3.Schritt: *Vom festen Leiter der Pädagogischen Runden zur wechselnden Leitung durch Gruppenmitglieder.* Jeder erfährt, wie schwierig es ist, die Gesprächsführung zu haben und damit in besonderer Weise für die Zufriedenheit bei den Teilnehmern und die Ergebnisse der Runde verantwortlich zu sein.

Neue Störungen: Es gibt Kollisionen zwischen den Interessen einzelner Mitglieder und dem, was die Gruppe als Themenschwerpunkte abgesprochen hat: „Es brennt mir auf den Nägeln ...“, „Wir müssen dringend über **den** Schüler sprechen...“.

Oft, das haben wir erst später verstanden, steckte dahinter, daß die Kollegen ihren Ärger, ihre Wut und Enttäuschung loswerden wollten, daß sie eine Bestätigung dafür suchten, nur der Schüler oder die Eltern seien die Verursacher ihres Ungemachs, sie suchten Hilfe beim Zudecken des eigenen Versagens. Manchmal ließ sich die Gruppe mißbrauchen.

4.Schritt: *Entwicklung von Arbeitsverfahren.* – *Wir kamen nur weiter über die Anwendung von Arbeitsverfahren, die einzelne von uns im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen oder in unterschiedlichen Gesprächsgruppen kennengelernt hatten.* Es bildete sich im Verlauf eines Jahres eine Methode heraus, d.h. sie wurde nach und nach von allen durchschaut und akzeptiert, die wir Problemlösungsmethode genannt haben. Die zentralen Gesichtspunkte sind:

Problemlösungsmethode

	Vorbereitungsphase: Die Teilnehmer klären zunächst, welche Probleme anliegen. Sie wählen ein Problem aus.	
P*)	1.Phase: „Ich habe folgendes Problem:“	Der Problemsteller schildert sein Problem. Er darf in dieser Phase nicht von Gruppenmitgliedern unterbrochen werden.
Gr	2.Phase: „Ich habe dazu noch folgende Frage...“	Einzelne Teilnehmer stellen Fragen, um das Problem differenziert erfassen zu können. Sie stellen sich dabei voll auf den Problemsteller ein. Kritik, Kommentare und Besserwisserei sind nicht erwünscht.
Gr	3.Phase: „Ich habe folgenden Lösungsvorschlag ...“	Die einzelnen Teilnehmer teilen nun ihre Lösungsvorschläge dem Problemsteller mit. Sie üben dabei keinen Druck auf den Problemsteller aus. Die Vorschläge stehen neutral im Raum.
P	4.Phase: „Ich könnte mir folgende Lösung vorstellen“	Der Problemsteller wählt den Vorschlag aus, der ihm sympathisch und sachgemäß erscheint.
Gr	5.Phase: „Ich möchte den Vorschlag einmal im Gespräch (Spiel) erproben.“	Der gefundene Problemlösungsansatz wird gefestigt, z.B. im Rollenspiel.
*) P = Problemsteller Gr = Gruppe (einzelne Gruppenmitglieder)		

Ausführlicher ist dies in „Grundschule“, Heft 7/82, S. 328 ff. beschrieben.

Die Anwendung dieser Methode führte dazu, daß sowohl der einzelne als auch die Gruppe merkten, daß solches Verfahren zur Lösung von Problemen beitrug – wichtig war die aktive Beteiligung aller. Die Aktivitäten durften nach erfolgreich geführtem Gruppengespräch nicht abbrechen, sie begannen erst. Wenn wir ein Problem in der Klasse lösen wollten, mußten wir mit der Veränderung bei uns beginnen. Wer dies tat, hatte Erfolge. Das schaffte Mut. Wir fühlten uns als einzelne / als Gruppe sicherer, kompetenter. Das führte zu mehr Arbeitsfreude, Interesse, Motivation und Sicherheit im Umgang miteinander und mit unseren Schülern.

Wir wurden uns als einzelne und als Gruppe immer wichtiger.

5. Schritt: *Wir merkten immer besser, was für uns und unsere Arbeit wichtig ist. Das führte dazu, daß wir uns in unserer Arbeitsweise besser kennenlernen wollten, wir wollten genau erfassen, was uns zu unserem „Glück“ verholfen hatte.*

So spürten wir mehr und mehr dem nach, was uns wichtig war. Meistens begaben sich zwei gemeinsam auf die Spur, regten an, schlugen Themen und Arbeitsverfahren vor, strukturierten die Pädagogische Runde. Ausgangspunkt waren oft Fragen oder Anregungen, wie sie in den folgenden Beispielen deutlich werden.

Beispiele:

Thema: Atmosphäre in der Lehrergruppe

1. In den letzten Wochen hat mich ein Ereignis / Verhalten
 - nachdenklich gestimmt
 - ärgerlich gemacht
 - verletzt
2. Ich möchte in der Lehrergruppe
 - darüber reden
 - nicht darüber reden
 - jetzt nicht darüber reden
3. Ich fühle mich zur Zeit in der Lehrergruppe
 - sehr wohl
 - wohl
 - nicht wohl

Thema: Standortbestimmung / Perspektiven

Wesentliche Veränderungen in meinem pädagogischen Handeln (Einsichten, Einstellungen, Handlungsweisen oder: Wo und wie habe ich mich verändert?) (ab 1974)

Aufgaben, Probleme, die mein aktuelles Handeln bestimmen (mit denen ich mich auseinandersetze) (Gegenwart)

Welches pädagogische Problemfeld möchte ich mir zur Aufgabe machen? (bis 1986)

Thema: Selbsteinschätzung des eigenen Verhaltens

In meiner täglichen Unterrichtsarbeit zeige ich folgende Verhaltensweisen. Ich

1. helfe und berate

2. bin konsequent

3. organisiere differenzierenden Unterricht

4. beobachte und beachte die allgemeine Klassensituation

5. analysiere Lernprozesse einzelner Kinder und gebe angemessene Hilfe im Einzelfall

6. kontrolliere Lernfortschritte.

Bisweilen halten wir es für wichtig, spontan eine Einschätzung vorzunehmen, sich dann das Ergebnis anzuschauen. In der Regel erfolgt eine intensive, spannende und interessante Diskussion.

Was wir machen, ist entdeckendes Lernen, wir praktizieren es im Umgang mit uns, es macht Spaß, und es bringt uns weiter. Es ist ein Lernen, das wir uns von unseren Kindern wünschen, das wir von ihnen erwarten (vgl. Beispiele: Atmosphäre und Standortbestimmung).

Ich habe vorhin ausgeführt, daß wir zu der Einsicht gelangt sind: Reformprozesse sind nur von einer Gruppe zu verwirklichen. Also ist es konsequent nachzufragen, wie denn jeder einzelne wesentliche Teile unserer Gesamtkonzeption im Unterricht verwirklicht. Sechs Merkmale fanden wir für unsere Arbeit so wichtig, daß wir sie quasi als Katalog zusammenstellten (vgl. Beispiel: Einschätzung).

Und nun sollte sich jeder einschätzen, welches Merkmal, welche Verhaltensweise, bei ihm in welcher Weise ausgeprägt ist. Solche Fragestellungen und Selbsteinschätzungen führen zu Gesprächen, zu Auseinandersetzungen, sie helfen klären, was verschwommen ist, in der Arbeit wegzurutschen droht oder zur Routine wird. Unklarheiten, Unterschiede im Verständnis und divergierendes Verhalten in der Praxis können zu einer neuen Fragestellung Anlaß sein. So folgte auf die Diskussion zu unserem Verhalten eine Schwerpunktsetzung mit dem Thema:

Konsequentes Verhalten in einer bestimmten Situation

Beispiel: Kinder reden ständig in Unterrichtsphasen, die – nach abgesprochenen Regeln – ruhiges konzentriertes Arbeiten erfordern.

Frage: Wie könnte in einer solchen Situation konsequentes Lehrerverhalten aussehen?
 a) mit Sanktionen b) ohne Sanktionen

Ergebnis für meine Arbeit:

Das Beispiel regte an zu einer umfassenden Klärung: Was für den einzelnen wichtig wurde, ist seine Sache, er hat es herauszufinden und in sein Nachdenken und Handeln aufzunehmen. Für mich wurde wichtig, daß ich z.B. konsequent meine Erkenntnisse hinsichtlich der Förderung von Kindern mit Leselernschwierigkeiten in die Tat umsetzte.

Exkurs:

Eine Frage in meiner Vorstellung von Förderung lautet z.B.: Wenn ein Kind das Lesen nicht oder nur sehr schwer lernt, ob ich es in der Fördersituation primär mit diesem Bereich konfrontiere. Wenn ein Schüler zu mir in den Förderunterricht kommt, wird der Anlaß natürlich nicht verwischt. Wir sprechen darüber, und ich sage ihm, daß ich mich bemühen wolle, ihm an dieser Stelle zu helfen. Wie, das müßte ich sehen, wir müßten den Weg gemeinsam suchen. Selbst wenn das Kind sagt: „Ich will nicht lesen lernen“, so ist bereits eine gute Basis zwischen uns hergestellt, zieht es mich doch in sein Vertrauen, daß es etwas, was es Tag für Tag tun muß, nicht tun möchte. Ich nenne vier Aspekte, von denen A.MILLER meint, daß sie im Umgang mit Kindern wichtig wären:

1. *Achtung vor dem Kind*
2. *Respekt für seine Rechte*
3. *Toleranz für seine Gefühle*
4. *Bereitschaft, aus seinem Verhalten zu lernen.*

Das kann bedeuten, in der Situation nicht weiter zu fragen, die Gründe und Hintergründe nicht auszuloten. Haben wir doch einmal Respekt vor dem Kind, das sich elterlichen, schulischen und damit gesellschaftlichen Erwartungen widersetzt! Ich habe zu viele gescheiterte Kinder kennengelernt, von ihnen gehört oder über sie gelesen, als daß ich der oft in der Schule praktizierten technisierten Hilfe auch nur ein Quentchen an Respekt abgewinnen könnte. Ich zitiere zum besseren Verständnis A.MILLER:

„Wir brauchen die Artikulation des Kindes, um zu verstehen, begleiten und lieben zu können. Auf der anderen Seite braucht das Kind seinen freien Raum, um sich adäquat artikulieren zu können.“

Ohne das Offensein für das, was der andere uns mitteilt, ist uns kaum eine echte Zuwendung möglich. Ich muß offen sein für das, was mir ein Kind mitteilt, ich muß einem Kind die Chance geben, offen sein zu können für das, was ich für wichtig halte. Beispiel: „Können wir beide etwas finden, was uns Spaß macht?“ fragte ich Borris. Ich hatte ihm angeboten, eine Weste aus Leder zu schneiden. Mit meiner kleinen Tochter hatte ich das wenige Tage zuvor gemacht, und es hatte uns beiden Spaß bereitet.

Er könnte sich vorstellen, Pflanzen zu vergiften. Das gefiel mir nicht, und ich habe es ihm gesagt. (Erst lange Zeit später habe ich verstanden, was er gemeint hat). Aber Pflanzen züchten wäre vielleicht etwas. Dann lieber Pflanzen klauen, meinte B. Trotz heftiger Abwehrversuche meinerseits entwickelte Borris raffinierte Strategien und Vorgehensweisen. Ich ignoriere in meiner Darstellung die Verfol-

gung dieses Stranges. Pflanzen züchten und pflegen, darauf konnten wir uns verständigen, wir besorgten uns Töpfe, Erde, Ableger, auch Lupen, weil das mit dem Wachsen ja seine Zeit dauert und alles so klein anfängt. Uns ging es beiden gut. Nur so viel. Manchmal fragte ich Borris, ob er wisse, warum wir denn diese gemeinsame Zeit zweimal in der Woche hätten? „Klar.“

B. erfand auch Geschichten, ich tippte sie mit der Schreibmaschine; man könne sie kopieren und verkaufen, meinte er. Mein Hinweis, dann werden andere die Geschichte lesen, die er selber erfunden habe, aber nicht lesen könne. Er behalte sie im Kopf und kenne eine gute Technik, den Zettel so zu halten, so zu erzählen, daß alle glaubten, er würde lesen. „Ich kann mich gut verstellen.“ Darüber hätten wir beide noch intensiver reden können, aber B. verließ früher, als ich gehofft hatte, unsere Schule aus Gründen, die zu akzeptieren waren. Sie müssen nicht wissen, wie weit wir gekommen sind. Eine Literaturangabe an dieser Stelle: BRUNO BETTELHEIM, „Der Entschluß zu scheitern“, in *Erziehung zum Überleben*, dtv. S. 160 ff.

Nach diesem Exkurs möchte ich noch drei weitere Schritte erörtern, die wir vollzogen haben oder vollziehen.

6.Schritt: *Wir fangen an, uns vor Ort zu entdecken. Schon 1976/77 fanden wir es wichtig, gegenseitig zu hospitieren.*

Es klappte nicht, obwohl die organisatorischen Voraussetzungen gegeben waren. Heute wissen wir, daß unser Zögern tiefliegende Ursachen hatte.

Womit wir zufrieden waren, das waren die Doppelbesetzungen, zwei Lehrkräfte arbeiten zusammen, d.h. sie sitzen manchmal auch gemeinsam auf der Bank, auf dem Sofa, um zuzuschauen und zu genießen. Ich sage dies zuerst, weil es zu selten vorkommt und die Bedeutung nicht erkannt wird. Einer unterrichtet, der andere beobachtet einen Schüler, eine Situation, die Sprache des Lehrers, den Ärger des Kollegen. Während der Doppelbesetzung kann man auch die Gruppe teilen, oder einer beschäftigt sich mit einem einzelnen Schüler. Sich kennenlernen vor Ort hat viele Möglichkeiten, sich selber und den anderen genau wahrzunehmen, gemeinsam über Veränderungen nachzudenken.

In der institutionalisierten Form der Doppelbesetzung war das möglich. Aber darüber hinaus die Kollegin am Arbeitsplatz aufsuchen, hospitieren, das klappte nicht. Erst jetzt – vor wenigen Monaten, ist es uns gelungen. Ein langer Weg, ein langer Entwicklungsprozeß.

7.Schritt: *Vergewisserung, kritische Rück- und Einblicke. In der Vorbereitung zu dieser Tagung haben wir uns oft unterhalten, ob denn das, was ich vortrage, auch wirklich Realität ist. Grundlage solcher Gespräche war ein Denk- und Beobachtungszettel (vgl. nachfolgenden Kasten).*

Wir erhalten viele Hospitationswünsche von Kollegien, Ausbildungsseminaren und Hochschulgruppen. In Abständen von drei bis vier Wochen ermöglichen wir Hospitationen. Wir werden zu Vorträgen und Fortbildungsveranstaltungen eingela-

den. An diesen Aktivitäten beteiligen sich alle Lehrkräfte. Zur Zeit drehen wir in Zusammenarbeit mit dem Erziehungswissenschaftlichen Fachbereich einen Film über unsere Arbeit. Jede Hospitation, jeder Vortrag ist für uns Anlaß zu prüfen, ob das, worüber wir reden, auch unserer Konzeption und unserem Alltag entspricht. Es erfolgt eine Prüfung, ob die Realität mit unseren Mutmaßungen übereinstimmt.

Erfahrungsaustausch über unseren Umgang mit behinderten und anderen Kindern

1. Meine wichtigsten Erfahrungen mit Kindern, die
 - a) behindert sind (Sprache, Gehör, Körper)
 - b) andere und mich stören
 - c) nicht leicht lernen
 2. Merkmale meines Verhaltens diesen Kindern gegenüber
 3. Beschreibung meiner Einstellung diesen Kindern gegenüber (welchen Veränderungsprozeß habe ich durchgemacht?)
 4. Was ist in meiner Arbeit anders geworden durch eine stärkere Wahrnehmung und Beachtung dieser Kinder? Was muß ich mehr oder anders tun?
 5. Wie fühlen sich die Kinder bei uns? (Einschätzung)
 6. Was verbinde ich mit dem Begriff: „schulschwache Kinder“, „erziehungsschwache Lehrer?“
 7. Sind es Begriffe, die weiterhelfen?
 8. Wichtiges Beispiel aus meiner Arbeit.
-

Das, was wir uns gegenseitig mitzuteilen hatten über unsere Arbeit mit behinderten Kindern, über Kinder mit Lernstörungen oder anderen Problemen, war sehr ermutigend. Nur einige Gedanken: Einer Gruppe von Studenten war während einer Hospitationsstunde nicht aufgefallen, daß ein Junge im 1. Schuljahr stark körperbehindert ist. Er war zusammen mit anderen über den Boden gekrabbelt, hatte gespielt, gelacht, gelernt, war wütend gewesen und hatte geschimpft. Ein Kind hielt nach dem Unterricht das Dreirad fest, auf das er stieg und zum Bus fuhr, der ihn abholte. Ein anderes Kind schleppte die Krücken hinterher, Getöbe und Lärm um ihn herum, während er zum Auto fuhr. Nun war es nicht mehr zu übersehen, daß P. körperbehindert ist. Es war aber auch nicht zu übersehen, daß er gemeinsam mit anderen die Grundschule besucht.

„Ich mache Norbert stumm“, sagte eine Kollegin, „wenn ich die Geduld verliere.“ N. ist ein stark sprachgestörtes Kind, das die Mitarbeit bei der Logopädin verweigert, sich Testsituationen widersetzt, ein schwerer Fall? Kein schwerer Fall, Norbert spricht in seiner Klasse so, daß alle ihn verstehen, er spricht gern und oft.

8. Schritt: *Wir lernen persönliche Wünsche und Sachgesichtspunkte miteinander zu verbinden. War haben wir selbst, jeder von uns persönlich, mit dieser stark ich- und gruppenbezogenen Konzeption zu tun? Das bleibt die Sache eines jeden von uns und jeder redet darüber, wann und wo er will.*

Bei der Stundenplangestaltung sagt z.B. jeder, welche Wünsche er hat. Für uns sind die persönlichen Interessen, Wünsche zur Zusammenarbeit mit bestimmten Kollegen, genauso wichtig wie die Sachaspekte, die bei der Plangestaltung eine Rolle spielen.

Unsere Entwicklung bei der Stundenplangestaltung ist eine Geschichte für sich. Nur kurz den Anfang und den heutigen Stand. Früher sprachen Rektor und Konrektorin mit den Kollegen über den Einsatz im kommenden Schuljahr. Heute machen wir den Plan gemeinsam. Das dauert länger, die Lösung kann aber in der Regel von allen akzeptiert werden.

Schlußbemerkungen

Selbst- und Mitbestimmung können Schüler nur lernen, wenn es ihre Lehrer gelernt haben und praktizieren. Wir reden nicht nur über selbstbestimmtes Lernen – wir ermöglichen es; wir fordern nicht nur Mitbestimmung in der Schule – wir praktizieren sie, und zwar in immer größerer Offenheit. Wir reden nicht von und über schulschwache Kinder, sondern eher vom Versagen der Institution Schule, der starken und mächtigen Schule, deren Teil wir sind. Wir sind Lehrerinnen und Lehrer, die die Bedeutung des Umgangs mit Schwächen kennen. Wir wissen mit uns umzugehen, müssen die schwachen Teile unserer Persönlichkeit nicht permanent aussperren. Deswegen müssen wir auch nicht die schwachen Schüler aussperren und in die Sonderschule schicken, deswegen können wir behinderte Kinder aufnehmen und mit ihnen leben und lernen. Wir brauchen nicht die Leute, die uns in ihren Thesen „Mut zur Erziehung“ machen wollen. Das ist eine andere Pädagogik. Wir durchschauen, was dahinter steckt. Wir stellen uns in eine Reihe mit unseren Schülern.

Unsere Lernchancen und Lernerfolge waren da besonders groß, wo wir an unsere Grenzen gerieten, z.B.

- wenn ein Kind so massiv störte, daß wir nicht weiter wußten,
- wenn ein Kind trotz großer Anstrengungen keine Lernfortschritte machte,
- wenn unterschiedliche pädagogische Auffassungen im Kollegium unversöhnlich aufeinanderprallten.

Lernfortschritte machten wir nur dann, wenn wir die Probleme nicht beschönigten, und wenn wir ihnen nicht auswichen. Unser Schulversuch begann erst richtig zu dem Zeitpunkt, an dem wir bereit waren, uns selber zum Gegenstand der Überlegungen zu machen, zum Beispiel:

- *Wenn wir offene Unterrichtsarbeit anstreben, müssen wir auch unsere Zusammenarbeit auf Offenheit hin überprüfen.*
- *Wenn wir selbstbestimmtes Lernen fordern, müssen wir uns fragen, wie denn unser selbstbestimmtes Arbeiten aussieht.*
- *Wenn wir uns entdeckendes Lernen wünschen, müssen wir uns fragen, wo wir denn selber in unserem Alltag solches praktizieren.*

- *Wenn wir schwachen Kindern helfen wollen, müssen wir uns mit unseren eigenen Schwächen auseinandergesetzt haben.*
- *Wenn wir Kinder mit Lernstörungen beraten wollen, müssen wir über unsere eigenen Arbeitsstörungen nachgedacht haben.*
- *Wenn wir von den Kindern Konfliktlösung, Gruppenfähigkeit, Einfühlungsvermögen erwarten, müssen wir uns fragen, wie es mit unserer Fähigkeit steht, die Situation einer Kollegin gefühlsmäßig wahrzunehmen, Konflikte anzugehen, selbst lehrergruppenfähig zu werden.*
- *Wenn wir Ängste, Wut oder Ärger eines Kindes verstehen wollen, müssen wir etwas über unsere Angst, Wut und unseren Ärger wissen.*

Wir haben uns und unseren Schülern einen Lebensraum geschaffen, in dem Menschen zusammen sein können, die sich in ihren emotionalen, sozialen, motorischen und kognitiven Fähigkeiten und Möglichkeiten oft stark unterscheiden.

Die Reform der Grundschule in diesem Sinne hat erst an wenigen Stellen im Lande begonnen. Die Chance, daß sie sich fortsetzt, ist nicht groß. In den westlichen ebenso wie in den östlichen Gesellschaften herrscht das Prinzip der äußeren Stärke. Die Versuchung ist groß, zu glauben, daß Stärke unsere Zukunft sichern könne, in sicherheitspolitischer wie in bildungspolitischer Hinsicht.

Ich setze auf Verständigung, ich will dazu beitragen, daß sich Vertrauen bildet – zwischen den Völkern und zwischen den Menschen in Bildungsinstitutionen. Wenn es eine Zukunft für uns gibt – liegt sie hier.

Literaturhinweise (eine Auswahl)

KARL GEBAUER: Veränderungen im Schulanfang – ein Beispiel. In: betrifft: erziehung, Heft 3/1979, S. 58 ff.

J.-A. AHRENS / K.GEBAUER: Reform der Grundschule. Bildungspolitische, pädagogische und organisatorische Aspekte der Weiterentwicklung von Grundschule. In: Die neue Gesellschaft, Heft 10/1980, S. 856 ff.

K.GEBAUER / W.KLAER: Ich unterrichte jetzt anders. Gespräche mit einer Lehrerin. In: Grundschule, Heft 12/1980, S. 18 ff.

KARL GEBAUER: Am liebsten wie beim Lehrer Pohl. In: betrifft : erziehung, Heft 3/1982, S. 40 ff.

LEHRERGRUPPE DER LEINEBERGSCHULE: Schulreform von innen – Lehrer verändern ihre Schule. In: Grundschule, Heft 7/1982, S. 304 ff.

GEBAUER / HEUER / WEILAND: Schauspieler in der Schule. In: Grundschule, Heft 4/83, S. 20 ff.

BRUNO BETTELHEIM: Der Entschluß zu scheitern. In: Erziehung zum Überleben, dtv, S. 160 ff.

ALICE MILLER: Das Drama des begabten Kindes. Suhrkamp

ALICE MILLER: Am Anfang war Erziehung. Suhrkamp

K.GEBAUER: Spielprojekte, Hannover 1976

K.GEBAUER: Beispiele; Spielsituationen, Lernsituationen, Hannover 1975

Ein Blick über die Grenzen – Hinweise und Informationen



Eduard Werner Kleber

Schulische Integration?

Zehn Jahre Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland, dem UK und den USA

Einleitung

Anlaß dieses Beitrags sind eine Konferenz der International Study Group „Special Educational Needs“ an der Universität Southampton und eine Tagung des Arbeitskreises Grundschule an der Freien Universität Berlin. Beide Tagungen versuchten, ein Resümee der letzten zehn Jahre Bildungspolitik für Kinder mit Schul-schwierigkeiten zu ziehen. 1973 erschien die Empfehlung der Bildungskommission „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“. Diese Empfehlung war Ausdruck eines neuen sonderpädagogischen Verständnisses von Lernschwierigkeiten und Behinderungen, das in den sechziger Jahren entstanden war.

„Für diese neue Empfehlung mußte die Bildungskommission davon ausgehen, daß behinderte Kinder und Jugendliche bisher in eigens für sie eingerichteten Schulen unterrichtet wurden, weil die Auffassung vorherrschte, daß ihnen mit besonderen Maßnahmen in abgeschirmten Einrichtungen am ehesten geholfen werden könne. Die Bildungskommission folgt dieser Auffassung nicht ... Damit stellt sie der bisher vorherrschenden schulischen Isolation Behinderter ihre schulische Integration entgegen.“ (S. 15/16)

Des weiteren formulierte die Bildungskommission als neue sonderpädagogische Aufgabe, „von Behinderung bedrohte Kinder und Jugendliche“ zu versorgen. Sie trägt eine neue sonderpädagogische Verantwortung in die allgemeinen Schulen.

Diese Empfehlung war das Ergebnis bildungspolitischer Entwicklungen der sechziger Jahre, die nicht auf die Bundesrepublik Deutschland beschränkt, sondern mit entsprechenden Diskussionen, mit gleichen Zielen und sehr ähnlichen Maßnahmen insbesondere im *United Kingdom (UK)* und den *United States of North America (USA)* zu beobachten waren. Ein Vergleich der bildungspolitischen Ergebnisse liegt deshalb für diese drei Länder nahe und könnte fruchtbare Erkenntnisse bringen.

Ausgangsbedingungen

Die Schulsysteme in den drei Ländern waren in den sechziger Jahren unterschiedlich selektiv. In den USA ist ein Gesamtschulsystem etabliert. In Sonderschulen wurden etwa 4% der schulpflichtigen Kinder beschult (EGBERT 1978). Es gab unterschiedliche Ansätze sonderpädagogischer Arbeit in den allgemeinen Schulen. Im UK wurden zu dieser Zeit etwa 50% aller Schüler in Gesamtschulen beschult. Sonderschulen besuchten etwa 1,8% aller schulpflichtigen Kinder (WARNOCK 1978), es bestand eine steigende Tendenz zur Gesamtschule hin. Seit den fünfziger Jahren war ein spezifisches System sonderpädagogischer Förderung in allge-

meinen Schulen ausgebaut worden (remedial education). In der Bundesrepublik Deutschland war zu dieser Zeit der Anteil der Schüler, die Gesamtschulen besuchten, kleiner als 1%, das sogenannte dreigliedrige Schulsystem hatte sich aufgrund des hohen Selektionsdrucks praktisch in ein viergliedriges verwandelt, besonders in großstädtischen Gebieten wurden oft 7% bis 11% (TOPSCH 1975, SANDER 1975) der Schüler in der Schule für Lernbehinderte beschult. Das Sonderschulsystem befand sich in raschem Ausbau (Durchschnittsangaben sind deshalb verfälschend); dort, wo es als bereits ausgebaut galt, erfaßte es 9% bis 13% der Schüler. Einen sonderpädagogischen Förderansatz an den allgemeinen Schulen gab es in der Bundesrepublik Deutschland nur in bezug auf eine bestimmte Gruppe – die „Legastheniker“ (verhinderte Gymnasiasten?).

In allen drei Ländern fand man während der sechziger Jahre ähnliche sozialpolitische Bewegungen und Diskussionen, in denen „Humanismus“, „Demokratisierung“, „Integration“ („normalization“) auch und insbesondere für Behinderte zentrale Begriffe waren. In allen drei Ländern analysierten Kommissionen die vorliegende Praxis der Erziehung von Kindern mit Schulschwierigkeiten und reisten für bildungspolitische Planung in die skandinavischen Länder, vor allem nach Schweden, und studierten dort das „Normalisierungsprinzip in den Schulen“ (Integration behinderter Kinder und Jugendlicher). Diese Kommissionen erarbeiteten Empfehlungen:

- BRD: Deutscher Bildungsrat – Bildungskommission (1970 – 1973)
- UK: Komitee zur Untersuchung der Beschulung behinderter Kinder und Jugendlicher (1974 – 1978)
(Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People)
- USA: Die Arbeit wird hier von verschiedenen Gruppen, die an der Vorlage des Bürgerrechts arbeiten, durchgeführt (das Ergebnis war die Vorlage der Artikel 94 – 142 des Bürgerrechts, 1970 – 1974)

Einige Erläuterungen zur Gegenüberstellung

Zum verwendeten zentralen Begriff

Obwohl in den Diskussionen der sechziger Jahre der Begriff der Behinderung unter verschiedenen Aspekten suspekt geworden war, wird er in der Bundesrepublik Deutschland beibehalten. Er wird als relativer Begriff definiert (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1973, BLEIDICK 1978), und über diese – insbesondere auch von den gesellschaftlichen Bedingungen abhängige – Relativität wird die Ergänzung „von Behinderung bedroht“ logisch begründet:

„Neben Beeinträchtigungen von Funktionen, die zu Behinderungen führen ... gibt es Störungen, denen ebenfalls mit besonderer pädagogischer Hilfe entsprochen werden muß ... Als sozial benachteiligt gelten Kinder und Jugendliche, deren intellektuelle, emotionale und soziale Entwicklung aufgrund von Besonderheiten des häuslichen Milieus und der sozialen Schicht ... retardiert ist bzw. negative Abweichungen aufweist ... Diese von Lernbehinderung oder Verhaltenstörungen bedrohten Kinder und Jugendlichen bedürfen besonderer Förderung“ (S. 41/42)

Im UK wird nach einer längeren Etikett-Diskussion und verschiedenen Vorschlägen der Begriff „children with special educational needs“ (Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen) gewählt. Was ist darunter zu verstehen?

„(23) *In one sense every Child's educational needs are special, because they are peculiar to him; and nearly every child from time to time has difficulties which distinguish him from others ... What is needed is a legal framework which pays regard to the special educational needs of that minority of children and young people, whose problems are greater or more persistent than those of the generality*“ (White Paper mnd 7796, p. 10).

„In einem oder dem anderen Sinne sind die pädagogischen Bedürfnisse jedes Kindes besondere, weil sie spezifisch für es sind, und fast jedes Kind hat von Zeit zu Zeit Schwierigkeiten, die es von anderen abhebt ... Was vonnöten ist, ist ein Rechtsrahmen, welcher die sonderpädagogischen Bedürfnisse von derjenigen Minderheit von Kindern und Jugendlichen, deren Probleme größer und mehr andauernd als diejenigen der Mehrheit sind, gewährleistet.“

Hier wird ein Rechtsrahmen für die im WARNOCK-Report (1978) bestimmte Gruppe mit „special educational needs“ gefordert. Die Bestimmung der Gruppe bleibt vage:

„*We refer to the group of children – up to one in five – who are likely to require some form of special educational provisions at some time during their school career as children with special educational needs*“ (WARNOCK-Report, p. 41).

„Wir beziehen uns auf die Gruppe von Kindern – bis zu 20% –, die wahrscheinlich in irgendeiner Form vorübergehend oder während ihrer gesamten Schulzeit sonderpädagogische Hilfe brauchen.“

Hier wird von 20%, an anderer Stelle von 16%, der jeweils Schwächsten gesprochen.

In den USA ging die Änderung des Begriffes am weitesten, man spricht von „exceptional children“ (wörtlich: außergewöhnlichen Kindern), das sind „Kinder, die über das Gewöhnliche hinaus Beachtung verlangen“.

„... (exceptional children) ... those who are gifted, retarded, blind (usw.) ... exceptional children, for us, includes all those pupils who need some form of special education – part

Vergleich der Bildungspolitik 1973 – 1983

<i>BRD</i>	<i>UK</i>	<i>USA</i>
Unterlagen		
Empfehlungen der Bildungskommission: Zur pädagogischen Förderung ...	Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People	Education of All Handicapped Children (PL 94 – 142) 1975
Veröffentlicht: 1973	1978	1975
Verwendeter zentraler Begriff		
Behinderte und "von Behinderung Bedrohte"	Kinder, die über das Gewöhnliche hinaus Beobachtung verlangen (exceptional children)	Kinder mit speziellen pädagogischen Bedürf- nissen (children with special educational needs)
Personengruppe (nähere Beschreibung im Text)		
14% – 28%	16% – 20%	12% zeitweilig über längere Zeit
14% über längere Zeit	16% über längere Zeit	
+ 14% zeitweilig	+ 4% zeitweilig	
Ziele		
Integration von Behinderten, Vermeidung von Segregation der von Behinderung Be- drohten	Integration der Kinder mit Behinderungen und Lernschwierigkeiten (learning difficulties) in die allgemeine Schule	Mehr Integration von Behinderten (increa- sing mainstreaming) und sonderpädagogische Betreuung in allen Schulen
Empfohlene Maßnahmen		
– volle gemeinsame Unterrichtung mit speziellen pädagogischen Hilfen	– volle gemeinsame Unterrichtung mit jedweder nötigen Hilfe und Unterstützung	– volle gemeinsame Unterrichtung mit son- derpädagogischen Einrichtungen
– teilweise gemeinsame Unterrichtung	– zeitweiliges Herausnehmen	– Resource-room-Programme: 10% – 50%
– Sonderschulklassen mit häufigem Kontakt zu Regelklassen (Kooperative Schulzentren)	– Unterricht in einer speziellen Klasse mit zeitweiser Teilnahme an Regelklassen	– Ausnahme aus der Klasse
– Sonderschule mit Kooperationsprojekt mit Regelschulen	– Sonderschulklassen mit häufigem sozialen Kontakt mit der Regelklasse	– Sonderschulklassen in allgemeinen Schulen
– Sonderschulen (separiert)	– Sonderschulen (separiert)	– Sonderschulen (separiert)

BRD

Aus den Empfehlungen entwickelte Politik und gesetzliche Regelungen

Forschungspolitik:
Modellversuche in allen Ländern

Appelle und gesetzliche Regelungen

1. Appell: So viel Integration wie möglich
Regelung: keine

2. Appell: Multidimensionale Diagnostik von Schulschwierigkeiten
Regelung: Nur bei Umschulung in die Sonderschule muß ein Arzt und ein Sonderschullehrer das Kind begutachten. Bei Legasthnikern begutachten Psychologen.

3. Appell: Zusammenarbeit mit den Eltern
Regelung: Im Falle einer Umschulung müssen Eltern rechtzeitig informiert werden und ihre Zustimmung geben.

UK

Kann-Empfehlungen
– regional finanzielle Unterstützung
– Education Act 1983

Appell: So viel Integration wie möglich
Regelung: Sonderschulen werden quantitativ nicht weiter ausgebaut. In eine Sonderschule kann nur, wer dort einen Platz erhält.

2. Appell: Ein Team von Fachleuten soll sonderpäd. Bedürfnisse erfassen und beschreiben
Regelung: Bei Sonderbeschulung unter Leitung eines Psychologen vorgeschrieben. Bei Förderunterricht (remedial education) regional vorgeschrieben.

3. Appell und gesetzliche Regelung:
Eltern haben zentrale Mitsprache; sie bestimmen, wo und wie ihr Kind beschult wird. Sie können spezifische Maßnahmen für ihr Kind fördern, können vorgeschlagene Maßnahmen ablehnen.

USA

Education of Full Handicapped Law (Bürgerrechtsgesetz Art. 94 – 142, PL 94 – 142) 1978

Appell und gesetzliche Regelung: LRE (Least Restrictive Environment). Die jeweils die gesamte Entwicklung (auch soziale) am wenigsten einschränkende Umwelt muß sichergestellt werden.

2. Appell und gesetzliche Regelung: IEP (Individualized Educational Program). Laut Gesetz müssen in ihrer Zusammensetzung festgelegte Konferenzen für etwa 12% der Schüler jeder Klasse individuelle Unterrichts- und Förderprogramme erstellen (es handelt sich dabei nur um ein Viertel der Fälle, um Kinder, die Sonderschulen oder -klassen besuchen).

3. Appell und gesetzliche Regelung:
PI (Parents involvement). Eltern fungieren laut Gesetz als Hauptentscheidungsträger und als Kontrollinstanz gegenüber Schule und Schulverwaltung.

Die vergleichende Gegenüberstellung muß hier notwendigerweise holzschnittartig bleiben, sie kann nur dominante Tendenzen aufzeigen.

time or full time, for short or long periods – at some stage in their sequence of schooling” (REYNOLDS/BIRCH 1977, p. 9).

„... (exceptional children) ... dies sind Hochbegabte, Zurückgebliebene, Blinde (usw.) ... in unserem Sprachgebrauch schließt die Bezeichnung ‘exceptional children’ all diejenigen Schüler ein, die in irgendeiner Art sonderpädagogische Hilfe brauchen – sei es zeitweise oder ständig, für kürzere oder längere Perioden – in irgendeiner Phase ihrer schulischen Entwicklung“.

In den Empfehlungen wird in den USA nicht mit Prozentvorschlägen gearbeitet; über die gesetzlichen Regelungen wurden 1978 Mittel für die unteren 12% der Schülerpopulation zur Verfügung gestellt. Ein generelles Problem liegt in der Weichheit der Bestimmung derjenigen, die besondere pädagogische Bedürfnisse haben. Letztlich können das fast alle sein (s. die Bestimmung UK); ganz besondere Bedürfnisse hat nur ein Teil – „wahrscheinlich“: 20% (im UK), „geschätzt“: 14% regelmäßig bis 28% zeitweise (in der BRD), tatsächlich bezahlt wird für 12% (in den USA). Diese Unbestimmtheit ist ein pädagogischer Vorteil, jedoch wird dieser durch die politischen Nachteile wieder aufgehoben.

Die Prozentbestimmungen sind fast beliebig manipulierbar. Her Majesty’s Inspectors (HMI) haben in ihrem Bericht von 1978 für Schottland einen Prozentsatz von 50% ausgewiesen. Sie verlangten aufgrund dieses Umstandes mehr Maßnahmen an „Remedial Education“ (Förderunterricht) für alle Schulen. Das Dep. of Education kehrte die Meinung um und sagte 1980 (White Paper), unter diesen Bedingungen sei dies ein Problem der allgemeinen Schulen, mit dem sie alleine fertig werden müßten – ohne finanzielle Hilfe oder zusätzliche Lehrer (remedial teachers). In den USA wird derzeit unter der Administration von Reagan der Mittelansatz so ausgedünnt, daß er nur noch für 6% ausreicht, und man befürchtet Schlimmeres.

Die Ziele sind in der bildungspolitischen Planung aller drei Länder gleich. Die empfohlenen Maßnahmen unterscheiden sich nur geringfügig. Man wollte letztlich gleiches bei unterschiedlichen Ausgangsbedingungen und unterschiedlich konsequenter Zielverfolgung, soweit dies in der konsequenten Änderung des Etiketts bereits sichtbar wird.

Die Umsetzung der Empfehlung in Politik und Praxis (vor allem auch in der Rechtsregelung) erfolgt dann sehr unterschiedlich.

Die Modellversuchs-Politik in der Bundesrepublik Deutschland

In der BRD wurde die Einlösung der Appelle, die Anwendung der empfohlenen Maßnahmen, als gut, jedoch noch fragwürdig bezeichnet, eine Erprobung zur Voraussetzung für Veränderungen gemacht und damit eine vieljährige Versuchsphase eingeleitet. Alle Länder beteiligten sich, führten ein oder mehrere Modelle durch; über die Bund-Länder-Kommission wurden die Kosten zwischen Bund und Ländern aufgeteilt. Eine Koordination und systematische, wenigstens in Teilbereichen vergleichbare Modellplanung fand nicht statt.

Für diese Modellversuche wurden bis 1980 rund DM 120 Mio. ausgegeben, mit denen 90 Modellversuche finanziert wurden (BMW 1980).

Modellversuche:

Projektgruppe	Anzahl der Versuche	Art der Modelle – Zielgruppe
A	11	Früherkennung und Frühförderung (Vorschulalter)
B	13	Verminderung von Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen im Grundschulbereich
C	18	Gemeinsame schulische Förderung (Sekundarbereich) Die Hälfte der Modelle versuchte, Körper-, Hör- und Sehbehinderten höherqualifizierende Schulabschlüsse zu ermöglichen
D	30	Maßnahmen für einzelne Gruppen Schwerbehinderter
E	5	Berufliche Eingliederung von Körperbehinderten
F	6	Berufsvorbereitung für Behinderte
G	5	Aus- und Fortbildung des Personals im Bereich Sonderpädagogik
H	1	Entwicklung von Fernstudieneinheiten für Studiengänge zur Sonderpädagogik

Weniger Segregation (Integration anstelle von Isolation), die sonderpädagogische Betreuung der von Behinderung Bedrohten (Special Educational Needs), d.h. sonderpädagogische Dienste für 12 – 20% aller schulpflichtigen Kinder, war die neue Forderung in der Bildungspolitik. Wie wird diese in den 90 Modellversuchen repräsentiert?

Die Gruppen G und H beziehen sich auf Personalprobleme, die nicht unmittelbar zu dieser neuen Politik beitragen. Die Gruppen E und F befassen sich mit der beruflichen Eingliederung – sicher ein wichtiger Bereich, der, nachdem die schulische Isolation aufrecht erhalten wurde, bearbeitet werden muß; aber er ist so, wie die Projekte angelegt waren, nicht Gegenstand der Empfehlung. Die Gruppe D betrifft die schwerer Behinderten (30 Projekte für 2% der Schülerpopulation). Die Gruppe C befaßt sich zur Hälfte (9 Projekte) ebenfalls mit der Eingliederung von Körper-, Hör- und Sehbehinderten in weiterführende Schulen. Aus der Gruppe C bleiben 9 Projekte übrig, die sich mit den 12 – 20% der „Bedrohten“ befassen. Die Projektgruppe B (13 Projekte) bezieht sich ganz auf diese Gruppe. Bei der Projektgruppe A zeigte sich aufgrund der Praxis, daß ebenfalls nur die 2% der schwerer Behinderten erfaßt wurden. Somit betreffen von 90 Projekten 22, das sind nur 24%, die große Gruppe der Kinder mit sonderpädagogischen Bedürfnissen in allgemeinen Schulen. Dabei wird die Vermeidung von Segregation und auch die Eingliederung bereits ausgegliederter Behinderter davon abhängen, wieviel sonderpädagogische Dienste für Schüler in den allgemeinen Schulen generell zur Verfügung stehen. Wenn für die zentrale Aufgabe der neuen Bildungspolitik

nur ein Viertel aller Projekte der Modellversuche angesetzt wird, drängt sich die Frage auf, ob das Neue der Empfehlungen der siebziger Jahre überhaupt ernstgenommen wurde?

In den USA hat man die entwickelten bildungspolitischen Vorstellungen konsequenter verfolgt. Man ging den umgekehrten Weg, zuerst wurde ein gesetzlicher Rahmen geschaffen (PL 94 – 142), die Finanzierung sonderpädagogischer Dienste für 12% aller Schüler, die nicht zum harten Kern der Behinderten gehören, sichergestellt¹⁾, und mit der Implementation der gesetzlichen Bestimmungen wurden sodann unterschiedliche Modalitäten der Implementation erprobt. (In der Bundesrepublik Deutschland hatten wir dagegen nur unverbindliche Erkundungsprojekte.)

Daß es in den USA zu dieser Reihenfolge kam, hat Gründe in der Vorgeschichte. In den USA wurde in den sechziger Jahren die schulische Aussonderung Behinderter als die vollzogene Diskrimination einer Minderheit diskutiert. Die amerikanische Gesellschaft ist seit Generationen für diskriminierende Gesetze und/oder gesellschaftliche Praxis hoch sensibilisiert. Die Legislative ist seit längerer Zeit mit nondiskriminierender Gesetzgebung befaßt. Aufgrund einer entsprechenden Gesetzeslage zur Nondiskriminierung von Minderheiten wurde eine größere Anzahl teils spektakulärer Prozesse von Eltern behinderter Kinder und erwachsenen Behinderten geführt, in denen zum Teil erhebliche Schadensersatzansprüche wegen Verhinderung von Ausbildungsmöglichkeiten durch falsche und isolierende sonderpädagogische Maßnahmen durchgedrückt werden konnten. Im Bereich der Beschulung Behinderter führte dies zur Wahrnehmung von Rechtsunsicherheit und zum Bedürfnis weitreichender gesetzlicher Regelungen. Hieraus erklärt sich die direkte Wirkung der bildungspolitischen Empfehlungen auf die Legislative.

Im UK liegt eine lange Tradition vor, die Regelung von Problemen des erzieherischen und schulischen Bereichs den lokalen Schulbehörden (Local Educational Authorities – LEA) zu überlassen, diesen keine Vorschriften zu machen, sondern Empfehlungen zu geben. Die schulische Praxis wird dort jeweils von den Schulleitungen, den Eltern und den LEA's ausgehandelt. Der WARNOCK-Report bot bereits eine neue Basis für solches Aushandeln und hatte deshalb einen wesentlich direkteren Einfluß auf die Schulpraxis als die Empfehlung der Bildungskommission in der Bundesrepublik Deutschland. Nun wurden – entsprechend später als in den USA – im UK durch den „Education Act 1981“ die Positionen der Eltern und auch der Schulen gegenüber den LEA's erheblich verstärkt. Damit ist zwar die Integration in Britannien nicht vollzogen, aber es ist ein wesentlicher Schritt vorwärts, der immer dort, wo sich Eltern und Schulen entsprechend einsetzen, zu einer wesentlichen Verbesserung der Situation der Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen führen wird.

1) Einzelheiten dieser gesetzlichen Regelung wurden an anderer Stelle, Z.f.Heilpäd. 1982: „Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in die allgemeinen Schulen in den USA 1980 – Integration per Gesetz“, dargestellt.

Das hier skizzierte System war auch bereits dafür verantwortlich, daß die Ausgliederung im UK wesentlich geringer war als in den USA und in der BRD. Bei den Erhebungen für den WARNOCK-Report traf man auf regionale Regelungen, die der Integration der Behinderten in die allgemeinen Schulen entsprachen (einzelne Schwerbehinderte besuchten zwar private Einrichtungen, die LEA's hatten aber keine Sonderklasse oder Sonderschulen eingerichtet).¹⁾ Im WARNOCK-Report geht es deshalb mehr um die Bereitstellung sonderpädagogischer Dienste für alle „Kinder mit sonderpädagogischen Bedürfnissen“ (16% der Schülerpopulation) als die formale Integration der Behinderten. Der Education Act 1981, der 1983 in Kraft trat, soll nun Eltern und Schulleiter darin bestärken, solche Hilfen mit den LEA's auszuhandeln.

Für Förderunterricht (remedial education) standen bisher außerdem Mittel der Zentralregierung zur Verfügung, die jedoch jährlich gekürzt wurden.

Sowohl in den USA als auch in dem UK hat der neue Ansatz der Bildungspolitik für sonderpädagogische Dienste aus den sechziger Jahren zu gesetzlichen Regelungen geführt. In den USA ist ein fester zentralistischer Ansatz für sonderpädagogische Dienste in den allgemeinen Schulen etabliert worden – eine Voraussetzung für pädagogisch vertretbare Integration und nicht nur formales Mainstreaming. Die Mittel für die zusätzlichen pädagogischen Angebote flossen fast ausschließlich in resource-rooms und special instruction-rooms, in die Sonderpädagogik. Es gibt einzelne Modelle, in denen die Mittel unmittelbar dem Klassenunterricht der allgemeinen Schulen zugute kamen, z.B. durch sonderpädagogisch vorgebildete Helfer für den Klassenlehrer. Bei Gelegenheitsbeobachtungen machten diese Modelle einen besonders integrativen Eindruck. Überprüfungen solcher Erfahrungen wären interessant, stehen aber noch aus.

Die gesetzlichen Regelungen im UK gehen 1983 erst in die Praxis. Es muß sich dort zeigen, inwieweit nun die Eltern ihre Möglichkeiten für die Berücksichtigung der speziellen (sonderpädagogischen) Bedürfnisse ihrer Kinder zusammen mit den Schulen gegenüber den lokalen Schulverwaltungen und Schulträgern (LEA) durchsetzen können. Dies dürfte – regional unterschiedlich – ein weiter Weg sein.

Der geforderte Gesetzesrahmen für die im WARNOCK-Report aufgezeigte bildungspolitische Richtung ist geschaffen.

Wie sieht dies nun in der Bundesrepublik aus?

War die durch die „Empfehlung“ eingeleitete Modellversuchspolitik nur eine Ausweich- und Verschiebestrategie?

Die Modellversuche zeigten in der Art ihrer Anlage eine große Vielfalt, sie wurden durch einige anderweitig finanzierte Projekte ergänzt (s. KLEBER 1983, REISER 1983 u.a.). Aufgrund der jeweils punktuellen, unkoordinierten Planung und

1) Hierüber wurde an anderer Stelle, Z.f.Heilpäd. (1982) „Schulische Integration in Großbritannien 1980“, ausführlich berichtet.

Durchführung sind die Ergebnisse nicht unmittelbar vergleichbar. Wie bereits dem Bericht des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft von 1980 zu entnehmen ist und wie in einer Nachlese zu der Tagung „Schulschwache Kinder in der Grundschule“¹⁾ 1983 aufgezeigt wurde, haben die vorliegenden Modellversuche genügend übereinstimmende Ergebnisse gebracht, so daß gesetzliche Regelungen eingeleitet werden könnten und eine reale Politik für die Veränderung der schulischen Praxis nicht weiter aufgeschoben werden brauchte. Die Forderung neuer weiterer Modellversuche bedeutet im ganzen nur: Weiterer Handlungsaufschub führt zu einer Ausweich- und Verschiebepolitik. Die „Empfehlung“ (1973) hat Auswirkungen in der BRD gezeigt. Es gab gewisse Meinungsänderungen zumindest unter den Lehrern in den Schulen. Der in den sechziger Jahren blühende Ausbau des Sonderschulwesens in bestimmten urbanen Regionen (1968 hatte die isolierte Beschulung von Kindern mit Schulschwierigkeiten 10% der Schülerpopulation überschritten, TOPSCH 1975) wurde nicht flächendeckend durchgeführt. An solchen progressiven Ausbauorten ist die ausgegliederte Schülerzahl auch unter dem Einfluß der „Empfehlung“ erheblich zurückgegangen.

Wenn jetzt aber vorhandene sonderpädagogische Kapazität nicht in die allgemeinen Schulen geleitet, sondern aufgrund des verminderten Bedarfs in Sonderschulen abgebaut wird, wenn wir jetzt nicht endlich beginnen, in den allgemeinen Schulen durch Auflagen (gesetzliche Regelungen) zusätzliche pädagogische Dienste für Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen zu schaffen, dann verpufft der Rest unseres bildungspolitischen Anlaufs aus dem Jahre 1973, und wir bleiben eindeutig hinter unseren Nachbarn zurück.

Finanziell bedeuten die aus den zehn Jahren gemachten Erfahrungen, daß – vor allem an Grundschulen – ungefähr pro vier Klassen ein Lehrer zusätzlich eingestellt werden muß. Inhaltlich ist sicherzustellen, daß diese Kapazität nicht zur Leistungssteigerung und für höheres Tempo in den Klassen oder zur Bequemlichkeit der Klassenlehrer eingesetzt wird, sondern für Kinder, die besondere pädagogische Bedürfnisse haben, zur Verfügung steht.

Im Vergleich mit unseren angelsächsischen Nachbarn steht unsere sonderpädagogische Bildungspolitik in Gefahr, unglaublich zu werden, wenn wir nicht bald konkrete Schritte unternehmen.

Literatur

BILDUNGSKOMMISSION: Empfehlungen der Bildungskommission „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“, Bonn 1973

BLEIDICK, U.: Pädagogik der Behinderten, Berlin 1978, 3. Aufl.

BMBW (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft): Modellversuche zur Eingliederung behinderter Kinder und Schüler in das Bildungswesen – Pressemitteilung 124, Bonn 1980

1) Über diese Tagung wurde in Heft 10/1983 der Zeitschrift „Die Grundschule“ ausführlich berichtet.

DES (Department of Education and Science): Education Act 1981 – Circular No. 8/81 (Dez. 1981), London 1981

EGBERT, R.L.: Reflections on the Past, Present and Future of Special Education, in: Grosenick, J.K./Reynolds, M.C. (Eds.): Teacher Education: Renegotiating Roles for Mainstreaming, Minneapolis, Min. 1978, 9 – 16

CORRIGAN, D.C.: Public Law 94 – 142: A Matter of Human Rights, in: Grosenick, J.K./Reynolds, M.C. (Eds.), 17 – 29

HMI (Her Majesty's Inspectorate): The Education of Pupils with Learning Difficulties in Primary and Secondary Schools in Scotland (HMSO), Edinburgh 1978

KLEBER, E.W.: Schulische Integration in Groß-Britannien 1980, Z.f.Heilpäd., 33, 1982, 1 – 13

KLEBER, E.W.: Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in die allgemeinen Schulen in den USA 1980 – Integration per Gesetz, Z.f.Heilpäd., 33, 1982, 204 – 216

KLEBER, E.W.: Pädagogische Beratung – Entwicklung eines neuen Konzeptes am Beispiel der Kooperation zwischen Sonderschullehrern bzw. Psychologen und Grundschullehrern, Weinheim 1983

REISER, H. / KREIE, G. u.a.: Integrierte sonderpädagogische Betreuung bei Lern- und Verhaltensstörungen in Grundschulen, Sonderpädagog., 13, 1983, 114 – 120 u. 165 – 187.

REYNOLDS, M.C. / BIRCH, J.W.: Teaching Exceptional Children in all America's Schools, Reston, Vir., 1977

SANDER, A.: Die statistische Erfassung von Behinderten in der Bundesrepublik Deutschland, in: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Sonderpädagogik 1, Stuttgart 1975, 2.Aufl., 13 – 110

TOPSCH, W.: Grundschulversagen und Lernbehinderung, Essen 1975

WHITE PAPER (mnd. 7991): Special Educational Needs in Scotland (HMSO), Edinburgh 1980

WHITE PAPER (mnd. 7996): Special Needs in Education (HMSO), London 1980

WARNOCK-Report: Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London, H.M.Stationery Office 1978

Jutta Schöler

Das Zusammenleben von „Behinderten“ und „Normalen“ ist Normalität

Integrationspraxis in Italien

Einen Beitrag über die Integrationspraxis in Italien will ich so schreiben, daß die Normalität des täglichen Unterrichts anschaulich wird. Ganz alltäglicher Unterricht einer ersten, einer dritten und einer fünften Grundschulklasse wird beschrieben: ein Unterricht, der unter den normalen Bedingungen staatlicher italienischer Regelschule stattfindet. Dazu gehört, daß behinderte Kinder gemeinsam mit den nichtbehinderten Kindern entsprechend ihren individuellen Lernvoraussetzungen gefördert werden.

Wer sich über die allgemeinen gesellschaftlichen Bedingungen und die historische Entwicklung der Integrationspraxis in Italien informieren möchte, dem empfehle ich das Heft 4/1983 der Vierteljahresschrift „Behindertenpädagogik“ (herausgegeben vom Landesverband Hessen im Verband Deutscher Sonderschulen) und das von mir im Klaus Guhl-Verlag 1983 herausgegebene Buch: „Schule ohne Aussonderung in Italien“; dort wird auf weitere Literatur verwiesen.

1. Schuljahr

Simona kann schon lesen und schreiben – wird Nadja schreiben lernen?

Die Schule „Il Padule“ in Bagno a Ripoli, einem Vorort von Florenz, haben wir – mit unseren Fahrrädern im Frühjahr 1982 unterwegs – erst beim zweiten Tag Suchen gefunden.

Eine Schulleiterin hatte uns gesagt, dort könnten wir sicher auch wegen Hospitationen fragen, dieses Kollegium sei pädagogisch sehr aufgeschlossen. Ob allerdings behinderte Kinder augenblicklich in den Klassen seien, das wußte sie nicht.

Signor Trentanove – der sehr freundliche Schulleiter – unterhält sich zuerst etwas mißtrauisch mit uns. (Ein Schulleiter, „direttore“, ist in Italien für einen „circolo Didattico“ zuständig, das sind im allgemeinen 300 – 500 Schüler, unabhängig davon, ob alle Schüler an einem Schulort unterrichtet werden.)

Meine noch kümmerlichen Italienischkenntnisse machen die Unterhaltung schwierig.

Wir sind die ersten ausländischen Besucher, die je seine Schule besucht haben. (Er ist hier seit dreißig Jahren Schulleiter.) Und was wir bei ihm wollen, kann er nicht verstehen.

„Unterricht kennenlernen, den ganz alltäglichen Unterricht, um die Unterschiede zwischen deutschen und italienischen Schulen zu verstehen“, ist meine Erklärung. – Ich traue mich nicht, extra nach behinderten Kindern zu fragen, denn ich spüre – diese Frage ist hier fehl am Platz. Es würde bedeuten, einzelne Kinder wieder als etwas Besonderes hervorzuheben. Für die Menschen, die alltäglich mit ihnen umgehen, gehören auch die behinderten Kinder zur Normalität des Alltags.

Schulorganisation

In dieser Schule werden zur Zeit je zwei erste, zweite und dritte Klassen unterrichtet, die fünften und sechsten Klassen befinden sich im nächsten Dorf.

Alle Klassen hier in Bagno a Ripoli haben „tempo pieno“-Unterricht (d.h. Ganztagsunterricht), die Halbtagsklassen sind wiederum in einem anderen Dorf untergebracht. Die Eltern können bei der Anmeldung ihrer Kinder wählen, ob sie Ganztags- oder Halbtagsbetreuung in der Schule wünschen. In Bagno a Ripoli hat sich in den letzten Jahren ergeben, daß etwa zur Hälfte Ganztags- und Halbtagsbetreuung gewünscht wurde.

Signor Trentanove holt die Stundenpläne aus seiner Schublade (siehe Abb.) und erklärt mir, daß die Kooperation zwischen den Parallelklassen erheblich erleichtert wird, wenn jeweils zwei Halbtags- und zwei Ganztagsklassen parallel an einem Ort mit einem Team von Lehrerinnen arbeiten können.

Da sowieso alle Kinder mit Schulbussen von zu Hause abgeholt und zur Schule gefahren werden, kann diese aus pädagogischen Gründen so wichtige organisatorische Voraussetzung auch umgesetzt werden: Jedes Jahr wird neu geplant, welche Ganztags- und welche Halbtagsklassen an welchem der drei verschiedenen Schulorte unterrichtet werden.

Die deutschen Vorurteile gegen die Unfähigkeit der Italiener, zu organisieren, kommen mir in den Sinn. Vielleicht verstehen wir nicht, mit dieser Flexibilität umzugehen.

Vielleicht macht uns diese Form von Unterrichtsverwaltung ähnlich Angst wie der Autoverkehr in Italien? Das improvisierte oder geplante Umgehen mit ständig wechselnden Bedingungen an Stelle von sturer Einhaltung starrer Regeln – das erscheint uns als Chaos.

Mir schwirrt der Kopf, bevor wir, die Studentin Viola und ich, begleitet von Signor Trentanove, zu unserem Unterrichtsbesuch in den ersten Klassen aufbrechen.

Auf dem etwa 300 m langen Weg erklärt uns der Schulleiter, daß das Schulgebäude, zu dem wir kämen, noch nicht fertig sei. Die Stadt habe vor einigen Jahren eine stillgelegte Rinderzuchtanlage übernommen; die ehemaligen Kuhställe würden nach und nach als Klassenräume umgebaut.

Vier Unterrichtsräume für den Kindergarten, der in Italien immer den Grundschulen zugeordnet ist und auch demselben Schulleiter untersteht, und vier Räume für die 1. und 2. Klassen sind fertiggestellt. – Wir sind verblüfft: Ehemalige Kuhställe können mit einfachen Mitteln wirklich ansprechende und sehr funktionale Klassenräume werden.

Stundenplan der 2.Klasse

SABATO (Samstag)	③ MARISA → Lingua Biblioteca ④ TOSCA → Interventi Genitori	
VENERDI (Freitag)	③ MARISA → ⑤ → ④ TOSCA → ② BARBARA → Lingua ② Ricerca	LUCIA → Lingua ① FERNANDA →
GIOVEDI (Donnerstag)	④ → ⑤ LUCIA → ③ MARISA → Lingua Logica	TOSCA → Ricerca ① FERNANDA → ② BARBARA →
MERCOLEDI (Mittwoch)	⑦ FERNANDA → ② BARBARA → ⑤ LUCIA → Logica	13.30/15.30 riunione di programmi Abstimmung der Wochenpläne
MARTEDI (Dienstag)	③ → ① FERNANDA → Lingua ② BARBARA →	⑤ LUCIA → MARISA → Logica ④ TOSCA →
LUNEDI (Montag)	④ TOSCA → ② BARBARA → ① FERNANDA → Ritmica Logica	⑤ LUCIA → → ③ MARISA → Lingua
	8.30 10.30 12.30 14.30 16.30	

Die Lehrerinnen Fernanda, Barbara, Marisa, Tosca und Lucia unterrichten je 22 Zeitstunden, hinzu kommen zwei Stunden wöchentlich für Team-Besprechungen (Mittwochnachmittag).

Dieses Team hat sich – in Absprache mit den Eltern – dafür entschieden, auch am Sonnabend zu unterrichten. (Die den Schülern vom 1.Schuljahr an „zustehenden“ 40 Wochenstunden Unterricht und Erziehung können auch auf fünf Tage verteilt werden.) Sonnabends können an dieser Schule Eltern in die Klassen kommen und sich bei verschiedenen Aktivitäten am Unterricht beteiligen; dies wird vor allem für gemeinsames Werken genutzt.

Die „Bidella“, eine freundliche, mit blauem Kittel bekleidete Frau, schließt uns die Schultür auf. Wir werden vorgestellt.

Lucia und Lorenzo, die „Bidelli“, sind während des ganzen Schultages die guten Geister für 120 Kinder und 18 Lehrerinnen. Die „Bidelli“ putzen hier nicht nur die Fußböden, sondern wenn's nötig ist, auch die Nasen von Kindern. Sie wechseln Windeln, trösten mit guten Worten oder helfen mit einem Pflaster.

Wie oft habe ich in der Zwischenzeit vergeblich in Berlin den Vorschlag gemacht, ob nicht wenigstens einmal versucht werden könnte, das „Putzpersonal“ in die Erziehungsarbeit einzubeziehen. Oh jeh, was können da für Probleme entstehen: arbeits- und versicherungsrechtliche vor allem!

Da lassen wir es lieber bei der säuberlichen zeitlichen und rechtlichen Trennung: Am Vormittag: Erziehen und Lernen und nebenbei Dreck-fallen-Lassen, der dann von unbekannten Putzkolonnen am Nachmittag weggefeht wird.

In der Klasse

Bevor wir zu den Klassenräumen der 1. Klassen kommen, hält Signor Trentanove uns am Ärmel fest, er muß uns noch etwas Wichtiges sagen: „In der Klasse ist ein schwerbehindertes Mädchen. — Ich möchte Sie bitten, dem Kind keine besondere Aufmerksamkeit zu zeigen. Nadja kann zwar kaum sprechen, aber wir haben gemerkt, daß sie sehr sensibel ist — sie möchte wie alle anderen behandelt werden.“

Auf dem Flur vor den Türen zu den beiden ersten Klassen wirbeln zweiunddreißig muntere Erstkläßler herum, dazwischen stehen drei Lehrerinnen: Patricia, Barbara und Fernanda. Wir werden vorgestellt. Freundlich werden wir um einen Moment Geduld gebeten — sie erklären: „Wir drei sind gerade bei den letzten Vorbereitungen für die nächsten beiden Stunden.“ Geregelt wird: Welche Kinder werden mit Patricia in einem Klassenraum Puppenspiele machen? Wer bleibt bei Fernanda, um den Lese- und Schreiblehrgang fortzuführen? Die restlichen acht werden an dem großen Tisch auf dem Flur mit Barbara rechnen.

Jetzt die Frage an uns: „Wo wollt ihr mitmachen?“ Die Studentin Viola entscheidet sich fürs Puppenspielen, ich gehe zum Lesen- und Schreibenlernen. Kinder, Lehrerinnen und die überraschend aufgetauchten deutschen Besucherinnen verteilen sich auf die drei „Lernorte“ — die Klassentüren bleiben offen.

In dem Raum, in den ich mitgehe, hängen an der vorderen Wand große Zeichenblätter mit selbstgemalten Buchstaben und daneben Bilder, z.B. po- für „pollo“ und ein fotografiertes Huhn oder pa für „pallone“ und ein gezeichneter Ball.

Alle Kinder holen ihre Lese-Schreib-Hefte aus einem Regal. Das sind DIN-A4-Zeichenblätter, auf einer Seite gelocht und mit bunten Bändern zusammengehalten, das Deckblatt jeweils individuell gestaltet. Die Kinder stellen sich im Laufe des ersten Schuljahres ihre „Fibel“ selbst her. Wir waren im Februar/März 1982 in der Schule, die Erstkläßler hatten seit gut vier Monaten Unterricht. Die Kinder, die in ihrer Leistungsfähigkeit etwa dem Durchschnitt entsprachen, lernten gera-



Ehemalige Kuhställe wurden zu Klassenräumen umgebaut

de die Silben po und pa mit anderen Buchstaben zu Wörtern zu kombinieren: POLLO, PALLONE, pollo, pallone. Parallel dazu in Schreibschrift stand an der Tafel: pollo – pallone. Das wurde von jedem Kind in „sein“ Buch abgeschrieben und durch gemalte oder geklebte Bilder ergänzt.

Manchen Kindern schrieb die Lehrerin im Heft vor, andere schrieben von der Tafel alleine ab. Manche Kinder zogen sich mit großen Linealen die notwendigen Zeilen im Abstand von 1 – 2 cm, andere hatten 3 – 4 cm breite Zeilen; manchen Kindern half die Lehrerin beim Zeilenziehen. Die zehn Einzeltische waren für diese Stunde zu einem großen rechteckigen Tisch zusammengestellt, die Lehrerin ging von einem Kind zum anderen. Acht Kinder verglichen gegenseitig, schwatzten miteinander und arbeiteten zugleich intensiv an demselben Tisch, zwei Kinder saßen dazwischen und hatten jeweils andere Aufgaben. *Simona schrieb einen kleinen Aufsatz und Nadja malte einen Ball aus.*

Dieses – für italienische Verhältnisse ganz normale Zusammenarbeiten von zehn Kindern unterschiedlichster Voraussetzungen – ging ganz einfach und ohne große Erklärungen vor sich.

Simona und Nadja

Damit wir deutschen Lehrer/innen oder Mütter/Väter diese eine Unterrichtsstunde mit unseren Erfahrungen von deutschem Normalunterricht verstehen können, muß ich viel erklären:

Als Simona die 1.Klasse begonnen hatte, konnte sie schon lesen und schreiben. Das erfahren italienische Lehrer gelegentlich genauso wie deutsche. Die Simona in Italien hat ihren Unterricht mit winzig kleinen Geschichten angefangen, die sie in ihr Buch schrieb. Sie zeigt mir stolz ihr Buch: Ein Satz, drei Sätze, eine halbe Seite; jedesmal weniger Fehler – mit unterschiedlichen Zeichnungen ergänzt.

An dem Tag, an dem ich in der Klasse war, hatte ihr die Lehrerin gesagt: „Simona, frag doch die Frau, wer sie ist, woher sie kommt und warum sie in unserer Schule ist.“ Das Ergebnis des kleinen Interviews schrieb Simona in ihr Heft, dazu malte sie ein Bild von mir.

Die Simone in Deutschland schreibt täglich – gemeinsam mit ihren 35 Klassenkameraden/-kameradinnen – die Buchstaben und Wortübungen, obwohl sie das doch schon vor einem halben Jahr konnte. Nachmittags schreibt sie ihrer Freundin Briefe.

Nadja, die zwischen den anderen Kindern einen Ball ausmalt, sitzt auf einem Holz-Kinderstuhl, der seitlich Lehnen hat, damit sie nicht hinunterkippt. Sie hat Mühe, den Filzstift zu halten, und freut sich, wenn sie einigermaßen die vorgezeichneten Begrenzungslinien des großen Kreises einhalten kann. Als gelesen wird, hebt die Lehrerin Nadja hoch. Die Lehrerin hält Nadjas Gesicht etwa 50 cm von der Tafel entfernt, mühsam artikuliert Nadja: P O L L O; sie ist schwer zu verstehen, ihre Stimme ist sehr leise – aber: daß Nadja lesen kann, ist allen klar. Daß sie lesen *will* und stolz auf ihr Ergebnis ist, wird deutlich an ihrem zufriedenen Blick, den sie den Mitschülern zuwirft, als die Lehrerin sie auf den Stuhl zurücksetzt.

Nach der Stunde frage ich die Lehrerin, warum sie Nadja hochgehoben und vor die Tafel getragen habe. Fernanda erklärt: „Nadja ist so stark kurzsichtig, daß sie die 5 cm großen Buchstaben nur aus einer Entfernung von etwa 50 cm lesen kann. Wenn sie merkt, daß alle Kinder lesen, will sie das auch. Nur gut, daß sie so leicht ist, da schaffen wir es, sie immer dorthin zu tragen, wo es etwas zum Lesen gibt.“ Ich frage zurück: „Habt ihr kein Extraprogramm für Nadja?“

„Von den anderen getrennt? Nein! Nur durch die anderen Kinder bekommt sie immer wieder die Anstöße zum Lesen. Ihre Mutter und auch eine Psychologin, die Nadja gelegentlich nachmittags betreut, erreichen nicht das, was ihr die Mitschüler als Anregungen geben können.“ Es erscheint mir etwas traurig, als Fernanda ergänzt: „Ob Nadja allerdings jemals schreiben lernen wird, das wissen wir nicht.“

Arbeitsmaterialien

Ich wundere mich über die vielen selbsthergestellten Lehr- und Lernmaterialien in den Klassen und frage, ob denn die Kinder keine Lesebücher hätten, unseren Fibeln vergleichbar. Fernanda erklärt mir: „Wir Lehrerinnen der jetzigen ersten Klassen haben uns darauf geeinigt, keine Fibeln anzuschaffen. Das Geld nehmen wir lieber für Papier, Klebe, Buntstifte und einige Kinderbücher zum Vorlesen. Wir haben auch drei Lesebücher gekauft, die haben wir auseinandergenommen, die Geschichten auf *Pappen* geklebt und in einem Schuhkarton geordnet. So können sich die Kinder manchmal etwas zum Lesen oder Angucken herausnehmen. Diese Regelung finden wir für alle Kinder viel besser als ein und dasselbe Buch für alle. Für Nadja oder Simona wären diese Bücher sowieso ungeeignet!!“

Vom Schulleiter lasse ich mir diesen Punkt noch einmal erklären: Es gibt in Italien eine Vielzahl von Schulbüchern, die von den Verlagen angeboten und nach den Regeln einer freien Marktwirtschaft über Buchhandlungen verkauft werden. Staatlich gelenkte Schulbuchproduktion oder ministerielle Genehmigungsverfahren gibt es nicht. Pro Kind und pro Schuljahr wird ein bestimmter Betrag zur Verfügung gestellt, der für spezifische Lerninhalte ausgegeben werden kann. Dies waren z.B. 1982 etwa 10 DM pro Jahr und Kind für Lesen und Schreiben im 1. Schuljahr, 20 DM für „Naturkunde“ im 3. Schuljahr.

Die Entscheidung, ob Klassensätze jeweils gleicher Bücher, verschiedene Schulbücher oder keine Bücher und stattdessen unterschiedlichste Materialien angeschafft werden, diese Entscheidung liegt bei den jeweils unterrichtenden Lehrern. Die Eltern haben ein Mitspracherecht, d.h. in den meisten Fällen: Die Lehrer begründen ihre Entscheidungen bei dem ersten Elternabend im Schuljahr.

Der Schulleiter hat die Aufgabe, für die ordnungsgemäße Abrechnung der Gelder zu sorgen. Ein inhaltliches Mitspracherecht haben bei der Auswahl der Lehr- und Lernmittel weder der Schulleiter noch ein Schulrat. Auf meine erstaunte Rückfrage, ob es da nicht Probleme gäbe, versteht der Schulleiter meine Probleme nicht, und ich muß unser Reglement erklären.



Lorenzo ist einer der ‚Putzmänner‘ in der Schule. Er putzt nicht nur die Fußböden, sondern tröstet, wechselt Nadja die Windeln und ist Spiel-partner für alle Kinder

Nach zwei Jahren

Zwei Jahre nach diesem ersten Besuch habe ich mich mit Patricia, einer von Nadjas Lehrerinnen, unterhalten: Was kann Nadja zu Beginn des 3.Schuljahres? Nadja kann einfache Sätze lesen, soweit sie vorher geübt waren, z.B.: Täglich setzt sich eine Lehrerin zu einem geeigneten Zeitpunkt für etwa 10 – 20 Minuten in eine Ecke des Raumes und schreibt für Nadja einen Satz in großer Schrift in „ihr“ Buch:

Mio fratello si chiama Chicco.
(Mein Bruder heißt Chicco.)

Es wird immer ein Satz gewählt, der für Nadja persönlich wichtig ist. Diesen Satz liest die Lehrerin vor, Nadja spricht nach, mit Handbewegungen zeichnet sie in der Luft den Schriftzug nach. Wort für Wort wird auf einzelne Karten geschrieben, die verschieden geordnet und von Nadja gelesen werden. Einzelne Buchstaben kann Nadja noch nicht zu Wörtern zusammenfügen, zum Schreiben reicht die Koordinationsfähigkeit der Hände nicht aus. Auch über Zahl- und Mengenbegriffe verfügt Nadja nicht.

Einen ganz entscheidenden Fortschritt hat Nadja in der Zwischenzeit gemacht: Sie kann laufen! Zu Beginn des 2.Schuljahres wurde sie an den Beinen operiert. Sie konnte längere Zeit nicht in die Schule kommen und wurde darüber sehr traurig, immer ruhiger und empfindsamer. Sobald es medizinisch einigermaßen vertretbar war, kam Nadja wieder in die Schule, weil sie es unbedingt wollte. Während der ersten drei Monate kam zwei- bis dreimal wöchentlich eine Physiotherapeutin in die Schule, zeigte und erklärte den Lehrerinnen und Mitschülern, wie sie Nadja beim Laufenlernen unterstützen können.

Patricia betont:

„In der Schule hat die Physiotherapeutin nie etwas extra mit Nadja geübt. Sie hat uns zuerst gezeigt, wo das Regal mit Nadjas Büchern und Heften stehen sollte, damit Nadja sich ihre Sachen alleine holen kann. Sie hat uns gezeigt, wie wir Nadja stützen. Mit jeweils zwei oder drei anderen Kindern zusammen hat sie auf dem Korridor gespielt. Als Nadja zum ersten Male alleine den etwa 20 m langen Gang laufen konnte, waren wir alle, Schüler und Lehrerinnen, sehr stolz. Während dieser Zeit hat die Physiotherapeutin mit Nadja täglich nachmittags zu Hause Gymnastik gemacht: Das Laufenlernen haben wir im wesentlichen in der Schule geschafft.“

Ich berichte Patricia, daß ich in Berlin ein etwa gleichaltriges Mädchen kenne, welches von den Eltern auf eine Privatschule geschickt wurde, um mit nichtbehinderten Kindern gemeinsam aufwachsen zu können und um dem Kind die Sonderschule für Körperbehinderte zu ersparen. Auch dieses Kind hat im Laufe des 2.Schuljahres immer öfter seinen Rollstuhl verlassen und kann inzwischen kürzere Strecken laufen.

Allerdings: Dieses Kind ist geistig völlig normal, nur körperbehindert, und hat keine Beeinträchtigung der Sinnesorgane.

Wäre ein so schwer mehrfach-behindertes Kind wie Nadja unseren deutschen Überprüfungsverfahren zur Feststellung der Schulreife vorgestellt worden, wäre es mit großer Wahrscheinlichkeit als nicht bildungsfähig eingestuft worden.

Wo liegen die Grenzen der Integrationsfähigkeit?

3. Schuljahr

Anja beginnt gerade mit dem Lesen und Schreiben – wird Anja über fünf hinaus rechnen können?

Die Schule „Matteotti“ ist ein prunkvoller Monumentalbau im Zentrum von Florenz. Siebenhundert Schüler werden hier in 37 Klassen unterrichtet. Bei meinem ersten Besuch in dieser Schule begleite ich den Psychologen, Ludwig Roser. Auf dem Weg dorthin erzählt er mir einiges von Anja. Sie ist ein Kind mit „Down-Syndrom“ (mongoloid) und hatte bis vor einiger Zeit keine Probleme. Lehrer und Mitschüler akzeptierten sie in ihrer Art. In der Familie fühlt sie sich wohl. Mutter, Vater und zwei ältere Geschwister umsorgen das Kind, ohne Anja unnötig zum Sorgenkind zu machen. Seit einiger Zeit ist jedoch die Mutter im Krankenhaus, und Anja hat große Schwierigkeiten mit der veränderten Situation zu Hause.

Beratungsgespräch

Wie einmal im Monat üblich, werden sich der Klassenlehrer, die Stützlehrerin und Ludwig Roser – als betreuender Psychologe – treffen; eigentlich nehmen bei solchen Besprechungen auch die Eltern teil; das ist jedoch an diesem Tag nicht möglich.

Im Gespräch werden zunächst die Erfahrungen der vergangenen vier Wochen ausgetauscht. Ludwig Roser, der engen Kontakt zur Familie hält, berichtet den Lehrern, wie es Anjas Mutter geht. Schnell kommen alle drei zu den Überlegungen für die nächste Zukunft. Wichtigste Frage: Wie kann Anja bei der Bewältigung ihrer psychischen Probleme geholfen werden? Wie kann Anja weiterhin darin unterstützt werden, das Lesen und Schreiben zu erlernen?

Die Stützlehrerin hat beobachtet, daß Anja sich besonders gerne an Rollenspielen beteiligt, in denen sie die Rolle der Mutter übernimmt: Einkaufen oder kochen.

Mögliche Spielanlässe werden abgesprochen und welche Mitschüler am günstigsten für die Gruppe eingeteilt werden sollten, in der auch Anja ist. Mit dem Schreiben macht Anja z.Zt. gute Fortschritte; die Lehrer zeigen mir und Ludwig Roser Anjas Heft. Es ist ganz unverkennbar, wie stolz die beiden Lehrer über diesen Erfolg sind.

Ludwig Roser verweist auf die Erfahrungen, die andere Lehrer gemacht haben: Kinder mit Down-Syndrom, die mit gleichaltrigen gemeinsam die Schule besuchen, beginnen oft zwischen dem 3. und 5. Schuljahr mit dem Schreiben. Am sichersten scheint der Lernfortschritt, wenn es gelingt, die zu schreibenden Worte in konkreten Sinnzusammenhängen zu üben.

Eine kleine didaktische Planung für die kommenden Wochen wird erstellt: Einkaufszettel sollen mit Anja geschrieben werden; Bilder mit Wörtern versehen, als Gruß für die Mutter im Krankenhaus.

Die Stützlehrerin wird mit kleinen Schülergruppen Erkundungen in der Umgebung der Schule durchführen. Bei diesen Erkundungen soll darauf geachtet werden, daß Anja Merkwörter aufschreibt und anschließend den Mitschülern berichtet.

Zum Schluß fragt Signor Paoli, der Klassenlehrer: „Was soll ich nur mit Anja im Rechenunterricht machen? Es geht nicht voran. Über das Abzählen mit Hilfe der fünf Finger kommt sie nicht hinaus.“

Ludwig Roser beruhigt ihn: „Wir wollen doch froh sein, welches Interesse sie jetzt beim Lesen und Schreiben zeigt. Sie wird es sicherlich schaffen, so viel zu lernen, daß sie lesend und schreibend ihre wichtigsten alltäglichen Lebensbedürfnisse selbständig befriedigen kann.“ Und zu mir ergänzt Ludwig Roser: „Das hätte ich vor einigen Jahren auch nicht für möglich gehalten!“ Signor Paoli erklärt mir: „Ich bin jetzt fast sechzig Jahre alt und habe zum ersten Mal mit einem so behinderten Kind zu unterrichten. Am Anfang bin ich sehr unsicher gewesen, aber mit Hilfe von Ludwig Roser und einer Stützlehrerin schaffe ich es schon. Außerdem habe ich Anja sehr gerne.“

Ich frage ihn, ob ich an den nächsten Tagen im Unterricht dabei sein dürfte. Selbstverständlich! Mehrere Tage habe ich mich an dieser Schule aufgehalten, exemplarisch möchte ich von einer Rechenstunde und einer Englischstunde mit Anja berichten:

Rechenstunde

Signor Paoli unterrichtet in der 3.Klasse: Abwiegen mit Gewichten und Umrechnen von Gramm in Kilogramm ist für heute geplant.

In dem großen, sehr hohen Klassenraum stehen 16 Einzeltische u-förmig angeordnet, zur Tafel und dem Lehrertisch hin offen. Daneben steht ein kleiner, niedriger Tisch, darumherum vier niedrige Bänke, ein bequemer Kreis für die 16 Schüler. Ringsherum an den Wänden offene Regale mit allerlei Materialien, Geräten, Büchern und Karteikarten. In einer Ecke steht ein zweiter Lehrertisch mit zwei Stühlen davor und viel Bastelmaterial in der Nähe.

Signor Paoli fordert die Schüler auf, sich auf die Bänke zu setzen und die mitgebrachten Büchsen auf den kleinen Tisch in der Mitte zu stellen. Auf dem Tisch steht eine Waage mit den dazugehörenden Gewichten. Alle Schüler sollten verschlossene Büchsen von zu Hause mitbringen. Aufgabe der heutigen Stunde sollte es sein, die Büchsen zu wiegen und zu erraten, was darin sei. Einige Schüler (auch Anja) hatten vergessen, Büchsen mitzubringen. Alle sind jedoch eifrig beim Wiegen, Aufschreiben und Raten dabei. Anja verfolgt diese erste Stunde auf meinem Schoß sitzend; ihre Stützlehrerin kommt erst in der zweiten Stunde.

Am Ablauf dieser Stunde ist sicherlich nichts Bemerkenswerthes. Die fünfzehn Drittklässler beherrschen die konkreten Aufgaben etwa gleich gut und vergleichbar den gleichaltrigen Schülern in Deutschland. Bemerkenswert anders für mich ist eine kleine konkrete Situation:

Einmal gibt Anja zu erkennen, daß sie sich besonders dafür interessiert, was wohl in zwei Büchsen sei: Die Klapperten ganz ähnlich. Am Wiegen hatte sie vorher kein Interesse gezeigt. Die Mitschüler lassen Anja raten, und da sie es nicht errät, werden die Büchsen geöffnet. In einer sind Knöpfe, in der anderen kleine Steinen. Jetzt will Anja ähnlich handeln, wie sie es zuvor bei den Mitschülern gese-

hen hatte: Sie schüttelt Knöpfe und Steine in den Büchsen und hantiert mit den Gewichten auf der Waage. Den logischen Sinn und die Zusammenhänge dieser Handlungen hat sie aber offensichtlich nicht erfaßt. Mitschüler und Lehrer versuchen, es ihr zu erklären, jedoch ohne Erfolg. Nach einiger Zeit setzt Anja sich wieder zurück auf meinen Schoß.

Mir ist deutlich geworden: Anja hat die Möglichkeit, handelnd dieselben Erfahrungen zu machen wie alle anderen Kinder. Lehrer und Mitschüler weisen sie nicht zurück, weil sie weniger denkend erfassen kann als die anderen. Der konkrete, anschauliche Unterricht kommt aber zugleich auch allen Kindern zugute, und niemand wird dadurch behindert, daß ein Kind wie Anja mit im Unterricht ist. Wenn die Mitschüler erfassen können, wo Anja ihre Grenzen hat, und dann versuchen, ihr beim Weiterdenken zu helfen, dann ist dies eine intellektuelle und zugleich soziale Leistung.

Unsere „normalen“ Kinder in den „normalen“ Schulen in Deutschland werden durch die Aussonderung der behinderten Kinder daran gehindert, derartige Lernprozesse machen zu können.

Gegen Ende der Stunde fordert Signor Paoli die Schüler auf, die Ergebnisse von der Tafel in die Hefte zu übertragen. Auch Anja holt ihr Rechenheft. Ziffern kann sie nicht schreiben; Abschreiben bedeutet für sie: Auf- und Ablinien zwischen die Zeilen zu zeichnen. Die symbolische Bedeutung von Schrift ist ihr klar, was an der Tafel steht und in ihrem Heft als „Gekrakel“ erscheint, hat ein entscheidendes gemeinsames Merkmal: *Das Bewußtsein eines denkenden Menschen über die symbolische Bedeutung von Schrift*. „Geistigbehindert“ nennen Fachleute diese Menschen in Deutschland.

Englischunterricht

Seit acht Jahren beteiligt sich die Schule „Matteotti“ an einem Schulversuch mit dem Beginn von Englisch in der 3. Klasse. Seitdem ist auch Signora Valfi beteiligt – vorher hat sie als Fachlehrerin an einer Mittelschule unterrichtet.

Signor Paoli bleibt in der Klasse. Beim Fachunterricht, der nicht vom Klassenlehrer unterrichtet wird, ist es die Regel, daß der Klassenlehrer im Raum bleibt. „Das ist für die soziale Situation der Klasse wichtig; die Fachlehrer können die Kinder ja gar nicht richtig kennenlernen. Schlimm genug, wenn von der 6. Klasse an der Fachlehrerunterricht beginnt“, wird mir erklärt. Signora Valfi hält eine Englisch-Lektion: Vokabeln einführen, an die Tafel schreiben, sprechen und übersetzen lassen. Sie liest einen kurzen Text vor; die Schüler wiederholen. Signor Paoli geht von Tisch zu Tisch, hilft einigen Schülern beim richtigen Abschreiben der Vokabeln, achtet mit auf die richtige Aussprache und läßt gelegentlich ein Kind wiederholen. Manchmal setzt er sich zwischen seine Schüler und schreibt in sein eigenes Heft.

Hinterher erklärt er mir, daß er gerade gemeinsam mit seinen Schülern Englisch lerne. Während seiner eigenen Schulzeit (Anfang der Dreißiger Jahre) und dem anschließenden Lehrerseminar wurden keine Fremdsprachen unterrichtet. Während der fünf Stunden Englisch pro Woche ist der Klassenlehrer derjenige, der für die Kontinuität im sozialen Verhalten der Schüler sorgen soll. Die Englischlehrerin steht vorne am Lehrerpult und vermittelt ihr Fachwissen.

In meinen Gedanken stelle ich mir vor, sie wäre allein in der Klasse mit den 16 Schülern. Sicherlich gäbe es ähnliche Disziplinprobleme, wie sie bei uns häufig im Fachunterricht auftreten.

Sehr glücklich erscheint die Lehrerin nicht. Sie sagt mir im anschließenden Gespräch: „Mein Interesse ist rein fachlich. Lieber wäre ich an einem Gymnasium. Aber interessant ist es schon, wie gut bereits die Drittklässler eine fremde Sprache erlernen können.“

„Und Anja?“ frage ich vorsichtig. Viel Abwehr lese ich aus ihrem Gesicht. Also von diesen Versuchen hält sie gar nichts! *Ein* Versuch an einer Schule muß doch reichen. Sie meint: „Englisch-Frühbeginn ist wichtiger für alle Kinder.“ Während der ganzen Englischstunde hatte die Lehrerin auf Anja keinen Blick geworfen, sie sagt mir hinterher, daß Anja meistens ihre Stützlehrerin hat und sonst kümmert sich Signor Paoli um sie.

Eine Vertretung der Stützlehrerin war in der 2. Unterrichtsstunde, dieser Englischstunde, dabei und hatte während der ganzen Zeit an dem Extra-Lehrertisch in der Ecke aus Krepp-Papier Blumen mit Anja gebastelt. Mir erscheint diese Beschäftigung ein wenig monoton.

Nach dieser Stunde wird Anja von ihrem Vater abgeholt und ist bei dem anschließenden Mittagessen nicht mehr dabei.

Ich frage beim Mittagessen ein wenig mißtrauisch: „Warum wurde Anja abgeholt?“

Durch den Kopf geht mir ein Gespräch mit einer Kollegin in Berlin, die mir vor meiner Italienfahrt gesagt hatte: „Das habe ich auch schon mal erlebt in Italien! Integration findet gerade noch im Unterricht statt, und in den Pausen sitzen die behinderten Kinder alleine.“

Achten wir in unseren Schulen darauf, wie oft ein Kind (ein ganz „normales“ Kind) alleine und traurig in der Klasse sitzen bleibt oder auf dem Schulhof keinen Spielpartner findet?

Gehört es nicht auch zur Normalität eines Kindes, manchmal Probleme mit den Mitschülern zu haben?

Anja, so stellt sich heraus, wurde abgeholt, weil sie mit ihrem Vater einen Besuch im Krankenhaus bei der Mutter machen wollte.

Und der Englischunterricht?

Die Lehrer sehen keine besonderen Probleme für Anja. Ein wenig langweilig für alle Kinder sei der Unterricht schon. Die anderen würden lieber – wie Anja – in dieser Zeit basteln. Anja macht das Basteln Spaß, und aus der Klasse gehen während dieser Zeit mag sie nicht. Den beteiligten Lehrern ist deutlich, daß sie keine vollkommene Lösung gefunden haben. Gibt es bessere Lösungen? Die Lehrer fragen mich: „Wie löst ihr in Deutschland solche Probleme?“

Kinder mit Down-Syndrom nehmen nicht am Englischunterricht teil.

Mehr oder weniger langweiliger Englischunterricht an den Regelschulen und mehr oder weniger monotone Bastelarbeiten an den Sonderschulen für geistig behinderte Kinder gehören mit Sicherheit zur täglichen Selbstverständlichkeit unseres Schulsystems.



Es gehört auch zur Normalität eines Kindes, manchmal Probleme zu haben



Ballspiele auf dem Schulhof mit einer 5. Klasse. Wer ist das behinderte Kind?

In einem Schulversuch für die Integration behinderter Kinder würde die Zeit, während der die „Normalen“ Englisch lernen, mit großer Wahrscheinlichkeit für irgendeine – tatsächlich oder scheinbar sinnvolle – Therapie mit den „Behinderten“ genutzt. Vielleicht werden Papierblumen gebastelt und die Tätigkeit: Beschäftigungstherapie genannt. Oft habe ich den Eindruck, daß in den Integrationsschulen die behinderten Kinder insofern eine besondere Stellung einnehmen, als zumindest der Anspruch besteht, für *deren* Lernen und soziale Situation müßten ständig optimale Ansprüche erfüllt sein. Die beteiligten Lehrer fühlen sich dabei überfordert.

Es ist schwer zu akzeptieren: Aber – auch für behinderte Kinder muß langweiliger Unterricht zum Alltag der Schule gehören, solange langweiliger Unterricht zum Alltag der Schule gehört.

5. Schuljahr

Wie geht das mit der Integration in den höheren Klassen weiter? – Und wie werden die Kinder zensiert?

Gerne wären wir noch länger in den Anfangsklassen geblieben. Das Zusammenleben und Lernen aller Kinder erschien uns zunehmend als das normale Verhalten. Wir befanden uns aber auch auf einer Art Expedition, und uns drängte die Frage: Wie geht das weiter? In den oberen Klassen wird es wohl zunehmend schwieriger, alle Kinder gemeinsam zu fördern. Wir fragen den Schulleiter, ob wir auch in einer 5. Klasse hospitieren dürften. Er bedauert, in den 5. Klassen ist z.Zt. kein behindertes Kind. Signor Trentanove hatte uns jedoch bei unserem ersten Treffen eine Fotokopie seiner Schulstatistik gegeben, und da hatten wir gelesen, daß in einer 5. Ganztagsklasse im nächsten Dorf auch ein behinderter Junge sei. Wir erinnern ihn daran, er überlegt: „Ach ja, das kann nur Francesco sein. Den sehen wir eigentlich gar nicht mehr als Behinderten an. Seit Francesco nicht mehr täglich seine schweren epileptischen Anfälle hat, ist er eigentlich fast ein Kind wie alle anderen.“ Signor Trentanove ist sich nicht sicher, ob sich dieser Schulbesuch für uns lohnen würde, aber wenn wir unbedingt wollen ...

Am nächsten Tag treffen wir uns mit dem Schulleiter vor seinem Amtszimmer. Mit dem Lieferwagen, der das Schulmittagessen ausfährt, fahren wir ins nächste Dorf zur Schule. Die Studentin Sigrid und ich auf dem Beifahrersitz eingeklemmt, der Schulleiter auf der Ladefläche zwischen den Töpfen.

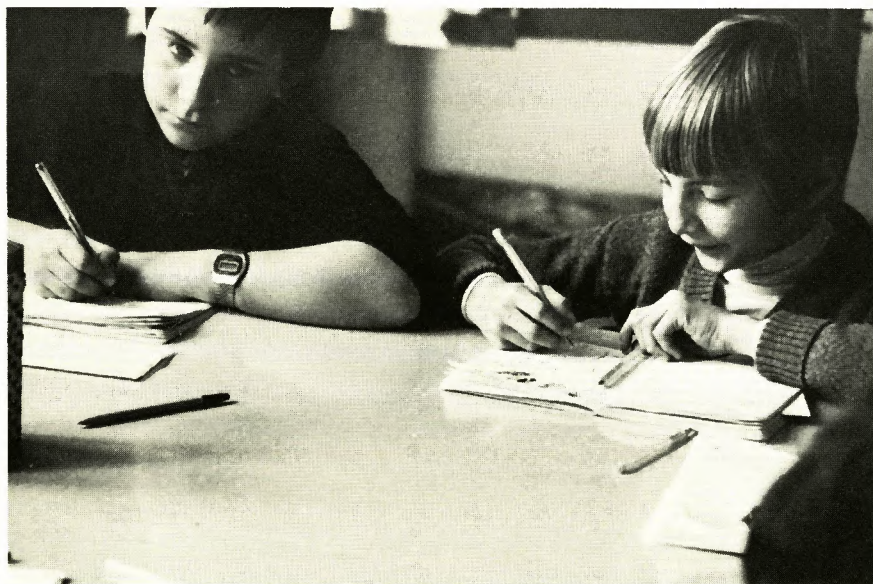
Besuch im Nachbarort

In der Schule werden wir erst dem Küchenpersonal vorgestellt, dann den „Bidelili“, den Lehrerinnen und den Schülern. – Wir seien neugierige Deutsche, die wissen wollen, wie es in einer italienischen Schule zugeht. – Wir sollen gleich beim Sportunterricht mitmachen – auf dem Hof: Ball-Wurfübungen als Kreisspiel. Sigrid und ich, wir spielen eine Stunde lang Ball mit den 14 Schülern der 5. Klasse und Paola, der Klassenlehrerin. Danach wissen wir nicht, welcher unserer Mitspie-



Acht Schüler schreiben einen Aufsatz,
angeleitet von einem Lehrer

Sechs Schüler erlernen mit einer
Lehrerin die Trapezberechnung



Er schreibt einen zwei Seiten
langen Aufsatz

Er hat drei einfache Sätze
geschrieben und malt jetzt

ler wohl das behinderte Kind sei. Zur zweiten Stunde erscheint Professore Giuseppe – ein Vertretungslehrer. Giuseppe hat in Philosophie promoviert – gelegentlich arbeitet er als Vertretungslehrer, um sich ein wenig Geld zu verdienen. An dieser Schule ist er öfter, er hat guten Kontakt zu den Schülern. Die Stützlehrerin, die eigentlich für Francesco in dieser Klasse eingesetzt ist, wurde für zehn Tage zu einem Weiterbildungslehrgang beurlaubt. Klassenlehrerin, Stützlehrerin und Vertretungslehrer haben das Unterrichtsprogramm für diese zehn Tage untereinander abgesprochen.

Für den zweiten Unterrichtsabschnitt dieses Vormittags sind „introduzioni“ (Einführungen) vorgesehen. Paola versammelt sechs Schüler um einen Tisch. Mit einer Vielzahl selbstgebastelter Modelle wird die Flächenrechnung für das Trapez entwickelt. Die Kinder knien auf ihren Stühlen und stecken die Köpfe zusammen.

Jeder Schüler schneidet, verschiebt die Teile, macht Vorschläge – am Ende der Stunde habe ich den Eindruck: Jeder dieser Schüler hat die gemeinsam entwickelte Formel der Trapezberechnung wirklich begriffen.

Die Lehrerin zeigt den Kindern, wo die Aufgabenkarten für die nun folgenden Übungen sind, und erklärt mir, daß innerhalb der nächsten 14 Tage jedes Kind eine bestimmte Anzahl dieser Karten selbständig bearbeiten wird.

Während der konzentrierten Arbeit dieser Gruppe sitzen acht andere Schüler um einen zweiten großen Tisch. Professore Giuseppe wandert um den Tisch, guckt einem nach dem anderen über die Schulter, fragt nach oder wird gefragt und unterhält sich dazwischen mit einem von uns. Die Schüler schreiben einen Aufsatz, der am Tag zuvor inhaltlich besprochen worden war. In der heutigen Stunde wird an besonders „poetischen“ Formulierungen gefeilt. Passend zum Thema: „E arrivata la primavera.“ (Er ist gekommen – der Frühling.)

Nun löst sich für uns endlich das Rätsel: Er ist der, der nicht richtig schreiben kann! Während alle Kinder in flüssiger Schreibschrift zwei bis drei Heftseiten mit der Beschreibung blühender Mandelbäume, zwitschernder Vögel und an der Sonne sich wärmender Schildkröten füllen, setzt ein Schüler mühsam Druckbuchstaben neben Druckbuchstaben. Francesco ist sichtlich erschöpft, als er nach einer halben Stunde abbricht. Drei einfache Sätze stehen in seinem Heft, nicht mehr als dreißig kurze Wörter. Giuseppe wird gerufen – er soll es sich durchlesen. Ein Nachbar liest mit, und beide – Mitschüler und Lehrer – loben Francesco. Er hat die Aufgabe – entsprechend seinen Schreibfähigkeiten – richtig gelöst.

Während der restlichen Zeit malt Francesco Flugzeuge.

Sind deutsche Schulen besser?

In der anschließenden Pause bringt uns die „Bidella“ einen Espresso ins Klassenzimmer. Einige Kinder decken die Tische für das Mittagessen. Andere laufen in die Küche, erfragen den heutigen Speisezettel und schreiben das „Menü“ an die Tafel – der Rest tobt auf Fluren und Toiletten. Wir Erwachsenen unterhalten uns ein wenig. Groß ist vor allem die Neugierde, was wir nur wollen. Besuch aus

Deutschland! Deutsche Schulen sind bestimmt viel besser als italienische! Wir fragen: „Was versteht ihr denn unter besser?“ Die Lehrer sagen: „Nicht so große Klassen! Vierzehn Kinder und darunter ein so schwer Behinderter! Jetzt geht es ja einigermaßen, aber als Francesco noch täglich seine epileptischen Anfälle hatte!! Und die Stützlehrerin ist auch nur 25 von insgesamt 40 Stunden dabei!“ Als wir dann von unseren Klassenfrequenzen und Sonderschulen berichten und von einem Modellversuch mit 15 Kindern, davon fünf Behinderte, ernten wir nur unglaubliches Kopfschütteln. Die Putzfrau kritisiert: „Ganztagsklassen gibt es noch viel zu wenige, vor allem in Süditalien; und selbst in Florenz können nur etwa die Hälfte aller Kinder eine Ganztagsklasse besuchen.“

Ich erzähle von meiner Tochter, die nach den 2 - 3 Stunden Vormittagsunterricht mit dem Bus zum nächsten Hort fährt. Dort sind zwanzig Kinder aus drei verschiedenen Schulen in einer Gruppe, betreut von einer Erzieherin.

Giuseppe ergänzt die Kritik: „Bei uns fehlen noch ausgebildete Stützlehrer, vor allem im Süden. Aber auch als Vertretung müßten speziell ausgebildete Kräfte zur Verfügung stehen.“

Ich berichte, daß ein Vertretungslehrersystem bei uns faktisch nicht besteht. Wenn eine Lehrerin krank ist, fällt der Unterricht aus oder Klassen werden zusammengelegt. Die „Bidella“, die uns den Kaffee gebracht hatte, will mir das nicht glauben und fragt zurück: „Und wenn in Deutschland ein Busfahrer krank wird, fällt dann auch ein Bus aus, und die Fahrgäste müssen sich in einen Wagen quetschen?“

Freie Arbeit

Nach dem Mittagessen (Paola, Giuseppe, Sigrid und ich essen gemeinsam mit den Kindern im Klassenzimmer: Grüne Spinat-Eierkuchen, Salat und Obst) steht der Nachmittag für „freie Betätigung“ zur Verfügung. Giuseppe geht mit vier Schülern hinaus in den kleinen Garten, die Kinder graben um. Giuseppe doziert: über Regenwürmer und Bodenauflockerung, Beete abmessen und Wolkenformationen und zwischendurch über Regen und Kant. (Offensichtlich, um den deutschen Besucherinnen ein wenig zu imponieren).

Im Klassenzimmer arbeiten inzwischen vier Kinder weiter an einer Art Klassenzeitung. Thema dieses Monats: Der Garten. Ein Schüler schreibt eine kleine Geschichte, ein anderer malt, Francesco diktiert einem Mitschüler einen Text, der mit der Schreibmaschine auf eine Matrice getippt wird.

Drei Kinder arbeiten alleine. Jeweils individuell an Aufgabenkärtchen.

Drei weitere Kinder sitzen mit Lucia, der zweiten Klassenlehrerin, an einem Tisch. Lucia kontrolliert die Aufgaben der letzten 14 Tage, verbessert Fehler, erklärt, wo ihr etwas unklar erscheint, gibt Hinweise für die Arbeitsweise in den kommenden zwei Wochen.

Lucia erklärt mir: „Wir haben an unserer Schule im Laufe der Jahre ein System entwickelt, das die Kinder zur Selbständigkeit anleiten soll und das uns geeignet erscheint, allen Kindern gerecht zu werden. Wir sind zu einem vierzehntägigen



Arbeit an der Klassenzeitung



Die Kinder arbeiten häufig alleine an Aufgabenkärtchen



Verschiedene Schulbücher wurden auseinander geschnitten, aufgeklebt und in Karteikästen geordnet

Arbeitsrhythmus gekommen. Wenn etwas Neues eingeführt wird, z.B. Rechtschreibung, Geschichte, Geometrie oder Algebra, sollten es nicht mehr als 6 – 8 Kinder sein. Wir müssen auf die Fragen jedes Kindes eingehen können. Jedes Kind hat an anderen Punkten Probleme. Üben können die Kinder dann alleine, da müssen wir Lehrer in der Nähe sein, um gefragt zu werden. Wir schreiben jedem Kind ein verbindliches Mindestpensum vor, was dann zum nächsten „Kontrolltermin“ fertig sein muß. Dieses Mindestpensum sieht für jedes Kind etwas anders aus. In einem Plan an der Wand kann jedes Kind ablesen, wann es an der Reihe ist, Paola oder mir die Hefte vorzulegen. Dabei besprechen wir mit den Kindern auch gelegentlich die Formulierungen für die Zeugnisse. Wir haben viele verschiedene Schulbücher auseinandergeschnitten, aufgeklebt und in Karteikästen geordnet, an den Symbolen können die Kinder den Schwierigkeitsgrad ablesen.

Wie sich die Kinder ihre Zeit innerhalb der zwei Wochen einteilen, bleibt ihnen weitgehend überlassen. Wir Lehrer achten darauf, daß immer Angebote gemacht werden: Für Spiel, Basteln oder Betätigungen im Garten. Unser Zeitungsprojekt läuft immer nebenher. Jeden Monat bearbeiten wir ein Thema. Manche Kinder müssen wir daran erinnern, ihre Mindestaufgaben zu bearbeiten, andere gönnen sich kaum eine Pause und vertiefen sich in schwierige Probleme. Mit dieser Art zu arbeiten fangen wir langsam im 2.Schuljahr an. Am Anfang gehen die Arbeitsphasen nur über 2 bis 3 Tage.“

Berichte statt Zensuren

„Und wie werden die Kinder zensiert?“ Ich muß diese Frage stellen, obwohl sie mir so unsinnig erscheint in dieser Situation. Ich muß diese Frage stellen, weil sie in Deutschland oft als die wichtigste erscheint. Lucia antwortet: „Wir schreiben in den ‘Bericht an die Familie’ die Einschätzung über die Lernfortschritte und die absehbaren Stufen der nächsten Entwicklung, die wir auch mit den Kindern besprechen.“

Lucia begann vor zwölf Jahren als Lehrerin zu arbeiten, als eine zehnstufige Notenskala, Sitzenbleiben und Sonderschulen zur Normalität der italienischen Regelschulen gehörten. Sie ergänzt: „Wenn wir heute noch diese Zensuren geben müßten, Klassen wiederholen ließen oder Kinder wie Francesco auf Sonderschulen abschieben, dann könnten wir eine solche auch für uns Lehrer so befriedigende Arbeit nicht leisten.“ Sigrid, die deutsche Studentin, war beeindruckt und begeistert von diesem Tag in der Schule und fragt mich auf dem gemeinsamen Heimweg: „Wie soll ich das, was ich heute erlebt habe, in einer Schulklasse in Berlin praktizieren? Mit 30 Kindern ohne Stützlehrer? Mit vorgeschriebener Anzahl von Klassenarbeiten und keinem Vertretungslehrer, wenn ich mal krank werde? Mit dem Zwang, Zensuren zu verteilen?“

Ich weiß keine Antwort auf die Frage. Ich werde Sigrid einmal prüfen müssen – im Staatsexamen für das Amt des Lehrers. Vielleicht über das Thema: „Die Unsinnigkeit der Zensurengebung“ und ihr anschließend – nach geheimer Verhandlung – eine Zensur geben.

Wer ist behindert?

Was ist behindernd?

Verhinderte Projekte in Berlin

Vorbemerkung

Laut Satzung hat sich der Arbeitskreis Grundschule die Aufgabe gestellt, pädagogische Probleme der Grundschule aufzugreifen und bildungspolitische Initiativen zur Verbesserung der Arbeit in der Grundschule zu unterstützen. Darunter fallen zweifellos auch die Bemühungen um Eingliederung behinderter Kinder in die Grundschule. Dabei halten es die Herausgeber dieses Bandes für wichtig, die Öffentlichkeit auch über Initiativen von Lehrern (und Eltern) zu informieren, die bislang am Widerstand der Schulverwaltung gescheitert sind.

Die Schulversuche zur Integration bzw. Nichtaussonderung behinderter Kinder an zwei Berliner Grundschulen (an der Fläming-Grundschule seit 1977 und an der Uckermark-Grundschule seit 1982) werden als Ausdruck fortschrittlich-aufgeschlossener Berliner Schulpolitik diskutiert. Auch die derzeitige Berliner Schulsenatorin benutzt die Integrationsmodelle gern als Aushängeschild („... *in Berlin läuft die Integration ...*“). Tatsächlich aber steht sie diesen bildungspolitischen/pädagogischen Konzepten sehr mißtrauisch gegenüber und hat sich eher bemüht, den zweiten Schulversuch zu verhindern denn ihn zu unterstützen.

Drei weitere Berliner Grundschulen – aber immerhin drei – haben seit Jahren versucht, die Idee der gemeinsamen, integrierten Schulzeit von behinderten und nichtbehinderten Kindern ihres jeweiligen Schulviertels zu verwirklichen. Sie sind bislang an der unerbittlich ablehnenden Haltung der Schulverwaltung gescheitert.

Hier die Fallbeschreibungen:

I. Schätzelberg-Grundschule in Berlin Tempelhof

Die Schätzelberg-Grundschule liegt im Süden Berlins im Bezirk Tempelhof, weitab von anderen Schulen, an denen Integrationsversuche mit behinderten und nicht-behinderten Kindern stattfinden. Diese Schule wurde vor 17 Jahren als zweizügige Grundschule in einem Wohngebiet erbaut, das aus Reihenhäusern und ein- bis dreistöckigen Mietshäusern besteht, unterbrochen durch Grünflächen und Laubenkolonien.

Die Struktur des Einzugsgebietes hat zur Folge, daß aufgrund des allgemeinen Schüllerrückganges nicht etwa pädagogische Verbesserungen durchgeführt werden und frei werdender Schulraum sinnvoll genutzt wird, sondern daß eine zweizügige, überschaubare Grundschule zugunsten dreizügiger Nachbarschulen geschlossen werden wird.

Eltern und Lehrer der Schätzelberg-Grundschule erschien es selbstverständlich, daß rückläufige Schülerzahlen nicht zwangsläufig zu Sparmaßnahmen führen dürf-

ten, sondern man erwartete, daß nun neue pädagogische Ansätze realisiert werden müßten.

Deshalb begannen Eltern und Lehrer dieser Schule im Jahre 1981 gemeinsam mit der Vorbereitung eines Projekts zur Integration behinderter Kinder und stellten im selben Jahre einen diesbezüglichen Antrag an den Senator für Schulwesen. Der Antrag sah vor, beginnend mit der Vorschule, bei einer Gruppenhöchstfrequenz von 15 – 18 Schülern zwei bis drei behinderte Kinder aufzunehmen. Die jeweilige Anzahl der behinderten Kinder pro Gruppe sollte von Art und Grad ihrer Behinderung abhängen. Gruppenstärke und -zusammensetzung sollten bis zum Ende der Grundschulzeit (6.Klasse) beibehalten werden.

Die wissenschaftliche Begleitung war durch Mitarbeiter des Berliner „Diagnose- und Behandlungszentrums für mehrfach behinderte Kinder“ sichergestellt. Lehrer, Sonderpädagogen und Therapeuten sollten das Projekt gemeinsam durchführen.

Eltern und Erzieher einer Sonderkindertagesstätte in Berlin-Tempelhof wollten ihre integrative Arbeit auch im schulischen Bereich fortgesetzt sehen und förderten und unterstützten das Projekt der Schätzelberg-Grundschule.

Sämtliche bezirklichen Mitbestimmungsgremien der Eltern und Lehrer, die das Berliner Schulverfassungsgesetz vorsieht, votierten für das Integrationsvorhaben und forderten die Schulverwaltung auf, den Antrag zu genehmigen.

Ausschlaggebend war dabei, daß

- rückläufige Schülerzahlen zu pädagogischen Verbesserungen führen sollten,
- das starke Engagement seitens der Lehrer und Eltern überzeugte,
- positive Erfahrungen aus anderen Integrationsmodellen vorlagen,
- die schulischen Bedingungen (Eingangsstufenmodell, Zweizügigkeit) weitere günstige Voraussetzungen an der Schätzelberg-Grundschule boten.

Die zuständigen Stellen zeigten jedoch von Anfang an kein Entgegenkommen und keinen Ansatz zu sachlich-konstruktiver Auseinandersetzung, sondern lehnten das Vorhaben von vornherein ab.

Bezeichnend für diese Haltung war die Schulausschußsitzung der Bezirksverordnetenversammlung des Bezirks Berlin-Tempelhof Anfang Januar 1982, die offensichtlich nur aufgrund der Beharrlichkeit und des Einsatzes der Eltern und Lehrer der Schätzelberg-Grundschule, der Mitglieder der „Initiativgruppe Tempelhofer Eltern behinderter Kinder e.V.“ und der „Alternativen Liste (AL)-Tempelhof“ zustande kam. Obwohl die politisch Verantwortlichen versuchten, dieser Sitzung einen Anhörungscharakter zu verleihen, und dazu auch geladene Fachleute befragt wurden, erklärte nach ca. dreistündigem Gedankenaustausch der zuständige Stadtrat (SPD), daß die Diskussion zwar sehr lebhaft und anregend, aber leider überholt sei, da er bereits einen Monat zuvor der Senatsschulverwaltung seine ablehnende Stellungnahme übermittelt habe.

Mit dieser Mitteilung verprellte er nicht nur die Betroffenen, sondern er zeigte damit auch, wie wenig Wert die Arbeit und die Voten der bezirklichen Mitbestimmungsgremien der Eltern und Lehrer im konkreten Fall haben.

Bedeutet dies nicht, daß das Mitwirkungs- und Beratungsrecht für Eltern und Lehrer nach dem Berliner Schulverfassungsgesetz nur insoweit relevant sein darf, wie es mit den Wünschen und Zielen der jeweils politisch Verantwortlichen übereinstimmt? Zu alledem mußten sich Eltern und Lehrer der Schätzelberg-Grundschule in der Bürgersprechstunde der Senatorin für Schulwesen, Frau Laurien (CDU), sagen lassen: „Überzeugen Sie doch erst mal Ihren Stadtrat!“

So schob eine politische Instanz der anderen die Verantwortung zu, nur in ihrer Ablehnung waren sie sich alle einig. Dem Engagement und der Sachkenntnis der an dem Projekt Beteiligten wurden folgende abqualifizierende Argumente entgegengehalten:

- „Alle 'geeigneten' Behinderten im Bezirk können in Regelschulen integriert werden.“
- „Wir haben kein Geld für solche nebulösen Projekte.“
- „Die Lehrer der Schule sind nicht kompetent.“
- „Die gesunden Kinder werden, verglichen mit anderen Grundschulern, durch optimale Förderung in kleinen Klassen bevorzugt.“

Diese Auszüge machen deutlich, in welcher beschämender Weise die Schulverwaltung auf fadenscheinige Gründe und vorgeschobene Sachzwänge ausweichen mußte, um für sie unliebsame schulische Reformbestrebungen zu verhindern. Man war nicht bereit, sich auf diese Problematik inhaltlich einzulassen, obwohl dies für eine humane und zeitgemäße Veränderung der Berliner Schule dringend erforderlich wäre.

So mußte eine engagierte Basis erfahren, daß man nichts gegen einen festgefügt bürokratischen Verwaltungsapparat ausrichten kann.

Das hat alle Beteiligten in ihrem demokratischen Verständnis zutiefst getroffen.

Die Leidtragenden sind, wie so oft, wieder die Schwächsten der Gesellschaft, nämlich die Kinder.

**Eltern und Lehrer der Integrationsgruppe
der Schätzelberg-Grundschule
i.A. Ilona Körner**

II. Otto-Wels-Grundschule in Berlin-Kreuzberg

Die Otto-Wels-Grundschule in Berlin-Kreuzberg hat etwa 600 Schüler. Der Anteil der ausländischen Schüler von 35% (jedoch mit steigender Tendenz!) ist für Kreuzberger Verhältnisse noch als gering zu bezeichnen, gibt es doch in diesem Bezirk Schulen, an denen über 80% der Kinder ausländische Eltern haben. Für viele dieser ausländischen, vor allem türkischen Familien dürften die im Einzugsbereich unserer Schule vorherrschenden Neubauwohnungen zu klein und zu teuer sein.

Im Februar 1983 beantragte die Schulkonferenz beim Senator für Schulwesen einen Schulversuch zur „Aufnahme und Nichtaussonderung behinderter und von

Behinderung bedrohter Schüler". Dies geschah nach einer Initiative der Bezirksverordnetenversammlung von Kreuzberg (CDU, SPD, AL) im Dezember 1981, die das Schulamt des Bezirkes aufforderte, eine Grundschule ausfindig zu machen, die bereit wäre, einen derartigen Versuch durchzuführen.

Die Gesamtkonferenz der Lehrer erklärte sich im März 1982 dazu bereit. Eine Planungsgruppe wurde gebildet, der neben Kolleginnen und Kollegen dieser Schule auch zwei Sonderschullehrer angehören. Bis zum Dezember 1982 wurde ein Konzept formuliert, das sich eng an den damals gerade genehmigten Schulversuch der Uckermark-Grundschule in Berlin-Schöneberg anlehnt.

Doch gerade dies wurde zum Hauptablehnungsgrund. Im Mai 1983 schrieb der Senator für Schulwesen an die Schule, daß *ein* Schulversuch dieser Art genüge!

Bereits im September 1982 hatte Senatorin Laurien (CDU) in einem Brief an die Fraktionen der Bezirksverordnetenversammlung von Kreuzberg aus ihrer ablehnenden Haltung keinen Hehl gemacht. Nachdem sie auf die zahlreichen ausländischen Schüler in diesem Bezirk hingewiesen hatte, schrieb sie: „*Ich sehe mich nicht in der Lage, eine Kumulation schwieriger Sozialisationsaufgaben an Kreuzberger Grundschulen zuzulassen ...*“

Abgesehen davon, daß eine „Kumulation schwieriger Sozialisationsaufgaben“ in Kreuzberg längst Realität ist (zugelassen oder nicht!), scheint Frau Laurien nicht zur Kenntnis nehmen zu wollen, daß mit einem veränderten, „behinderten-gerechten“ Konzept der Schulorganisation auch den ausländischen Schülern besser geholfen wäre und vor allem die individuellen Bedürfnisse *jedes* Schülers besser berücksichtigt werden könnten (auch die der ihr so am Herzen liegenden „Hochbegabten“!).

Der zweite, im wesentlichen unveränderte Antrag der Otto-Wels-Grundschule, der gerade für Kreuzberg die Notwendigkeit weiterer Schulversuche betont, wird zur Zeit (Frühjahr 1984) vorbereitet.

Mut zum Weitermachen geben uns vor allem die folgenden Überlegungen:

- Im kommenden Wahlkampf (in Berlin wird im Frühjahr 1985 gewählt) könnte „Integrative Erziehung“ zum Thema werden, so daß die Schulverwaltung zumindest noch weitere Schulversuche zu genehmigen bereit wäre.
- AL und SPD planen eine Initiative zur Änderung des Berliner Schulgesetzes (§ 10), wobei die Feststellung von „Sonderschulbedürftigkeit“ durch einen Anspruch auf sonderpädagogische Fördermaßnahmen auch an den Grundschulen abgelöst werden soll. Das überzeugende Argument lautet: Der Ausdruck „Sonderschulbedürftigkeit“ ist unsinnig. Das Kind bedarf nicht der Sonderschule, sondern besonderer pädagogischer Maßnahmen.
- Immer mehr Eltern wehren sich gegen eine „Aussonderung“ ihrer Kinder: In Berlin entsteht derzeit eine Vereinigung „Eltern für Integration“.

Manfred Rosenberger
(Mitglied der Planungsgruppe
an der Otto-Wels-Grundschule)

III. Christian-Morgenstern-Grundschule in Berlin-Spandau

Das Schulviertel: Großes, in den siebziger Jahren entstandenes Neubau-Hochhaus-Gebiet in Spandau, eine Schlafstadt in einem westlichen Randbezirk Berlins mit Grenze zur DDR. Das Neubaugebiet insbesondere von jungen, aufstiegsorientierten Familien der Unter- und unteren Mittelschicht bewohnt. Einerseits vorherrschende strukturtypische Sterilität, andererseits aber auch als Besonderheit ein sehr lebendiges, teils kirchlich getragenes Gemeinwesenzentrum mit vielfältigen Bemühungen um die sozialintegrative Betreuung von Kindern, Behinderten, Alleinstehenden, Senioren, Familien. Mitten im Viertel eine einzige Grundschule.

Die Schule wurde in den drei ersten Jahren ihres Bestehens aufgebaut von einer dynamischen, reforminteressierten Schulleiterin, die sich ein junges, pädagogisch und bildungspolitisch engagiertes Lehrerkollegium zusammenstellte. Dieses Kollegium war von Anfang an um eine innovative Schularbeit bemüht. Alle Möglichkeiten zu diesbezüglichen Schulversuchen wurden genutzt und im Kollegium breit unterstützt. Dazu gehörte auch, daß Kinder mit sogenannten „Lernschwierigkeiten“ bei den schulischen Lerninhalten und mit sogenannten „Verhaltensauffälligkeiten“ nicht auf Sonderschulen oder in besondere Klassen überwiesen wurden. Vielmehr wurde es als selbstverständliche Notwendigkeit angesehen, diese Kinder und ihre Familien zu unterstützen und ihre Integration zu fördern. Die Beispiele zur Integration behinderter Kinder an der Fläming-Grundschule in Berlin-Schöneberg überzeugten viele der Lehrer und Lehrerinnen, ihre Arbeit in dieser Richtung zu entwickeln. Und so stellte schließlich nach mehreren Jahren der Vorarbeit die Christian-Morgenstern-Grundschule im März 1982 den Antrag auf Genehmigung des Schulversuchs „Nichtaussonderung behinderter Kinder“. Das Konzept dieses Schulversuchs war orientiert am Modell „Stadtteilschule“ der Uckermark-Grundschule in Berlin-Schöneberg, die nach jahrelangem Bemühen und unterstützt durch den bezirklichen Volksbildungsstadtrat ihren diesbezüglichen Schulversuch zum Schuljahr 82/83 von der Schulsenatorin (wenn auch leider mit Einschränkungen) genehmigt bekam.

Der Antrag der Christian-Morgenstern-Grundschule wurde unterstützt von großen Teilen der Elternschaft und außerschulisch von der Schulfürsorge, der bezirklichen Behindertenfürsorge, dem oben zitierten Gemeinwesenverein des Wohnviertels und vor allem auch von einer nahegelegenen Sonder-Kindertagesstätte, die bereits erste integrierte Gruppen betreute und froh war, nun vielleicht ihre Kinder gemeinsam in eine Grundschule einschulen zu können (während diese Kinder sonst mit der Einschulung wieder auseinandergerissen werden in Regel- und Sonderschulen).

Trotz dieser innerschulisch wie außerschulisch guten Bedingungen wurde (und wird bis heute) der Antrag der Christian-Morgenstern-Grundschule abgelehnt. Die Senatorin für Schulwesen als oberste Entscheidungsinstanz und ihre Oberschulräte zeigen keinerlei Unterstützungsinteresse in der Sache. Ihre lakonischen Ablehnungsbescheide lauten: Berlin hat zwei Schulversuche, die erst „ausgewertet“ werden müssen. Die Senatorin will bis heute nichts davon wissen, daß über integrative Schulansätze in Deutschland wie im Ausland für die Entwicklung behinderter wie nichtbehinderter Kinder nur oder überwiegend Positives zu berich-

ten ist. Nachfragen des Kollegiums zur detaillierten Begründung der Ablehnung wurden ignoriert. Die Ablehnung ging soweit, daß sogar *vor* der wiederholten Einreichung des Antrags 1983 die brüske Mitteilung an die Christian-Morgenstern-Grundschule erging, sie möge von jeder auch irgendwie überarbeiteten Antragstellung absehen, da eine Genehmigung in keinem Fall erteilt werden würde!

Wesentlich beim Scheitern der Morgenstern-Bemühungen ist aber auch, daß die bezirkliche Schulaufsicht und der Spandauer Volksbildungsstadtrat dem Antrag ablehnend gegenüberstehen. Der 1981 neu eingesetzte SPD-Stadtrat (als langjähriger bildungspolitischer Fraktionssprecher im Abgeordnetenhaus immerhin vertraut mit reformpädagogisch orientierten Proklamationen der SPD) ließ die Christian-Morgenstern-Grundschule von Anfang an im Regen stehen, suchte keinen Weg, die Sache der Behindertenintegration – und sei es in Detailschritten oder mit Kompromißvorschlägen – aus seiner bezirklichen Verantwortung heraus zu unterstützen und durchsetzen zu helfen. Er entwickelte vielmehr rasch Energie, eine Reihe sehr engagierter Frauen des Morgenstern-Kollegiums auf zum Teil höchst spektakuläre Weise in Mißkredit zu bringen und trotz massiven Widerstands vieler Eltern von der Morgenstern-Schule weg an andere Spandauer Grundschulen umzusetzen. Da auch seitens der Schulleitung in den letzten Jahren das Projekt zum Teil abgelehnt, zum Teil zwar formal vertreten, aber nicht initiativ mitgetragen wurde, hat diese konzentrierte Politik der Verhinderung dem verbliebenen Kollegium die Kraft genommen, für die Sache weiter zu kämpfen.

Es macht zornig, wenn man die Diskrepanz zwischen opportunistischen Sonntagsreden im „Jahr der Behinderten“ oder bei anderen „festlichen Anlässen“ einerseits und der von denselben Parteienvertretern und Rathausmenschen praktizierten Verhinderung des tatsächlichen Zusammenlebens und Zusammenlernens von behinderten und nichtbehinderten Kindern andererseits so hautnah erleben muß.

**Lehrerinnen der Initiativgruppe
des Projekts „Nichtaussonderung“ an der
Christian-Morgenstern-Grundschule
i.A. Ulla Widmer-Rockstroh**

Hilfreiche Literatur

1. Sammelbände

Interessenten an weiterer Literatur über Schulversuche zu gemeinsamem Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder können auf einige andere Sammelbände hingewiesen werden. Fast alle diese Bände berichten nicht nur über Integrationsmodelle, sondern auch über Präventionsversuche; oft liegt der Schwerpunkt der Bände auf der Prävention, da es in der BRD wesentlich mehr Schulversuche zur Vorbeugung gegenüber drohender Sonderschulüberweisung gibt als zur Eingliederung behinderter Kinder in die Regelschule.

Die Aufzählung berücksichtigt mit einer Ausnahme (KASZTANTOWICZ 1982, siehe unten) nur Berichte aus Schulen in der BRD und ist nach dem Erscheinungsjahr geordnet. Jeder Band enthält Beiträge über mehrere oder alle Behinderungsarten.

JAKOB MUTH / ADRIAN KNIEL / WILHELM TOPSCH (Hrsg.):

Schulversuche zur Integration behinderter Kinder in den allgemeinen Unterricht. (Deutscher Bildungsrat, Materialien zur Bildungsplanung, Heft 6). Braunschweig, Westermann 1976, 245 S. DIN A 4.

Der Band entstand im Rahmen der Tätigkeit des Ausschusses Sonderpädagogik der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates und diente zur Untermauerung der Bildungsratsempfehlung „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“.

RUDOLF SCHINDELE (Hrsg.):

Unterricht und Erziehung Behinderter in Regelschulen. (Schulische und soziale Integration Behinderter, Band 1). Rheinstetten (jetzt Heidelberg), Schindele 2. Aufl. 1980, 584 S.

Der Band erschien zuerst 1977 und enthält neben praxisnahen Versuchsberichten auch theoretische und systematische Abhandlungen, wobei z.T. auch Erfahrungen aus dem Ausland mit einbezogen sind.

ANTON REINARTZ / ALFRED SANDER (Hrsg.):

Schulschwache Kinder in der Grundschule. Pädagogische Maßnahmen zur Vorbeugung und Verminderung von Schulschwäche in der Primarstufe. Weinheim, Beltz 1982, 311 S.

Völlig überarbeitete Neuausgabe von „Schulschwache Kinder in der Grundschule“ Bände 1 und 2, die 1977 bzw. 1978 beim Arbeitskreis Grundschule e.V. erschienen waren.

ULRICH KASZTANTOWICZ (Hrsg.):

Wege aus der Isolation. Konzepte und Analysen der Integration Behinderter in Dänemark, Norwegen, Italien und Frankreich. Heidelberg, Schindele 1982, 254 S.

Berichte aus Nachbarländern, in denen wichtige und z.T. wegweisende Erfahrungen mit der schulischen und sozialen Eingliederung behinderter Menschen gemacht wurden.

JAKOB MUTH u.a.:

Behinderte in allgemeinen Schulen. (neue pädagogische Bemühungen, Band 89). Essen, Neue Deutsche Schule 1982, 111 S.

Neue Erfahrungsberichte über Integrationsprojekte in Schulen der BRD, geschrieben von beteiligten Pädagogen, betroffenen Eltern und einem körperbehinderten ehemaligen Schüler.

MARTIN RUDNICK:

Laßt uns mit Euch leben! Behinderte und Nichtbehinderte leben und lernen gemeinsam. Weinheim, Beltz 1983, 111 S.

Der Verfasser, Sonderschullehrer an der Berliner Uckermark-Grundschule (siehe Bericht in diesem Band), schildert Gespräche mit Pädagogen, Eltern und Behinderten über zehn Fallbeispiele von Integration.

GRUNDSCHULE, Oktoberheft 1983:

Behinderte Kinder in der Grundschule. Grundschule, 15. Jg. 1983, Heft 10. Braunschweig, Westermann, 60 S.

Erster Bericht über die Fachtagung „Schulschwache Kinder in der Grundschule – 10 Jahre Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder“ am 13. – 14. Mai 1983 in Berlin.

2. Bibliographien

Abschließend wird auf drei ausführliche, untergliederte Literaturverzeichnisse zur Integrationsthematik hingewiesen:

- **Internationale Bibliographie zum Thema Unterricht und Erziehung Behinderter in Regelschulen.** Zusammengestellt von RUDOLF SCHINDELE. In: RUDOLF SCHINDELE (Hrsg.), *Unterricht und Erziehung Behinderter in Regelschulen*. Rheinstetten, 2. Aufl. 1980, S. 535 – 581
- **Veröffentlichungen über Schulversuche zur Verminderung von Schulschwäche in der Grundschule.** Zusammengestellt von ANTON REINARTZ und ALFRED SANDER. In: ANTON REINARTZ / ALFRED SANDER (Hrsg.), *Schulschwache Kinder in der Grundschule*. Weinheim 1982, S. 303 – 311
- **ANTON REINARTZ / ALFRED SANDER (Hrsg.):** Bibliographie „Schulschwache Kinder in der Grundschule“. (Beiträge zur Reform der Grundschule, Sonderband 42). Frankfurt, Arbeitskreis Grundschule 1983, 158 S.

Kontaktadressen

Im folgenden sind die Anschriften von Integrationsklassen-Projekten aus verschiedenen bundesdeutschen Städten genannt. Sie sollen es besonders interessierten Kollegien ermöglichen, ggf. mit einem Integrationsprojekt in ihrer Nähe unmittelbaren Kontakt aufzunehmen.

Wir haben nur solche Projekte um die Adresse gebeten, die Kinder unterschiedlicher Behinderungsarten in Grundschulklassen integrieren. Für Ergänzungen, die in der nächsten Auflage berücksichtigt werden sollen, sind die Herausgeber dankbar.

Die Reihenfolge richtet sich nach der Postleitzahl.

Uckermark-Grundschule
Rubensstraße 63
1000 Berlin 41

Fläming-Grundschule
Illstraße 4 – 6
1000 Berlin 41

In Hamburg finden z.Zt. an drei Grundschulen Integrationsversuche statt. Kontaktadresse:

Schule Nettelnburg
Frau Rektorin Dagmar Mumssen
Fittigshagen 11
2050 Hamburg 80

Arbeitsgruppe Integrationsklasse Schenefeld (Schleswig-Holstein)		
Uta Haarmann	oder	Gaby Köhling / Mario Roeder
Bickbargen 148		Malzweg 19
2083 Halstenbek		2000 Hamburg 26

Schule am Ellenerbrokweg
Grundschule und Sonderschule
Ellenerbrokweg 28
2800 Bremen 44.

Bodelschwinghschule
Ev. Grundschule der Stadt Bonn
Am Woltersweiher 10
5300 Bonn-Friesdorf

Modellversuch „Gemeinsamer Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern in der Grundschule“

Hartenberg-Grundschule	oder	Wissenschaftliche Leitung
Rektor Urbach		Prof. Dr. Ursula Haupt
Am Judensand 76		Fachbereich Sonderpädagogik
6500 Mainz		Große Bleiche 60 – 62
		6500 Mainz

Kinderzentrum München (Direktor: Prof. Dr. Theodor Hellbrügge)
Montessori-Schulen der Aktion Sonnenschein
Privater Schulversuch für Behinderte und Nichtbehinderte
(Leitung: Brigitte Ockel)
Reutberger Str. 10
8000 München 70

* * *

Ein umfangreiches neues Verzeichnis über Präventions-, Kooperations- und Integrationsprojekte in Kindergärten, Grundschulen und Schulen der Sekundarstufen I und II, gegliedert nach Bundesländern, findet man in:

GEW: Gemeinsam leben lernen. Analysen, Modelle, Perspektiven zur Integration Behinderter. (GEW im Brennpunkt). Aktualisierte und erweiterte Neuauflage Januar 1984, Frankfurt/Main: GEW 1984, S. 50 – 58

Anschriften der Autoren

- BLOCH, HARALD; Schule am Ellenerbrokweg 28, 2800 Bremen
- BODE, BÄRBEL; Loeschkestr. 37, 5300 Bonn 1
- BRABECK, HARRY; Schulamt für die Stadt Bonn, 5300 Bonn 1
- BUSCHBECK, HELENE, Dipl.-Psych.; Pädagogisches Zentrum Berlin, Uhlandstr. 96 - 97, 1000 Berlin 31
- CHRISTIAN-MORGENSTERN-GRUNDSCHULE, Initiativgruppe des Projekts „Nichtaussonderung“; Kontaktadresse: Widmer-Rockstroh, Ulla, Siegburger Str. 3, 1000 Berlin 33
- DOBE, SIGMUND, Schulleiter; Paul-Klee-Schule, Konradinstr. 15, 1000 Berlin 42
- ECK, CHRISTINA; Uckermark-Grundschule, Rubensstr. 63, 1000 Berlin 41
- FLECK, BRIGITTE, Lehrerin; Paul-Klee-Schule, Konradinstr. 15, 1000 Berlin 41
- FROST, KARIN; Uckermark-Grundschule, Rubensstr. 63, 1000 Berlin 41
- FÜSSEL, HANS-PETER, Assessor; Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33
- GEBAUER, KARL, Rektor; Leinebergsschule – Grundschule, Weserstr. 32, 3400 Göttingen
- HAARMANN, UTA, Bickbargen 148, 2083 Halstenbek
- HELLBRÜGGE, THEODOR, Prof. Dr. h.c.; Direktor des Kinderzentrums München, Lindwurmstr. 131, 8000 München 2
- HELLER, MONIKA, Sonderschullehrerin; Küpperweg 19, 5357 Swisttal-Miel
- HEYER, PETER; Pädagogisches Zentrum Berlin, Uhlandstr. 96 – 97, 1000 Berlin 31
- HOENSCH, ANDREAS, Sozialpädagoge; Fläming-Grundschule, Illstr. 4 – 6, 1000 Berlin 41
- HOFFMANN-SCHAMBERGER, ULRIKE, Sonderschullehrerin; Friedrich-von-Schiller-Schule, Walter-Flex-Weg 8, 3180 Wolfsburg 1
- JAEGER, DORIT und KRISTIAN; Staffelsgasse 47, 5305 Alfter-Oedekoven
- KAUL, CLAUS-DIETER, Schulleiter; Montessori-Schule, Lindwurmstr. 131, 8000 München 2
- KIPP, MARGITTE; Uckermark-Grundschule, Rubensstr. 63, 1000 Berlin 41
- KLEBER, EDUARD WERNER, Prof. Dr.; Fachbereich Erziehungswissenschaft, Bergische Universität – Gesamthochschule Wuppertal, Gaußstr. 20, 5600 Wuppertal 1
- KLOSE, KLOTH; Kufsteiner Str. 3, 1000 Berlin 62
- KÖHLING, GABY; Malzweg 19, 2000 Hamburg 26
- KORFMACHER, EDELGARD; Uckermark-Grundschule, Rubensstr. 63, 1000 Berlin 41
- KÖRNER, ILONA; Schätzelberg-Grundschule, Integrationsgruppen, Haselsteig 36 a, 1000 Berlin 47
- KORNMESSER, INGRID; Uckermark-Grundschule, Rubensstr. 63, 1000 Berlin 41
- LATTA, PETER; Uckermark-Grundschule, Rubensstr. 63, 1000 Berlin 41
- MACK, GISELA, Sonderschullehrerin; Schweidnitzerweg 4, 5300 Bonn 1
- MAIKOWSKI, RAINER, Dr. Dipl. Soz. Wissenschaftliche Begleitung, Pädagogisches Zentrum Berlin, Uhlandstr. 96 – 97, 1000 Berlin 31
- MUTH, JAKOB, Prof. Dr.; Ruhr-Universität Bochum, Institut für Pädagogik, Postfach 102148, 4630 Bochum 1
- NEVERMANN, KNUST, Dr. jur.; Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33
- OCKEL, BRIGITTE, Schulleiterin; Montessori-Schule, Lindwurmstr. 131, 8000 München 2
- PODLESCH, WOLFGANG, Dipl.-Psych. Wissenschaftliche Begleitung, Pädagogisches Zentrum Berlin, Uhlandstr. 96 – 97, 1000 Berlin 31
- PREUSS-LAUSITZ, ULF, Prof. Dr.; Technische Universität Berlin, OKZ 2230, Franklinstr. 27 – 29, 1000 Berlin 12
- REINARTZ, ANTON, Prof. Dr.; Ruhrallee 16, 5804 Herdecke/Ruhr
- REYER, HELMUT, Grundschullehrer; Fläming-Grundschule, Illstr. 4 – 6, 1000 Berlin 41
- ROEBKE, CHRISTA, Dr.; Auguste-Viktoria-Str. 55, 5040 Brühl
- ROEDER, MARIO; Malzweg 19, 2000 Hamburg 26
- ROSENBERGER, MANFRED; Mitglied der Planungsgruppe an der Otto-Wels-Grundschule, Gotzkowskistr. 11, 1000 Berlin 21
- RUDNICK, MARTIN; Uckermark-Grundschule, Rubensstr. 63, 1000 Berlin 41

- SANDER, ALFRED, Prof. Dr.; Universität des Saarlandes , Fachrichtung 6.1, Bau 8, 6600 Saarbrücken
- SOCHUREK, K.PETER; Schule am Ellenerbrokweg 28, 2800 Bremen
- SCHINNEN, MARIA, Sonderschullehrerin; Fläming-Grundschule, Illstr. 4 – 6, 1000 Berlin 41
- SCHÖLER, JUTTA, Prof. Dr.; Fachbereich 22, Technische Universität Berlin, Franklinstr. 28 – 29, 1000 Berlin 10
- SCHUCHT, REGINA, Grundschullehrerin; Ernst-Robert-Curtius-Str., 5300 Bonn 1
- SCHÜPPEL, ROLF; Uckermark-Grundschule, Rubensstr. 63, 1000 Berlin 41
- VALTIN, RENATE, Prof. Dr.; Freie Universität Berlin, Zentralinstitut 7, Habelschwerdter Allee 45, 1000 Berlin 33
- VOSS-RAUTER, Schulleiterin; Montessori-Schule, Lindwurmstr. 131, 8000 München 2
- WACKERBARTH, GUNHILD; Schule am Ellenerbrokweg 28, 2800 Bremen
- WILKE, KARIN; Uckermark-Grundschule, Rubensstr. 63, 1000 Berlin 41
- WOESLER, KARIN; Schmittstr. 22, 5357 Swisttal-Buschhoven
- ZIELKE, GITTA; Uckermark-Grundschule, Rubensstr. 63, 1000 Berlin 41

