



Platte, Andrea

Sonderpädagogik in der Regelschule. Erfahrungen einer Sonderschullehrerin im Gemeinsamen Unterricht

Die Deutsche Schule 89 (1997) 4, S. 474-484



Quellenangabe/ Reference:

Platte, Andrea: Sonderpädagogik in der Regelschule. Erfahrungen einer Sonderschullehrerin im Gemeinsamen Unterricht - In: Die Deutsche Schule 89 (1997) 4, S. 474-484 - URN:
urn:nbn:de:0111-pedocs-310258 - DOI: 10.25656/01:31025

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-310258>

<https://doi.org/10.25656/01:31025>

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 andernweit nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

peDOCS

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

Digitalisiert

Mitglied der

Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

89. Jahrgang 1997 / Heft 4

Offensive Pädagogik: Bettina Girgensohn Brauchen wir eine neue Frauenbewegung?	406
<i>Auch wenn manche(r) meint, es sei in der Gleichberechtigung von Frauen und Männern doch schon vieles, wenn nicht alles erreicht, so ist dem (immer wieder) entgegenzuhalten, daß für die faktische Gleichstellung der Geschlechter noch viel getan werden muß. Dies gilt insbesondere auch für pädagogische Fragestellungen.</i>	
Doris Lemmermöhle Berufs- und Lebensgestaltung im gesellschaftlichen Modernisierungsprozeß Neue Anforderungen an junge Frauen und Männer und an Schule	410
<i>Für die Berufs- und Lebensplanung junger Frauen und Männer haben im Zuge des gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses traditionelle Leitbilder ihre Bedeutung verloren. Sie sind gezwungen, ihre Biographie selbst zu entwerfen und zu gestalten. Dennoch, so die These dieses Beitrages, stellen sich Schülerinnen und Schülern bei ihrer Berufs- und Lebensplanung nicht nur widersprüchliche und doppelte, sondern auch (noch) geschlechtsspezifisch unterschiedliche Aufgaben.</i>	
Ulf Preuss-Lausitz Geschlechtersozialisation und Schulpädagogik in der Nachmoderne	429
<i>Die Sozialisationsbedingungen von Kindern und Jugendlichen, also auch die von Mädchen und Jungen, haben sich erheblich verändert: Traditionelle Rollenmuster können nicht länger bestimmen, wie sich individuelle Persönlichkeiten entwickeln. Dies gilt auch für Gruppen, denen keine gemeinsame Perspektive mehr vorgegeben werden kann. Stattdessen wollen die Heranwachsenden vielfältige Varianten erproben können, um die ihnen gemäße individuelle 'Wahlbiographie' (er)finden zu können. Dementsprechend sollten kommunikative, reflexive Momente der Schule und des Unterrichts verstärkt werden.</i>	
Dietlind Fischer Beruf: Lehrerin Wie Lehrerinnen Professionalität entwickeln	446
<i>Kann die Kategorie Geschlecht dazu beitragen, die Bedingungen weiblicher Arbeit in Schule, Erziehung und Unterricht aufzuklären? Und ist gef. von dort aus die Professionalität des Lehrberufs neu zu bestimmen? Lehrerinnen haben offenbar einen spe-</i>	

zifischen Anteil an der Entwicklung der professionellen Berufskultur, der sich insbesondere in außerunterrichtlichen Tätigkeiten und in der Unterstützung des Lernens von der Tätigkeit der männlichen Kollegen unterscheidet.

Ingo Richter und Ursula Winklhofer
Veränderte Kindheit – veränderte Schule

459

Daß sich Kindheit verändert hat, belegen empirische Ergebnisse zum Wandel familiärer Lebensformen und -strukturen, zum Armutsrisiko von Familien und Kindern, zum Einfluß der Konsum- und Medienwelt auf den Alltag von Kindern und zu den veränderten Beziehungsstrukturen zwischen Eltern und Kindern sowie innerhalb der Kinder- und Jugendlichengruppen. Derartige Veränderungen sollen in Forderungen nach einer ganzheitlichen Erziehung und einem neuen Verständnis von Bildung als sozialer Arbeit berücksichtigt werden. Weiterführende Reformziele – die kommunikative und sozio-ökologische Öffnung der Schule, der Ausbau informationstechnologischer Bildung und die Autonomie der Schule – erwachsen vor allem angesichts des pädagogisch-sozialen Modernitätsrückstands von Schule und von zukünftigen Bildungsanforderungen.

Andrea Platte
Sonderpädagogik in der Regelschule

474

Erfahrungen einer Sonderschullehrerin im Gemeinsamen Unterricht

Mit dem Gesetz zur Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung sind 1995 Grundschulen in NRW für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf geöffnet worden. In einem persönlichen Rückblick berichtet eine Sonderschullehrerin darüber, wie sie in Zusammenarbeit mit einer Grundschullehrerin neue Formen des Lehrens und Lernens entwickelt und erprobt hat. Aus den positiven Erfahrungen werden Folgerungen für die weitere Arbeit abgeleitet.

Kontroverse:
Über den Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit

485

in der Erziehungswissenschaft: Erich Weniger

Mit ihrem Beitrag unter dem Titel „In der Entscheidung gibt es keine Umwege“ – Zwei Pädagogen reagieren auf ihre Amtsenthebung 1933: Erich Weniger und Adolf Reichwein“ hatte Barbara Siemsen schon im Vorfeld der Publikation in Heft 2/97 eine heftige Kontroverse ausgelöst (vgl. die Beiträge von Herrlitz und Mollenhauer in Heft 2/97). – Auch in der Leserschaft haben diese Texte große Resonanz gefunden. Dabei sind die Meinungen sehr geteilt. (Aus Raumgründen mußte etwas gekürzt werden):

Kurt-Ingo Flessau
Gegen Vorverurteilungen in der wissenschaftlichen Diskussion

485

Der Beitrag von Hans-Georg Herrlitz („Offensive Pädagogik: Vergangenheitsbewältigungen“) wird als redaktionelle Bevormundung zurückgewiesen, hinter der unzulässige Motive vermutet werden.

Theodor Schulze
Erich Weniger, Pädagogik und Nationalsozialismus

489

Aufgrund seiner persönlichen Erfahrungen mit Erich Weniger plädiert einer seiner Schüler für eine differenzierte, verständnisvolle Deutung der damaligen Ereignisse.

Dietrich Hoffmann
Gegen eine Renazifizierung Erich Wenigers

497

Der aktuellen Weniger-Kritik wird vorgeworfen, daß sie komplexe Sachverhalte als „Schwarz-Weiß-Gegensätze“ darzustellen suche, die angemessen nur nach dem „Prinzip des Einerseits-Anderseits“ zu erfassen sind.

Offenbar ist die Erziehungswissenschaft noch weit von einer „gerechten Biographie“ Erich Wenigers wie von einer überzeugenden Kritik der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik insgesamt entfernt; einige methodische Grundlagen einer solchen Analyse werden erörtert.

Günter Schreiner

513

Weder voreilige Verurteilungen noch einfühlsame Entschuldigungen helfen weiter

Eine angemessene Beurteilung der damaligen Ereignisse erfordert eine möglichst genaue und distanzierte Analyse der Bedingungen, unter denen gehandelt werden mußte.

Dieter Wunder

515

Diese Vergangenheit läßt uns nicht los

Welche Bedeutung hat das persönlich-private Verhalten eines Wissenschaftlers für die Bewertung seines Werkes? Und ist es überhaupt möglich, eindeutige Grenzen zwischen notwendiger Wandlung und verwerflichem Opportunismus zu ziehen?

Neuerscheinungen:

519

- Hermann Röhrs: Erinnerungen und Erfahrungen – Perspektiven für die Zukunft. (*JöS*)
- Oskar Negt: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. (*D.W.*)
- Arno Combe und Thomas Riecke-Baulecke (Hg.): Aufbruch in neue Zeiten. (*Döbrich*)
- Johannes Schwarte: Rückfall in die Barbarei. (*JöS*)
- Dagmar Hänsel (Hg.): Handbuch Projektunterricht. (*Knoll*)
- Gudrun Schönknecht: Innovative Lehrerinnen und Lehrer. (*B.G.*)
- Elke Nyssen: Mädchenförderung in der Schule. (*B.G.*)
- Ute Schad: Verbale Gewalt bei Jugendlichen. (*B.G.*)
- Franz Petermann, Gert Jugert, Uwe Tänzer und Dorothee Verbeek: Sozialtraining in der Schule. (*B.G.*)
- Christel Hopf und Wulf Hopf: Familie, Persönlichkeit, Politik. (*Weiler*)

Liebe AbonnentInnen,

leider sehen wir uns gezwungen, ab 1998 die Bezugspreise dieser Zeitschrift zu erhöhen. Ab 1. Januar 1998 kostet das Abonnement DM 88,-. Die Versandkosten betragen DM 8,- im Inland, im Ausland unverändert DM 20,-.

Wir hoffen auf Ihr Verständnis.
Juventa Verlag

„Die Deutsche Schule“ (Schools in Germany) Content of Volume 89, 1997, No. 4

Offensive Pedagogy:

406

Bettina Girsingsohn

Do we need a new women's movement?

It is sometimes said that much, if not all, has already been accomplished to gender equality of rights.. However it is to be insisted that much still needs to be done before actual gender equalization will be realized. This is true also in regard to pedagogical issues.

Doris Lemmermöhle

410

Planning profession and career in social modernizing processes

New challenges to young women and men as well as to schools

Regarding the planning of profession and career of young women and men, traditional patterns and examples have lost their significance in the course of social modernizing processes. Young people are obliged to design and create their own biography. Nevertheless, pupils are choosing not only contradictory and dual tasks, but, moreover, even gender specifically differing tasks when planning their profession and career.

Ulf Preuss-Lausitz

429

Postmodern gender role socialization and school pedagogy

Socialisation conditions of children and youngsters, of boys and girls, have changed considerably: traditional patterns can no longer determine the development of individual personalities. This is also true for those groups that no longer have – or can be given – a common perspective. Instead, adolescents want to try out a number of variants to find or 'invent' the biography of their choice. Accordingly, the communicative, reflexive aspects of school and instruction should be strengthened.

Dietlind Fischer

446

Profession: female teacher

How female teachers are developing professional proficiency

Can the category 'gender' contribute to enlighten the conditions of female work at school, in education and teaching? And might it be possible to find a new definition of professional efficiency? No doubt, female teachers have a specific share in the development of a genuine professional culture which differs from the activities of male colleagues as to external instructing activities and supporting of learning in general.

Ingo Richter und Ursula Winklhofer

459

Changing childhood – changing school

Empirical results concerning the change of family type and structure, the poverty risk for families and children, the influence of consumption and media on the lives of children, the altered relations between parents and children as well as within individual peergroups, all give evidence to changes in childhood. Such changes shall be considered in school reform discussions demanding a holistic education and a new conception of education as social work. Further aims of reform – opening schools for communicative and socio-ecological affairs, developing information-technological training and to further autonomy of the school – reflect mainly the gap between the pedagogical-social reality in schools and future demands concerning education.

Integrating special education into elementary schools**Erfahrungen einer Sonderschullehrerin im Gemeinsamen Unterricht**

Based on the law concerning the further development of special education (diagnosis and assistance), Northrhine Westfalia has opened elementary schools for children with special educational needs in 1995. A special education teacher relates how she has developed and tested new forms of teaching and learning in cooperation with an elementary school teacher. From her positive experiences conclusions are derived for further activities.

Controversy:

485

On dealing with the national socialistic past in educational science:**Erich Weniger**

Even before it was published, Barbara Siemsen's contribution „In der Entscheidung gibt es keine Umwege“ – Zwei Pädagogen reagieren auf ihre Amtsenthebung 1933: Erich Weniger und Adolf Reichwein“, caused a heavy controversy (see the contributions by Herrlitz and Mollenhauer in the same issue, Nr. 2/97). – There has also been a strong and polarized public reaction:

Kurt-Ingo Flessau

485

Versus precipitated condemnation and prejudices in scientific discussion

The contribution of Hans-Georg Herrlitz („Offensive pedagogy: overcoming the political past“) is being rejected as editorial patronizing treatment behind which inadequate motives are suspected.

Theodor Schulze

489

Erich Weniger, pedagogy, and National Socialism

Based on his own experiences made with Erich Weniger, one of his pupils is pleading for a differentiating understanding interpretation of the events in those days.

Dietrich Hoffmann

497

Versus a re-nazification of Erich Weniger

The actual Weniger-criticism is blamed trying to describe difficult problems as „black-and-white contrasts“ which could only be comprehended sufficiently according to the „on the one hand – on the other hand – principle“.

Klaus-Peter Horn und Heinz-Elmar Tenorth

505

Biographical research vs. history of discipline

Obviously, educational history is still far away from a „justified biography“ of Erich Weniger as well as from a convincing criticism of Arts Pedagogy on the whole. Some methodical elements of such an analysis are being discussed.

Günter Schreiner

513

Neither precipitated condemnations nor sympathetic understanding excuses are helpful

An adequate judgement of the events in those days requires an analysis of the conditions according to which one had to deal, as precise and dissociated as possible.

Dieter Wunder

516

This past (i.e. the National Socialism) is still worrying us

What meaning has the private attitude of a scientist towards his work? And is it possible at all to develop unmistakable limits between a necessary alteration and objectionable opportunism?

Andrea Platte

Sonderpädagogik in der Regelschule

Erfahrungen einer Sonderschullehrerin im Gemeinsamen Unterricht

“Wir spielen Schule: Ich bin Lehrerin. Die Anja malt ein Frühlingsbild und die Georgina darf malen, was sie will!”

Die SchülerInnen der Klasse 1e arbeiten nach dem Wochenplan. Jasmin, Anja und Georgina haben sich für diese Stunde als Team zusammengefunden und praktizieren völlig selbstverständlich das pädagogische Prinzip der Differenzierung. Ein Beispiel dafür, wie die SchülerInnen mit Unterschieden in Verhalten und Leistungsfähigkeit umgehen. Das, was den drei Mädchen hier so scheinbar natürlich gelingt, war eines der Lernziele für uns Lehrerinnen in den ersten Monaten des *Gemeinsamen Unterrichts (GU)*. Seit Beginn dieses Schuljahres werden in der Klasse 1e der Gemeinschaftsgrundschule Klauberg in Solingen vier geistig behinderte Kinder gemeinsam mit 20 GrundschülerInnen des Schulbezirks unterrichtet.

Für uns – eine Grundschullehrerin, eine Sonderschullehrerin und je eine Lehramtsanwärterin – bedeutete dieses erste Schuljahr eine Bewegung von zwei Seiten der Pädagogik aufeinander zu:

Als *Sonderschullehrerin* sah ich mich plötzlich umgeben von 24 Kindern im Gegensatz zu den gewohnten kleinen Gruppen von 8-13 Schülern. Ich war überrascht und beeindruckt vom Lerntempo der Schüler und fühlte mich irritiert durch das Klingelzeichen und durch das Tempo, in dem ein Schultag von 8-12 Uhr vorbeigeht. Ich sah mich konfrontiert mit Leistungsansprüchen, die mir in den letzten Jahren an der Sonderschule für Geistigbehinderte fremd gewesen waren. Die Grundschulkollegin traf plötzlich jeden Morgen auf mindestens eine Kollegin in „ihrem“ Klassenraum, der in den letzten Jahren ihr Reich gewesen war. In der Klasse saßen Kinder, die mit den Grundschulrichtlinien nicht mithalten können; darunter eines, das auf recht unkonventionelle Art seine Ängste, Grenzen, Unverständnis, aber auch starken Willen äußert... Beide hatten wir uns bereit erklärt, *die erste integrative Klasse zu übernehmen*. So standen wir vor der Aufgabe, unsere Erfahrungen zusammenzubringen und dafür zu sorgen, daß „unsere“ SchülerInnen, die behinderten und die nichtbehinderten, in dieser Klasse nicht nur sozial miteinander leben lernen, sondern individuelle Leistungen erlangen sollten.

Um ganz vorn zu beginnen: meine *persönliche Motivation*, mich in das Neuland Gemeinsamer Unterricht und damit Grundschule zu begeben, waren ...

- Neugier auf die viel diskutierte Integration und die Chance, mir ein eigenes Bild schaffen zu können,
- ein zu Studienzeiten entstandenes Bild vom Menschen und von Behinderung, das nicht zur Aussonderung führt, sondern das Zusammenleben unterschiedlichster Menschen ermöglicht,
- die Herausforderung, dieses Menschenbild aus dem „Schonraum“ Sonderschule herauszutragen und im kleinen Rahmen (Klasse / Schule) die Grundlagen für ein solches Zusammenleben zu erproben.

Diese Überlegungen und Aussichten ermutigten mich zum Schritt heraus aus dem vertrauten Arbeitsfeld Sonderschule für Geistigbehinderte. Ich unterrichte dort weiterhin mit zwei Stunden eine Musik- und Tanz-AG. Dadurch bleiben mir der Kontakt zur Stammsschule und der Austausch mit SonderpädagogInnen. Außerdem liegt hier die Möglichkeit, eine Kooperation zwischen beiden Schulformen anzubahnen und dadurch die Isolation der Sonderschule für Geistigbehinderte ein wenig aufzulösen.

Abgesehen von der Gutachtenerstellung, während der ich die angemeldeten Kinder und deren Eltern, die Schulleiterin der zukünftigen Grundschule und nicht zuletzt den „Kampf“ des Vereins Gemeinsam leben lernen kennlernte, blieben mir nicht viel Zeit und Möglichkeit zu einer Vorbereitung auf die neue Aufgabe. So stürzten die Grundschulkollegin und ich gemeinsam mit je einer Lehramtsanwärterin mehr oder weniger kopfüber in die Zusammenarbeit in der neuen Klasse 1e. Für jedes der vier Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurden mir vier Stunden zugewiesen, also insgesamt 16 Stunden. Abgesehen vom Förderunterricht, an dem die behinderten Schüler nicht teilnehmen, bleiben damit zwei Stunden ohne Sonderpädagogin, d.h. ohne Doppelbesetzung. Wir bemühen uns, in dieser Zeit die Klasse durch Lehramtsanwärterinnen oder auch durch Eltern und PatenschülerInnen des vierten Schuljahres (Hilfe beim Umziehen und beim Abholen der behinderten Schüler, die mit dem Taxi gebracht werden) zu stärken.

In den ersten Wochen lag unser Schwerpunkt auf dem gemeinsamen Unterricht. Wir wollten die noch relativ ähnlichen Voraussetzungen der Anfangsphase nutzen und durch überwiegendes Arbeiten im Klassenverband das gegenseitige Kennenlernen ermöglichen. Schon bald stellte sich die Frage nach der Organisation des Unterrichts. Es kristallisierte sich schnell heraus, daß die Zuständigkeiten nicht nur nach Schulform (so daß etwa die Sonderschullehrerin nur für die behinderten Schüler verantwortlich wäre) eingeteilt wurden, sondern im Klassenunterricht zunächst nach Fächern (Mathematik/Sprache; Musik/Kunst; Mathematik; Sport). Währenddessen begann deutlich zu werden, an welchen Punkten sich Schüler überfordert oder unverstanden fühlten.

Unmißverständlich zeigte vor allem Georgina ihr Unverständnis darüber, nicht häufig genug zu Wort zu kommen. Sie ist ein ausgesprochen temperamentvolles, eigensinniges und ehrliches Mädchen. So unterbrach sie besonders in den ersten Schulwochen immer wieder den Unterricht oder Kreisgespräche durch den lautstark geäußerten Wunsch „Ich will auch mal dran sein!“, wobei ihr das Verständnis dafür fehlte, wie selten sie in einer Gruppe von 24 Kindern eigentlich nur „an der Reihe“ sein konnte. Durch

die häufigen Zwischenrufe, lautes „Oh nein!“, wenn ihr Wunsch wieder einmal nicht berücksichtigt werden konnte, und hin und wieder auch Tränen, war sie die erste, die die anderen Kinder als „geistig behinderte“ Mitschülerin identifizierten: „Ich glaube, die Georgina ist behindert, die ist so laut“. Sie konnten sich gleichzeitig darin üben, angemessen zu reagieren. Dies gelang ihnen ziemlich selbstverständlich, indem sie die Zwischenrufe kaum beachteten. Meine Sorge, Georgina könne sich durch ihre Lautstärke unbeliebt machen, erwies sich als unbegründet. *Sie wird gelassen akzeptiert und von vielen auch geliebt.* Sie wird zu Kindergeburtstagen eingeladen, lud ihrerseits ein und pflegt Freundschaften auch über die Unterrichtszeit hinaus. Sie wird als Partnerin zur Team- und Gruppenarbeit gewählt und reagiert meist auf die Anweisungen ihrer Freundinnen und Mitschüler verständnisvoller als auf Ermahnungen der Erwachsenen. Fühlt sie sich unsicher, sucht sie gezielt die Unterstützung ausgewählter Freundinnen („Ich will zu meiner...“), deren Hilfe sich dann auch als effektiv erweist („Georgina, ich bin doch da“). Inzwischen weiß Georgina, daß sie sich, um etwas zu sagen, durch Handzeichen (Melden) bemerkbar machen muß. Wird sie unruhig, genügen häufig ein Blick oder ein paar zugeflüsterte Worte. Das war anfangs meine Aufgabe; inzwischen ist es weit wirkungsvoller, wenn eine der Mitschülerinnen ihr beruhigend zuflüstert: „Warte noch, du bist gleich dran“. Häufig redet sie sich selbst „Geduld“ zu: „Ich komm gleich dran! Ich will lieb sein.“ Es ist ihr wichtig, „lieb“ zu sein und sie fordert am Ende eines Schultages Rückmeldung über ihr Verhalten.

Mit ihrem ungestümen Temperament war es auch Georgina, die *von Anfang an feste Formen, Rituale und Ordnungen im Schulalltag* forderte, da unklare Anweisungen oder Stundenabschnitte sogleich ein Chaos in ihr auszulösen schienen, das sie in Schreien oder Toben widerspiegelte. Meines Erachtens sind die daraufhin geschaffenen klaren Strukturen für alle Schüler wichtig – die wenigsten müssen jedoch ihre Verwirrung so hemmungslos zeigen wie Georgina. Von daher bin ich ihr für ihre unmißverständlichen Forderungen, so anstrengend sie auch sind, häufig dankbar, weil alle Schüler von der daraus folgenden Klarheit profitieren.

Folgende *Rituale* wurden eingeführt:

- Morgengruß mit Lied, Lesen des Stundenplans (Symbol- und Wortlesen), Benennen des Wochentages und Einstellen einer Wochenuhr,
- Tagesabschlußkreis mit Lied oder kurzem Abschiedsgruß,
- deutliches Kennzeichnen von Stundenanfang und -ende bzw. Themenwechsel (Georgina fragt häufig: „Können wir weitermachen? Wie lange noch?“. Da wir uns nicht immer an die Klingelzeichen halten, müssen wir unsere Einschnitte deutlich markieren.),
- Triangel als Zeichen dafür, daß eine der Lehrerinnen etwas wichtiges zu sagen hat,
- „Sternstunde“ zum Erzählen vom Wochenende oder zum Besprechen wichtiger Klassenbelange,
- Brain-Gym / Edu-Kinestetik (wörtlich: Gehirngymnastik). So heißen von Paul E. Dennison entwickelte Übungen und Bewegungen, die das ganzheitliche Lernen fördern.

Folgende *Ordnungen* wurden festgelegt:

- Die Sitzordnung wird nicht beliebig verändert, sondern bleibt jeweils über einen längeren Zeitraum bestehen, damit eine Tischgruppe ein Gemeinschaftsgefühl entwickeln kann.
- Arbeitsmaterial ist für die Schüler sichtbar und nach Unterrichtsfächern sortiert, damit sie möglichst selbstständig damit umgehen können und gleichzeitig Ordnungen erkennen und einhalten.
- Klassenämter (Müll, Kakao, Tafel, Blumen...) wurden eingeführt.
- Schüler und Lehrerinnen tragen im Klassenraum Hausschuhe; das vereinfacht das Spielen und Arbeiten auf Teppichen, Decken und Sitzfliesen und schafft Gemütlichkeit im Klassenraum.

Es zeigte sich, daß *klare Strukturen* nicht nur den behinderten, sondern auch den anderen SchülerInnen und den Lehrerinnen eine Orientierung sind und den *Ablauf des Schultages erheblich erleichtern*.

In der Beobachtung des unterschiedlichen Umgangs mit den behinderten SchülerInnen ergab sich die erste Möglichkeit, *mein Behinderbild zu „vertreten“*:

Die „*Beratungsfunktion*“ der SonderpädagogIn wird in der Literatur häufig beschrieben. Diese einzunehmen galt es, um möglichst früh z.B. *Sonderbehandlungen entgegenzutreten*. Warum sollte Kathrin während des Unterrichts singen dürfen, nur weil sie „behindert“ ist? Warum sollte Maik sich gegen Georgina oder gegen Marcel nicht wehren, wenn einer der beiden ihn ärgert? Warum sollte Katarina ihren Schultornister nicht selber tragen, wo sie doch sogar größer als die meisten MitschülerInnen ist? Warum muß sie so häufig in die „Baby-Rolle“ schlüpfen – sie ist älter als die meisten anderen? Georgina zeigt deutlich, wen sie nicht mag („Verschwinde...“, „den ... mag ich nicht“) und hat hin und wieder Spaß daran, andere Kinder ein wenig zu ärgern. In dieser Hinsicht ist sie ihren Mitschülern absolut gewachsen, zumal sie recht groß für ihr Alter ist. Es war wichtig, den Kindern zu erklären, daß Georgina hier als geistig behinderte Schülerin *keinen Schonraum* braucht, sondern daß man sich gegen sie auch durchaus wehren kann.

Außerdem mußte geklärt werden, daß die behinderten Schüler in *Differenzierungsphasen* auch arbeiten – und nicht etwa spielen: Der Gedanke, daß der *Leistungsbegriff*, orientiert am einzelnen Kind und an den Richtlinien der Sonderschule für Geistigbehinderte, *ein völlig anderer* ist als der im allgemeinen an der Regelschule übliche, war neu. Wenn Katarina Farben und Formen sortiert, so ist das eine Grundlage zum Mengenbegriff und damit für sie Mathematikunterricht. Bilderlesen ist Lesen! Selbst taktile Erfahrungen und Wahrnehmungsübungen sind Lernerfahrungen und damit Unterricht! Kathrins Selbstporträt ist eine Leistung und wird neben den anderen Werken aufgehängt, auch wenn ihre Darstellung „freier“ ist als die der anderen! Gemessen am gängigen Leistungsbegriff sind dies keine Selbstverständlichkeiten – und das ist für mich nach fünf Jahren Sonder- schule wiederum eine erstaunliche Erkenntnis.

Ein weiterer *Rollenkonflikt*: Der Kollegin tut es „in der Seele weh“, wenn die behinderten SchülerInnen aus dem Unterricht „rausmüssen“. Eine Frage

der Sichtweise: Wie kommt es, daß selbst wir hier im kleinen Rahmen uns gleich an der Norm orientieren und damit an der Großgruppe? Warum formulieren wir „rausmüssen“? Stehen da nicht zwei gleichberechtigte Unterrichtsformen in verschiedenen Gruppen nebeneinander? Interessanterweise fühlen sich Marcel und Georgina tatsächlich manchmal *ausgesondert* (was, so glaube ich, auch an dem Bild liegt, das wir vermitteln), während die nichtbehinderten SchülerInnen sich regelrecht drängeln, mit im kleinen Raum arbeiten zu dürfen. Die Einteilung, daß die Kleingruppe „gemischt“ wird, ist aus unterschiedlichen Gründen sinnvoll: Sie besteht so *nicht starr nur aus den behinderten Kindern*, was tatsächlich einer *regelmäßigen Aussonderung* nahekäme. Die nichtbehinderten Kinder genießen die Atmosphäre in der kleinen Gruppe und die verstärkte Aufmerksamkeit einer Lehrerin. Außerdem bekommen sie einen Einblick in Lernverhalten und -inhalte der behinderten MitschülerInnen, haben die Möglichkeit, zu beobachten und Fragen zu stellen. Einige RegelschülerInnen beobachten interessiert, welche Arbeiten ihre behinderten MitschülerInnen bekommen und wann, warum und wie z.B. eine Arbeit verändert oder vereinfacht wird. Manchmal bilden zwei oder drei Schüler ein Team, das zusammenarbeitet oder ein Schüler gilt als Helfer des anderen.

Katarina wird von allen Kindern besonders gern als Partnerin gewählt. Durch ihre liebenswerte Ausstrahlung, den wachen Blick, mit dem sie jedes Geschehen verfolgt und durch ihre unbeschwerete Art, Zärtlichkeit zu verteilen, hat sie viele MitschülerInnen für sich gewonnen. Sie kommuniziert auf selbstverständliche Weise mit recht wenig Worten, fast ausschließlich durch Blickkontakt und Körpersprache. Mit ihrer *besonderen Art der Kontaktaufnahme* und Kommunikation prägt sie ganz wesentlich die Stimmung und das Sozialverhalten der Klasse – im Sinne einer Öffnung für andere Kommunikationsformen (Körpersprache, Zärtlichkeit, Mimik, Gestik) und für andere Werte (ein gemaltes Bild als Leistung und als schön anzuerkennen, auch wenn die eigentliche Aufgabenstellung nicht unbedingt zu erkennen ist). Vor einiger Zeit sah ich staunend zu, wie sie zwei sich streitende Mitschüler – die beiden Jungen waren schon handgreiflich geworden – ohne Worte und fast nebenbei auseinanderbrachte: Sie hob ihre Hand, schob den einen zur einen Seite, hob die andere Hand und schob den anderen zur anderen Seite – und der Streit war vorbei.

In einem der letzten *Wochenpläne* bekamen die SchülerInnen die Aufgabe, nach einem bestimmten Muster für Katarina, die übt, mit dem Stift gerade Linien zu ziehen, ein Arbeitsblatt anzufertigen. Daraus wurde ein Arbeitsheft für sie zusammengestellt. Ein Schüler wurde dadurch angeregt, zu Hause für Katarina aus mehreren selbstgemachten Arbeitsblättern ein kleines Heft zu binden. Sie bearbeitete dies als Hausaufgabe und es war ihr wichtig, allen Kindern ihre Arbeit zu zeigen und Anerkennung dafür zu bekommen. Solche Formen der Zusammenarbeit unter den Kindern sind für mich *bestätigende Momente der integrativen Arbeit*. Es kommt auch vor, daß ein Schüler aufgeregt zu mir kommt: „Hör mal, die Katarina hat Baum gesagt!“.

Im Laufe der ersten Wochen kristallisierte sich heraus, daß Unterrichtsfächer wie Kunst, Musik, Sport gut im Klassenverband unterrichtet werden

konnten, während in den kognitiven Bereichen wie Mathematik und Sprache zunehmend „getrennt“ wurde. Um diese Entwicklung nach äußereren Kriterien aufzuhalten, begann die Suche nach *Unterrichtsformen, in denen nicht räumlich differenziert werden mußte*. Das von einer Lehramtsanwärterin in Mathematik eingeführte Stationentraining erwies sich als ausgesprochen geeignet. SchülerInnen auf unterschiedlichem Lernniveau können dabei an den verschiedenen Stationen zusammenarbeiten, sich in Partnerarbeit gegenseitig unterstützen und das Arbeitstempo selber bestimmen. Im „Lesen lernen mit Hand und Fuß“ führte ich daraufhin einen Leselehrgang ein, der ergänzend zur Fibel im Stationentraining jeden einzelnen Buchstaben „mit allen Sinnen“ behandelt. Damit wurde die vorrangige Orientierung an der Fibel, bei der Georgina, Katarina und Kathrin nicht mithalten konnten, aufgebrochen und der Leselernprozeß für alle durch einen *ganzheitlichen Zugang in einer offenen Unterrichtsform* bereichert.

Der nächste Schritt auf dem Weg zum *Offenen Unterricht* war die *Einführung der Freiarbeit*, die mit dem Lesen der Stundenplan-Symbole verbunden wurde. (Die SchülerInnen mußten sich für einen bestimmten Unterrichtsbereich entscheiden und ihren Namen an das entsprechende Symbol klammern.) Diese Symbole – entwickelt im letzten Schuljahr in der Oberstufe der Sonderschule – erweisen sich als hilfreich zum Verständnis des Tagesablaufes und dienen gleichzeitig den behinderten SchülerInnen zum Symbollesen. In der Freiarbeitsphase lernten die Kinder Arbeitsmaterial kennen und selbständig benutzen. Sie konnten erste Ideen und Erfahrungen sammeln und damit *einen Schritt zum selbstbestimmten Lernen* tun.

Diese Form der Freien Arbeit galt jedoch nur als *Vorstufe zum Wochenplan*, der nach den Weihnachtsferien eingeführt wurde. Er ist insofern auch mit Freier Arbeit verknüpft, als die SchülerInnen nach Erledigen ihrer Pflichtaufgaben weitere Arbeiten frei wählen können. Zum jetzigen Zeitpunkt steht täglich eine Stunde Arbeit mit dem Wochenplan auf dem Stundenplan. Auch hier *spielen die Symbole eine wichtige Rolle*: Insgesamt bilden sie eine Motivation, da sie die Wochenpläne ansprechend aussehen lassen. Gleichzeitig dienen sie – wir sind ja noch im ersten Schuljahr – als Verständnishilfe. Für die behinderten SchülerInnen sind sie Teil des Leselehrgangs und gleichsam der roter Faden durch die verschiedenen Unterrichtsbereiche. Für die SchülerInnen, die schon gut lesen können, werden nicht alle Aufgaben mit Symbolen dargestellt, sondern einige schon in Wörtern geschrieben. Im Wochenplan ist es uns möglich, den sehr unterschiedlichen SchülerInnen *individuelle Aufgaben zu stellen* und dabei *die verschiedenen Lern- und Leistungsniveaus zu berücksichtigen*. Gleichzeitig können wir durch Gruppen- und Partneraufgaben das Lernen im sozialen Bereich unterstützen und Vorbildfunktionen nutzen. Auch das Arbeiten in Lernwerkstätten (Frühlingswerkstatt, Zähne-Werkstatt) erwies sich als äußerst geeignet für die heterogene Klasse.

Die aufgeführten *Unterrichtsformen* ...

- ermöglichen ein genaues Beobachten der Kinder und ihrer persönlichen Interessen und Fähigkeiten,
- fordern die SchülerInnen zu Partnerarbeit und Gruppenarbeit auf,

- geben den Lehrkräften im Unterricht die Zeit, sich mit einem Kind intensiv zu beschäftigen
- und geben die Möglichkeit zur Differenzierung der Lerninhalte.

So kann man inzwischen sagen, daß wir *Unterrichtsformen gefunden haben, in denen wirklich Gemeinsamer Unterricht stattfindet*, in denen wir nicht der Einfachheit halber räumlich differenzieren müssen.

Die äußere Differenzierung verstehen wir inzwischen *nicht als Aussondierung oder Ausschluß*, sondern innerhalb eines vierstündigen Schultages für einige Kinder, damit sie zu ihrem Recht kommen, als Notwendigkeit. Die persönlichere Zuwendung ist wichtig und häufig wird deutlich, wie gerade Marcel oder Georgina im kleinen Raum entspannt und gelöst sind, weil eine Art Druck von ihnen abzufallen scheint. In diesem Rahmen werden auch verstärkt die sonderschulspezifischen Lerninhalte wie taktile Erfahrungen und Wahrnehmungsförderung durchgeführt. Ein Einfluß dieser Inhalte (ganzheitliches Lernen, fächerübergreifendes Lernen, konkret-an anschauliches Lernen, projektmaßiges Arbeiten über einen längeren Zeitraum) zieht sich inzwischen sicherlich durch einen Großteil des Klassenunterrichts.

Marcel ist auf den ersten Eindruck ein altersgemäß entwickelter Junge, dem man zunächst nicht ansieht, daß er eines der vier Kinder ist, denen eine sonderpädagogische Förderung zusteht. Er gilt als hyperaktiv und wahrnehmungsgestört. In körperlicher und grobmotorischer Hinsicht ist er seinen Mitschülern absolut gewachsen; im Sportunterricht gehört er sogar zu den kräftigen, schnellen Sportlern, die sowohl konditionsstark als auch geschickt sind und deshalb bei Mannschaftsspielen bevorzugt gewählt werden. Im alltäglichen Schul-Zusammenleben führt gerade diese *Stärke als Diskrepanz zu Marcells Fähigkeiten in anderen Bereichen* manchmal zu Schwierigkeiten: Es fällt schwer zu verstehen, daß ein Mitschüler, der zunächst kaum als „anders“ auffällt und sich an Pausenspielen und Tobereien normal beteiligen kann, gleichzeitig in den Kulturtechniken auffällig langsamer ist als der Klassendurchschnitt, im sprachlichen Ausdruck manchmal etwas umständlich und im Sozialverhalten unverständlich. Marcel wird trotzdem insgesamt akzeptiert und hat auch einige Freunde. An seiner Tischgruppe gibt es hin und wieder Konflikte, wenn er wütend oder frustriert wirkt – wahrscheinlich *seine Reaktion auf Überforderung*. Es kann dann vorkommen, daß er seine Nachbarn stört oder ärgert oder auch – in seltenen und extremen Situationen – weint und sich verweigert.

Marcel stellt sich häufig selber unter Leistungsdruck. Sicherlich irritiert auch ihn der *Widerspruch*, einerseits ganz gleichberechtigt zu den „Jungs“ zu gehören, und andererseits bei manchen Aufgaben einfach nicht mitzukommen. Er registriert genau, wenn er eine andere Aufgaben bekommt als seine Nachbarn und ist damit meist nicht einverstanden. So verschafft er sich manchmal regelrecht selber *Frustrationserlebnisse*, weil es ihm schwer fällt, seine eigenen Leistungen einzuschätzen und vor allen Dingen zu respektieren. Eine Äußerung wie „ich möchte nicht behindert sein“ zeigt, daß er sich mit sich, seinem *Selbstbild* und seiner „*Andersartigkeit*“ beschäftigt und darunter leidet.

Die vierte Schülerin mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist *Kathrin*. Sie ist vorsichtig, zurückhaltend fast schüchtern und geht von sich aus kaum

auf ihre MitschülerInnen zu. Sie orientiert sich stärker an den Erwachsenen. In der Pause bevorzugt sie, sich allein zu beschäftigen oder sie spielt mit den Patinnen aus der vierten Klasse, die sie ein wenig betreuen. Obwohl es fast so wirken könnte, als habe sie kein ausgeprägtes Interesse an den anderen Kindern, kannte sie recht schnell die Namen ihrer KlassenkameradInnen. Inzwischen erkennt sie von vielen Namen sogar das Schriftbild. Sie fühlt sich offensichtlich wohl in der Rolle einer stillen Beobachterin. Daß sie sich, wenn es darauf ankommt, sehr wohl an ihren NachbarInnen orientiert, zeigt sich bei Team- oder Partnerarbeit und bei Aufgabenstellungen, die sie von sich aus nicht ohne weiteres verstehen würde, die sie aber löst, indem sie andere Kinder beobachtet. Kathrin liebt Musik. Sie lernt schnell neue Lieder und singt Melodien und Text richtig nach. Sie bewegt sich spontan und rhythmisch zur Musik. In diesem Zusammenhang äußerte sie auch ihren ersten Wunsch „leg mal die Kassette auf“ oder „mach mal lauter“. Das zeigt, daß sie, wenn es darauf ankommt, ihre Bedürfnisse äußern kann. Im Augenblick suchen Kathrin und Georgina sich häufig gemeinsame Arbeiten, weil sie spüren, daß sie auf ähnlichem Niveau lernen.

Es wird eine unserer wichtigsten Aufgaben bleiben, für jedes Kind die richtige Balance zwischen möglicher Teilnahme am Gesamtunterricht bei ihm adäquaten Unterrichtsformen und der ihm zustehenden Zuwendung in Einzel- oder Kleingruppenförderung zu finden.

Als ähnliches Ausbalancieren empfinde ich die gegenseitige Beeinflussung, Befruchtung oder Verzahnung der beiden Schulformen, die im GU aufeinandertreffen. So nimmt, wie oben beschrieben, die Sonderschule Einfluß durch verstärkt ganzheitliches, konkretes, lebenspraktisches Lernen. Gleichzeitig orientiert sie sich – in Tempo, Rahmenbedingungen und Lernbereich vor allem in den Kulturtechniken – an der Grundschule. Als Lehrerin einer Unterstufe der Sonderschule für Geistigbehinderte hätte ich meine Schüler wohl kaum in einem halben Jahr mit so vielen Buchstaben konfrontiert, wie ich es hier „zugelassen“ habe. Und siehe da: Alle vier Kinder kennen die bisher gelernten Buchstaben! Georgina kann die Namen aller KlassenkameradInnen lesen, Kathrin die eines Großteiles. Katarina kennt sehr viele einzelne Buchstaben und Marcel kann kurze Sätze erlesen. In Mathematik beherrscht er die Addition und Subtraktion im Zahlenraum bis 10. Kathrin kann bis 10 zählen und kleine Mengen erfassen. Georgina erfaßt Mengen in diesem Zahlenraum sicher und kennt auch schon höhere Zahlen... Die Kehrseite ist, daß mir scheint, Kathrin habe sich z.B. im Kindergarten besser an- und ausziehen können, weil bei uns ständig HelferInnen zur Stelle sind und die Bedeutung des lebenspraktischen Lernens bisher noch nicht so groß war.

Ich will damit sagen: Die Begegnung von Sonderschul- und Grundschulinhalten erscheint mir für beide Schulformen als äußerst fruchtbar und bereichernd. Es erfordert jedoch ein aufmerksames Bewußtsein, damit beide ihren klaren und angemessenen Stellenwert haben. Die große Sorge von Eltern und Integrationskritikern, das Lerntempo könne sich durch den GU für die Grundschulkinder verlangsamen, wird durch Erfahrungen nicht bestätigt: Die Auswertung von Schulversuchen zeigt, daß „nichtbehinderte Kinder in ihrer Lernentwicklung nicht aufgehalten“ werden, „sondern eine Viel-

zahl von Anregungen“ erhalten und „oft zu besonderen Leistungen herausgefordert“ werden nicht nur in sozialen Fähigkeiten, sondern auch im kognitiven Bereich.“ (Abschlußbericht zu den Schulversuchen, S. 20). Jede Lehrerin sollte sich zuallererst auch als Anwältin „ihrer“ SchülerInnen sehen, damit sowohl GrundschaülerInnen als auch SonderschülerInnen zu ihrem Recht kommen – Sozialverhalten und zugleich Leistungen betreffend.

Rückblickend kann ich sagen, daß es in diesen ersten Monaten vorrangig darum ging, die Strukturen für das, was ich mir unter GU vorstelle, nämlich *wirklich gemeinsamen Unterricht*, kein Nebeneinander mit einzelnen Überschneidungen, zu schaffen. Mit den beschriebenen Ritualen und Ordnungen und durch die Entwicklung zu überwiegend Offenem Unterricht haben wir m.E. einen Grundstein gelegt. In Zukunft kann es wieder mehr um individuelle Förderung – die dann in beschriebene Formen eingebaut wird – gehen.

Im folgenden möchte ich noch *drei mir wichtige Punkte* kurz darstellen:

(1.) *Teamarbeit*: Die ständig notwendige Absprache mit einer, eigentlich sogar drei Kolleginnen (Lehramtsanwärterinnen) war sicherlich für die Grundschullehrerin ungewohnter als für die Sonderschullehrerin, die generell an Teamarbeit gewöhnt ist. Zudem trafen im Grunde erst einmal *zwei grundverschiedene Schulformen* und damit *Leistungsbegriffe, Menschenbilder und Unterrichtsvorstellungen* aufeinander, die sich, um sich wie oben beschrieben zu befruchten, erst einmal beschnuppern und miteinander vertraut machen mußten. Da es keine klaren Vorgaben gibt, wie die Zuständigkeiten im GU verteilt sind, mußte sich im Laufe der Zusammenarbeit eine eigene Vorstellung entwickeln, die sich zunächst aus Vorlieben (Fächern), dann aus Kompetenzen und Absprachen ergab. Zwischen den zwei extremen Modellen der Arbeitsaufteilung im GU liegen viele Abstufungen: Eine Möglichkeit wäre, daß die Sonderschullehrerin hauptsächlich für die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf zuständig ist und eine Beratungsrolle übernimmt, während die Grundschullehrerin für den Klassenunterricht zuständig ist und die Leistungen der nichtbehinderten SchülerInnen sichert. Die andere Möglichkeit wäre, daß beide gleichermaßen für beides verantwortlich sind und alles, was die Klasse betrifft – Lerninhalte, Hausaufgaben, sonderpädagogische Förderung, Leistungsüberprüfung – gemeinsam besprechen. Unsere Idealvorstellung ist letzteres Modell, wobei auch hier wieder die Balance schwierig ist zwischen dem Anerkennen der Kompetenzen der Kollegin zum einen und der Übernahme „neuer“ Aufgaben sowie dem Eintreten für das jeweilige „Klientel“ (mir gefällt es, mich als „Anwältin“ der behinderten SchülerInnen zu verstehen) zum anderen. Die beiden Lehramtsanwärterinnen sind für die Teamarbeit eine erhebliche Unterstützung – zum einen durch Anregungen und ständige bewußte Auseinandersetzung, die die Ausbildungssituation mit sich bringt, zum anderen durch große Einsatzbereitschaft. Mancher Engpaß konnte mit ihrer Hilfe überwunden werden, zumal uns nur vorübergehend ein Zivildienstleistender zur Verfügung stand. Es erweist sich als wichtig, auf Personen zurückgreifen zu können, die SchülerInnen und Klassensituation kennen, damit möglichst wenig Unterricht von einer Lehrerin allein durchgeführt wer-

den muß. Die heterogene Gruppe und vor allem die behinderten SchülerInnen erfordern, um wirklich zu ihrem Recht zu kommen, im Grunde eine *permanente Doppelbesetzung*.

(2.) *Elternarbeit:* Die Eltern der vier behinderten SchülerInnen hatten sich für eine integrative Beschulung ihrer Kinder engagiert. In vielen Gesprächen waren die Vorzüge der Sonderschule für Geistigbehinderte mit ihren sonderpädagogischen Fördermöglichkeiten und der Ganztagsbeschulung und die der Regelschule und der damit verbundenen Chance, so wie die Geschwister „normal“ zur Schule zu gehen, diskutiert worden. Die Eltern der RegelschülerInnen hatten sich bewußt für die Beschulung in einer integrativen Klasse entschieden. Ihre Aufgeschlossenheit zeigt sich in guter Zusammenarbeit und bereitwilliger Unterstützung. Der Erfolg der integrativen Beschulung für die soziale Kompetenz der 24 SchülerInnen zeigt sich jeden Tag. Es bleibt die Frage, in welcher Weise die sonderpädagogische Förderung in der Grundschule durchgeführt werden kann.. Grundsätzlich sind, schon dadurch, daß der Unterricht mittags endet, *die Eltern erheblich stärker zur Mitarbeit aufgefordert* als in der Sonderschule für Geistigbehinderte. Therapie und Krankengymnastik finden nachmittags in Verantwortung der Eltern statt, außerdem müssen Hausaufgaben gemacht werden und nicht zuletzt übernehmen die Eltern einen größeren Teil der lebenspraktischen Förderung.

(3.) *Kooperation der Schulformen:* In meiner Funktion als „Integrationslehrerin“ verstehe ich mich auch als Repräsentantin der Sonderschule für Geistigbehinderte. Erst in der Diskussion mit den engagierten „*Integrationsseltern*“, die ihr Kind um keinen Preis auf die Sonderschule schicken wollten, und in der „realen“ Welt der Grundschule wurde mir bewußt, mit welchen Augen die Sonderschule „von außen“ gesehen wird. Ich bekomme die Chance, dieses Image zurechtzurücken. Gelegenheit dazu bietet sich zum einen in der Integration selber durch die oben beschriebene Übernahme sonderpädagogischer Arbeitsweisen. Krawitz spricht von der „*Integration sonderpädagogischer Kompetenzen*: Der Sonderpädagogik kommt dabei eine neue attraktive Rolle zu. Nachdem sie erfolgreich über Jahrzehnte gezeigt und bewiesen hat, daß auch behinderte Kinder über ein oft sehr großes individuelles Entwicklungspotential verfügen, das mit sonderpädagogischer Kompetenz in speziellen Sonderschulen begleitet und unterstützt werden kann, ist es jetzt an der Zeit zu zeigen, *wie diese sonderpädagogische Kompetenz auch in den übrigen allgemeinbildenden Schulen sinnvoll eingesetzt werden kann.*“ (Krawitz 1995,53)

Darüber hinaus habe ich als Sonderschullehrerin im Grundschulkollegium die Möglichkeit, von der Sonderschule, ihren Leitzielen und vor allem von den Menschen, die sie ausmachen, zu erzählen. Besonders wichtig ist jedoch der eigentliche *Kontakt zwischen den beiden Schulformen*, den zu entwickeln ich für wesentlich auf dem Weg zur Integration halte. Es kann nämlich nicht darum gehen, beide Schulformen konkurrieren zu lassen, sondern sich gegenseitig kennenzulernen, auszutauschen und zu kooperieren. Kooperation könnte z.B. in gegenseitigen Einladungen und bei gemeinsamen Festen stattfinden. Eine gelungene Veranstaltung in diesem Sinne war die Aufführung der Musik- und-Tanz-AG der Sonderschule in der Grundschule. Für die

Teilnehmer der AG war die Vorstellung vor 450 begeisterten Grundschülern ein unvergeßliches Erlebnis. Den GrundschülerInnen und ihren LehrerInnen hat die „Reise ins Abenteuerland“ sicherlich den Blick für geistig behinderte Menschen verändert. In einer Sammlung von „Fanpost“ schickten mehrere Klassen ihren Dank und eröffneten damit einen Briefwechsel. Ich bin sicher, daß Aktivitäten dieser Art Berührungsängste verschwinden lassen und die *isolierte Stellung der Sonderschule aufbrechen*. Von Seiten der Sonderschule wünschte ich mir für die Kooperation stärkere Unterstützung. Leider zeigen nur vereinzelte KollegInnen Interesse für den GU. Ich empfinde hier wie Eberwein: „Ich habe den Eindruck, daß die Sonderpädagogik aufgrund mangelnder Selbstreflexion und Selbstkritik die Zeichen der Zeit nicht richtig erkannt und bis heute nicht akzeptiert hat, daß ihr Wissenschaftssystem und ihre Schulkonzeption neu zu denken sind.“ (Eberwein 1995,12)

Da die integrative Beschulung aber eine Bewegung der Sonderpädagogik ist, die in Fachkreisen und Universitäten seit langem diskutiert und angebahnt wird, halte ich es für wichtig, daß gerade die SonderpädagogInnen im Schuldienst sich für diese Entwicklung öffnen und – nicht zuletzt aus schulpolitischen Gründen – eine fundierte Meinung bilden und Stellung beziehen. *Es wäre schade, wenn der GU als Konkurrenz zur Sonderschule gesehen würde.* Eine Alternative mit anderen Bildungsschwerpunkten in enger Kooperation mit ihren Stammschulen – das wäre meine „Vision“ vom GU.

Literatur

- Ahrens, Kristin / Hannig-Grethlein, Beate: Integriert in die Regelschule. Eine Mutter und eine Lehrerin berichten über die schulische Integration eines behinderten Kindes. In: Die Deutsche Schule. 87, 1995, 1, S. 62-77
- Dennison, Paul E. / Dennison, Gail: Lehrerhandbuch Brain-Gym, Freiburg 1991
- Eberwein, Hans: Integrationspädagogik und ihre Rückwirkungen auf das Selbst- und Aufgabenverständnis der (Sonder-)Pädagogik. In: Förderverein der Astrid-Lindgren-Schule (Hg.): Pädagogik in Bewegung, Eschweiler 1995, S. 11-44
- Krawitz, Rudi: Gemeinsam leben lernen – Wege zur Integration sonderpädagogischer Kompetenzen. In: Die Deutsche Schule. 87, 1995, 1, S. 50-61
- Kultusminister des Landes NRW (Hg.): Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder in der Grundschule – Abschlußberichte zu den Schulversuchen. Düsseldorf 1994
- Marx, Ulrike / Steffen, Gabriele: Lesen lernen mit Hand und Fuß. Verlag Sigrid Person
- Schnell, Irmtraud: Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile. In: Grundschule. 1997, 2, S. 18-20
- Oellrich-Wagner, Margret: Offener Unterricht unter der Lupe. Essen 1996
- Schöler, Jutta: Integrative Schule – Integrativer Unterricht. Hamburg 1993
- Susteck, Herbert: Grundschule als Schule für alle. In: Grundschule. 1997, 2, S. 8-10
- Andrea Platte*, geb. 1963, Sonderschullehrerin; 5 Jahre Lehrtätigkeit an einer Sonderschule für Geistigbehinderte, seit diesem Schuljahr Abordnung an eine Grundschule mit 16 Stunden und an eine weitere Grundschule mit vier Stunden (wohnortnahe Einzelintegration); zwei Stunden Musical-AG an der Stammschule; Anschrift: Försterstr. 18, 50823 Köln