

Rudolf Kretschmann

Gemeinsames Lernen - gemeinsames Lehren¹ **Unterrichtung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der** **Grundschule**

NLI-Forum 2000 in Osnabrück, am 30.6.2000

Es ist nun etwa 20 Jahre her, daß die ersten Versuche unternommen wurden, behinderte und von Behinderung bedrohte Kinder in der Regelschule zu unterrichten. Zwei Jahrzehnte, das ist ein guter Anlass, ein mal Zwischenbilanz zu ziehen, was erreicht wurde - und was alles noch Aufgaben vor uns liegt. Dabei drängt sich mir das Bild von einer Großbaustelle auf:

- Es sind Pläne vorhanden
- Es liegen sogar Baugenehmigungen vor
- Einige Gebäude sind bereits bezogen und bewirtschaftet
- Bei anderen sieht man Fundamente
- Aber bei einigen Gebäuden geht es schon seit langer Zeit nicht voran. Mal fehlt es an Material, mal fehlt es an Arbeitskräften und manchmal sind sich die Beteiligten auch nicht so sicher, wie es weitergehen soll.
- Und es wurden auch schon Gebäude rückgebaut, gut ausgestattete Integrationsstandorte, denen die sogenannte Normalausstattung verordnet wurde.

Vor zwanzig Jahren haben wir viel an bildungspolitischer Überzeugungsarbeit leisten müssen. Vor zwanzig Jahren waren wir auch noch auf der Suche nach Konzepten, wie denn solch ein gemeinsamer Unterricht realisiert werden könnte. Inzwischen sind wir, was diese Fragen angeht weiter

- Die für das Bildungswesen zuständigen Ländern haben Genehmigungen erteilt, d.h., die integrative Unterrichtung ist in diversen Schulgesetzen festgeschrieben, KMK und BGH haben grünes Licht für die integrative Unterrichtung von Kindern gegeben und
- In groben Zügen wissen wir, wie integrative Unterrichtung erfolgen kann, was sich bewährt hat und was nicht.

Dennoch haben wir noch einen langen und steinigen Weg vor uns:

1. Genehmigungen sind zwar erteilt, die Ausstattung mit Personal und mit Sachmitteln ist jedoch in der Regel dürftig und von manchen Visionen müssen wir bis zur Schmerzgrenze Abstriche machen, weil sie unter den gegebenen Rahmenbedingungen so nicht realisierbar sind.
2. Pläne - Integrationskonzepte - sind zwar vorhanden - dennoch muß jedes Team von Lehrerinnen und Lehrern die vorhandenen Konzepte für sich ent-

¹ Erschienen in: Sonderpädagogik in Niedersachsen, Verband Deutscher Sonderschulen, Zeitschrift des Landesverbandes Niedersachsen., Nr. 4, 2000, S. 37-49

decken und für sich mit Leben erfüllen. Um im Bild zu bleiben: mit dem Bauplan in der Hand die Steine heranschaffen und das Haus erreichen.

3. Wir befinden uns in den Schulen mitten in einem Generationenwechsel und die Pioniere des Integrationsgedankens werden demnächst in den Ruhestand gehen oder sind es schon. Wir müssen sorgfältig darauf achten, daß mit diesen Kolleginnen und Kollegen den Schulen nicht auch das integrationspädagogische Know-how verloren geht und das auf gemeinsame Unterrichtung zielende Engagement.
4. Natürlich gibt es auch immer wieder neue oder alte ungelöste Probleme. So tun sich viele Kolleginnen und Kollegen immer noch mit der Frage einer angemessenen Diagnostik schwer, um nur eines der zu lösenden Probleme zu benennen.

Man hätte eine Tagung wie diese auch mit dem Motto versehen können "Fortentwickeln und bewahren". Unter dieses Motto will zumindest ich meinen Beitrag stellen, in dem ich an einige Leitgedanken und Leitkonzepte des "Lernens unter einem Dach", wie es heute heißt, erinnere, aber auch Lösungen für noch oder immer noch offene Probleme skizzieren will. Schwerpunkte meiner Ausführungen sind:

- Was soll im integrativen Unterricht gelernt werden
- Wie soll gelernt werden
- wie sollen Grundschullehrerinnen und Sonderschullehrer ihre Aufgaben im integrativen Unterricht wahrnehmen und
- Organisatorisches

Was soll gelernt werden - Inhalte integrativer Didaktik

Integrative Didaktik soll - zusätzlich zu den traditionellen Lehrinhalten - das Erlernen der Normalität ermöglichen.

- Nichtbehinderte Kinder sollen neben den traditionellen Lehrinhalten den Umgang mit Menschen erlernen, die infolge ihrer körperlichen Beschaffenheit oder ihrer Lebens- und Lerngeschichte **anders** sind, als sie selbst - und dadurch mehr Empathie für menschliches Anderssein entwickeln.
- Behinderte Kinder sollen den Umgang und den Austausch mit nichtbehinderten Kindern kennenlernen, mit freundlichen und unfreundlichen, mit lebhaften und stillen. Durch den Umgang mit nichtbehinderten Mitschülern sollen sie die Chance haben, sich Normalverhalten, was immer das auch sei, auf dem Weg des Beobachtungslernens anzueignen - was sie in einer Klasse, die nur aus behinderten Kindern besteht, kaum können.

Im integrativen Unterricht haben Prozesse sozialen Lernens einen hohen Stellenwert. In gewisser Weise wurde mit dem integrativen Unterricht das Prinzip "Soziales Lernen" wiederentdeckt und mit Leben gefüllt.

Bei der bisher praktizierten Sonderbeschulung sind für Kinder im Grundschulalter an die zehn verschiedenen Schulformen zuständig. Alle diese Schulen haben unterschiedliche Lehrzielkataloge, wenn nicht gar Lehrpläne. Eine wichtige Frage auf dem Weg zur Integration ist, ob diese Verschiedenheit der Lehrziele unter dem Normalisierungsanspruch entfallen kann und fortan für alle der Grundschullehrplan gelten soll. Oder präziser gefragt: Können und sollen im Rahmen integrativer Didaktik die behinderten und die Nichtbehinderten Kinder das gleiche lernen und womöglich auf dem gleichen Niveau?

Bei **zielgleicher Einzelintegration** ist dies durchaus möglich. Schon lange vor Beginn der Integrationsdiskussion war es üblich, körperbehinderte oder sinnesbeeinträchtigte Kinder und Jugendliche in der Regelschule zu unterrichten, wenn sie dem Unterricht folgen und die Lernziele der jeweiligen Schulform erreichen konnten. Damals ist niemand auf die Idee gekommen, von "Integration" zu sprechen. Die Integration seh- oder hörgeschädigter Kinder gelingt oft deshalb so gut, weil sie zeitgleich mit den anderen lernen können. Der Regelfall der Integration ist jedoch, daß Niveaudifferenzierungen vorgenommen werden müssen, d.h., daß den behinderten Kindern ermöglicht und zugestanden wird, die Ziele, die für die nichtbehinderten Kinder gelten, **später** zu erreichen oder in einem Lernbereich auf einem niedrigeren Niveau zu operieren. Der gängige Fachausdruck dafür lautet "zieldifferentes Lernen" - obwohl de facto niveaudifferentes Lernen gemeint ist. Integrative Didaktik erfordert **Niveuadifferenzierung** in Lerngruppen mit einer **weiten** Leistungsstreuung.

Bei allem Bemühen um Normalisierung ist jedoch nicht zu übersehen, daß behinderte Kinder auch einer Lehrzieldifferenzierung **qualitativer** Art bedürfen. Viele behinderte Kinder benötigen Lehrangebote, derer nichtbehinderte nicht bedürfen, weil sie die Funktionen automatisch ausbilden oder beiläufig durch Beobachtung lernen. Lassen Sie mich dies an einem Beispielen verdeutlichen:

- - Eine zu dem Zeitpunkt 16-jährige Schülerin mit autistischen Zügen wurde mit einer Stützpädagogin an einer Hauptschule unterrichtet. In Deutsch und in Mathematik erreichte sie stellenweise Hauptschulniveau. Die Lehrerinnen und Lehrer waren davon so fasziniert, daß niemand auf die Idee kam, mit ihr ein Verkehrssicherheits- oder Toilettentraining durchzuführen, oder sie unterweisen, wie man sich richtig anzieht oder daß und wie man sich die Nase putzt. Alles dies wäre nötig gewesen. So ist diese junge Frau trotz ihrer schulischen Erfolge im praktischen Leben vollkommen hilflos. Die wohlgemeinten Integrationsbemühungen haben wesentliche Ziele verfehlt, weil ihr ein ihrer Behinderung angemessenes Training vorenthalten wurde.

Ich könnte hier mühelos weitere ähnliche Beispiele anfügen. In den USA ist das Problem seit längerem bekannt. Waltraud Rath² berichtet darüber 1992 unter

²Rath, Waltraud (1992), "Das Duale Curriculum", in: Sonderpädagogik, 50-53

Bezug auf Phil Hatlen, dem Vorsitzenden einer Organisation für Sehgeschädigte:

"Ende der 60er Jahre verließ eine Generation sehgeschädigter junger Menschen die High School, die niemals einen Fuß in eine Blinden oder Sehbehindertenschule gesetzt, die jeden Schultag mit sehenden Mitschülern verbracht hatten. Ihre Lehrer waren stolz auf sie und hielten sie für gut vorbereitet auf das Leben in der Welt der Erwachsenen. Sie würden sozial und beruflich integriert sein und ohne Schwierigkeiten in der Welt der Sehenden leben können. Die Ernüchterung war groß! Die Lehrer merkten, daß viele der schulisch so erfolgreichen sehgeschädigten Jugendlichen, weltfremde, unpraktische "Gelehrte" waren: Sie konnten komplizierte algebraische Gleichungen lösen, aber nicht einen Dollar wechseln; sie wußten alles über Jamben und andere Versmaße, aber konnten sich nicht selbst anziehen, sie konnten den Satz des Pythagoras ableiten, aber nicht mit dem Computer umgehen. Kurz, sie waren nicht vorbereitet, in der Welt der Erwachsenen zu leben, weil viele spezielle Bildungsbedürfnisse ignoriert worden waren; Bedürfnisse, die direkt mit der Sehbeeinträchtigung zusammenhingen und die ihre gut sehenden Mitschülerinnen und Mitschüler nicht hatten. Die Sehgeschädigten konnten viele lebenspraktische Fertigkeiten nicht durch Absehen bei anderen ganz nebenbei lernen. Solcher behinderungsspezifischer Lernbedarf hätte besondere Methoden und Medien erfordert" (RATH, 1992).

Was hier für sehbehinderte Kinder beschrieben wurde gilt in ähnlicher Form sicher auch für andere Behinderungsformen. Rath empfiehlt, und diesen Vorschlag kann ich nur unterstützen, ein **duales Curriculum**: ein zweiteiliges Gesamtcurriculum mit

- Anteilen aus dem Lehrplan für den Unterricht in den üblichen Schulfächern sowie
 - einem Lehrplan für den behinderungsspezifischen Förderbedarf eines Kindes.
- Es ist dann Aufgabe der Sonderpädagoginnen und -pädagogen, Förderpläne für diese behinderungsspezifischen Anteile des integrativen Unterrichts zu entwerfen und mit den Kollegen der Regelschule zu beraten, wie beide Curriculumsanteile miteinander zu verzahnen wären. Diese behinderungsspezifischen Trainingsmaßnahmen erfordern ohne Zweifel auch gelegentliche Außendifferenzierungen und vielleicht sogar eine Verlängerung der Lernzeit.

Nun ist es bei Kindern mit organischen Beeinträchtigungen oder Sprachproblemen plausibel und offensichtlich, was Inhalte eines dualen Curriculums sein können. Aber besteht die gleiche Notwendigkeit auch bei Kindern mit Lern- bzw. bei Verhaltensproblemen? Bei diesen Kindern sind es Fertigkeiten wie So-

zialkompetenz, Arbeitstechniken und Selbstmanagement, die gezielt zu fördern sind. Begünstigtere Kindern erlernen solche Kompetenzen im Elternhaus. Weniger begünstigte bleiben ewig sozial randständig, wenn sie nicht in solchen Verhaltensformen unterwiesen werden.

3.2 Wie soll gelernt werden - Vermittlungsformen integrativer Didaktik

Auch ohne Integration wird der Anspruch zielgleicher Unterrichtung immer schwerer einzulösen, zumindest in der Grundschule, denn durch veränderte Lebensbedingungen der Schulkinder und Zuzugsbewegungen aus dem Ausland nimmt die Streuung der Fertigkeiten und Kenntnisse der Kinder in den Grundschulklassen immer mehr zu. Viele Lehrerinnen begegnen dieser Entwicklung durch vermehrte Formen unterrichtlicher Binnendifferenzierung. Eine Orientierungsgrundlage bietet der geöffnete Unterricht, dessen erklärtes Ziel ist, nicht nur ein niveaudifferentes Lernen zu ermöglichen, sondern Schule als ein Ökosystem zu gestalten, welches Lebensraum und Lernumgebung zugleich ist. Der Unterricht soll weitgehend in Projektform erfolgen. Projekte sind Lern- und Lehrformen, in denen sich eine Niveaudifferenzierung besonders wirksam realisieren läßt.

Der geöffnete Unterricht bietet den **Rahmen** und die **Voraussetzung** für Differenzierungen - aber er ist noch nicht automatisch schon ein **integrativer** Unterricht. Er wird zum integrativen Unterricht, wenn die Angebote so weit gefächert werden, daß sowohl selbständig und auf hohem Lernniveau operierende Kinder passende Angebote finden als auch Kinder mit sehr eingeschränkten Kompetenzen und einem hohen Bedarf an individuellen Hilfen. Diese Auffächerung ist häufig nur durch ein Mehrpädagogenprinzip zu erreichen, durch die Mitarbeit einer Sonderpädagogin und/oder einer Erzieherin in der Klasse, über einen hinreichend langen Zeitraum, wobei immer mindestens eine Person

- dafür sorgt, daß alle Kinder die passenden Materialien erhalten und dieselben zu verwenden wissen oder
- sich vergewissert, daß die Kinder, insbesondere die mit geringer Selbstorganisation, die Instruktionen verstanden haben und bis zur Erledigung der Aufgabe speichern oder
- sich vergewissert, daß die Angebote und Anforderungen den Kompetenzen eben dieser Kinder angepaßt sind oder
- wo erforderlich modellhaft Lösungswege demonstriert oder
- leicht ablenkbare Kinder von störenden Reizen abschirmt oder
- Kinder mit niedrigem Selbstwertgefühl zum Durchhalten bei auftretenden Schwierigkeiten ermuntert oder
- langsam lernenden Kindern die Aufgaben stärker vorstrukturiert,
- langsam lernende Kinder durch zusätzliche Wiederholungen darin unterstützt, Lernschritte zu automatisieren oder

- Kindern durch Modellverhalten zu einem zweckmäßigen Arbeitsstil verhilft oder
- im persönlichen Gespräch Bedürfnisse und Interessen der Kinder erkundet, um darauf die Unterrichtsangebote abzustimmen oder
- Kindern hilft, Arbeitsergebnisse in eine ästhetisch ansprechende und verstärkende Form zu bringen oder
- ausagierenden und aggressiven Kindern zu einer sozial akzeptierten Form der Konfliktbewältigung verhilft oder
- motorisch behinderte Kindern unterstützt, Entfernungen zu überwinden oder
- sinnesbehinderten Kindern über Restsinne oder andere Sinneskanäle den Zugang zu den Lerngegenständen bahnt oder
- kommunikationsbehinderten Kindern alternative Ausdrucksmöglichkeiten eröffnet, etwa durch Verwendung von Bliss-Symbolik, durch
- Anbahnung oraler Sprache bei Gehörlosen oder den Gebrauch elektronischer Schreibgeräte bei spastisch behinderten Kindern.

An dieser Aufzählung von Aufgaben, die im integrativen Unterricht verstärkt oder zusätzlich zu den üblichen Unterrichtstätigkeiten anfallen können, wird deutlich, daß **eine** Lehrerin, und wäre sie auch noch so qualifiziert, mit der Komplexität des Geschehens überfordert wäre. Je weniger Doppelbesetzung im Unterricht realisiert ist, desto weniger werden diese Aufgaben realisiert werden können, so daß das Ganze irgendwann einmal des Etikett "integrativer Unterricht" nicht mehr verdient.

Niveaudifferentes Lehren ist im integrativen Unterricht unverzichtbar. Aber da wir alle durch den jahrelangen gleichschrittigen Unterricht, den wir selber erfahren haben, geprägt sind, stehen wir uns bei der Realisierung oft selbst im Wege. Man gerät nur zu leicht in Versuchung, Kinder mit Lernentwicklungsproblemen möglichst rasch an den Klassendurchschnitt angleichen zu wollen - statt ihnen die Entfaltungsmöglichkeiten zu eröffnen, die sie benötigen. Die Gefahr ist um so größer, je mehr sich die Regelschullehrerin dem Prinzip gleichschrittigen Unterrichtens verpflichtet fühlt.

Bereits bei den geöffneten Lernformen wird des öfteren nachgefragt, ob die Individualisierung denn nicht zu Vereinzelung und Vereinsamung der Kinder führe. Die Frage muß erst recht beim integrativen Unterricht gestellt werden, bei dem die Lern- und Lehrprozesse noch weiter auseinanderlaufen und sich (besonders bei zeitweiser äußerer Differenzierung und Therapiemaßnahmen im Rahmen eines dualen Curriculums noch weiter von einander entfernen können. Man wird sorgsam darauf achten müssen, **Knotenpunkte von Aktivitäten** herzustellen: Feste, Feiern, Präsentationen, Mahlzeiten und Gesprächskreise - um nur einige Möglichkeiten zu nennen.

Mein Referat heißt Gemeinsam lernen - gemeinsam **lehren** - und ich will mich nun der Kooperation zwischen Regelschulpädagogen und Sonderpädagogen bei der integrativen Arbeit widmen.

4. Die Aufgaben von Regelschullehrerinnen und Sonderschullehrerinnen im integrativen Unterricht

Die Beschäftigung von Sonderschullehrkräften in der Regelschule hat bei manchen Regelschullehrkräften zu dem Mißverständnis geführt, daß die Sonderschulkolleginnen nun für alle Kinder zuständig seien, die in irgendeiner Form auffällig sind. Das ist keineswegs der Fall. Es hat schon immer zu den Aufgaben von Grundschullehrerinnen gehört, sich um Kinder zu bemühen, die zwar förderungsbedürftig, aber nicht sonderschulbedürftig sind. Es gehört auch weiterhin zu ihren Aufgaben, passende Angebote für Kinder mit erhöhtem, aber nicht sonderpädagogischem Förderbedarf zu organisieren. Natürlich werden sich in einer funktionierenden Arbeitsbeziehung Sonderschul- und Regelschulkollegin auch über diese Kinder austauschen und sich gemeinsam um eine Förderstrategie bemühen, auch wenn diese überwiegend von der Regelschulkollegin umzusetzen ist.

Wie halten wir es nun mit den Kindern mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf? Fakt ist, daß auch diese Kinder während vieler Schulstunden - manchmal des überwiegenden Teils der Schulstunden - ausschließlich in der Obhut von Regelschulkolleginnen und Kollegen sind. Es kann nicht angehen, daß diese Kinder passende, d.h. auf ihr Kompetenzniveau abgestimmte Angebote nur dann erhalten, wenn sich die Sonderschulkollegien um sie bemüht, während sie in der übrigen Zeit nur „mitlaufen“. Wie aber soll die Regelschulkollegin es schaffen, für die sonderpädagogische förderbedürftigen Kinder passende Angebote bereitzustellen, wo sie doch vollauf damit beschäftigt ist, eine Lerngruppe mit 25 und mehr Kindern zu managen? Antwort: mit Hilfe der Sonderschulkollegien.

Sonderpädagoginnen sollten sich in Zukunft Fachleute begreifen für

- die Durchführung von Förderdiagnosen und die Formulierung von Entwicklungsplänen,
- kooperative Organisation integrativer Angebote sowie für
- Beratung von Kolleginnen und Kollegen, in deren Klassen Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichtet werden.

Wir waren bis vor kurzem der Auffassung, daß **Förderpläne** geeignete Hilfsmittel seien, die Kooperation zwischen Sonder- und Regelschullehrkräften zu regeln. Nach den Beobachtungen, die wir in dem Umwandlungsprozess von Sonderschulen zu Förderzentren gemacht haben, meinen wir, daß wir noch einen Schritt weiter gehen müssen. Wir benötigen einen **Förderkontrakt**, in dem die von den beteiligten Lehrkräften zu erbringenden Leistungen operationalisiert sind..

Kontrakte sind ein in jüngster Zeit immer beliebter werdendes Mittel, um die Kooperation von Menschen in Institutionen zu regeln. Viele Probleme in Institutionen beruhen auf unausgesprochenen und divergierenden Erwartungen, fehlenden und unklaren Absprachen oder nicht hinreichend geklärten Zuständigkeiten. Dies mindert nicht nur die Qualität der zu leistenden Arbeit. Es kann auch zu atmosphärischen Verstimmungen führen, zu chronisch schlechtem Betriebsklima oder sogar zu Mobbing, kurz, zu Zuständen, wo dann „nichts mehr geht“. Wir kennen Standorte, wo die Beziehungen zwischen Grundschule und Förderzentrum auf diesem Niveau angekommen sind.

Dem kann man vorbeugen durch eine Verbindung von Transparenz und Verbindlichkeit, wie sie z.B. in dem Instrument der Kontrakte angestrebt wird. Durch das Kontraktieren werden die wechselseitigen Erwartungen geklärt und Arbeitsteilung als Aufgabenverteilung festgelegt. Wie kommt man in der Förderzentrumsarbeit zu einem Kontrakt?

- Zunächst ermittelt die Sonderpädagogin den besonderen Förderbedarf der behinderten und der von Behinderung bedrohten Kinder. Sie skizziert, was wünschbar wäre für die Minimierung von Gefährdungspotenzialen und an Bereitstellung von Unterstützung - kurz, mittel- und langfristig.
- Grund- und Sonderschullehrerin klären, was machbar ist und wie in etwa eine Aufgabenverteilung erfolgen soll.
- Vor dem Hintergrund dieser Vorabklärungen entwirft die Sonderschullehrerin Entwicklungspläne und sorgt für die Voraussetzungen zu deren Umsetzung – u.a. durch die Ausarbeitung eines Förderplans, Beschaffung geeigneter Materialien und Hilfsmittel, Beratung der Grundschulkollegin und natürlich durch den Förderunterricht selbst.
- Grund- und Sonderschullehrerin legen endgültig fest, wer welche Förderanteile übernimmt
- Beide Lehrerinnen tauschen sich regelmäßig über den Entwicklungsverlauf des Kindes aus, um ggf. Förderangebote und Verantwortlichkeiten zu modifizieren oder den sich hoffentlich einstellenden Entwicklungsfortschritten anzupassen.

Das Mittel des Kontraktierens ermöglicht es, daß alle Beteiligten sich als gleichberechtigte Partner begreifen können und keiner als Erfüllungsgehilfe des anderen.

Es wird im Zuge der Umwandlung von Sonderschulen in Förderzentren bzw. der Beschäftigung von Sonderschullehrkräften an Regelschulen oft gefragt, worin denn die besondere Professionalität der Sonderschullehrkräfte bestehen soll. Sie besteht wesentlich in dem Vermögen und dem Auftrag, Förder- und Entwicklungspläne zu erstellen bzw. Förderkontrakte vorzubereiten und zu begleiten sowie in der didaktischen Kompetenz für Kleinstgruppen- bzw. Einzelunterricht. Wenn Sonderschullehrerinnen in einer Woche zwei Stunden Förderunterricht

mit einem Kind durchführen, ansonsten aber keine gezielten pädagogischen Angebote erfolgen, werden die Fördererfolge durch den biologischen Mechanismus des Vergessens deutlich begrenzt sein. Wenn sie jedoch darüber hinausgehend die Regelschullehrkräfte darin unterstützen, über die gesamte Unterrichtszeit passende Angebote für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf bereitzuhalten, erzielen Sie Nachhaltigkeit.

Wirkungsvolle sonderpädagogische Arbeit kann sich daher nicht nur auf die Arbeit mit dem Kind beschränken. Sie muß auch die Arbeit mit den Erwachsenen vorsehen. Darauf sollte sich die Ausbildung einrichten, indem sie Angebote wie Beratung und Konfliktmanagement vorsieht. Das sollten auch die Dienstpläne der Sonderschullehrerinnen berücksichtigen und gerade in dem Umwandlungsprozess von Sonderschule zu Förderzentren sollten dafür Fortbildungsangebote bereitgestellt werden.

Da es hier v.a. um Erfahrungen geht, möchte ich auch eine Erfahrung beisteuern, die ich an einem Kooperationsstandort gesammelt habe: Viele Sonderschulen und Grundschulen haben sich jahrzehntelang weitgehend unabhängig und unwissend voneinander entwickelt. Die pädagogischen Leitvorstellungen und Arbeitsformen der Berufsgruppen trennen oft Welten. Es bedarf noch viel an Austausch und gemeinsamer Fortbildung, bis man bei aller Verschiedenheit der Aufgaben eine gemeinsame pädagogische Sprache spricht und vergleichbare Ziel verfolgt.

Organisatorisches

Bei der Förderung behinderter Kinder in Regelschulen gibt es einen Zielkonflikt zwischen den Prinzipien

- Normalität und
- Effektivität

Bisher gab es in jedem Jahrgang 3-5 % Sonderschüler, mit regionalen Schwankungen nach unten und oben. Wenn man die bisherigen Sonder Schüler gleichmäßig auf Regelklassen verteilt, bedeutet eine Quote von 5 % daß auf eine Klasse mit ca. 25 Kindern in statistischen Durchschnitt **ein**, allenfalls zwei Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf kommen. Bei einer Gleichverteilung wäre das Prinzip Normalität optimal erfüllt. An der Stelle geraten wir jedoch in Konflikt mit dem Prinzip "Effizienz". Wenn auf jedes Kind 2 Förderstunden entfallen, dann kommen pro Klasse 2, maximal 4 Stunden zusätzlich an. 4 Stunden, erst recht 2 Stunden bei einer Gleichverteilung der Kinder - das ist ein Tropfen auf den heißen Stein.

Man kann es auch wissenschaftlich anspruchsvoller ausdrücken: Systeme reagieren nicht mechanisch. Es ist eine der auffälligsten Eigenschaften von Systemen, daß sie **träge** reagieren: einzelne oder punktuelle Veränderungen im Sys-

tem werden "abgepuffert" (VESTER, 1984) und hinterlassen keine wahrnehmbaren Effekte. Substantielle Wirkungen werden erst durch eine Bündelung verschiedener Maßnahmen erreicht. Es entsteht nicht *notwendig* eine neue Qualität, wenn eine Sonderschullehrerin in in einer Grundschulklasse ein, zwei oder drei Wochenstunden Förderunterricht erteilt; Das mindeste an Bündelung ist die Bündelung der Ressourcen, was man dadurch erreicht, daß man bei drei Parallelklassen 3-4 Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht gleichmäßig auf die Klassen verteilt, sondern Lerngruppen wie diese organisiert: 18 nichtbehinderte Kinder und drei bis vier Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In diese Klassen bringen sich dann auch die Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrer aus den Förderzentren ein. Mit 8, 10 oder besser 12 Stunden läßt sich eine substantielle Doppelbesetzung realisieren. Das geht auf Kosten des Prinzips Normalität. Aber ich denke bei einer Konstruktion 18 + 3, ist noch hinreichend Normalität erhalten und die Lehrerinnen und Lehrer können auch tatsächlich einen gemeinsamen integrativen Unterricht entwickeln. Bei einem strikten Festhalten am Prinzip Normalität durch Gleichverteilung der Schülerinnen und Schüler und entsprechend spärlichen Besuchen der Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrer in den Klassen, bleibt die Förderung ein Anhängsel, wenn nicht gar ein störendes Moment im Regelunterricht. Die Effizienz geht gegen null und die knappen Ressourcen werden praktisch nutzlos vergeudet.

Ein weiteres Problem ist organisatorisch zu lösen, das Problem der Lernzeitverlängerung. Viele Probleme, die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben, sind Folgen von Sozialisationsdefiziten. Der Schulanfang ist keine entwicklungspsychologische Stunde Null. Die Schule erwartet von den Kindern ein umfangreiches Repertoire von Kompetenzen, vom Weltwissen bis zur Sozial- oder Selbstkompetenz. Kinder, die infolge einer anregungsarmen Primärsozialisation über solche Kompetenzen nur eingeschränkt verfügen, finden sich mit deinem doppelten Lernpensum konfrontiert: sie sollen sich die schulischen Inhalte aneignen. Sie sollen aber auch das Wissen und die Verhaltensformen erlernen, welches vom Schicksal begünstigtere Mitschüler schon beiläufig im Elternhaus erworben haben. Selbst bei einer optimalen Förderung erfordert das einen erhöhten Zeitaufwand und wir werden den Kindern nur dann wirksam helfen können, wenn wir die Förderangebote mit einer Lernzeitverlängerung verknüpfen.

- Schulkindergärten oder Vorklassen können helfen, wenn sie gut organisiert sind. Leider werden viele dieser Einrichtungen aus Kostengründen abgeschafft.
- Sitzenbleiben und zurückstellen sind die verbreitetsten formen der Lernzeitverlängerung - sehr diskriminierend und wenig wirksam
- Einen vorzüglichen Rahmen für eine nichtdiskriminierende Lernzeitverlängerung bilden dagegen jahrgangsübergreifende Klassen nach dem Vorbild der JENAPLAN-Pädagogik.

In einer Klasse werden drei Jahrgänge zieldifferent unterrichtet. Mit dem Schuljahreswechsel wechselt das ältere Drittel in eine neue Lerngruppe. Ein jüngeres Drittel kommt neu in die Klasse. Während dieser drei Jahre macht jedes Kinde in mal die Erfahrung, Lehrling, Geselle und Meister zu sein - eine Wohltat für langsam lernende Kinder, wenn sie im zweiten oder im Dritten Jahr in der Klasse sind, auch ein mal zu den Wissenden zu gehören. Das ist aber nur ein Nebenutzen. Der große Vorzug besteht darin, daß ein langsames Kinde in dieser Klasse ein Jahr länger verbleiben kann, ohne daß es als Sitzenbleiber etikettiert wäre. Förderlehrerin wie kind bleibt dann mehr Zeit, um Rückstände abzubauen und den Neuerwerb von Wissen zu gestalten.

Da wir gerade bei organisatorischem sind: Kinder und Jugendliche sind heute vielen Risiken und Veränderungen ausgesetzt. Sie alle kennen die Studien zur veränderten Kindheit. Manches wurde darin zwar allzu negativ dargestellt, aber es bleiben Tatsachen wie

- Eine Belastung von Familien durch Arbeitslosigkeit
- Eine Belastung von Kindern durch fehlende Erziehungskompetenz der Eltern oder labile Familienstrukturen oder
- Für Immigrantenkinder die Schwierigkeit, sich in einer fremden Kultur, einer fremden Sprache zurechtzufinden.

Die Schule muß sich den Folgeproblemen solcher Belastungen stellen. Das wird ihr nur unzureichend gelingen, wenn man in rascher Folge Klassenfrequenzen erhöht und die Stundendeputate für Lehrer anhebt. Gestatten sie mir daher zwei Schlußbemerkungen:

1. Wer will, daß in Schulen ein effizienter und reibungsloser Unterricht erfolgt und auch Konzepte wie das Lernen unter einem Dach gelingen, muß den Schulen den Rücken freihalten, durch Freizeitangebote, Jugendarbeit, Sozialeinrichtungen und Familienhilfe im Stadtteil oder in der Gemeinde.
2. Erst vor kurzem kam eine OECD-Studie zu dem Ergebnis, daß die deutschen Grundschulen zu den am schlechtesten ausgestatteten in Europa gehören oder bestenfalls Mittelmaß sind. Mit den anderen Schulformen dürfte es nicht viel besser sein. Daher ein abschließender Appell an die politischen Entscheidungsträger: wer Spitzenleistungen von Kindern und Lehrkräften verlangt - und wem tatsächlich an einer effizienten Förderung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Regelschulunterricht gelegen ist - muß auch spitzenmäßig in Bildung investieren.