

Simone Börner, Thomas Buchholz, Jörg Fischer (Hrsg.)

Gemeinsamer Unterricht in Thüringen – Bilanz und Perspektiven

Tagungsband des 5. Landesweiten Integrationstages
Thüringen 2010

IMPRESSUM

Herausgeber: Simone Börner, Thomas Buchholz, Jörg Fischer

Koordinierung: Friedrich-Ebert-Stiftung
Landesbüro Thüringen
Nonnengasse 11
99084 Erfurt
www.fes-thueringen.de

Projektleitung: Severin Schmidt (FES)

Redaktion: Severin Schmidt

Für die Inhalte der Texte sind die jeweiligen
Autorinnen oder Autoren verantwortlich.

Satz/ Layout: Dirk Malewski

erschienen im April 2011

Tagungsband des 5. Landesweiten Integrationstages Thüringen

Jena, 24. April 2010

Inhaltsverzeichnis

1. Integration aus der Perspektive von Eltern

„Unser Kind besucht den gemeinsamen Unterricht!“ Stationen eines Lern- und Erkenntnisprozesses Ulrike Gelhausen-Kolbeck	5
--	---

2. Integration aus der Perspektive von Kindern

Kinderrechte als Thema für Gemeinsames Lernen für Kinder mit und ohne Behinderung Thomas Buchholz	8
„Ich kann lesen.“ Wege zum Lesen für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der geistigen Entwicklung Elke Hohnstein	21
Berufswahlorientierung für Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung Viola Sommer	24

3. Integration aus der Perspektive von Pädagoginnen und Pädagogen

Lehrer haben (keine) Konflikte – Konfliktbearbeitung kooperierender Lehrer im Gemeinsamen Unterricht Simone Börner	29
Gemeinsamer Unterricht – mit und ohne Verhaltensstörungen oder: Rettet uns vor den Verhaltensgestörten Andrea Bethge	34
ThemenZentrierte Planung (TZP) – am gemeinsamen Gegenstand lernen Angela Gutschke	41
Qualifikation und Arbeitsfeld von Schulbegleitern/Integrationshelfern an Thüringer Grund- und Regelschulen Silke Keil	47

4. Integration aus der Perspektive von Schule

Der Gemeinsame Unterricht an der Staatlichen Regelschule „INSOBEUM“ Rositz Carla Nebel	51
Die Entwicklung eines integrativen Schul- und Unterrichtskonzepts Katrin Martick und Gabriele Külshammer	55
Das Netzwerk für gemeinsamen Unterricht in Thüringen Ada Sasse/ Ursula Schulzeck	58

5. Integration aus der Perspektive von Ämtern

Schulische Integration aus einer Schulumtsperspektive Ulrike Stein	64
Integration von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf in Schule und Jugendhilfe. Ein Ansatz zur Vernetzung von kommunaler Bildungs- und Sozialpolitik Jörg Fischer	70

Presseerklärung der Landesarbeitsgemeinschaft Gemeinsam leben – Gemeinsam lernen Thüringen e. V.	79
---	----

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren (alphabetisch geordnet)

- Andrea Bethge; Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Förderpädagogik, Berufsbegleitende Weiterbildung der Universität Leipzig
- Simone Börner, Dr. phil.; Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin
- Thomas Buchholz; Freiberuflicher Bildungsreferent für den Bereich der (früh)kindlichen Bildung
- Jörg Fischer, Dr. phil.; Vertretungsprofessor am Lehrstuhl für Sozialpädagogik und außerschulische Bildung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena
- Ulrike Gelhausen-Kolbeck; Landesvorsitzende der Landesarbeitsgemeinschaft „Gemeinsam leben-gemeinsam lernen Thüringen e.V.“; Lehrkraft an der Thüringer Fachhochschule für öffentliche Verwaltung, Gotha
- Angela Gutsche; Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Förderpädagogik, Berufsbegleitende Weiterbildung der Universität Leipzig
- Elke Hohnstein; Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Sonder- und Sozialpädagogik an der Universität Erfurt
- Silke Keil; Leiterin des Projektes „Modellprojekt zur Qualifizierung von Schulbegleitern und Schaffung von Netzwerken für die gelungene schulische Integration in Thüringen“ (QuaSI) am Institut für Berufsbildung und Sozialmanagement (IBS) GmbH, Erfurt
- Katrin Martick/ Gabriele Külshammer; Lehrerinnen an der Freien integrativen Ganztagsgrundschule „SteinMalEins“, Jena
- Carla Nebel; Lehrerin an der Regelschule „INSOBEUM“, Rositz
- Ada Sasse; Professorin am Institut für Erziehungswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin; Thüringer Forschungs- und Arbeitsstelle für Gemeinsamen Unterricht, Erfurt
- Ursula Schulzeck; Thüringer Forschungs- und Arbeitsstelle für Gemeinsamen Unterricht, Erfurt
- Viola Sommer; Landesfachberaterin für sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, Thillm Bad Berka
- Ulrike Stein; Referentin für sonderpädagogische Förderung am Staatlichen Schulamt Jena-Stadtroda

1. INTEGRATION AUS DER PERSPEKTIVE VON ELTERN

„Unser Kind besucht den gemeinsamen Unterricht!“

Stationen eines Lern- und Erkenntnisprozesses

ULRIKE GELHAUSEN-KOLBECK

Dass ich heute für die schulische Integration von Kindern und Jugendlichen mit Handicaps Stellung beziehe, das hätte ich mir vor zehn Jahren nicht im Entferntesten vorstellen können. Wie ist es dennoch dazu gekommen? Davon möchte ich berichten, um nachvollziehbar werden zu lassen, warum sich betroffene Eltern trotz aller Widerstände sich nichts sehnlicher als die schulische Integration für ihre Kinder wünschen.

Im September 1996 wird unser Sohn Michael geboren. Zwei Tage nach der Geburt erhalten wir die niederschmetternde Diagnose: Down-Syndrom. Für uns ist es wie ein „kleiner Tod“. Wir fragen uns: Werden wir je wieder ein normales Leben führen können? Können wir je wieder fröhlich sein? Uns über etwas freuen? Kann ich als Mutter je wieder arbeiten gehen? Wie werden Verwandte und Freunde reagieren? Werden sie sich von uns abwenden? Welche Belastungen kommen auf uns zu? Haben wir die Kraft, damit fertig zu werden? Werden wir gesellschaftlich ausgegrenzt? Wer will überhaupt noch mit uns zu tun haben? Muss sich unser Leben nur noch nach den Bedürfnissen von Michael ausrichten?

Nach den ersten zwei, drei Monaten können wir uns allmählich wieder aufrichten. Wir beginnen, wieder nach vorn zu schauen. Von Verwandten und Freunden erhalten wir von Anfang an viel Hilfe und Zuspruch. Wir beginnen, uns über alle bekannten therapeutischen Möglichkeiten zu informieren und nehmen mit Michael die Frühförderung auf. Nun können wir erfahren: Michael ist ein hellwaches Baby, das an seiner Umwelt außerordentlich interessiert ist. Er entwickelt sich und steckt uns mit seiner Fröhlichkeit an. Unsere große Trauer, unser großer Schmerz lassen zunehmend nach. In uns wächst nun die Gewissheit: Michael wird seinen Weg gehen. Es wird ein eigener, ganz spezieller Weg werden, einer, der nicht der „normale“ sein wird: Sonderschule für geistig Behinderte – Werkstatt für Behinderte – Wohnheim. Wir können uns mit diesem Weg anfreunden. „Es ist gut so!“ sagen wir uns, denn schließlich arbeiten in diesen Institutionen Experten. Michael kann dort optimal gefördert werden; dort wird

für Behinderte eine Menge getan. So schließen wir Frieden mit unserer Situation. Wir richten unser Leben entsprechend ein. Wir wissen nun: Michael wird einmal in einem geschützten Raum sein Leben führen können.

Und dann beginnt in Michaels ersten Lebensjahren für uns ein Lernprozess, den wir uns so nicht vorgestellt hatten. Zunächst beobachten wir: Michael orientiert sich sehr an seinem Bruder. Er ahmt ihn in allen Dingen nach. Er möchte so wie Thomas sein. Michael freut sich über das Zusammensein mit anderen, nicht behinderten Kindern. Michaels Motivation, von anderen Kindern durch Nachahmung zu lernen, ist um ein Vielfaches größer als von seinen Eltern, Therapeuten und Erziehern. Michael möchte da sein, wo alle Kinder sind. Diese Beobachtungen machen wir zunächst in unserer Familie, bei Familienfesten mit Vettern und Cousins, in der ganz normalen Krabbelgruppe, schließlich auch im Herbslebener Regelkindergarten. Michael wird fast von allein sauber, lernt mit Messer und Gabel zu essen, lernt sich selbstständig an- und ausziehen und gewöhnt sich an die Einhaltung von Regeln in der Gruppe. Er hat Spaß daran, „Mensch ärgere dich nicht“ zu spielen. Nun wachsen in uns die Zweifel: Ist der „schulische Sonderweg“ für Michael wirklich der richtige Weg? Und wir fragen uns nun auch: Was könnte eine Alternative sein?

Anfang 1998 hören wir davon, dass in anderen Bundesländern Eltern von Kindern mit Down-Syndrom für den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Handicaps kämpfen. „Wie soll das denn bitte schön funktionieren?!“ fragen wir uns und denken zunächst: „Völlig utopisch!“. Aber dann beginnen wir uns zu informieren: Wir lesen einschlägige Literatur. Wir besuchen Seminare zum Thema „Schulische Integration“. Wir führen Gespräche mit Eltern, deren Kinder mit Behinderungen bereits Integrationsklassen besuchen. Wir sprechen auch mit Eltern, deren Kinder ohne Behinderungen Integrationsklassen besuchen. Wir sprechen mit Erziehungswissenschaftlern. Und wir sprechen mit Lehrern, die schon Erfahrungen mit schulischer Integration haben. In einem langen Prozess, der Zeit, Kraft und auch finanzielle Mittel beansprucht, lernen wir: Der wissenschaftliche und der praktische Beweis dafür, dass gemeinsames Lernen in heterogenen Lerngruppen funktioniert, ist längst erbracht. Verfassungsrechtlich und schulrechtlich ist gemeinsamer Unterricht nicht nur zulässig, sondern sogar vorrangig geboten. Im gemeinsamen Unterricht ist ein sehr viel höheres Anregungsniveau der Kinder mit Behinderungen als in der Sonderschule möglich. Für die Kinder ohne Behinderungen gibt es keine

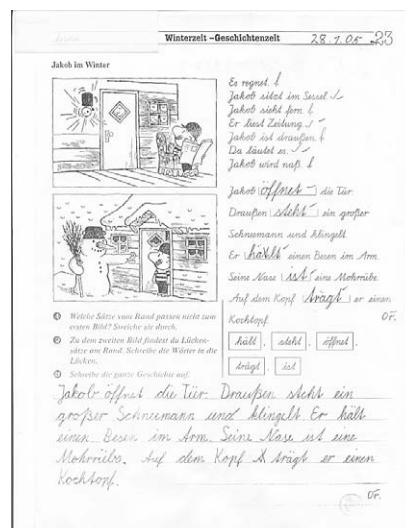
Nachteile, denn sie erreichen ihre Lernziele in der Regel sogar besser und erwerben zusätzliche soziale Kompetenzen. Schließlich erleichtert die schulische Integration auch die soziale Integration im gewohnten Umfeld erheblich; insbesondere auch im Freizeitbereich. Wie erfahren auch, dass man im Ausland schon viel weiter ist. In Finnland z.B. gibt es keine Sonderschulen mehr, und das Sitzenbleiben ist eine deutsche Spezialität. Nun fragen wir uns: Was spricht eigentlich gegen die schulische Integration unseres Sohnes Michael? Wir meinen: Nichts!

Wir wissen nun, was wir wollen: Michaels schulische Integration in die wohnortnahe Grundschule! Wir wissen auch, dass es so etwas in Herbsleben noch nie gab. Es wird also Widerstände geben. Aber wir sind uns unserer Sache jetzt sicher. Wir wissen, dass wir jetzt frühzeitig dabei helfen müssen, den „Boden zu beackern“, auf dem die Integration wachsen soll. Von nun an waren viele, viele Treffen und Gespräche notwendig: Wir nehmen Kontakt mit der Schulleitung und dem Kollegium der Herbslebener Grundschule auf und bleiben im Kontakt. Wir führen Seminare zum Thema „Schulische Integration“ durch, zu denen wir andere betroffene Eltern, Pädagogen, Mitarbeiter von Schulämtern und Vertreter des Thüringer Kultusministeriums einladen. Wir möchten mit diesen Veranstaltungen auch die Öffentlichkeit für das Thema der schulischen Integration sensibilisieren. Schließlich nehmen wir auch Kontakt zu Erziehungswissenschaftlern der Universität Erfurt auf. Im August 2002, ein Jahr vor der Einschulung Michaels, stellen wir schließlich einen förmlichen Antrag auf schulische Integration beim Staatlichen Schulamt. Nun wissen wir aus der Erfahrung, dass es richtig war, bereits zwei bis drei Jahre vor der Einschulung mit all diesen Aktivitäten zu beginnen: Verbündete zu gewinnen, zu informieren, zu beraten und mit gemeinsamen Kräften den Weg in den gemeinsamen Unterricht zu ebnen.

Die Grund- und weiterführenden Schulen werden durch schulische Integration angeregt, erforderliche Reformen in der Schul- und Unterrichtskultur zu beginnen. Im Schulgesetz des Landes Thüringen ist der Anspruch jeder Schülerin und jedes Schülers auf individuelle Förderung verankert. Diesen Anspruch haben auch Kinder und Jugendliche mit Behinderungen. So heißt es beispielsweise in der „Thüringer Verordnung zur sonderpädagogischen Förderung“ (kurz: SoFöVO) in § 9 (2): „Individualisierte Formen der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts sowie eine enge Zusammenarbeit der beteiligten Lehr- und Fachkräfte aus allen (...) Schularten müssen gewährleistet sein. Die sonderpädagogische Förderung erfolgt durch differenzierende Maßnahmen oder durch Stütz- und Fördermaßnahmen im Einzel-, Gruppen- oder Klassenunterricht.“

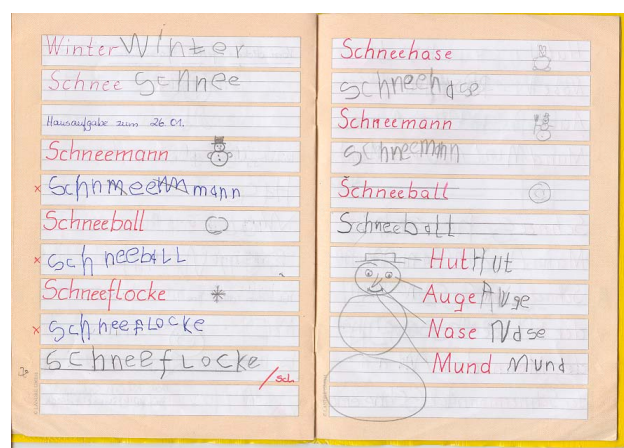
Das bedeutet: Im gemeinsamen Unterricht lernen Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung in Kooperation miteinander an einem gemeinsamen Lerngegenstand, und zwar auf dem jeweiligen Niveau ihrer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten. Hierzu ein Beispiel aus dem gemeinsamen Unterricht: In der 2. Klassenstufe haben sich die Kinder in Michaels Klasse im Deutschunterricht mit dem Thema „Winter“ beschäftigt. Ziel der Unterrichtseinheit war es, das zu zusammengesetzten Substantiven sowie zu gebeugten Verbformen erworbene Wissen anzuwenden. Alle Kinder waren mit passenden Aufgaben beschäftigt. Eine sehr leistungsstarke Schülerin der Klasse hat beispielsweise das folgende Arbeitsblatt mit einer Übung zum sinnerfassenden Lesen bearbeitet:

Abb. 1



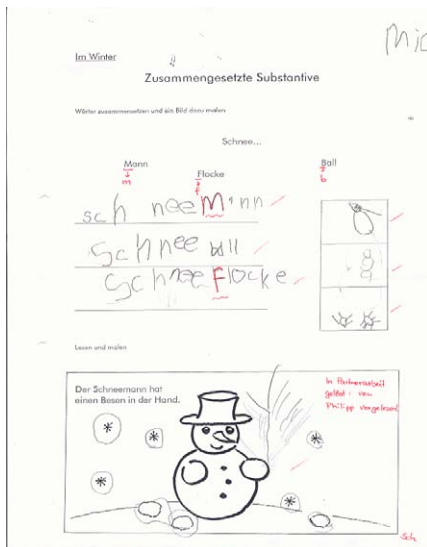
Michael hat in dieser Unterrichtseinheit zunächst ein einschlägiges Arbeitsblatt bearbeitet:

Abb. 2



Dann hat er einschlägige zusammengesetzte Substantive in seinem Schreibheft notiert:

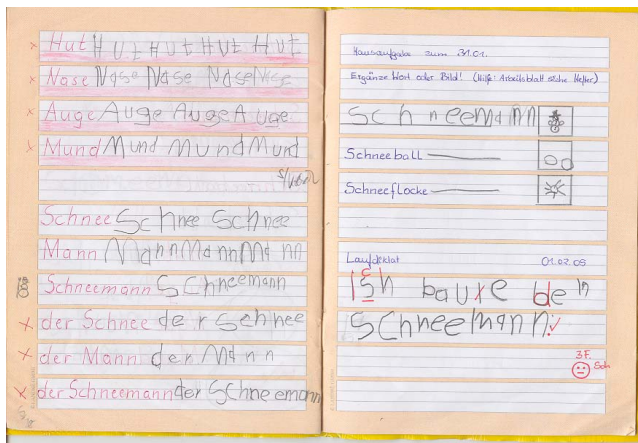
Abb. 3



gestaltet werden kann. Auch hier werden wieder viele, viele Gespräche und Treffen notwendig sein. Wir sehen diesem Weg optimistisch entgegen. Unsere bisherigen Erfahrungen zusammenfassend kann ich sagen: Unser Einsatz für Michaels Integration hat sich gelohnt. Sie ist bisher erfolgreich verlaufen. Wenn nun die Kollegien aller Grund- und Regelschulen sowie Gymnasien und Berufsschulen den gemeinsamen Unterricht von Kindern bzw. Jugendlichen mit Behinderungen etablieren, so beschreiten sie einen Weg auf der Höhe der Zeit. Denn die im Dezember 2008 durch die Bundesrepublik ratifizierte UN-Konvention über die Rechte der Menschen mit Behinderungen beinhaltet die Ausgestaltung eines inklusiven Schulsystems, in das ausgesonderte Kinder nicht erst wieder re-integriert werden müssen, sondern in dem die Bildungsinstitutionen von vornherein allen Schülerinnen und Schülern offen stehen: denen mit und denen ohne Behinderungen.

Schließlich hat er noch einmal bereits bekannte Substantive geübt und einen Satz formuliert:

Abb. 4



Auf einem der ersten Zeugnisse, die Michael in der Grundschule erhielt, stand der Satz: „Kein Elternpaar der nicht-behinderten Kinder hat eine Umsetzung seines Kindes in eine andere Klasse gefordert.“ Vom differenzierten Unterricht in der Integrationsklasse haben alle Kinder profitiert. Ein überdurchschnittlicher Anteil der Kinder erhielt am Ende der Grundschulzeit eine Gymnasialempfehlung.

Michael besucht heute den gemeinsamen Unterricht in einer Integrierten Gesamtschule. Wir denken heute schon darüber nach, wie der Übergang von der weiterführenden Schule in die berufliche Ausbildung und in die Arbeitswelt

2. INTEGRATION AUS DER PERSPEKTIVE VON KINDERN

Kinderrechte als Thema für Gemeinsames Lernen von Kindern mit und ohne Behinderung

THOMAS BUCHHOLZ

„Alle Menschen, so sehr sie sich auch in ihren geistigen Anlagen voneinander unterscheiden, haben doch die gleiche Natur ...“

Comenius 1657/1992, S. 73. Zit. n. Feuser 2008, S. 134

Einführung

„Mit Barrieren haben alle Menschen ... zu tun, sie können in höchst unterschiedlichen Bereichen liegen“ (Boban/Hinz 2009, S. 34). Das Zitat macht deutlich, dass jeder Mensch vor Herausforderung gestellt sein kann, die er allein nicht oder nur mit großer Anstrengung bewältigen kann. Gelingt es diesem Menschen nicht, diese Barriere zu überwinden, kann sich hieraus eine Einschränkung für den praktischen Lebensvollzug ergeben. Bleibt diese Einschränkung bestehen, spricht man von einer „Be-Hinderung“ (vgl. Feuser 2008, S. 127). Dabei geht man heute davon aus, dass Behinderung kein Individualmerkmal eines Menschen ist, sondern durch eine fehlende Passung zwischen individueller Konstituiertheit und Umwelt erzeugt wird. Behinderung wird vor diesem Hintergrund aus dialektisch-materialistischer Perspektive als „ein Prozess der sozialen Beeinträchtigung der Lebensmöglichkeiten menschlicher Individuen“ verstanden, „der auf der Basis mangelnder Vermittlungsprozesse zwischen Individuen und Gesellschaft sich als Beeinträchtigung der Persönlichkeit realisiert“ (Jantzen 1990, S. 370. Zit. n. Moser/Sasse 2008, S. 67).

Sind bei einem Kind die Austauschprozesse mit seiner Umwelt erschwert (ist das Kind behindert), benötigt es zusätzliche Befähigungs- und Unterstützungsmöglichkeiten durch Eltern und Professionals (vgl. TKM 2008, S. 25): „Die pädagogische Unterstützung von Kindern mit Behinderung nimmt die Austauschprozesse zwischen dem Kind und seiner Umwelt in den Blick und bezieht sich auf die Stärken und Ressourcen“ (TKM 2008, S. 25). Insbesondere werden hierbei individuelle Denkweisen und Zugänge von Kindern mit Behinderung wertschätzend angenommen und unterstützt. Professionals aber auch Kinder ohne Behinderung lassen „andere als die eigenen Formen und Möglichkeiten zu denken, wahrzunehmen

und zu handeln“ (ebd.) zu. Integration bedeutet in diesem Zusammenhang, dass Kinder mit und ohne Behinderung in Institutionen frühkindlicher Bildung gemeinsam lernen. Professionals unterstützen die Interaktion zwischen Kindern mit und ohne Behinderung vor dem Hintergrund individueller Fähigkeiten und Chancen. Kinder ohne Behinderung werden vom Professionellen dazu befähigt, für Kinder mit Behinderung Freund, Partner und Helfer bei der Bewältigung von alltäglichen Lern- und Entwicklungsaufgaben zu sein.

Integration von Kindern mit Behinderung in Regeleinrichtungen geht daher mit einer erhöhten Verantwortung der Professionals für die Entwicklungs- und Bildungsprozesse von Kindern mit Behinderung einher. Kinder mit Behinderung sollten spezifische Unterstützungsangebote erfahren, die sie befähigen

- „Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl zu entwickeln und ein Gefühl der Kontrolle über ihr eigenes Leben aufbauen zu können,
- gute Beziehungen zu anderen Menschen eingehen zu können und sich in diesen Beziehungen sicher zu fühlen,
- ... [mit] neuen und unterschiedlichen Situationen experimentieren zu können und dabei lernen, wechselnde Situationen zu meistern, sowie
- eigene Erfahrungen mit der Lösung sozialer Probleme sammeln [zu] können“ (Opp 2009, S. 376).

Vor diesem Hintergrund sollten Einrichtungen kindlicher Bildung Kinder mit Behinderung aktiv in das gemeinsame Miteinander einbeziehen und ihnen Beteiligungsräume ermöglichen. Im Folgenden sollen daher Notwendigkeit und Chancen des Übereinkommens über die Rechte des Kindes mit Blick auf das Gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Behinderung ausgelotet werden. Dabei muss festgestellt werden, dass die UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) bisher nicht bzw. nur marginal im integrativen Diskurs zum Thema gemacht wurde. Auch wurde das Thema der Partizipation und Mitbestimmung von Kindern mit Behinderung eher randständig behandelt. Im vorliegenden Beitrag versuche ich die Chancen der Kinderrechtsbildung für das Gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Behinderung aufzuzeigen und praktische Impulse für die Umsetzung der UN-KRK in Institutionen kindlicher Bildung zu geben.

Das Übereinkommen über die Rechte des Kindes (UN-Kinderrechtskonvention)

Die „Entdeckung der Kindheit“ (Ariès 1990) stellte einen grundlegenden Wandel im Verhältnis von Erwachsenen und Kindern dar. Wurden im Mittelalter Kinder als kleine Erwachsene, mit den gleichen Pflichten, angesehen, begann sich ein Bild vom Kind am Übergang zur Moderne (etwa 17./18. Jh.) zu entwickeln. Seitdem war das gesellschaftliche Bild vom Kind weiteren Veränderungsprozessen unterworfen. So werden Kinder heute als autonome Subjekte mit eigenen spezifischen (entwicklungsabhängigen) Bedürfnissen wahrgenommen. Als Rechtssubjekte sind Kinder heute Träger allgemeiner Menschenrechte. Gleichzeitig haben Kinder jedoch auch spezifische Bedürfnisse, die für die Lebensphase Kindheit typisch sind. Je jünger ein Kind ist, desto mehr ist es von der Pflege und Fürsorge der Erwachsenengeneration abhängig, es hat das Bedürfnis nach Schutz und Sicherheit. Wenn ein Kind älter wird, kommen zu diesen Schutzbedürfnissen spezifische Bedürfnisse nach entwicklungsangemessenen und individuellen Erfahrungsmöglichkeiten hinzu (zu den Grundbedürfnissen von Kindern vgl. Brazelton/Greenspan 2008).

Gleichzeitig ist die Gewährleistung der Grundbedürfnisse von Kindern davon abhängig, wo ein Kind lebt. Nicht in allen Ländern der Welt haben Kinder die gleiche Stellung in der Gesellschaft oder können die Grundbedürfnisse von Kindern ausreichend gesichert werden. Aus diesem Grund wurden auf internationaler Ebene spezifische Kinderrechte geschaffen, die gewährleisten sollen, dass jedem Kind die Erfüllung seiner Grundbedürfnisse zusteht. Diese Kinderrechte wurden im Übereinkommen über die Rechte des Kindes der Vereinten Nationen (UN-Kinderrechtskonvention¹) festgeschrieben. Bis heute wurde die Konvention von fast allen Staaten der Erde angenommen. Ausnahme sind Somalia und USA. Damit gilt die UN-Kinderrechtskonvention für mehr als 2 Milliarden Kinder.

Die gesellschaftliche Diskussion und Anerkennung von Kinderrechten hat in Deutschland vergleichsweise spät, das heißt, erst in den 1970er Jahren, eingesetzt (Liebel 2007, S. 137). Ein wichtiger Meilenstein in der deutschen Diskussion um die Anerkennung von Kinderrechten stellt das Inkraftsetzen des „Übereinkommens über die Rechte des Kindes“ der Vereinten Nationen (UN-Kinderrechtskonvention) im Jahr 1992 dar.

Die Konvention umfasst insgesamt 54 Artikel und legt spezielle Grundrechte für Kinder (in Deutschland alle Menschen unter 18 Jahren) fest. Diese 54 Artikel bilden zusammen drei Säulen der Kinderrechte. Die erste Säule beschreibt ein umfassendes Verbot von Diskriminierung von Kindern jeglicher Art und schließt insbesondere auch den Schutz von Kindern vor Gefahren für Leib und Leben ein (sog. Schutzrechte). Die zweite große Säule stellt ein Positiv-Gebot dar: Das Kindeswohl ist bei allen Entscheidungen von Akteuren vorrangig zu beachten. Das schließt ein, dass das Lebensumfeld von Kindern so zu gestalten ist, dass Kinder entsprechend ihrer Begabung und ihrer Bedürfnisse gefördert werden (sog. Förderrechte). Die dritte Säule eröffnet Kindern Möglichkeiten zur Mitbestimmung und Partizipation in allen sie betreffenden Entscheidungen (sog. Beteiligungsrechte):

¹ Das „Übereinkommen über die Rechte des Kindes“ (UN-Kinderrechtskonvention) kann über die Seite des Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (www.bmfsfj.de) bezogen werden.

Diskriminierungsverbot (Art. 2 UN-KRK)	Vorrang des Kindeswohls (Art. 3 UN-KRK)	Recht auf Beteiligung (Art. 12 UN-KRK)
		
„Alle Rechte gelten unabhängig von Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Weltanschauung, nationaler, ethischer und sozialer Herkunft, Vermögen, Behinderung, Geburt oder sonstigem Status des Kindes, seiner Eltern oder seines Verbundes“ (Maywald 2008, S. 52)	„...demzufolge [ist] das Wohl des Kindes bei allen Gesetzgebungs-, Verwaltungs- und sonstigen Maßnahmen öffentlicher oder privater Einrichtungen vorrangig zu berücksichtigen ...“ (Maywald 2008, S. 53)	„...jedes Kind [hat] das Recht, in allen Angelegenheiten, die es betreffen, unmittelbar oder durch einen Vertreter gehört zu werden. Die Meinung des Kindes muss angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife berücksichtigt werden“ (Maywald 2008, S. 53)
		
Schutzrechte	Förderrechte	Beteiligungsrechte
Art. 8: Schutz der Identität Art. 9: Schutz vor Trennung von den Eltern Art. 16: Schutz der Privatsphäre und Ehre Art. 17: Zugang zu den Medien, Kinder- und Jugendschutz Art. 19: Schutz vor Gewaltanwendung, Misshandlung, Verwahrlosung Art. 22: Schutz von Flüchtlingskindern Art. 32: Schutz vor wirtschaftlicher Ausbeutung Art. 33: Schutz vor Suchtstoffen Art. 34: Schutz vor sexuellem Mißbrauch Art. 35: Maßnahmen gegen Entführung und Kinderhandel Art. 36: Schutz vor sonstiger Ausbeutung Art. 37: Verbot der Folter, der Todesstrafe, lebenslanger Freiheitsstrafe, Rechtsbeistandschaft Art. 38: Schutz bei bewaffneten Konflikten; Einziehung zu den Streitkräften	Art. 6: Recht auf Leben und Entwicklung Art. 10: Recht auf Familienzusammenführung Art. 15: Vereinigungs- und Versammlungsfreiheit Art. 17: Zugang zu den Medien, Kinder- und Jugendschutz Art. 18: Verantwortung für das Kindeswohl Art. 23: Recht auf Förderung bei Behinderung Art. 24: Recht auf Gesundheitsvorsorge Art. 27: Angemessene Lebensbedingungen; Unterhalt Art. 28: Recht auf Bildung; Schule; Berufsausbildung Art. 30: Minderheitenschutz Art. 31: Beteiligung an Freizeit, kulturellem und künstlerischem Leben, staatliche Förderung Art. 39: Genesung und Wiedereingliederung geschädigter Kinder	Art. 13: Rechte auf freie Meinungsäußerung sowie auf Informationsbeschaffung und -weitergabe Art. 17: Recht auf die Nutzung kindgerechter Medien

Abb. 1: Die drei Säulen der Kinderrechte: Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte

Nach Art. 3 der UN-KRK besteht ein Vorrang des Kindeswohls bei allen Entscheidungen und Maßnahmen, die Kinder mittel- oder unmittelbar betreffen. D.h. alle Akteure des Sozialstaates, öffentlich oder privat, haben bei Entscheidungen über den Erlass von Gesetzen, Verwaltungs- oder sonstigen Maßnahmen, das Kindeswohl vorrangig zu berücksichtigen (vgl. Maywald 2008). Der Gesetzgeber kommt dieser zentralen Forderung der UN-KRK nach, in dem er das Kindeswohl als zentrale Leitnorm z.B. im Familien- und Kindschaftsrecht bei das Kind zumindest direkt betreffende Angelegenheiten gesetzlich normiert (vgl. Dettenborn 2007, Maywald 2005; zur rechtlichen Stellung des Kindes im deutschen Recht vgl. Wiesner 2003).

Neben einer Verankerung von subjektiven Rechtsansprüchen des Kindes in der deutschen Gesetzeslage, bestehen weitere Möglichkeiten zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention (Maywald 2008, S. 68-70):

- Informieren von Kindern über ihre Rechte
- Kinderrechtsbildung von Eltern und Fachkräften
- Kinderrechte in den Einrichtungen für Kinder umsetzen
- Beratung und Hilfe für Kinder bei der Wahrnehmung ihrer Rechte
- Förderprogramme für Kinder an den Kinderrechten ausrichten

Diese hier beispielhaft beschriebenen Handlungsräume beschreiben in erster Linie pädagogische Möglichkeiten, die UN-Kinderrechte im Alltag des Kindes umzusetzen.

Eine verbindliche Umsetzung von Kinderrechten in den Alltag von Familien, in Einrichtungen der frühkindlichen oder Jugendbildung, bei offenen Freizeitangeboten der Kinder- und Jugendhilfe oder verbindlichen Hilfeleistungen für Kinder, Jugendliche und deren Familien in spezifischen Notlagen setzt eine wertschätzende und gleichberechtigende Haltung dem Kind gegenüber voraus – unabhängig davon, ob es sich hierbei um Kinder mit oder um Kinder ohne Behinderung handelt. Das Bild vom Kind, welches Professionals aber auch Eltern haben, ist eine wesentliche Bedingung für die Umsetzung von Kinderrechten. Die Rolle der Professionals bei der Umsetzung von Kinderrechten verdeutlichen Börner/Buchholz (2009, S. 36) am Beispiel von Mitbestimmung und Partizipation: „Partizipation wird zu einem wesentlichen Grundprinzip des pädagogischen Handelns. Daher bedürfen Gestaltungs- und

Mitgestaltungsmöglichkeiten eines entsprechenden Rollenverständnisses: einer gleichwertigen Beziehungsgestaltung zwischen Kindern und Erwachsenen. Dabei geht es um die Schaffung einer Anerkennungskultur, in der eine wertschätzende Haltung zwischen allen Beteiligten ermöglicht wird“.²

Kinderrechte als Thema für Einrichtungen (früh)kindlicher Bildung

In diesem Abschnitt wird die Frage gestellt, warum und in welcher Art und Weise Kinderrechte ein Thema für die Arbeit mit Kindern mit Behinderung sein können. Insbesondere die Schutzrechte der UN-Kinderrechtskonvention (z.B. Art. 2 UN-KRK) weisen auf ein Nichtdiskriminierungsgebot von Kindern hin. Dieses gilt unabhängig von personenbezogenen Eigenschaften des Kindes, wie Herkunft, Religion oder körperliche bzw. geistige Konstituiertheit des Kindes. Damit ist auf die Unteilbarkeit der Kinderrechte hingewiesen: Die UN-Kinderrechte gelten für alle Kinder, d.h. auch für Kinder mit Behinderung. Insofern haben Kinder mit Behinderung den gleichen Anspruch auf Förderung und Unterstützung, auf Partizipation und Mitbestimmung sowie auf Schutz von Leben und Persönlichkeit (vgl. Maywald 2008, S. 52). Die Gewährung von Kinderrechten sowie kinderrechtsbezogene Angebote im schulischen oder vorschulischen Bereich haben daher die Bedürfnisse von Kindern mit Behinderung ebenso einzubeziehen wie von Kindern ohne Behinderung.

Die Umsetzung von Kinderrechten kann bedeuten, dass Einrichtungen der frühkindlichen Bildung ihr pädagogisches Konzept auf die Kinderrechte ausrichten. Dies kann z.B. geschehen, indem Kinder mit und Kinder ohne Behinderung gemeinsam und gleichberechtigt lernen oder indem Orte und Möglichkeiten für Mitbestimmung und Partizipation für Kinder eingerichtet werden. Gerade bei Formen der Mitbestimmung von Kindern in Einrichtungen tragen Professionals der kindlichen Bildung dafür Sorge, dass allen Kindern diese Möglichkeiten vorbehalten werden. Da Kinder mit Behinderung andere Möglichkeiten zum Austausch mit ihrer Umwelt haben, sollen Angebote zur Mitbestimmung und Partizipation prinzipiell auch für diese offen bzw. „barrierefrei“ sein. Barrieren stellen alle, „auch nicht-materiell einschränkenden Umweltbedingungen“ (Hirsch-

² Diese für die Realisierung von Kinderrechten im Alltag einer Einrichtung notwendige Haltung setzt ein spezifisches Bildungsverständnis voraus, wie es z.B. im Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre (vgl. TKM 2008) beschrieben wird. Das darin dargelegte Bild vom Kind orientiert sich am Kindeswohl, indem es die spezifischen Bedürfnisse von Kindern in den Blick nimmt und Ansprüche des Kindes benennt, die für einen gelingenden Bildungs- und Sozialisationsprozess erfüllt sein sollten.

berg o.J., S. 3) dar³, die den Austausch zwischen Menschen mit Behinderung und ihrer Umwelt erschweren bzw. verhindern. In diesem Sinne meinen barrierefreie Angebote z.B. den Einsatz möglichst gut verständlicher Sprache in Einrichtungen der Bildung oder Kultur.

Darüber hinaus kann das Thema Kinderrechte in Form eines pädagogischen Angebots ausgearbeitet werden. Professionals kommen so dem Bedürfnis von Kindern nach, über ihre Rechte informiert und befähigt zu werden, diese einzufordern bzw. gegen drohende Kinderrechtsverletzungen vorzugehen. Kinderrechtsbildung in diesem Sinne hat drei Ziele (Lohrenscheidt 2007, S. 204):

Kinder haben einen Anspruch darauf, über ihre Rechte informiert zu werden. Sie sollten wissen, dass sie eigene Rechte haben und was diese beinhalten. Damit geht einher, dass Kinder mit zunehmenden Bildungserfahrungen auch wissen, wie sie sich ihr Recht verschaffen können, wenn es verletzt wurde und bei welchen Personen oder Institutionen sie Hilfe bekommen können. Dieses Wissen um die Kinderrechte wird als Lernen über Kinderrechte bezeichnet.

Eine zweite Funktion von Kinderrechten kann das Lernen durch Kinderrechte sein. Damit ist gemeint, dass Kinder durch Angebote zu den Kinderrechten spezifische Fähigkeiten und Kompetenzen erlangen. Durch die Kinderrechte werden Kindern also Prinzipien und Werte einer humanistischen Gesellschaftsordnung vermittelt. Diese können z.B. sein: Toleranz gegenüber Andersartigkeit, Wertschätzung von individuellen Fähigkeiten und Besonderheiten von Mitmenschen, Respekt gegenüber der Persönlichkeit des anderen. Die soziale Bildung von Kindern durch grundlegende Werte und Prinzipien eines gelingenden menschlichen Miteinanders trägt nicht zuletzt zur Herausbildung einer stabilen, humanistischen Persönlichkeit bei.

Weiteres Ziel einer Thematisierung von Kinderrechten im Gemeinsamen Lernen ist das Lernen für Kinderrechte. Dieses Lernen bezieht sich auf die konkrete Handlungsebene und meint den Einsatz für Kinderechte. Hier geht es darum, dass Kinder nicht wegsehen, wenn ein Unrecht geschieht. Kinder entwickeln bereits frühzeitig ein ausgeprägtes Unrechtsbewusstsein. Durch das Lernen für Kinderrechte kann die Entwicklung eines Bewusstseins für Zivilengagement unterstützt werden. Kinder machen die Erfahrung, dass sie Verantwortung für sich aber auch für andere tragen.

Das Lernen über, Lernen durch und Lernen für Kinderrechte kann eine Möglichkeit zur inhaltlichen Ausgestaltung einer auf der geisteswissenschaftlichen Pädagogik aufbauenden „Allgemeinbildungskonzeption“ (Klafki 1996) sein: „Mit ihr geht es um die ‚Bildung für alle im Medium des Allgemeinen‘ (Klafki 1996, 53), die in ihrer Zielperspektive die ‚Befähigung aller Lernenden zu Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidaritätsfähigkeit‘ (a.a.O., 52) anstrebt, was durch eine curriculare Orientierung an ‚epochaltypischen Schlüsselproblemen‘ erfolgen soll, die ‚von gesamtgesellschaftlicher, meistens sogar übernationaler bzw. weltumspannender Bedeutung‘ sind, ‚gleichwohl jeden einzelnen zentral betreffen‘ (a.a.O., 56). Es wird deutlich, dass es um die Schaffung von Mündigkeit geht, die ‚Aufklärung‘ zur Grundlage hat und ‚Denken lernen‘ zum Ziel“ (Feuser 2008, S. 127f.).

Frage- und Problemstellungen zur Gleichberechtigung von Kindern werden auch heute noch insbesondere relevant, wenn ein Kind von Behinderungen und damit einhergehender Ausgrenzung betroffen oder bedroht ist. Insofern kann das Nachdenken über Kinderrechte sowie das Lernen für bzw. Lernen durch Kinderrechte einen Beitrag zur Prävention von behinderungsbedingten Ausgrenzungsercheinungen von Kindern leisten. Zum einen können Kinder durch eine Kultur der Beteiligung, Wertschätzung von Verschiedenheit und Respekt gegenüber Besonderheiten des Einzelnen sowie für die individuellen Bedürfnisse von anderen sensibilisiert werden. Zum anderen werden Kinder durch die Orientierung an der UN-KRK befähigt, Ungerechtigkeiten zu erkennen, zu benennen und gegen diese einzutreten. Die Umsetzung der UN-KRK entspricht der Ausrichtung pädagogischen und sozialen Handelns an der Vision einer inklusiven Gesellschaft (vgl. Boban/Hinz 2009, S. 33f.), die ohne Diskriminierung auskommt.

Angebote zu den Kinderrechten können grundlegende menschenrechtliche Fragen aufwerfen, die z.B. die Themen Gleichheit und Gerechtigkeit beinhalten. Nancy Flowers (2000) weist darauf hin, dass hingegen Themen, die schwere Verstöße gegen Kinder- bzw. Menschenrechte thematisieren, für die Menschenrechtsbildung in der Kindheit ungeeignet sind. In der nachfolgenden Tabelle sind mögliche Ziele und Instrumente für eine Kinderrechtsbildung für jüngere und ältere Kinder zusammengefasst. Sie macht ferner deutlich, welche Themen und welche Zielstellungen das Lernen über Kinder- bzw. Menschenrechte in den beiden Lebensphasen der frühen und späteren Kindheit haben kann.

3 Dies können z.B. auch Vorurteile sein, „die gegenüber langsameren oder geistig behinderten Menschen ... Barrieren dar[stellen]“ (Hirschberg o.J., S. 53.).

Stufen	Ziele	Schlüsselkonzepte	Praktiken	Bildungsstandards und –instrumente
Frühe Kindheit	Selbstrespekt Respekt für Eltern und Lehrer/innen Respekt für Andere	Selbst/Ich Gemeinschaft Verantwortung	Fairness Selbstverwirklichung Zuhören	Klassen- und/oder Schulregeln Familienleben Gemeindeleben Kinderrechtskonvention
Spätere Kindheit	Soziale Verantwortung Mündige Bürgerschaft Differenzierung von Wünschen, Bedürfnissen und Rechten	Individuelle Rechte Gruppenrechte Freiheit Gleichheit Gerechtigkeit Gesetz Regierung Sicherheit Demokratie	Vielfalt/Diversität wertschätzen Fairness Differenzieren zwischen Fakten und Meinungen Aktive Teilhabe an Schul- oder Gemeindeleben Engagement in der Zivilgesellschaft	Allgemeine Erklärung der Menschenrechte Geschichte der Menschenrechte Lokale, nationale Gesetzeswerke Lokal/nationale Geschichte und Menschenrechte UNESCO, UNICEF

Abb. 2: Konzeptioneller und entwicklungsbezogener Rahmen für Menschenrechtsbildung. Quelle: Flowers 2000, S. 14. Zit. n. Lohrenscheid 2007.

Bildungsangebote zu Kinderrechten Projektvorschläge

Im Folgenden werden beispielhaft Angebote zur Kinderrechtsbildung vorgestellt, wie sie in Einrichtungen der kindlichen Bildung zu finden sind. Diese Angebote wurden mit PraktikerInnen aus Kindertageseinrichtungen und Schulen im Rahmen des Verbundprojektes TransKiGs diskutiert und weiterentwickelt.⁴ Sie können als Projektvorschläge für das gemeinsame Miteinander von Kindern mit und Kindern ohne Behinderung verstanden werden. Die Angebote stellen Impulse für die Thematisierung von Kinderrechten in Einrichtungen der kindlichen Bildung dar und können beliebig weiterentwickelt werden. Darüber hinaus müssen bei der konkreten Ausgestaltung der Projekte die Bedürfnisse der Kinder und die Gegebenheiten vor Ort berücksichtigt werden.

Die Angebote sind so gestaltet, dass sie zahlreiche Schreib- und Erzählimpulse für Kinder beinhalten. Kinder lernen „ihre“ Rechte kennen und bekommen die Gelegenheit, sich darüber sprachlich auszutauschen. Am Ende des Angebots müssen Kinder nicht alle Artikel der Kinderrechtskonvention kennen. Vielmehr sollen Kinder an Inhalte der Kinderrechte auf spielerisch-kommunikative Art und Weise herangeführt werden und sich auch mit Verletzungen der Kinderrechte beschäftigen. Auf diese Weise erfahren Kinder, was Recht und Unrecht ist. Des Weiteren können die Angebote nicht nur einmalig durchgeführt werden, sondern lassen sich leicht im Kinderalltag verankern. Auf diese Weise können Formen der Mitbestimmung einen fest institutionalisierten Platz in der Einrichtung finden.

Lernen über Kinderrechte

Was brauchen Kinder? Überlegungen zu den Bedürfnissen von Kindern.

Die Kinderrechte der Vereinten Nationen sollen sicherstellen, dass jedes Kind die Bedingungen zum Aufwachsen erhält, die seinen Bedürfnissen entsprechen. Dies betrifft alle Lebensbereiche von Kindern, wie z.B. Ernährung, Bildung, Bindung, Identität und Mitbestimmung (Kapitel 2). Ziel ist es daher zunächst, dass Kinder ein Verständnis dafür bekommen, was wichtig für sie und andere Kinder

⁴ Die hier beschriebenen Vorschläge für Bildungsangebote zu den Kinderrechten sind teilweise und in abgewandelter Form veröffentlicht in Börner/Buchholz 2009. Spiele zu den Kinderrechten finden Sie bei Portmann 2010. Eine ausführliche Methodensammlung zur Demokratiegestaltung in Kita und Grundschule (DKJS 2009) können Sie kostenlos auf der Seite der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung herunterladen (www.dkjs.de).

ist. Dabei machen sie die Erfahrung, dass Bedürfnisse von Kindern ähnlich sind, aber auch in manchen Lebensbereichen voneinander abweichen, z.B. bei Kindern mit und ohne Behinderung. Da Kinder in unterschiedlichen Lebenslagen aufwachsen, erfahren Kinder, dass diese Bedürfnisse nicht für jedes Kind erfüllt sein müssen. Lernen durch Kinderrechte bedeutet in diesem Fall, dass Kinder erfahren, welche Bedürfnisse von Kindern durch die UN-Kinderrechte geschützt werden.

Umsetzung: Die Kinder arbeiten in Tandems und bearbeiten gemeinsam jeweils ein Arbeitsblatt (vgl. Anhang I). Ein Kind liest die Frage vor und beide Kinder sammeln anschließend Ideen dafür, was Kinder mit und ohne Behinderung brauchen, um gesund und glücklich aufwachsen zu können. Gibt es Unterschiede für Kinder mit und ohne Behinderung? Welche spezifischen Bedürfnisse haben Kinder mit Behinderung?

Wenn alle Tandems fertig sind, können die Kinder ihre Ideen zusammentragen. Der Professionelle sammelt die Ideen und ordnet die Stichwörter sinnvoll in bestimmte Gruppen (Kategorien) ein, z.B. Recht auf Bildung, Recht auf Leben, Recht auf Schutz, Recht auf Beteiligung und Mitbestimmung. Anschließend überlegen die Kinder, welche Bedürfnisse besonders wichtig sind und durch spezifische Kinderrechte geschützt werden sollen.

Ist das fair?

Szenarien zum Kennenlernen von Kinderrechten

Kinder und Erwachsene haben häufig ein Gespür dafür, was Kinder für eine positive Entwicklung brauchen oder wann ihnen etwas davon vorenthalten wird. Dagegen wissen Kinder und Erwachsene weitaus seltener, dass Kinder spezifische Kinderrechte haben und was diese beinhalten. Dabei korrespondieren diese Rechte mit dem, was Kindern zusteht.

Ziel dieses pädagogischen Vorhabens ist es, dass Kinder sich gemeinsam darüber verständigen, welches Verhalten fair bzw. unfair ist. Die Szenarien stehen in einem engen Zusammenhang zu den Kinderrechten, da sie in einer abgeschwächten Form Verstöße gegen Kinderrechte oder deren Umsetzung darstellen. Auf diese Weise lernen Kinder über Kinderrechte. Welche Kinderrechte gibt es und wann wird das Recht eines Kindes verletzt?

Umsetzung: Die Kinder arbeiten in kleinen Gruppen, wobei Kinder mit und Kinder ohne Behinderung gemeinsam in einer Gruppe sind. Die Kinder lesen gemeinsam

Szenarien (vgl. Anhang II). Diese Szenarien stellen Situationen dar, in denen Kinder sich z.B. ungerecht behandelt fühlen können. Der Professionelle achtet darauf, dass lesende Kinder den nicht lesenden Kindern die Geschichten vorlesen. Die Kinder tauschen sich über das Gelesene aus, wobei Schreibkarten als Strukturhilfe dienen können und Erzähl- und Schreibanlässe bieten. Die Schreibkarten können folgende Fragen beinhalten:

- Was ist unfair für das Kind?⁵
- Welches Recht sollte ein Kind haben, damit so etwas nicht passieren kann?
- Wer kann hier helfen? (Wie kann ich mir selbst helfen?).

Aufgabe des Professionellen ist es, den Austauschprozess der Kinder pädagogisch zu begleiten und mit den Kindern gemeinsam zu reflektieren. Auf diese Weise werden gesellschaftliche Fragestellungen anhand der Kinderrechte in empirische Fragestellungen der Kinder transformiert (vgl. Feuser 2008, S. 132). Dies kann insbesondere dadurch gelingen, wenn Kinder dazu angeregt werden, von selbst erlebten Situationen zu berichten, in denen Kinder sich unfair behandelt fühlten. Am Ende des Vorhabens können die Kinder einen eigenen „Kinderrechte-Katalog“ gestalten, in dem alle Kinderrechte enthalten sind, die Kinder aus ihrer Sicht haben sollten. Der Kreativität der Kinder ist dabei keine Grenze gesetzt. Der pädagogische Professionelle und die Kinder vergleichen gemeinsam, welche Überschneidungen und welche Unterschiede „ihr“ Kinderrechtekatalog mit der UN-Kinderrechtskonvention hat. Dies kann z.B. mit Hilfe der Broschüre des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2008) Die Rechte der Kinder von logo! einfach erklärt geschehen.⁶

Lernen für Kinderrechte

Problemrunde/Ich möchte etwas sagen, aber alle reden laut

Kinder mit und ohne Behinderung werden im Laufe ihrer Entwicklung immer wieder mit Herausforderungen konfrontiert, die sie zunächst nicht oder nur mit großen Mühen überwinden können. Das kann z.B. ein Wunsch oder ein Bedürfnis sein, welches kein Gehör bei anderen Kindern oder Erwachsenen findet.

⁵ In Vorbereitung des Angebots kann es sinnvoll sein, mit den Kindern zu besprechen, was ‚fair‘ bzw. ‚unfair‘ bedeutet.

⁶ Ein Kartenspiel zum Thema „Kinderrechte“ findet sich in Börner/Buchholz 2009, S. 42f.

Ziel dieses pädagogischen Vorhabens ist es, dass Kinder Probleme offen ansprechen und gemeinsam nach Lösungen suchen. Auf diese Weise kann eine offene Problemerkultur entstehen, in der jeder Verantwortung für sich und andere übernimmt. Indem Kinder selbst Probleme und Fragestellungen einbringen, setzen sie sich gemeinschaftlich damit auseinander, wie sie diese Probleme lösen können. Kinder machen die Erfahrung, dass sie die Probleme nicht akzeptieren müssen, sondern sich aktiv für eine Lösung einsetzen können. Das Lernen für Kinderrechte kann so zur Unterstützung von Sozial- und Kommunikationskompetenzen der Kinder beitragen.

Umsetzung: Die Kinder diskutieren in Kleingruppen z.B. eine der folgenden Fragen:

- Ich möchte etwas sagen, aber alle reden laut.
Was kann ich tun?
- Ich werde nicht zur Geburtstagsfeier eingeladen.
Was kann ich tun?
- Ich stottere beim Reden. Andere lachen darüber.
Was kann ich tun?

Die Kinder begeben sich gemeinsam auf die Suche nach Lösungsstrategien. Gegebenenfalls werden die Ideen aufgeschrieben. Dadurch werden sie verbindlich und alle Kinder und Erwachsenen müssen sich daran halten.

Lernen durch Kinderrechte am Beispiel Mitbestimmung und Partizipation

Partizipationsrechte von Kindern sind Teil der UN-KRK (s.o.). Partizipation wird verstanden als ein „inhärenter Bestandteil des autonom und bewusst handelnden Subjekts, die dessen Handlungsraum erweitert und es davor bewahrt, zum Objekt degradiert zu werden“ (Liebel 2007, S. 184). Durch Angebote zur Mitbestimmung kommen Kinder zu Gehör. Sie erleben, dass ihre Meinung gefragt ist und auch Konsequenzen für das gemeinsame Miteinander von Kindern und Kindern oder von Kindern und Erwachsenen haben. Wichtig ist, dass Kinder in dem, was sie sagen von Erwachsenen und anderen Kindern ernst genommen werden: Wenn eine gemeinsame Entscheidung getroffen wird, ist diese auch verbindlich (Börner/Buchholz 2009, S. 36).

Kindern Möglichkeiten zur Partizipation einzuräumen, bedeutet nicht nur Beteiligungsrechte von Kindern einzulösen, sondern vielmehr auch „individuelle Voraussetzun-

gen und Kompetenzen wie Ich-Stärke, soziale Kompetenz, Toleranz, Zivilcourage, Verantwortung, Beziehung zwischen mir und den anderen“ (Burk 2003, S. 24) herauszubilden; kurz: Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern stärken ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Hierbei ist darauf zu achten, dass auch Kindern mit Behinderung die gleichen Beteiligungsmöglichkeiten eingeräumt werden und ggf. Hilfestellung einzuräumen ist, wenn dies erforderlich ist. Partizipationsmöglichkeiten können gerade für Kinder mit Behinderung ein positives Selbstbild fördern und die Integration in die Gruppe unterstützen, da sie sich als gleichwertig und autonom handelnd erleben.

Kindern Entscheidungs- und Partizipationsorte einzuräumen, ermöglicht es, das Lebensumfeld von Kindern auf ihre Bedürfnisse hin auszurichten. Vom Kind aus zu denken heißt also, Bedingungen in der Lebenswelt von Kindern zu schaffen, die eine optimale Entwicklung ermöglichen und dem Willen von Kindern entsprechen. Erst durch die Einbeziehung von Kindern mit und Kindern ohne Behinderung gleichermaßen in Prozesse der Mitbestimmung und Partizipation können die Bedürfnisse von allen Kindern berücksichtigt werden. Auf diese Weise wird auch die Lebenswelt von Kindern mit Behinderung auf deren Bedürfnisse abgestimmt. Beteiligungsmöglichkeiten zu schaffen, hat also nicht in erster Linie das Ziel, Kinder in ihren Selbst- und Sozialkompetenzen zu fördern (Liebel 2007, S. 185), sondern eine kinderfreundliche Welt zu schaffen, die nicht zuletzt auch der Vielfalt von kindlichen Bedürfnissen gerecht werden kann. Kinder mit Behinderung nach ihren Vorstellungen, Bedürfnissen und Ideen zu befragen, kann auf Probleme im Alltag aufmerksam machen, die dem erwachsenen Blick auf Kinder und ihre Lebenswelt sonst verborgen blieben.

Ideen- und Kummerkarten

Kindern Möglichkeiten zu geben, eigene Ideen für das gemeinsame Miteinander, Probleme oder Sorgen zu benennen, ist ein zentrales Moment von Partizipation und Mitbestimmung. Ziel des pädagogischen Vorhabens ist es, dass alle Kinder die Möglichkeit bekommen, ihre Themen zu benennen und diese gleichzeitig durch die Verschriftung für die Gruppe zu verstetigen.

Umsetzung: Für die Kindergruppen liegen die Ideenkarten 1-3 aus (vgl. Anhang III). Jedes Kind kann zu jeder Zeit eine oder mehrere Karten vom Stapel nehmen und Ideen, Meinungen, Wünsche oder Probleme darauf schreiben bzw. malen. Kinder, die schreiben können, werden angeregt, die Nichtschreiber zu unterstützen. Die Gruppe diskutiert die Ideen und überlegt gemeinsam, wie diese umgesetzt

werden können. An einer Pinnwand können die Karten gesammelt werden. Sobald eine Idee umgesetzt wurde, wird die Karte von der Wand genommen oder auch für alle sichtbar „durchgestrichen“/abgehakt.

Kinderparlament

Kern demokratischer Kinder- und Jugendbildung ist das gemeinsame Entscheiden über Angelegenheiten, die Kinder direkt betreffen. Dies kann üblicherweise durch Abstimmungsprozesse von Kindern im Kinderparlament geschehen.

Ziel dieses pädagogischen Vorhabens ist es, dass Kinder demokratische Fähigkeiten entwickeln (Lernen durch Kinderrechte):

Die Kinder erfahren, wie eine Konsensfindung durch demokratische Entscheidungsprozesse zustande kommt. Sie erfahren, dass es unterschiedliche Meinungen geben kann, wobei jede Meinung für sich eine Berechtigung hat und toleriert werden muss. Darüber hinaus erleben sie selbsttätig, wie ein Kinderparlament arbeitet.

Die Kinder setzen sich dialogisch zu bestimmten Fragestellungen auseinander. Hieraus ergeben sich Redeimpulse, die Kinder zum Argumentieren anregen.

Kinder lernen eigene Interessen zugunsten des demokratischen Mehrheitswillens zurück zustellen. Auf diese Weise erfahren Kinder Toleranz ihrer eigenen Meinung aber auch der Meinung anderen Kindern gegenüber. Kinder akzeptieren Entscheidungen, die zwar nicht ihrem eigenen Willen entsprechen, aber durch Abstimmungsprozesse getroffen wurden.

Kinder machen die Erfahrung, dass die eigene Meinung wertgeschätzt wird und werden dazu angeregt, diese in einem Diskussions- und Entscheidungsprozess einbringen zu können. Dies kann die Selbstwirksamkeitsüberzeugung eines Kindes unterstützen und zur Stärkung der Ich-Identität sowie zur Identifikation mit der Gruppe beitragen.

Umsetzung: Im Kinderparlament werden Themen, Ideen, Anliegen, Vorschläge usw. besprochen, die das gemeinsame Zusammenleben betreffen und dadurch Auswirkungen auf alle Beteiligten haben. Wird ein Kinderparlament z.B. in einer Grundschule einberufen, werden hierfür von allen Klassen Abgeordnete gewählt. Das sind Kinder, die die Interessen der Kinder in ihrer Klasse im Kinderparlament vertreten sollen. Jeder Abgeordnete hat eine Stimme, mit der er sich für oder gegen einen Beschluss

entscheiden kann (z.B. Was soll in der Schule gebaut werden: Ein Klettergerüst für die Außenanlage oder eine Kletterwand für die Sporthalle?). Ideen und Entscheidungen, die sich aus der Arbeit des Kinderparlaments ergeben, können daher wichtige Impulse für die Entwicklung der Schule und zur Verbesserung des gemeinsamen Zusammenlebens zwischen Schülern aber auch zwischen Schülern und LehrerInnen geben.

Für die Durchführung eines Kinderparlaments in der Gruppe ist es bedeutsam, dass alle Kinder die Möglichkeit zur Abstimmung bekommen. Das setzt voraus, dass alle Kinder den Sachverhalt erfasst und Vor- und Nachteile verstanden haben, um für sich zu einer Entscheidung kommen zu können. Gerade im gemeinsamen Miteinander von Kindern mit und ohne Behinderung müssen die Themen für die Verstehensprozesse jedes Kindes erfahrbar gemacht werden. Abstimmprozesse können z.B. durch JA!-/ NEIN!-Karten erfolgen. Die Kinder können diese Karten individuell und kreativ gestalten.

Der Ausgestaltung eines Kinderparlaments sowie der Themenvorschläge sind prinzipiell keine Grenzen gesetzt. So können z.B. „Expertengruppen“ einberufen werden, die Informationen zu einem bestimmten Thema einholen oder Ideen für die Umsetzung eines Vorschlages erarbeiten (z.B. Die Kinder wollen gern ein Haustier, ein sog. „Schultier“, anschaffen. Die Expertengruppe überlegt, welches Tier sich hierfür eignen könnte und recherchiert, welche Pflege bestimmte Tiere brauchen). Die Arbeit der Expertengruppe kann daher eine wichtige Grundlage für die Abstimmung im Kinderparlament sein.

Weiterhin können alle Kinder der Schule neue Ideen an ihr Kinderparlament herantragen. Dies kann auf unterschiedlichen Wegen geschehen. Entweder sie sprechen selber im Parlament vor, oder regen „ihren“ Abgeordneten an, ein Thema im Parlament einzubringen. Eine weitere Möglichkeit stellen die „Ideen- und Meckerkarten“ dar (s.o.). Wichtig ist, dass sich alle Kinder der Schule darüber einigen, welchen Weg sie hierfür wählen. So erhält jeder Schüler die Möglichkeit, Ideen und Fragestellungen im Kinderparlament einzubringen.

Abschlussbetrachtung

Die hier beschriebenen Angebote zur Kinderrechtsbildung wurden im Workshop „Kinderrechte am Beispiel von Teilhabe und Mitbestimmung“ des Fünften Landesweiten Integrationstages für Thüringen vorgestellt. Nach einer kurzen Einführung zu den Kinderrechten wurden die Angebote zwischen den Teilnehmerinnen diskutiert.

Hierbei waren die Fragen leitend, wie die Angebote im Gemeinsamen Unterricht eingesetzt werden können und welche Herausforderungen bzw. Grenzen die Teilnehmerinnen bei dessen Umsetzung vermuten. Die Angebote wurden von den Teilnehmerinnen als Impulse verstanden, die auf die Bedingungen der jeweiligen Lerngruppe abgestimmt werden müssen. Abgesehen davon konnten sich die Teilnehmerinnen aus integrativ arbeitenden Schulen gut vorstellen, die Beispiele in ihren Unterricht aufzunehmen.

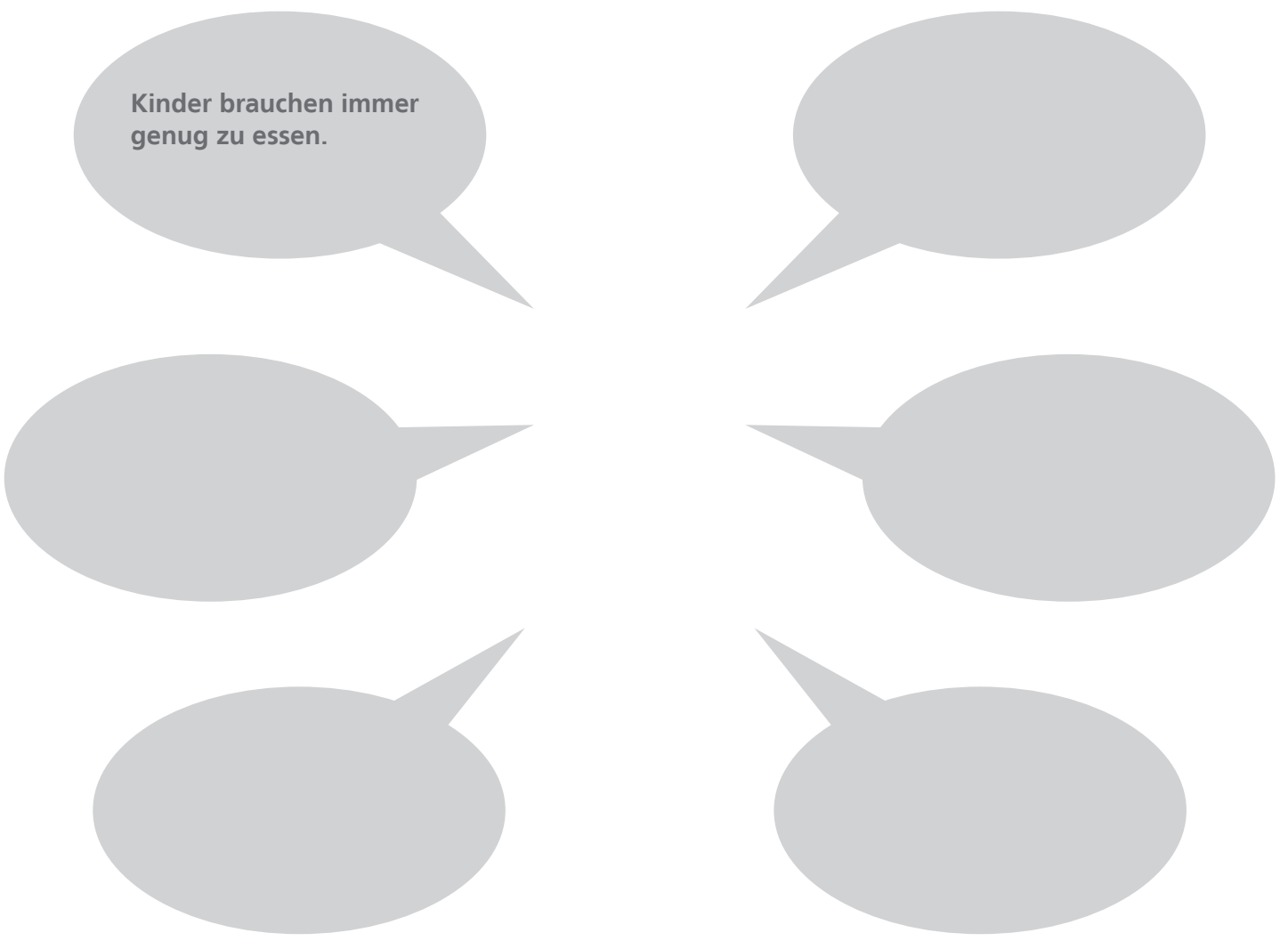
In Bezug auf die Umsetzung wurde die Einschränkung benannt, dass bestimmte Angebote auf Seiten des Kindes viel Vertrauen in die Kindergruppe und in die Erwachsenen voraussetzt. Dies betrifft insbesondere Formen, in denen Kinder aufgefordert werden, Anregungen, Hinweise oder Kritik für das gemeinsame Miteinander zu benennen (z.B. Ideen- und Meckerkarten, Kinderparlament). Förderlich für diese Angebote ist daher eine Kultur des offenen, wertschätzenden Austausches zwischen Kindern und zwischen Kindern und Erwachsenen. Daher sollte die Umsetzung dieser Angebote mit den Kindern erprobt werden. Gerade eher schüchterne Kinder sollten dazu ermutigt werden, sich an dieser Form der Mitbestimmung zu beteiligen. Diese Kritik macht deutlich, dass entsprechende Angebote für Kinder mit und ohne Behinderung nicht nur auf Seiten der Professionellen eine spezifische Haltung, sondern ebenso auf Seiten der Kinder bestimmte Bildungserfahrungen und Gewohnheiten voraussetzen.

Literatur

- Ariès, P. (1990): Geschichte der Kindheit. München.
- BMFSFJ [Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend] (2007): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. Berlin.
- BMFSFJ [Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend] (2008): Die Rechte der Kinder von logo! einfach erklärt. Berlin.
- Boban, I./Hinz, A. (2009): Integration und Inklusion als Leitbegriffe der schulischen Sonderpädagogik. In: Opp, G./Theunissen, G. (Hg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn, S.29-36.
- Börner, S./Buchholz, T. (2009): Kinder haben Rechte. In: Deutsch Differenziert. H. 4/2009, S. 36-43.
- Burk, K. (2003): Demokratie lernen in der Grundschule – Fragezeichen. In: Burk, K./Speck-Hamdan, A./Wedekind, H. (Hrsg.): Kinder beteiligen – Demokratie lernen? Frankfurt/M., S. 14-24.
- Brazelton, T.B./Greenspan, S.I. (2008): Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Was jedes Kind braucht, um gesund aufzuwachsen, gut zu lernen und glücklich zu sein. Weinheim, Basel.
- Comenius, J.A. (1992): Große Didaktik. Stuttgart
- Dettenborn, H. (2007): Kindeswohl und Kindeswille. Psychologische und rechtliche Aspekte. München.
- DKJS [Deutsche Kinder- und Jugendstiftung] (2009): Methodensammlung Lernorte der Demokratie im Vor- und Grundschulalter. Dresden [download: http://www.dkjs.de/uploads/tx_spdkjpublications/Methodenmappe_Demokratie_Anfang_Auf-lage_4.pdf; 20.07.2010]
- Feuser, G. (2008): Didaktik integrativen Unterrichts. Eine Problemskizze. In: Eberwein, H./Mand, J. (Hg.): Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis. Bad Heilbrunn.
- Flowers, N. (2000): The Human Rights Education Handbook: Effective Practices for Learning, Action, Change. Human Rights Resource Centre, University of Minnesota.
- Hirschberg, M. (o.J.): Gesellschaftliche Partizipation behinderter Menschen – ihr Stellenwert in der WHO-Klassifikation. [download: http://www.uni-hamburg.de/fachbereiche-einrichtungen/fg_ta_med/participation_icf.pdf; 14.07.2010]
- Jantzen, W. (1990): Behinderung. In: Sandkühler, H.-J. (Hg.): Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaft. Hamburg, S. 369-371.
- Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, Basel.
- Liebel, M. (2007): Wozu Kinderrechte. Grundlagen und Perspektiven. Weinheim, München.
- Lohrenscheit, C. (2007): Menschenrechtsbildung mit Kindern und Jugendlichen. In: Liebel, M.: Wozu Kinderrechte. Grundlagen und Perspektiven. Weinheim, München, S. 199-208.
- Maywald, J. (2005): Kindeswohl – was ist das? Anmerkungen aus sozialwissenschaftlicher Sicht. In: Jugendhilfe. H. 5/2005, S. 234-245.
- Maywald, J. (2008): Die Umsetzung der Kinderrechte als Leitbild in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. In: Sozialpädagogisches Institut des SOS-Kinderdorfes (Hg.): Kinderschutz – Kinderrechte – Beteiligung. München, S. 48-73.
- Moser, V./Sasse, A. (2008): Theorien der Behindertenpädagogik. München u.a.
- Opp, G. (2009): Schulkultur. In: Opp, G./Theunissen, G. (Hg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 373-378.
- Portmann, R. (2010): Spiele zu den Kinderrechten. München.
- TKM 2008: Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre. Weimar, Berlin.
- Wiesner, R. (2003): Die rechtliche Stellung von Kindern im Sozialstaat. In: Kränzl-Nagl, R./Mierendorff, J./Olk, T. (Hg.): Kindheit im Wohlfahrtsstaat. Frankfurt/M.; New York, S. 153-182.

Anhang I: Was brauchen Kinder?

Kinder sind ganz unterschiedlich und haben verschiedene Bedürfnisse und Wünsche. Was meinst du, was brauchen sie, um gesund und glücklich aufwachsen zu können? Sammle deine Ideen und schreibe sie in die Sprechblasen. Unterhalte dich mit den anderen Kindern darüber.



Kinder brauchen immer
genug zu essen.

Anhang II: Szenarien – Ist das fair?

Flo ist 10 Jahre alt und schreibt seit der ersten Klasse jeden Tag in sein Tagebuch. Dort schreibt er alles rein, was so passiert ist, was er gedacht und gefühlt hat. Sein Bruder nimmt ihm manchmal das Tagebuch weg. Dann liest er es laut den Nachbarskindern vor.	Thomas kann seit seinem 5. Geburtstag nicht mehr laufen. Deswegen benutzt er einen Rollstuhl. In seiner Schule gibt es eine Bibliothek mit vielen spannenden Büchern. Diese ist aber nur über eine Treppe zu erreichen, da der Fahrstuhl nicht so weit fährt. Deswegen kann Thomas die Bibliothek nicht nutzen.
Miriam ist 10 Jahre alt und hat sich beim Fußballspielen das Bein gebrochen. Auf dem Schulweg muss sie immer den Bus nutzen. Der Bus ist heute sehr voll. Mirko hat sich an ihr vorbei gedrängelt, um den letzten Sitzplatz wegzuschnappen.	Frank ist 9 Jahre alt und geht in die Grundschule. Er kann seit einem Unfall nicht mehr sehen. Die Kinder auf dem Schulhof machen manchmal Grimassen in seine Richtung. Da Frank sie nicht sehen kann, lachen sie über ihn.
Tim ist 8 Jahre alt. Sein großer Bruder ist schon 15. Tim wäre auch gern schon so groß. Dann könnte er mit der Clique von seinem Bruder Zeit verbringen. Eines Tages geben die Freunde seines Bruders Tim eine Zigarette. Sie sagen: Wenn Tim diese aufraucht, ist er cool und er könne mitmachen. Tim will die Zigarette aber nicht rauchen.	René kann nicht so gut lesen wie die anderen Kinder. Die Lehrerin sagt, dass Rene wegen einer Krankheit nicht so gut lesen kann. In Deutsch bekommt er deswegen keine Noten. Die anderen Kinder ärgern sich, da sie denken, dass René sich jetzt nicht mehr so sehr anstrengen muss wie sie.

Anhang III: Ideen- und Kummerkarten



Ich wünsche mir ...



Ich habe eine Idee!



Ich habe ein Problem ...

„Ich kann lesen.“

Wege zum Lesen für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der geistigen Entwicklung

ELKE HOHNSTEIN

Das Erlernen des Lesens wird als komplexer und komplizierter Prozess betrachtet. Dies trifft für alle Kinder und Jugendlichen zu. Doch nicht jeder kommt zum Lesen von Schrift. Um auf die unterschiedlichen Lesevoraussetzungen und Leseerfahrungen von Schülern mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf geistige Entwicklung eingehen zu können, wurde durch Hublow (1985) der erweiterte Lesebegriff entwickelt. Der erweiterte Lesebegriff bezieht alle Menschen mit geistiger Behinderung ein, unabhängig davon, welche Leseart benutzt wird.

In Anlehnung an Hublow werden nachfolgend sechs Lesearten vorgestellt. Diese sind als gleichberechtigte Lesearten zu betrachten, denn sie sind in ihrer Vielfalt ständige Begleiter im Alltag. Bereits beim Wahrnehmen von Gegenständen, von Personen sowie von vielfältigen Situationen beginnt das Lesen. Es zeigt sich beim Anschauen von Bildern, beim Zurechtfinden in öffentlichen Einrichtungen und nicht zuletzt auch beim Lesen von Zeitschriften und Büchern.

1. Lesen von Gegenständen, Personen und Situationen

„Gegenstände und Situationen wahrzunehmen und wiederzuerkennen bedeutet Interessiertheit an der Umwelt und damit auch eine grundlegende Bereitschaft sich ihr zuzuwenden und sich mit ihr auseinanderzusetzen.“ (Thillm 2004, 8 f.)

Der Schüler erkennt Gegenstände aus bekannten Alltagssituationen und reagiert auf diese mit Interessiertheit oder Ablehnung. So kann zum Beispiel der Pädagoge beobachten, dass in der Situation Frühstück beim Gegenstand „Tasse“ der Schüler seinen Mund öffnet. Der Schüler zeigt deutlich, dass ihm die Tasse und die Situation des Trinkens bekannt sind, dass er den Gegenstand lesen und verstehen kann.

Durch mehrsinniges Wahrnehmen der Gegenstände werden diese wieder erkannt und mit Situationen sinnvoll verknüpft. Über Gegenstände und Situationen werden Möglichkeiten zur Entwicklung von Kommunikation geschaffen, die u.a. dem Aufbau des Sprachverständnisses

dienen. Diese Leseart wird als voraussetzungslos beschrieben und wird vorrangig von Schülern mit schwersten Behinderungen genutzt.

2. Lesen von Bildern

Beim Bilderlesen werden Gegenstände und Situationen durch zweidimensionale Abbildungen dargestellt. Diese können sehr real durch Fotos oder durch andere graphische Abbildungen (Bilder, Bilderfolgen, Zeichnungen) gestaltet sein.

3. Lesen von Piktogrammen

Piktogramme sind abstrakte Zeichen mit Symbolcharakter. Sie sind durch wenige, eindeutig strukturierte Merkmale gekennzeichnet. Sie erleichtern dem Schüler die Orientierung in seiner Lebensumwelt. Sie sind im Alltag überall zu finden und besitzen allgemeingültige verständliche Bedeutungsinhalte.

4. Lesen von Signalwörtern

Signalwörter kommen in vielen Alltagsbereichen der Schüler (Abbildungen mit Schriftzügen aus dem Bereich Einkaufen, Fahrzeugembleme, Firmenlogos, Erkennungszeichen der Apotheke, ...) vor. Sie zeigen, über welches Umweltwissen der Schüler verfügt. Dabei ist der jeweilige Kontext des Signalwortes für das Lesen erforderlich. Signalwörter haben Signalcharakter, sind leicht zu merken und wieder zu erkennen.

5. Lesen von Ganzwörtern

Ganzwörter sind komplexe Buchstabengebilde, die auch ohne entsprechende Situation vom Schüler wieder erkannt werden (vgl. Thillm 2004, 31 ff.). Durch bestimmte Merkmale, zum Beispiel die Länge des Wortes, die Wortgestalt, der Anfangsbuchstabe, werden bekannte Wörter identifiziert und gelesen. Ganzwörter werden genutzt, um oft wiederkehrende Wörter schnell zu erfassen und zu lesen. Das erleichtert den Lesefluss und die Sinnerfassung.

Häufig sind Ganzwörter aus dem Schulumfeld des Schülers entnommen. So können die Namen der Mitschüler, die Wochentage, die Monate, einige Lebensmittel usw. für das Ganzwortlesen ausgewählt werden.

Ganzwörter haben somit eine Schlüsselrolle und können für den Übergang zum Lesen im engeren Sinne genutzt werden.

6. Lesenlernen durch Analyse und Synthese

Das Lesen wird als komplexe und komplizierte Lernhandlung beschrieben, in der besonders die Fähigkeiten zur Analyse und Synthese zu betrachten sind.

Schrift besteht aus Buchstaben. Der Schüler entdeckt, dass diese durch einen Laut repräsentiert werden (Analyse). Das Erkennen und Benennen einzelner Buchstaben und Laute fällt dem Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der geistigen Entwicklung insgesamt leichter. „Schwerer zu erlernen ist die Fähigkeit der Synthese, d.h., die Fähigkeit aus den erkannten Buchstaben ein Wort zu bilden, es zu lesen.“ (Thillm 2004, 36 ff.) Da das Lesenlernen von Schrift ein sehr komplizierter Prozess ist, sind dem Schüler geeignete Hilfsmittel (z.B. Silbenbögen, Fingerzeichen) zur Verfügung zu stellen.

Die Verbesserung der erworbenen Lesefähigkeiten wird angestrebt. Die Sinnentnahme des Geschriebenen rückt in den Mittelpunkt des Lesers. Somit wird das Lesen Mittel zum selbstständigen Wissenserwerb, zur Interessensweiterung und stärkt das Selbstbewusstsein des Schülers.

Zwei ausgewählte **Hilfen zum Lesen** werden für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der geistigen Entwicklung empfohlen.

Der Pfeil →

Nicht alle Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf geistige Entwicklung erlernen das Lesen von Schrift. Dennoch ist dafür zu sorgen, dass vielfältige Leseerfahrungen mit unterschiedlichen Lesearten ermöglicht werden. Für das Lesen mit den Lesearten 1 bis 5 erscheint das Piktogramm eines Pfeils → als Hilfsmittel interessant. Dieses Hilfsmittel wurde erstmals im Konzept „Die kleine Fibel“ vorgestellt. Durch Kombination von Bildern, Signalwörtern, Piktogrammen, Ganzwörtern werden immer vollständige und sinnvolle Sätze gebildet. Der Pfeil ersetzt das Verb, da sich dieses für einen Leseanfänger nicht zum Ganzwortlesen eignet. Der Aufbau von Sätzen sieht dann wie folgt aus: **Subjekt** (meist Ganzwort), allgemeine Zeichen für **Tätigkeit** (dem Pfeil) und einem **Objekt** (meist Piktogramm oder Bild).

Beispiele: **Montag** → 🎵

Der Schüler könnte lesen: Am Montag haben wir Musik.; Montags machen wir Musik.; usw.

Anne → 2 €

Der Schüler könnte lesen: Anne braucht 2 Euro; Anne muss 2 Euro mitbringen.; usw.

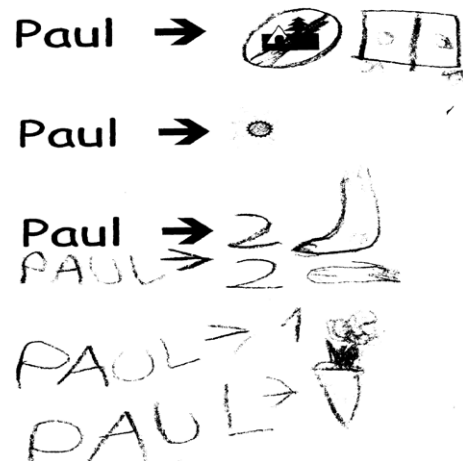
Der Schüler liest. Er hält unter anderem die Leserichtung ein, er kann den Sinn des Gelesenen erfassen.

Das Beachten der unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler ist hier gegeben. Die einzelnen Elemente der Sätze können aus den verschiedenen Lesearten bestehen und beliebig ausgetauscht werden.

Die Idee dieses Konzeptes lässt sich auch für das Arbeiten ohne Fibel nutzen. Die Sätze können aus den unterschiedlichsten Themengebieten stammen. Das Erstellen und Lesen von Geschichten, Erlebnissen, Handlungsanweisungen, Rezepten, Mitteilungen für Eltern und vieles mehr sind hier möglich.

Beispiel:

Ein Schüler beschreibt den Hasen Paul. Er liest u. a.: „Paul wohnt nicht im Wald, sondern im Schrank. Paul mag Sonne. Paul hat zwei Füße. Paul hat zwei Pfoten. ...“



Der Übergang zum Lesen von Schrift kann vorbereitet werden.

Fingerzeichen

Dieses Hilfsmittel wird für Leser empfohlen, die sich auf dem Weg zum Lesen von Schrift befinden. Als Hilfsmittel werden hier Fingerzeichen (auch Lauthandzeichen, Lautgebärden genannt) genutzt. Diese wurden bereits in den 20er Jahren für Kinder mit Leselernproblemen von F. J. Koch eingesetzt, später von anderen Autoren, bspw. Dummer- Smoch & Hackethal 1999; Rabanus 1997; Schäfer & Leis 2008 weiter entwickelt. Fingerzeichen werden manchmal nur zur Einführung der Laute und Buchstaben benutzt. Damit schöpft man die kompensatorische Hilfe bei weitem nicht aus. Durch die Kombination von Hören, Sehen, Motorik und Sprache dienen die Fingerzeichen als

Gedächtnisstütze. Des Weiteren stellen sie eine besondere Hilfe für Schüler dar, die ähnlich klingende Laute undeutlich artikulieren sowie ähnlich klingende Laute nicht klar voneinander unterscheiden können und sie somit verwechseln (z.B. Sprechen/ Verwechseln von e-i; o-u, b- p). Diese genannten Probleme sind oft bei Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der geistigen Entwicklung zu beobachten.

Als eine wesentliche Hilfe sind Fingerzeichen zur Unterstützung der Synthese, welche als ein besonders schwer vermittelbares Problem des Leseprozesses gilt, einzusetzen. „Ein Fingerzeichen wird immer so lange dargestellt, wie der Laut andauert.“ (Rabanus 1997, 24)

Durch Haase (2000, 354 f.) wird die Wirkung wie folgt zusammengefasst: „... dass ein Lerninhalt dann besonders fest verankert, gespeichert wird, wenn er wiederholt über mehrere Sinne zeitgleich aufgenommen wird.“ Mit zunehmender Übung kann das Zeigen der Fingerzeichen reduziert werden im Sinne von Andeuten des Fingerzeichens oder einer immer kleiner werdenden Bewegung bis hin zur bloßen Vorstellung.

Die hier vorgestellten Hilfen sind jederzeit einsetzbar, sie sind kostengünstig und mit jedem anderen Lesekonzept verknüpfbar. Mit dem Ziel, Schülern positive Leseerfahrungen zu ermöglichen, sind sie auszuwählen und einzusetzen.

Wichtig erscheint dabei, dass ein einheitlicher Einsatz von Lesehilfen in einer Schule erfolgt, um Schülern bei einem Klassen- bzw. Lehrerwechsel unnötige Umorientierungen zu ersparen.

Literatur:

- Dönges, Ch. (2007). Lesen- und Schreibenlernen an der Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung- Modifikationen zum erweiterten Lesebegriff. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 09/ 2007, 338- 344. Würzburg
- Dummer- Smoch, Lisa (2002). Laute- Silben- Wörter. Übungsbuch zum Lesenlernen mit Lautgebärden für LRS- Klassen, Lese- Intensivmaßnahmen, Sprachheil- Grundschulklassen, Förder- und Diagnose- Klassen, Förderkurse und für Kinder mit Lese- lernproblemen im ersten und zweiten Schuljahr. Kiel: Veris Verlag.
- Dummer- Smoch, L./ Hackethal, R. (1999): Kieler Leseaufbau. Handbuch. Kiel: Veris Verlag
- Günthner, Werner (1999): Lesen und Schreiben an der Schule für Geistigbehinderte: Grundlagen und Übungsvorschläge zum erweiterten Lese- und Schreibbegriff. Dortmund: Modernes Lernen
- Günthner, W./ Lanzinger, H., Moertl- Rangnick, R. (2002): Die kleine Fibel- Für Kinder, die das Lesen langsamer lernen. (Schülerbuch „Die kleine Fibel“, Lehrerhandbuch und Kopiervorlagen). Sigmaringen: OWB
- Haase, P. (Hg.) (2000). Schreiben und Lesen sicher lehren und lernen. Voraussetzungen, Risikofaktoren, Hilfen bei Schwierigkeiten. Dortmund: Borgmann publishing
- Hublow, C. (1985). Lebensbezogenes Lesenlernen bei geistig behinderten Schülern. In: Zeitschrift Geistige Behinderung 2, 1- 24
- Hublow, C./ Wohlgehausen, E. (1978). Lesenlernen mit Geistigbehinderten. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 29. JG. Heft 1, 23- 28
- Koch, F.- J. (1949) (11.Auflage). Fingerlesen. Lesen als Gebärdenspiel. Essen: Tellus
- Rabanus, K. (1997). Mahlzeit ! Ein Kochbuch fürs Lesen. Wuppertal und Kassel: oncken
- Reber, Karin (2009). Prävention von Lese- und Rechtschreibstörungen im Unterricht. Systematischer Schriftspracherwerb von Anfang an. München: Reinhardt
- Reuter- Liehr, C. (2001). Lautgetreue Lese- Rechtschreibförderung. Band 1: Eine Einführung in das strategiegeleitete Lernen zum Training von Phonemstufen auf der Basis des rhythmischen Syllabierens. Bochum: Verlag Dr. D. Winkler
- Schäfer, H./ Leis, N. (2007). Der Anlautbaum. Konzept eines lehrgangsunabhängigen Anlautsystems – nicht nur für Schüler mit Förderbedarf -. Dortmund: modernes lernen
- Schäfer, H./ Leis, N. (2008). Lesen und Schreiben im Handumdrehen. Lautgebärden erleichtern den Schriftspracherwerb in Förderschule und Grundschule. München, Basel: Reinhardt
- Schule am Zoopark (2004). Lesenlernen an der Schule am Zoopark. (Schulkonzept für das Lesen). Erfurt.
- Thillm (Hrsg.) (2004). „Ich kann lesen.“ – Eine methodische Handreichung. Bad Berka. (In der Thillm- Reihe „Materialien“ ist die Handreichung erschienen. Sie wurde von StudentInnen der Universität im Rahmen eines Seminars der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung erstellt. In ihr werden die Lesearten genauer vorgestellt. Enthalten sind die entsprechenden Beobachtungsbögen sowie methodische Hinweise, Materialien und Literaturempfehlungen.)

Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Berufswahlorientierung für Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

VIOLA SOMMER

Landesfachberaterin für sonderpädagogische Förderung Thüringen

1. Berufswahlorientierung betraf Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bisher kaum

Erkenntnisse aus einer Studie im Auftrag des BMAS

Eine Studie zur Entwicklung der Zugangszahlen zu Werkstätten für behinderte Menschen, durchgeführt von der Gesellschaft für Integration, Sozialforschung und Betriebspädagogik im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales aus dem Jahr 2008 geht u. a. den Ursachen des Automatismus beim Übergang der Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung von der Förderschule in die Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) nach. Anlass für diese Untersuchung war die große Differenz zwischen dem angenommenen und dem tatsächlichen Zuwachs an Beschäftigten in Werkstätten: In den Jahren 2002-2006 wurde eine Steigerung um 4,5% erwartet, tatsächlich stieg die Zahl um 13% an. Den Hauptanteil dieser Werkstattplätze nehmen Jugendliche ein, die direkt von der Schule in eine WfbM wechseln.

Bei der Suche nach Ursachen, die mit dieser großen Nachfrage nach Werkstattplätzen in Zusammenhang stehen, wurde festgestellt, dass bei den Schülern, die in Schulen mit Bildungsgang zur individuellen Lebensbewältigung lernen, eine Sozialisation direkt in die Werkstätten hinein erfolgt.

Jochen Friedrich⁷ stellte mit seiner Untersuchung aus dem Jahr 2006 jedoch fest, dass Menschen mit einer geistigen Behinderung durchaus eine große Affinität zu einer beruflichen Tätigkeit außerhalb der WfbM haben, da sie

- ... die Vergütung innerhalb der Werkstatt für behinderte Menschen diskriminierend empfinden.
- ... die Herausforderung und Leistungsbezogenheit der Arbeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt schätzen.

- ... die Arbeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt als Statusaufwertung erleben – im Gegensatz zu der unterfordernden Welt der Behinderten.
- ... mit der „behinderten“ Biografie abrechnen, abschließen wollen.

Nun stellten sich die Autoren der ISB die Frage, warum die Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung („... 96% der Schüler der Werkstufen in WfbM, die übrigen verteilen sich auf Förderstätten und alternativen Arbeitsmarkt“)⁸ trotzdem fast geschlossen in die WfbM übergehen und stellten bezogen auf die Schule fest:

1. Im Zentrum der pädagogischen Arbeit an den Förderschulen steht nicht die Vorbereitung oder gar Überleitung auf den allgemeinen Arbeitsmarkt.
2. Aktivitäten von Schulen zur Vermittlung arbeitsrelevanter Schlüsselqualifikationen und zur Förderung der beruflichen Fähigkeiten finden vereinzelt statt, haben aber keine Relevanz für die Überleitung in betriebliche Arbeits- und Ausbildungsverhältnisse, weil die Schulen hier allein gelassen und diese Aktivitäten von weiterführenden Stellen nicht aufgegriffen werden.
3. Bisheriger hauptsächlicher Lernort für die Berufsorientierung ist die WfbM: Dort gibt es teilweise ab der Oberstufe regelmäßige Praktika; die Beziehungen zwischen Werkstätten und Schulen sind oft sehr gut ausgebaut.
4. Schüler in Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung können so auch nicht für andere Institutionen als Arbeitskräfte für den Arbeitsmarkt sichtbar werden. So wurden sie seitens der Arbeitsagentur, den Fachausschüssen, den Integrationsfachdiensten, den Sozialhilfeträgern automatisch in die WfbM integriert mit dem Bewusstsein, damit diesen Menschen Fürsorge und Sicherheit zu geben.

Doch ist diese Einstellung zu den Menschen mit Lernschwierigkeiten⁹ so heute noch zu rechtfertigen? Nicht erst seit der Unterschrift Deutschlands unter die Behinderten-

8 Strassmeier, Walter; 2002

9 Dieser Begriff ist von „People first Deutschland e.V.“, einem Verein zur Förderung der Selbstvertretung von Menschen mit Lernschwierigkeiten, geprägt worden, um verbale Stigmatisierungen zu vermeiden. Es wird damit die Personengruppe umschrieben, der nach dem SGB IX besondere Unterstützungsleistungen zustehen. Ich werde mich in meinen folgenden Ausführungen darauf beziehen, wenn auf die nachschulische Lebenssituation von Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung Bezug genommen wird.

rechtskonvention fordern die Menschen mit Lernschwierigkeiten ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft ein und wird von einem Paradigmenwechsel gesprochen. Im Bereich der schulischen Bildung gibt es schon gravierende Veränderungen. Der Gemeinsame Unterricht ist für viele Kinder – auch im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Realität. Aber auch die Teilhabe am Arbeitsleben findet gesellschaftlich und politisch (in Gesetzen) mehr und mehr Akzeptanz. Das Gesetz zur „Unterstützten Beschäftigung“ und das „Persönliche Budget“ sind beides Maßnahmen, die die Selbstbestimmung und die Eigenverantwortung des Menschen mit Behinderung für einen individuellen Lebensentwurf stärken. Damit rückt für Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung das gesamte Spektrum der Arbeitswelt in das Blickfeld der beruflichen Bildung. Es sind neue Konzepte gefragt, die nicht nur auf die Beschäftigung in den Werkstätten vorbereiten, sondern auch auf eine Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt.

Von den Verfassern der Untersuchung wurden den Schulen Maßnahmen für Veränderungen vorgeschlagen:

1. Leitbild für die Berufsorientierung ist die betriebliche Integration.
2. Betriebliche Praktika werden curricular verankert.
3. Es muss ein Schnittstellenmanagement für den Übergang Schule-Arbeitswelt entstehen.
4. Eine betriebsorientierte Förderdiagnostik ist notwendig.
5. Und nicht zuletzt: Die Stärkung der Initiative der Betroffenen gelangt in den Fokus der beruflichen Bildung.

Das bedeutet für die Schulen, sich im Bereich der beruflichen Bildung stärker mit beruflichen Bildungsträgern, Berufsschulen, Betrieben, Integrationsfachdiensten und den Reha-Beratern der Arbeitsagenturen zu vernetzen und dabei von Sozialhilfeträgern, Schulverwaltungen und nicht zuletzt von den Kultusministerien unterstützt zu werden. In Bundesländern, in denen diese Veränderungen stattgefunden haben, konnten Erfolge bei der Integration von Menschen mit Lernschwierigkeiten in den allgemeinen Arbeitsmarkt verzeichnet werden.

Die neuen gesetzlichen Bestimmungen im SGB IX geben Zeugnis ab, dass diese Maßnahmen zur Berufswahlorientierung (BWO) auch nach dem Verlassen der Schule weiter fortgesetzt werden können. Erfahrungen aus einem ESF-Projekt 2008-2010 zur BWO für Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Thüringen haben

gezeigt, dass ca. 25% der Schüler – wenn ihnen die entsprechenden Möglichkeiten gegeben werden – einen beruflichen Weg einschlagen wollen, der in die Arbeitswelt führt. Es wurde außerdem deutlich, dass Schulen mit der richtigen Unterstützung neue Wege suchen, sich verändern und die BWO konzeptionell neu denken.

Mit den Veränderungen in Schulen verändern sich auch nachschulische Anschlüsse. Arbeitsagenturen gehen mehr auf die spezifischen Berufswünsche der Schüler ein und geben die Möglichkeit, über DIA-AM¹⁰ durch Erprobungspraktika ihre Eignung für eine Tätigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt realistisch einschätzen zu können. Diese Maßnahme führt nicht immer zu sozialversicherungspflichtigen Arbeitsverhältnissen. Manch einer entscheidet sich nach einigen Erprobungspraktika doch für die WfbM, weil er sich den Anforderungen der Arbeitswelt nicht gewachsen fühlt. Es ist nicht in jedem Fall eine befriedigende Lösung und z. T. der Tatsache geschuldet, dass die Unterstützungsstrukturen für Menschen mit Lernschwierigkeiten auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt noch nicht durchgängig vorhanden sind.

2. Berufswege für Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Beschäftigungen für Menschen mit Lernschwierigkeiten sind in WfbM und auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt möglich, da ihnen nach SGB IX, § 17 (2) Leistungen zur Teilhabe durch das „Persönliche Budget“ zustehen. „Auf Antrag können Leistungen zur Teilhabe auch durch ein Persönliches Budget ausgeführt werden, um den Leistungsberechtigten in eigener Verantwortung ein möglichst selbstbestimmtes Leben zu ermöglichen.“¹¹ Seit dem 1.1.2008 besteht ein Rechtsanspruch auf diese neue Form der Leistungserbringung. Sie ist keine neue Leistungsart, verändert aber das Verhältnis zwischen leistungsberechtigten Personen, Anbietern und Erbringern von Sozialleistungen grundlegend. „Mit dem Persönlichen Budget sollen die leistungsberechtigten Personen – im Rahmen ihrer Möglichkeiten und mit der individuell erforderlichen Unterstützung – als kompetente Expert/innen in eigener Sache den Anbietern (Dienstleistern) und Leistungsträgern gegenüber treten und in das Zentrum der Hilfe rücken.“¹²

¹⁰ DIA-AM ist eine nach § 33 SGB IX geförderte Maßnahme der Bundesagentur für Arbeit, bei der eine realistische und belastbare Eignungsabklärung und praxisorientierte Aussage getroffen werden kann, ob eine Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt möglich ist.

¹¹ SGB IX, § 17 (2)

¹² Blesinger, Berit; 2009, S. 8

Das setzt voraus, dass die Leistungsberechtigten an der Hilfeplanung beteiligt werden und ihre individuellen Bedarfe und Wünsche einbringen. Das betrifft neben vielen anderen Lebensbereichen (z.B. Wohnen, Pflege, Freizeit, ...) auch den Bereich des Arbeitslebens.

Für die Beteiligten nährt sich damit die Hoffnung auf „... eine Erweiterung und Flexibilisierung von Unterstützungsangeboten, denn nur, wenn es in der Praxis verschiedene berufliche Teilhabeangebote gibt, die auf die individuellen Bedarfe der Budgetnehmer/innen zugeschnitten werden können, wird auch in der Praxis das Wunsch- und Wahlrecht der Leistungsberechtigten gestärkt.“¹³

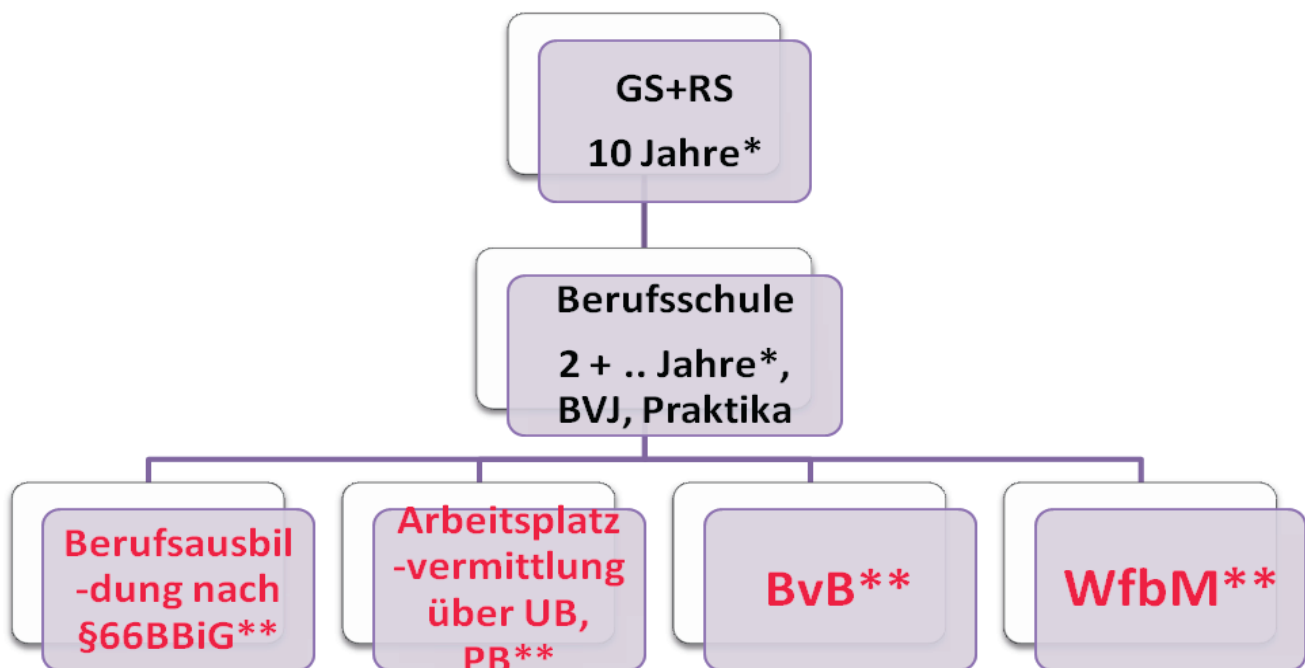
Auch wenn in Thüringen in der Praxis noch nicht alle diese Angebote ausgeschöpft werden, gibt es in anderen Bundesländern erste gute Erfahrungen mit dem Persönlichen Budget. Junge Menschen, die die Schulen verlassen, erhalten die Möglichkeit, einen Berufsweg zu wählen, der nicht automatisch in eine Werkstatt für behinderte Menschen führt – auch wenn sie seitens der Arbeitsagentur als „werkstattbedürftig“ eingeschätzt werden.

Eine weitere neue Leistung für mehr Teilhabechancen ist die „Unterstützte Beschäftigung“ (UB), die Menschen mit Lernschwierigkeiten eine Chance auf einen regulären sozialversicherungspflichtigen Arbeitsplatz geben kann. Im Rahmen der „Unterstützten Beschäftigung“ wird zunächst ein Platz in einem Unternehmen gesucht. Der Beschäftigte kann sich in verschiedenen Tätigkeiten erproben. Danach wird gemeinsam mit dem Träger für die UB, dem Betrieb (der Firma) und dem zukünftig Beschäftigten entschieden, für welche Tätigkeiten er individuell qualifiziert werden wird. Nach der in der Regel zweijährigen Qualifizierungsphase schließt sich eine Berufsbegleitung an, wenn eine weitere Begleitung notwendig ist, um den Arbeitsplatz zu sichern. Diese Maßnahme kann für den Übergang von der Schule in die Arbeitswelt, aber auch aus einer Werkstatt für behinderte Menschen heraus in Anspruch genommen werden.

Unabhängig davon besteht – bei einer entsprechenden Eignung – für Menschen mit Lernbeeinträchtigungen die Möglichkeit einer Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (BvB) bei einem beruflichen Bildungsträger und/oder einer anschließenden theorieverminderten Ausbildung in Form eines „Helfer- oder Werkerberufes“ nach § 66 BBiG (siehe Abb.1).

¹³ Ebd.

Abb.1: Berufswege für Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung



* im Rahmen der Pflichtschulzeit

** Entscheidung der Arbeitsagentur

Mit diesen Unterstützungsmaßnahmen kann die Teilhabe am Arbeitsleben für Menschen mit Lernschwierigkeiten realisiert werden. In Berufswegekonferenzen werden die Schritte zur beruflichen Eingliederung des Menschen mit Lernschwierigkeiten mit ihm, dem Betreuer und allen beteiligten Trägern und Institutionen abgesprochen. Diese Art der Berufswegeplanung sollte fester Bestandteil des Übergangsmanagements Schule-Beruf werden.

Wichtige Partner bei der Eruiierung von Arbeitsplätzen sowie der Beratung der Firmen als auch der Menschen mit Lernschwierigkeiten sind die Integrationsfachdienste. In Zusammenarbeit mit den Arbeitsagenturen beraten und unterstützen sie u. a. auch bei der Einarbeitung auf einen Arbeitsplatz.

Weitere Arbeitsmöglichkeiten finden ehemalige Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Integrationsfirmen. Diese Firmen haben die Auflage, etwa 25%-50% ihrer Arbeitsplätze Menschen mit unterschiedlichsten Beeinträchtigungen zur Verfügung zu stellen. Dafür erhalten sie eine finanzielle Unterstützung. Sie agieren hauptsächlich im Service-Bereich und betreiben Hotels, Cafés, Supermärkte, Reinigungsfirmen, Großküchen u. ä.

Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, die die Schule verlassen, haben heute die Möglichkeit, einen eigenen Berufsweg zu wählen. Damit kommt der Berufswahlorientierung und der Berufsvorbereitung eine große Bedeutung zu. Die Erwerbsarbeit mit all ihren Facetten rückt in den Fokus der Lebensperspektiven auch dieser Schüler. Die Teilhabe am Arbeitsleben wird zum großen Ziel der Bildung und die Lerninhalte müssen darauf abgestimmt werden.

3. Inhalte und Zugangsweisen einer Berufswahlorientierung

Über die BWO wird erreicht, dass der Schüler selbstverantwortlich eigene Entscheidungen im Hinblick auf den Übergang in das Erwerbsleben treffen kann. Weiterhin ist neben dem Erwerb von Wissen und technischen Fähigkeiten eine realistische Selbsteinschätzung der eigenen Wünsche, Fähigkeiten und Schwächen sowie der eigenen Chancen und Möglichkeiten wichtig.

In diesem Rahmen muss auch beachtet werden, dass die nachschulische Lebenswelt der Schüler nicht nur aus der Arbeitswelt besteht. Die Vorbereitung auf die Lebenswirklichkeit beinhaltet in gleicher Weise eine weitestgehend selbstständige und von anderen Personen unabhängige Lebensführung. Sie ist zentrales Moment für die Autonomie

eines Menschen. Diesen Bereich des Lebens selbst gestalten, modifizieren und beherrschen zu können, ist für jeden Menschen grundlegender Bestandteil seines Lebensentwurfes und notwendig, um eigenverantwortlich zu entscheiden und selbstbestimmt zu handeln. Der Grad der Selbstbestimmung hängt dabei in starkem Maße davon ab, wie weit er im Alltag auf andere Menschen angewiesen ist bzw. selbst für sich sorgen kann. Im Weiteren wird auf diese Lerninhalte nicht eingegangen. Sie sind immanent Teil einer ganzheitlichen Herangehensweise in der Bildung von Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und müssen angemessen Beachtung finden. Die BWO muss für den Schüler im gesamten Kontext der Lebenswirklichkeit erfahrbar werden. Das schüler- und handlungsorientiertes Herangehen an den Lernprozess stellt eine breite und wichtige Basis zur Vermittlung einer umfangreichen Kompetenzpalette dar und sollte grundsätzliches methodisches Moment in der Bildung – nicht nur für Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – sein. Standard und Ziel der Bildung an Schulen ist der Erwerb eines Handlungsrepertoires, das in den verschiedensten Lebenssituationen hilfreich ist. Darauf müssen sich Schulen mit heterogenen Schülergruppen vorbereiten und danach muss das Lernen ausgerichtet sein. Für die BWO ist das eine wichtige Voraussetzung.

Grundlage für berufsbezogene Kompetenzen stellt der „Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife“¹⁴ dar, der im März 2009 von der Bundesagentur für Arbeit und Marketing herausgegeben wurde. Er enthält Aussagen zu Schlüsselkompetenzen, die über die BWO mit den individuellen Möglichkeiten des Schülers mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Einklang gebracht werden müssen und die Basis für die individuelle Förderung bezogen auf berufsspezifische Kompetenzen bildet. Darauf muss sich die Schule, an der der Schüler lernt, einrichten und diese Lerninhalte müssen konzeptionell festgeschrieben werden.

Die Arbeitswelt als solche ist im schulischen Kontext kaum antizipierbar. Eine Möglichkeit des Erwerbs berufsspezifischer Kompetenzen ist in der Schule im Rahmen einer Schülerfirma realisierbar. Weiterhin müssen zusätzlich Lernräume außerhalb der Schule erschlossen werden. Über Betriebserkundungen, Expertengespräche und Betriebspraktika werden die Schüler vor Ort mit den Anforderungen des Arbeitslebens vertraut.

Nicht zuletzt werden alle diese Informationen und Erfahrungen in einem, der Vorbereitung auf die Arbeitswelt

¹⁴ Der Kriterienkatalog kann unter www.pakt-fuer-ausbildung.de im Internet abgerufen werden. Er ist entstanden in der Zusammenarbeit der Bundesagentur für Arbeit mit weiteren Ministerien und Verbänden.

dienendem Portfolio, z. B. dem Berufswahlpass, zusammengestellt.¹⁵

Damit im Rahmen der BWO die individuellen Möglichkeiten, Lernbedürfnisse und Zukunftsvorstellungen der Schüler angemessen berücksichtigt werden können, ist es unerlässlich, den Jugendlichen selbst in seiner Individualität, seinen Wünschen und Möglichkeiten ernst zu nehmen. Das ist nur innerhalb des sozialen Netzwerks, in dem der Jugendliche agiert, möglich. In den USA ist ein Instrument entwickelt worden, um mit dem Jugendlichen im Rahmen seiner sozialen Beziehungen und Möglichkeiten komplexe, zukunftsweisende Entscheidungen zu treffen: Die Persönliche Zukunftsplanung. Sie stellt ein wegweisendes Konzept dar, das in höchstem Maße Selbstbestimmung und Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten ermöglicht. „Persönliche Zukunftsplanung ist ein methodischer Ansatz, mit Menschen mit und ohne Behinderung gemeinsam über ihre Zukunft nachzudenken, sich Ziele zu setzen und diese gemeinsam mit anderen konkret abzuarbeiten.“¹⁶ Sie sollte – neben der Berufswegeplanung – Bestandteil des Lernprozesses sein, den der Jugendliche durchläuft.

„Dabei geht es darum, eine Vorstellung von einer guten Zukunft zu entwickeln, Ziele zu setzen und diese mit anderen Menschen Schritt für Schritt umzusetzen. Persönliche Zukunftsplanung bietet ein gutes Handwerkzeug, um Veränderungen im Leben zu planen und Unterstützung bei diesen Veränderungen zu organisieren.“¹⁷

Wie die BWO für Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Regel- und berufsbildenden Schulen umgesetzt werden kann, wird z. Z. in Arbeitsgruppen des TMBWK sowie des Thillm in Zusammenarbeit mit Sonderpädagogen, Pädagogen an Regel- und berufsbildenden Schulen beraten. Hier sollten auch unbedingt betroffene Eltern und Schüler einbezogen werden. Weiterhin könnten Erfahrungen aus anderen Bundesländern, in denen Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung z. T. seit 20 Jahren in Integrationsklassen lernen, für ein Berufsorientierungskonzept genutzt werden (z. B. Gesamtschule Köln-Holweide, IGS „Ernst-Reuter“ in Frankfurt, BvE-Klassen in Baden-Württemberg).

Es ist ein Prozess angestoßen, bei dem wir momentan noch am Anfang stehen und nur das Ziel festgesteckt ist:

Die 100 %-ige Teilhabe aller Menschen am Leben in der Gesellschaft Realität werden zu lassen. Dabei kommt der Berufsorientierung und -vorbereitung eine wichtige Rolle zu, denn es ist die Phase im Leben eines Jugendlichen, in der mit die schwerste Entscheidung zu treffen ist und die einen entscheidenden Schritt zur Sozialisation und Integration in die Welt der Erwachsenen darstellt.

Autorin:

Viola Sommer: Von 1982 – 2006 war ich als Sonderpädagogin an der – jetzigen – „Schule am Zoopark“ in Erfurt tätig. Nachdem ich 2006 die Aufgaben als Landesfachberaterin übernahm, zeichnete sich schnell ab, dass die Unterstützung der BWO von Schülern im Bildungsgang zur individuellen Lebensbewältigung einen Schwerpunkt meiner Arbeit bilden würde. Nach einem erfolgreich verlaufenen Pilotprojekt von 2006-2008 mit einem Förderzentrum konnte dieses, durch den Europäischen Sozialfonds gestützte Projekt zur praxisbezogenen Berufswahlorientierung (PraWo), an 17 Schulen in Thüringen in den Jahren von 2008-2010 durchgeführt werden. Im Ergebnis gab es viele Veränderungen in den beteiligten Schulen und im Unterstützungssystem im Bereich der Arbeitsagenturen bezogen auf die Wünsche und Vorstellungen der Schüler beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt.

Ein weiterer Schwerpunkt meiner Arbeit ist die Beratung und Unterstützung in allen Schulen, in denen Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung lernen.

Literatur:

Blesinger, Berit (2009): Persönliches Budget und berufliche Teilhabe. Ein Praxisbericht. Bundesarbeitsgemeinschaft für Unterstützte Beschäftigung (Hrsg.), Hamburg.

ISB gGmbH (2008): Entwicklung der Zugangszahlen zu Werkstätten für behinderte Menschen. Berlin.

Forschungsvorhaben im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales: Im Herbst 2006 schrieb das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) ein Forschungsvorhaben aus, das die Entwicklung der Zugangszahlen zu Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) untersuchen und Ursachen für den anhaltenden Anstieg der Zugänge zu WfbM ergründen soll mit dem Ziel, Vorschläge zu entwickeln, wie Alternativen zur Beschäftigung in WfbM stärker genutzt werden können. Dieses Forschungsvorhaben, das die ISB gGmbH im Auftrag des BMAS von 1.1.2007 bis 31.7.2008 durchführte, beinhaltete eine Bestandserhebung per Befragung aller WfbM in Deutschland, 53 lokale Fallstudien sowie die Aufbereitung von zehn Praxisbeispielen aus unterschiedlichen Bundesländern. Der 520 Seiten umfassende Abschlussbericht (Oktober 2008) kann auf der Internetseite des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales als PDF-Datei unter http://www.bmas.de/portal/29700/f383_forschungsbericht.html heruntergeladen werden.

Friedrich, Jochen (2006): Wie bewältigen Menschen mit geistiger Behinderung ihre Entscheidung zum Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt? In: impulse Nr. 38, 2/2006, S. 26 – 30.

Doose, Stefan (2004): „I want my dream!“ http://www.persoeliche-zukunftsplanung.de/lesen_allg.php. Zugriffsdatum: 15.11.2010.

Lelgemann, Reinhard (2005): Vorbereitung auf die nachschulische Lebenssituation und das Arbeitsleben – eine komplexe Herausforderung für die Schule. In: Rudolf Bieker (Hrsg.): Teilhabe am Arbeitsleben. Kohlhammer-Verlag.

Strassmeier, Walter (2002): Nach der Schule – was dann? Der Übergang von der Werkstufe in den beruflichen Bereich. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 7/2002, S. 272–278.

http://www.personcentredplanning.eu/files/short_info_newpaths_de.pdf (Zugriffsdatum: 15.11.2010).

Diese Webseite gibt Auskunft zum EU-Projekt „Neue Wege zur Inklusion“, dessen Hauptziel es ist, neueste Entwicklungen und Erfahrungen im Bereich der „Personenzentrierten Planung“, im deutschsprachigen Raum als „Persönliche Zukunftsplanung“ bezeichnet, in die europäische Praxis zu übertragen und zu verankern. Die am Projekt teilnehmenden Partner-Organisationen entwickeln und testen über zwei Jahre ein praxistaugliches Curriculum für die berufliche Aus- und Weiterbildung von Fachpersonal, SelbstvertreterInnen und Eltern.

¹⁵ Vgl. Lelgemann, Reinhard; 2005

¹⁶ Doose, Stefan; 2004

¹⁷ www.personcentredplanning.eu

2. INTEGRATION AUS DER PERSPEKTIVE VON PÄDAGOG_INNEN

Lehrer haben (keine) Konflikte – Konfliktbearbeitung kooperierender Lehrer im Gemeinsamen Unterricht

SIMONE BÖRNER

Teamfähigkeit und Konfliktfähigkeit werden nur dann gelingen, wenn kooperatives und konfliktfähiges Handeln gelehrt, gelernt und evaluiert wird. (Börner 2008, S. 193)

Dies ist der letzte Satz meiner Dissertation und war zugleich der erste Satz meines Vortrages innerhalb des Workshops zum 5. Integrationstag am 24.04.2010 an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Ziel des Workshops war es, sich mit dem Thema „Konflikte und deren professionelle Bearbeitung zwischen kooperierenden Lehrern¹⁸“ auseinanderzusetzen. Dabei wurden ausgewählte Elemente des in der Dissertation entwickelten „Pädagogischen Konflikttrainings“ aufgegriffen, mit den Workshopteilnehmern methodisch umgesetzt und reflektiert.

1. Theoretischer Hintergrund

Gemeinsamer Unterricht als „Kerngeschäft“ schulischer Integration erfordert die Kooperation der beteiligten Lehrkräfte und stellt zugleich ein potenzielles Konfliktfeld dar. Arbeiten Lehrkräfte aus Förderschulen und Allgemeinen Schulen im Gemeinsamen Unterricht zusammen, kommen aufgrund unterschiedlicher (beruflicher) Sozialisationen verschiedene Arbeitsroutinen und auch verschiedene Haltungen zueinander. Die Qualität der Lehrerkoope-ration bestimmt jedoch maßgeblich das Gelingen des Gemeinsamen Unterrichts. Umso mehr sind Lehrkräfte angehalten, sich mit den Herausforderungen, die sich für die Professionellen ergeben, auseinanderzusetzen. Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht stehen vor zwei wesentlichen Herausforderungen: Einerseits müssen sie ein professionelles Verständnis und ein professionelles Handlungsrepertoire für heterogene Klassen und für die Nichtaussonderung von Kindern mit Behinderung (weiter-)entwickeln. Und andererseits müssen sie die jeweiligen

Kooperationspartner in ihrer Individualität akzeptieren (lernen) und damit ihre Rolle (z.B. die des „Einzelkämpfers“) neu überdenken.

Eine professionelle Zusammenarbeit setzt voraus, dass die eigene pädagogische Arbeit „veröffentlicht“ wird, ein Austausch zwischen den Personen stattfindet und das Kooperationsgefüge als gleichberechtigt praktiziert wird. Mit der Veröffentlichung der pädagogischen Arbeit ist auch ein persönliches „Sich-Öffnen“ verbunden, das unter Umständen z.B. auch Versagensmomente und Unzulänglichkeiten transparent werden lässt:

„Hinter dieser Forderung steht die theoretische Annahme: Wenn Lehrerinnen ihre Schwächen und Probleme nicht verbergen/vertuschen müssen, können sie die Energien, die solche Verleugnungsprozesse kosten, positiv nutzen und lernen, den Kolleginnen vertrauensvoll und mit Toleranz zu begegnen“ (Kreie, 2002, S. 405).

Seit den 1980er Jahren belegen empirische Befunde zu „Integrationsklassen“ ein Auftreten zahlreicher Probleme im Zwei-Pädagogen-System, wobei Erklärungsmuster von Sympathie und Antipathie nicht ausreichen (vgl. Sucha-rowski, 1990, S. 217). Eberwein weist auf eine Auflösungs- bzw. Wechselquote von 25 % von Lehrerteams in Integrationsklassen hin, die als Auswirkung dieser Probleme gesehen werden können (vgl. Eberwein, 2002, S. 430).

Als einen wesentlichen Kern dieser Probleme sieht Haeberlin u.a. die „Tendenz des Beharrens auf bisher Bewährtem und Gewohntem“ von Lehrpersonen (1992, S. 92ff). Diese Tendenz beeinflusst und erschwert den Umgang mit Kritik maßgeblich. Eine zentrale Aussage in diesem Kontext bezieht sich auf die ablehnende Haltung von Lehrkräften gegenüber kollegialer Kritik: Kritik empfangen und Kritik geben zu können ist tendenziell eher in einer positiven Feedback-Kultur möglich (vgl. Haeberlin, 1992, S. 92; S. 98f). Der professionelle Umgang mit Kritik kann jedoch als eine wesentliche Voraussetzung gesehen werden, um eine erfolgreiche Konfliktbehandlung und damit Gemeinsamen Unterricht zu realisieren.

¹⁸ Die einheitliche Verwendung der männlichen Form im Text dient der besseren Lesbarkeit, schließt jedoch weibliche Bezeichnungen ein. Die Bezeichnungen „Lehrer“ und „Lehrkraft“ werden synonym verwendet.

2. Fähigkeiten zur Konfliktbehandlung im Gemeinsamen Unterricht

Wann sprechen wir von einem Konflikt zwischen zwei Personen? Von einem sozialen (auch interpersonellen) Konflikt wird gesprochen, wenn mindestens ein Interaktionsbeteiligter eine „Unvereinbarkeit“ mit dem anderen Beteiligten wahrnimmt, die zu einer Beeinträchtigung führt. Der Konflikthaber ist zudem bestrebt, diese Beeinträchtigung wirkungslos zu machen (vgl. Glasl, 1997, S. 14). Nimmt nun eine Person eine Beeinträchtigung wahr, kommt es im Weiteren darauf an, welche Selbst- und Fremdwahrnehmung die Beteiligten besitzen. Die sensible Wahrnehmung eigener Empfindungen und eigenen Handelns ist Voraussetzung für die Fähigkeit, andere wahrzunehmen und empathische Fähigkeiten entwickeln zu können. Daher sind Selbst- und Fremdwahrnehmung untrennbar miteinander verbunden.

Besonders im Gemeinsamen Unterricht wird in diesem Zusammenhang von einer professionellen Auseinandersetzung mit sich selbst gesprochen. Sie ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, Kinder in ihrer Individualität, aber auch Kollegen in ihrer Verschiedenheit akzeptieren zu können (vgl. Kreie, 2002, S. 410f; Eberwein & Knauer, 2002, S. 425). Dies schließt ein, dass kooperierende Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht eine Kommunikationsstruktur entwickeln, die auf die differenzierten Bedürfnis- und Erwartungshaltungen der Beteiligten abgestimmt ist. Das kann dann gelingen, wenn die einzelnen Kooperationspartner zunächst ihre eigenen fachlichen und sozialen Fähigkeiten sowie die individuellen (pädagogischen) Einstellungen und Sichtweisen transparent machen können. Ausgehend von dieser Selbstklärung sind beispielsweise Bedürfnisse und Erwartungen an den Teamprozess und damit auch an den Kooperationspartner eindeutig formulierbar. Die selbstreflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Bedürfnis- und Erwartungshaltungen ist unabdingbar auf eine Rückkopplung des Gegenübers angewiesen. Dies bedarf der Fähigkeit und Bereitschaft, (verfügbare) Rückmeldemethoden wie z.B. kollegiales Feedback zur „Selbstdiagnose und -verbesserung“ anzuwenden und einzuholen (vgl. Helmke, 2004, S. 53). Dabei ist es u.a. wichtig, dem anderen eigene Wahrnehmungen zur Verfügung zu stellen. In Konfliktsituationen ist es folglich notwendig, einen Perspektivwechsel vorzunehmen, aber auch konstruktive Kritik kommunizieren zu können. Dies hat Haerberlin (1999, S. 142) für integrative Kontexte expliziert:

„Was die Ausbildung für die integrationsfähige Schule bezüglich der Fähigkeit zur Zusammenarbeit erreichen soll, ist zwar unendlich schwierig, lässt sich jedoch in einem Satz zusammenfassen: Die für die integrationsfähige Schule entscheidende Fähigkeit der beteiligten Lehrpersonen ‚beinhaltet das Vermögen, Kritik äußern und annehmen sowie gelegentliches Versagen – eigenes Versagen ebenso wie dasjenige der Kollegin – ausdrücken zu können.‘“

Erfolgreiche Konfliktbehandlungen beinhalten folglich Konfliktgespräche mit konstruktiver Kritikkommunikation. Es können zwei Formen von Konfliktbehandlungen unterschieden werden: die Bearbeitung durch die Beteiligten selbst und die Bearbeitung durch eine dritte (neutrale) Person (z.B. im Rahmen von Mediation und Coaching). Im Folgenden wird das „Pädagogische Konflikttraining“ (PKT) näher beschrieben; es regt die Beteiligten zur eigenen Bearbeitung von Konflikten an.

3. Das „Pädagogische Konflikttraining“

3.1 Phasen des „Pädagogischen Konflikttrainings“

Ich vertrete die Auffassung, dass Konfliktfähigkeit kein generelles und situationsunabhängiges Persönlichkeitsmerkmal darstellt, sondern in einem Lern- und Entwicklungsprozess eingebettet ist. Das „Pädagogische Konflikttraining“ verfolgt den Anspruch, als kurative und präventive Konfliktbehandlung und damit zur Beeinflussung des Konfliktpotentials, des Konfliktprozesses und der Konfliktfolgen zum Einsatz kommen zu können. Das Grobziel des Trainings besteht darin, ein „Kooperatives Konfliktgespräch“ erfolgreich zu führen. Dies bedeutet, neben der formalen Gesprächsgestaltung (Eröffnung, Ablauf, Schluss), einen inhaltlichen Schwerpunkt auf „Kritik geben und Kritik empfangen“ sowie einer „gemeinsamen Konfliktbehandlung und Regelerstellung“ setzen zu können. Ein weiteres kennzeichnendes Ziel stellt die – im Kontext der „professionellen Auseinandersetzung mit sich selbst“ genannte – Fähigkeit zur Perspektivenübernahme des Konflikthabers dar.

Das „Pädagogische Konflikttraining“ ist formal in sechs Phasen eingeteilt; inhaltlich gehen diese Phasen ineinander über und lassen sich nicht starr voneinander abgrenzen. Der gesamte Prozess ist in eine Vorbereitungs- und Nachbereitungssequenz eingebettet. Die folgende Abbildung zeigt die Struktur des PKT:

Abb.1: Ablauf der Phasen im „Pädagogischen Konflikttraining“



Die Vorbereitungssequenz bezweckt ein vorgeschaltetes, separates Kennenlernen der Teilnehmenden. Zudem werden die Ziele und Methoden des Konflikttrainings vorgestellt. Es steht den Teilnehmern frei, sich nach dieser Sequenz für oder gegen eine Teilnahme am Training zu entscheiden. Bei einer Teilnehmerzahl von 12-14 Personen hat sich ein Zeitumfang von vier bis sechs Stunden für diese Vorbereitungssequenz bewährt. Als Trainingszeitraum, der die o.g. sechs Phasen umfasst, sind insgesamt drei Tage vorgesehen. Die erste Phase des PKT, die „Anwärmpphase“ dient dem Einstieg in das PKT sowie der Festigung der Vertrauensbasis. Neben dem Bewusstwerden der aktuellen individuellen Lernprozesse und Lernmotivatoren erfahren die Teilnehmenden Möglichkeiten und Grenzen des Pädagogischen Trainings. Die zweite Phase des PKT wird als „Ist-Analyse“ bezeichnet. Ziel dieser Phase ist es, die eigenen Strategieanwendungen in Konfliktgesprächen kennenzulernen respektive zu reflektie-

ren. Hierbei wird an aktuell existierenden Konflikten der Teilnehmenden aus dem Gemeinsamen Unterricht angeknüpft. Die dritte Phase des PKT trägt die Bezeichnung „Soll-Vorstellung“. Hier werden individuelle Ziele bestimmt und hierarchisiert. Die vierte Phase „Verbindung zwischen Ist und Soll“ widmet sich drei wesentlichen Punkten: a) dem Kenntniserwerb über Konfliktformen, -stile und -strukturen allgemein, b) den Ursachen von Konflikten zwischen verschiedenen Professionen im integrationspädagogischen Kontext und c) der Erprobung von neuen Strategien. (Die reale Umsetzung der erweiterten Handlungsmöglichkeiten erfolgt individuell außerhalb des Trainings.) In der fünften Phase wird eine „Bewertung“ der im Training erprobten Bearbeitungsstrategien vorgenommen. Die sechste und letzte Phase „Rückmeldung & Abschluss“ beinhaltet zum einen eine inhaltliche Zusammenfassung der vergangenen Trainingstage und zum anderen die Möglichkeit einer Selbst- und Fremdreflexion über den Arbeits- und Gruppenprozess. Die Nachbereitungssequenz (einige Wochen später) dient zum Erfahrungsaustausch über die angewandten Handlungsvorschläge in der Praxis und damit der Transfersicherung. Es haben sich vier bis sechs Stunden für diese Sequenz bewährt.

Zu jeder Phase des PKT wurden Übungen zusammengestellt. Im Folgenden werden ein Trainingsbeispiel für eine Ist-Analyse und ein Beispiel für eine Verbindung zwischen Ist und Soll aufgeführt.

3.2 Übung zur „Ist-Analyse“ anhand von Strukturebenen im Gemeinsamen Unterricht

Den aktuellen „Stand der Dinge“ zu erfassen, ist wesentliche Voraussetzung dafür, Veränderungsprozesse zu initiieren. Die nachstehende Übung ermöglicht hierfür eine intensive Auseinandersetzung; dazu werden Analysekatoren in Form von Strukturebenen einbezogen.

Beschreibung: (Berufs)Biografisch entstandene unterschiedliche Sichtweisen, Fähigkeiten usw. können zu Diskrepanzen und Konflikten auf verschiedenen Strukturebenen führen. Es wird zwischen der organisatorischen Ebene (z.B. gemeinsame Planungszeit, Unterstützungssysteme), der Sachebene (z.B. fachliche Kompetenzen, Verantwortungsbereiche, Aufgabenverteilung), der Beziehungsebene (z.B. Teilung der Autonomie, Teilung der Satisfaction respektive der Zufriedenheit) und der Persönlichkeitsebene (z.B. Enthüllung der Rolle, Enthüllung der Person) unterschieden (vgl. Wocken, 1988; vgl. Lütje-Klose & Willenbring, 1999, S. 14). Die Strukturebenen sind häufig miteinander verknüpft und beeinflussen sich gegenseitig. Mit der Unterscheidung zwischen den vier Ebenen

lassen sich potentielle Konfliktquellen im Gemeinsamen Unterricht näher analysieren.

Ziel: Ziel ist es, mittels der o.g. Strukturebenen den Workshopteilnehmern die Möglichkeit zu geben, selbst eine Ist-Analyse vorzunehmen.

Anwendung: Stellen Sie sich folgenden Gesprächsauszug einer Klassenkonferenz vor: Drei Lehrer reden über die anstehende Entscheidung, einen Schüler mit „sonderpädagogischen Förderbedarf im Lernen“ in die 3. Klasse einer Grundschule zu integrieren.

1. Klassenlehrer: „Ich weiß nicht, ich finde nicht, dass der Schüler hier an unsere Grundschule gehört. In der Sonderschule ist er doch besser aufgehoben.“
2. Sonderschullehrer: „Auch diese Kinder brauchen einen guten Start ins Leben. Man muss den Kindern doch Entwicklungschancen geben.“
3. Klassenlehrer: „Ich dachte- ehrlich gesagt- noch ein paar ruhige Jahre bis zur Rente zu haben. Ich muss mich wieder auf was Neues einstellen, mir Unterlagen besorgen, Material zusammenstellen etc. Das habe ich für so einen Schüler noch nie gemacht.“
4. Sonderschullehrer: „Aber ich biete Ihnen doch meine Unterstützung an!“
5. Klassenlehrer: „Ach, das habe ich immer schon alleine hinbekommen. Ich lass' mir doch nichts vorschreiben.“
6. Sonderschullehrer: „So ist das doch auch gar nicht gemeint.“
7. Beratungslehrer: „Immer bekommen die Eltern Recht; wir müssen alles aushalten. Es gibt keine Fortbildung dazu; keiner setzt sich mit uns hin und geht mal einen Plan durch.“
8. Sonderschullehrer: „Ich finde nicht, dass uns dieser negative Blick jetzt weiter bringt. Haben Sie Ihre Anliegen schon mal mit der Schulleitung besprochen oder selbst die Organisation in die Hand genommen?“
9. Beratungslehrer: „Ja, was sollen wir denn noch alles machen?“
10. Sonderschullehrer: „Dann sage ich Ihnen: so wie die gesetzliche Lage ist, kommen Sie nicht drumherum, den Schüler aufzunehmen!“

Fragen zur Reflexion:

Auch wenn dies ein Beispiel ist, bevor Integration stattfindet, so ist es doch geeignet, mit Hilfe der o.g. Strukturebenen eine (erste) Analyse für mögliche Konfliktquellen vorzunehmen. Einige Beispielfragen sind im Folgenden aufgeführt:

Aussagen **Klassenlehrer**; Persönlichkeitsebene: Welche persönlichen Orientierungen und Einstellungen zum GU werden deutlich? Wie „enthüllt“ er mit seinen Aussagen seine Rolle und seine Person?

Aussagen **Klassenlehrer**; Sachebene: Welche Verunsicherung in der fachlichen Kompetenz offenbart er?

Aussagen **Klassenlehrer**; Beziehungsebene: Was sagen die Äußerungen über das Thema „Autonomie“ aus? Wie wird sich – perspektivisch – die Beziehungsebene mit dem Sonderschullehrer gestalten?

Aussagen **Beratungslehrer**; Organisationsebene: Welche strukturellen Bedingungen für einen Gemeinsamen Unterricht werden deutlich?

Aussagen **Sonderschullehrer**; Persönlichkeitsebene: Welche persönlichen Orientierungen und Einstellungen zum GU werden deutlich? Gibt es Hinweise auf „Machtkämpfe“? usw.

3.3 Kommunikationsübung „VW-Regel“ zur „Verbindung zwischen Ist und Soll“

Ausgehend vom Ist-Zustand können Ziele (Soll-Vorstellungen) formuliert werden. Für den Weg vom Ist zum Soll wird im Folgenden exemplarisch eine konstruktive Kommunikationsübung vorgestellt.

Beschreibung: „Vorwürfe sind verunglückte Wünsche“ (vgl. Klein, 2007; vgl. Prior 2009). Sicher kennen Sie das: Anstatt konkrete Vorstellungen, Erwartungen oder auch Wünsche an den Anderen zu richten, formulieren wir einen Vorwurf: „Der Schulleitung ist es doch egal, wie wir damit zurechtkommen“. Manchmal hoffen wir, der andere würde unsere Wünsche erkennen, ohne dass wir sie kommunizieren. Manchmal glauben wir auch, wir hätten uns doch deutlich ausgedrückt, aber der andere reagiert nicht so, wie wir denken. Formulieren wir Vorwürfe, ist der Gesprächsverlauf oft gestört, der andere fühlt sich wahr-

scheinlich angegriffen, zieht sich zurück oder geht in einen „Gegenangriff“, auch in Rechtfertigungen über. Woher soll der andere jedoch von unseren Wünschen und Erwartungen wissen, wenn wir sie nicht konkret äußern?

Ziel: Mit dieser Methode wird zum einen bezweckt, dass sich die Gesprächspartner ihrer Wünsche bewusst werden. Zum anderen sollen diese Wünsche in nicht vorwurfsvoller Form geäußert werden. „Vorwürfe in Wünsche umwandeln“ Die VW-Regel besagt: Ein Wunsch muss geäußert werden, um erfüllt werden zu können.

Anwendung: Überlegen Sie in Kleingruppen gemeinsam, welche Situationen Ihnen dazu einfallen: ein kürzlich gehörter Vorwurf, ein kürzlich geäußerte Anklage. Welche Wünsche stecken dahinter? Formulieren Sie anhand Ihrer Beispiele die gehörten/gesagten Vorwürfe in Wünsche um!

Fragen zur Reflexion:

Wie gelingt es Ihnen, Ihre Wünsche zunächst wahrzunehmen und dann zu äußern? Wie gelingt es Ihnen, dem Gesprächspartner durch Nachfragen zum Wünsche-Formulieren anzuregen? Welches Potenzial bietet diese Methode für Sie, d.h., zum einen, Ihre Wünsche zu artikulieren und zum anderen, die Wünsche des Gegenübers im Gespräch „herauszufiltern“?

Literatur:

- Börner, S. (in Vorbereitung): Die professionelle Bewältigung von Konflikten zwischen Lehrern im Gemeinsamen Unterricht – ein Arbeitsbuch.
- Börner, S. (2008): Entwicklung und Evaluation eines Pädagogischen Konflikttrainings – eine Untersuchung zur Förderung der Konfliktfähigkeit kooperierender Förderschullehrer im integrationspädagogischen Kontext. Dissertation.
- Eberwein, H. (Ed.) (1999): Integrationspädagogik. Ein Handbuch. Weinheim: Beltz
- Eberwein, H. & Knauer, S. (2002): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigungen lernen gemeinsam. Ein Handbuch. Weinheim: Beltz.
- Eberwein, H. & Knauer, S. (2002): Rückwirkungen integrativen Unterrichts auf Teamarbeit und Lehrerrolle. In: Eberwein, H. & Knauer, S. (Eds.): Integrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, 423-432.
- Glasl, F. (1997): Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Haeberlin, U. & Jenny-Fuchs, E. & Moser Opitz, E. (1992): Zusammenarbeit. Wie Lehrpersonen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik in integrativen Kindergärten und Schulklassen erfahren. Stuttgart: Haupt Verlag.
- Helmke, A. (2004): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung GmbH.
- Lütje-Klose, B. & Willenbring, M. (1999): „Kooperation fällt nicht vom Himmel“: Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerinnen und Sonderpädagoginnen aus systemischer Sicht. Behindertenpädagogik, 38 (1), 2-31.
- Klein, S. (2007): 50 Praxistools für Trainer, Berater, Coachs. Offenbach. GABAL-Verlag.
- Kreie, G. (1985): Integrative Kooperation. Weinheim: Beltz.
- Prior, M. (2009): MiniMax-Interventionen: 15 minimale Interventionen mit maximaler Wirkung. Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Kreie, G. (1985): Integrative Kooperation. Weinheim: Beltz.
- Pallasch, W. & Reimers, H. (1990): Problemorientiertes Training (POT). Bewältigungsstrategien für Interaktionsstörungen im schulischen Bereich. In: Költze, H. (Ed.): Lehrertraining: Theorie und Praxis verschiedener Modelle. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 89-146.
- Spieß, E. (2004): Kooperation und Konflikt. In: Schuler, H. (Ed.): Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation. Göttingen: Hogrefe, 193-247.
- Sucharowski, W. (1990): Kooperation in der Schule – Erfahrungen aus einem Schulversuch. Zeitschrift für Heilpädagogik, 3, 217 – 233.
- Wocken, H. (2000): Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. Zeitschrift für Heilpädagogik, 492-503.

4. Fazit

Konflikte zwischen Lehrkräften im integrativen Kontext stellen eine große Herausforderung dar, da deren professionelle Bewältigung das Gelingen des Gemeinsamen Unterrichts bestimmt. Die Workshopteilnehmer bestätigten die hohe Bedeutung des Themas und den Bedarf an professioneller Unterstützung. Mögliche Konfliktquellen zu (er)kennen und zu analysieren, wurde als hilfreiches Moment angesehen. Die Rückmeldungen wiesen jedoch auch darauf hin, dass die konkrete präventive, aber auch kurative Auseinandersetzung dem individuellen Engagement obliegt und daher als Teamthema noch zu wenig aufgegriffen wird.

Gemeinsamer Unterricht – mit und ohne Verhaltensstörungen oder: Rettet uns vor den Verhaltensgestörten

ANDREA BETHGE

1. Einleitung

Auf die Frage, unter welchen Umständen ein Artikel zum Thema „Gemeinsamer Unterricht und Verhaltensstörungen“ gelesen werden würde, bekam ich zur Antwort: „Wenn er Wunder verspricht. Wenn er verrät, wie man die Verhaltensstörungen beseitigt.“

Woher könnten diese neuen, wunderbaren Ideen kommen? Betrachten wir den momentanen wissenschaftlichen Status Quo, den ein Professor auf diesem Gebiet so zusammenfasst: „Das ist alles schon geschrieben worden: Kinder ernst nehmen, Menschen anerkennen, empathisch sein, gewolltes Verhalten verstärken...“ und betrachten wir die Erwartungen der Lehrerinnen, die eine Kollegin zusammenfasst: „Die Kollegen haben solche Ängste und Vorbehalte gegen ‚Ab-Normales‘. Sie wollen mehr darüber wissen wie über eine ansteckende Krankheit, um sich davor zu schützen – Erscheinungsformen und Gegenmaßnahmen und Schluss. Sich in das Thema zu vertiefen, um normal damit umgehen zu können – davon sind sie weit entfernt.“

Setzen wir die beiden Aussagen ins Verhältnis, wird deutlich, dass genau hier, in der wirklichen Auseinandersetzung mit dem Thema, das Wunder seinen Anfang nehmen könnte. Das Wunder könnte seinen Anfang darin nehmen, nicht nach neuen, weiteren Ideen und Techniken im Umgang mit Verhaltensstörungen zu suchen, sondern danach zu fragen, wie, auf welche Weise wir tatsächlich umsetzen, was schon geschrieben wurde. Das Wunder beginnt, wenn wir eine reflexive Analyse der Situation vornehmen, um unsere Anteile zur Aufrechterhaltung der Situation ebenso zu erkennen wie unsere Möglichkeiten, diese zu verändern, um Verhaltensstörungen vorzubeugen oder diese zu beenden.

Wunder erwachsen aus Mut und Zuversicht. Mut bedarf es, das eigene Handeln zu analysieren. Mut bedarf es aber auch, anders als bisher zu handeln. Wird mein Handeln durch eine grundsätzliche Wertschätzung gegenüber mir selbst und meinen Bemühungen als auch gegenüber dem Kind oder Jugendlichen, die es oder ihn als ganzen

Menschen achtet und nicht auf ein gestörtes Verhalten reduziert, gerahmt, dann kann möglicherweise ein kleines Wunder geschehen.

Die folgenden Ausführungen sollen einem solchen in Form eines veränderten Umgangs mit Verhaltensstörungen zu guten Startbedingungen verhelfen.

2. Verhaltensstörungen, gemeinsamer Unterricht und Professionalität

Schon Sokrates soll sich über die Verschlechterung der Manieren der Jugend beklagt haben und vermutlich erinnern wir uns alle aus unserer eigenen Kindheit an Äußerungen über „die Jugend von heute“. Immer, so scheint es, ist die heranwachsende Generation schlimmer als die vorherige.

Im Zusammenhang mit der Etablierung Gemeinsamen Unterrichts wird erneut eine Zunahme von Verhaltensstörungen gefühlt und es entsteht mitunter der Eindruck, dass „Verhaltensstörungen“ den Gemeinsamen Unterricht boykottierten. Geht man von Gemeinsamen Unterricht auf der Grundlage anerkannter Heterogenität aus, so bergen diese Beobachtungen eine gewisse Paradoxie in sich, denn Heterogenität und Vielfalt machen es an sich schwerer, aufzufallen, aus dem Rahmen zu fallen. Wie also ließe sich dieses gefühlte Mehr an Verhaltensstörungen vor dem Hintergrund theoretischen Wissens über die Entstehung von Verhaltensstörungen erklären?

Ein weiteres zu beobachtendes Phänomen lässt sich wie folgt beschreiben: Die Willigkeit, Kindern das Lernen in der allgemeinen Schule zu ermöglichen, scheint bei Sinnes- oder Körperlich- Beeinträchtigten sowie bei als geistig behindert beschriebenen Kindern eher vorhanden zu sein als bei jenen, die als verhaltensgestört etikettiert werden. Während erstere auf eine gewisse Rücksicht ihrer Mitmenschen vertrauen dürfen, können die sogenannten „Verhaltensgestörten“ dies nicht. Daran ändert auch eine wechselnde Begrifflichkeit nichts: „Verhaltensoriginell“, „herausforderndes Verhalten“, „Förderbedarf sozial-emotionale Entwicklung“, „erziehungsschwierig“.

In den folgenden Ausführungen soll im Sinne einer Analyse der Ausgangssituation zunächst gezeigt werden, auf welche Weise beide Phänomene miteinander zusammenhängen und sehr viel mit uns selbst und unseren innersten Überzeugungen über die Entstehung von Verhaltensstörungen zu tun haben. Gelänge es uns, unsere fehlende Nachsicht mit sogenannten „Verhaltensgestörten“ sprach-

lich zu fassen und uns den allgemein vorherrschenden Wunsch nach Abwesenheit dieser Kinder in der allgemeinen Schule zu erklären, ergäben sich daraus Handlungsoptionen für Lehrer und Pädagogen, die langfristig zu einer Reduzierung von Verhaltensstörungen im schulischen Kontext führen. Dabei bleibt zu betonen, dass es sich niemals um abzuarbeitende Anleitungen hinsichtlich eines veränderten Unterrichts sowie hinsichtlich des Umgangs mit Verhaltensstörungen handeln kann, da Professionelle, wie Combe betont, „die Spezifik des Einzelfalles im Auge behalten, die wissenschaftliche somit um eine sinnrekonstruierend-hermeneutische Kompetenz erweitern“ müssen (vgl. Combe, 1996, 529).

Die Professionalität des Lehrers besteht in der „stetige[n] Arbeit an Paradoxa“ (Tenorth, 2004, 17), also den „Alltag gestalten [zu] können, obwohl die Vielfalt und Widersprüchlichkeit der Vorgaben existiert, kein Konsens erwartbar und das Informationsdefizit unübersehbar ist“ (Tenorth, 2004, 16). Alles, was Tenorth über den Lehrerberuf als solchen schreibt, gilt ebenso (oder ganz besonders) für die Arbeit mit sogenannten verhaltensgestörten Schülern. Die Aussagen sowohl von Combe als auch von Tenorth implizieren, dass es im Lehrerberuf zum einen keine wissenschaftlichen Lösungen im Sinne abzuarbeitender Programme geben kann, zum anderen, dass es keinen Schluss gibt – kein Ende, kein abrechenbares Erreichen von Etwas, das sich unmittelbar und einzig auf das Handeln des Lehrers zurückführen lässt. Beides macht den Beruf herausfordernd und schwierig zugleich.

3. Gestörtes Verhalten – Verhaltensstörung und unsere heimlichen Beobachtungen

Um nun die beschriebenen Phänomene verstehen zu können und daraus vor dem Hintergrund der Aussagen von Combe und Tenorth Handlungsmöglichkeiten abzuleiten, ist es hilfreich, sich sowohl über die Definition von Verhaltensstörungen als auch über unsere Alltagsvorstellungen hinsichtlich des Phänomens klar zu werden. Innerhalb der verbreiteten, recht umfänglichen Definition von Myschker wird Verhaltensstörung als „abweichendes, maladaptives Verhalten“ beschrieben, seine Verursachung als „organogen und/oder milieureaktiv“ angesehen (vgl. Myschker, 2005, 45).

Mit diesen Ausschnitten aus der Definition werden zwei Aspekte des Phänomens Verhaltensstörung deutlich: Zum einen kann man nur etwas als „abweichend“ und unangepasst beschreiben, wenn man eine Norm, eine Bezugsgruppe, einen Vergleich oder zumindest eine Erwartung

hat, von der sich das gezeigte Verhalten unterscheidet, wobei unterscheiden in diesem Falle eindeutig negativ konnotiert ist. Es bedarf also zusätzlich eines Beobachters, welcher nicht nur feststellt, dass das gezeigte Verhalten inadäquat der Situation ist, sondern zu dieser Feststellung quasi auch berechtigt ist. Zum anderen lässt die in der Definition enthaltene Aussage über Verhaltensstörungen wenig oder keinen Spielraum für pädagogische Handlungsmöglichkeiten innerhalb des schulischen Kontextes – es sei denn, man sieht auch Schule als ein bestimmtes „Milieu“ an, welches Verhaltensstörungen hervorbringen kann. Ob Myschker so verstanden werden will, entzieht sich meiner Kenntnis – die Möglichkeit der Auslegung wäre zumindest gegeben. Damit bleibt die Verhaltensstörung im Kind verortet. Das Kind ist verhaltensgestört.

Als Folge dieser Sichtweise reden wir von präziser Diagnostik, von zweifelsfreier Feststellung der Verhaltensstörung und spüren doch: Unsere Alltagserfahrung widerspricht der Definition. Wir erleben es ständig: Kinder verhalten sich nicht bei jedem Lehrer gleichermaßen auffällig oder werden nicht von jedem Lehrer gleichermaßen auffällig beschrieben. In der Regel gibt es Unterschiede in den Verhaltensweisen des Kindes bis dahin, dass es in bestimmten Situationen oder bei bestimmten Kollegen „unauffällig“ ist, in anderen Situationen und bei anderen Kollegen völlig „austickt“ oder sich abtinent verhält. Diese Beobachtungen, die wir alle (heimlich) machen, verunsichern uns. Denn sie führen uns vor Augen, dass – was auch immer sonst noch an Ursachen für die Verhaltensstörung in Frage kommen mag – sie sich immer in Abhängigkeit vom Gegenüber, dessen Erwartungen und dessen Verhalten entfaltet, es mithin immer auch an uns Lehrern und Pädagogen liegt, wie ein Kind sich letztlich verhält.

In unserem tiefsten Inneren wissen wir um unseren Einfluss auf das Verhalten anderer Menschen, wobei niemals gewiss sein wird, auf welche Weise sich dieser Einfluss niederschlägt. Dieses gefühlte Wissen fasst Schulz von Thun wie folgt zusammen: „Persönliche Eigenheiten, individuelle Verhaltensweisen sind interaktionsbedingt“ (Schulz von Thun, 1993, 83). Schulz von Thun führt anhand verschiedener Beispiele aus, dass jedes Verhalten eines Menschen ein komplementäres Verhalten eines anderen Menschen einschließt – kein Mensch kann folglich allein verhaltensgestört sein. Um wirklich richtig verhaltensgestört zu sein, bedarf es eines Gegenübers.

4. Der Einfluss der Umwelt und unsere Ängste

Jantzen verdeutlicht am Beispiel der Phenylketonurie, wie unterschiedlich sich ererbte Gegebenheiten in Abhängigkeit von der Umwelt – in dem Fall dem Einhalten oder Aussetzen einer Diät – entwickeln können (vgl. Jantzen, 1992, 17). Bezüglich der Diagnose „verhaltensgestört“ erleben wir, dass diese noch keine Aussage darüber macht, wie ein Kind sich in unserer Gegenwart verhalten wird. Im Unterschied zum Beispiel von Jantzen ist bei der Diagnose „Verhaltensstörung“ nicht eindeutig geklärt, welche Diät wir verabreichen müssen, damit die Krankheit nicht zum Ausbruch kommt. Das ängstigt uns. Natürlich, so könnte man sagen, liegt es auch am Lehrer, was ein Kind lernt und möglicherweise wird ein Kind, das als „geistig behindert“ beschrieben wird, bei einem Lehrer mehr und bei einem anderen weniger lernen. Da aber jeder Mensch nur einen Lebens- und Lernweg hat, lassen sich hier keine Vergleiche ziehen. Anders ist es bei Verhaltensstörungen. Hier ist jeder Lehrer selbst der Beobachter, welcher unterscheidet, wie sich ein Kind in der einen und in der anderen Situation verhält. Und es macht uns Angst, eventuell derjenige zu sein, bei dem „es am schlechtesten läuft“.

Mitunter erleben wir auch das Bemühen und Scheitern eines Kollegen, den wir sehr schätzen. Irgendwann kann er nicht mehr und ein anderer Kollege beginnt seine Bemühungen bis auch er nicht mehr kann und so setzt sich diese Reihe sukzessive fort. Wir erleben Verhaltensstörung tatsächlich als eine ansteckende Krankheit, vor der man sich nur durch Vermeidungsverhalten schützen kann.

Daher rührt unsere Verunsicherung hinsichtlich des Umgangs mit Verhaltensstörungen. Es sind unsere ureigensten Fragen, die uns die Auseinandersetzung mit dem Phänomen Verhaltensstörung erschweren: Werde ich bestehen können? Was werde ich tun, wenn...? Wie kann ich verhindern, dass...?

5. Die Perspektive des Schülers

Um sich erwartungsgerecht verhalten zu können, muss man die Erwartungen kennen. Durch diese Formulierung wird eine weitere Unterscheidung zwischen Verhaltensstörung und anderen Beeinträchtigungen deutlich: die Erwartungen der anderen. Sehr wahrscheinlich sind diese nicht immer gleich, sodass sich Verhaltensstörungen nicht auf dieselbe Weise messen oder bestimmen lassen wie andere Beeinträchtigungen. Verhaltensstörungen stellen mithin

eine Unterscheidung dar, die im schulischen Kontext meist von demjenigen getroffen wird, der auf Grund legitimer Macht berechtigt ist, ein bestimmtes Verhalten zu erwarten.

Wie bereits festgestellt, scheint es schwerer, innerhalb einer heterogenen Gruppe aus dem Rahmen zu fallen, als innerhalb einer Gruppe, die als homogen erlebt wird. Insofern erscheint die gefühlte Zunahme von Verhaltensstörungen im Kontext Gemeinsamen Unterrichts widersinnig. Wie ließe sie sich erklären?

Betrachten wir die verschiedenen Aspekte des Phänomens „Zunahme von Verhaltensstörungen“ im Zusammenhang. Es wird deutlich, dass es in einer als in ihrem Verhalten homogen wahrgenommenen Gruppe für den Schüler (oder den Hinzukommenden) leichter ist zu erkennen, welche Erwartungen an das Verhalten existieren. In einer solchen Gruppe sind die Verhaltensregeln mehr oder weniger offensichtlich. Sind die Regeln klar und prinzipiell einhaltbar, so bedarf es keiner großen Anstrengung, die Regeln zu erkennen. Vermutlich ist ein solcher klassischer, durchstrukturierter Unterricht gemeint, wenn darauf verwiesen wird, dass Verhaltensgestörte klare Regeln benötigen. Der Schüler kann die – klaren, meist relativ einfachen Regeln – schnell durchschauen.

Der Preis einer so durchstrukturierten Gruppe lässt sich zum einen im Herausfallen jener ablesen, die – aus welchen Gründen auch immer – nicht in der Lage sind, diese Regeln einzuhalten. Nebenbei lässt sich durch geringfügige Regelverstöße ein großes Maß an Aufmerksamkeit erzielen. Zum anderen lässt sich der Preis einer so durchstrukturierten Gruppe an der für die Aufrechterhaltung der Struktur notwendigen Energie ablesen: Derartige, sich anscheinend homogen verhaltende Gruppen, sind nahezu ausnahmslos hierarchisch organisiert. Es gibt jemanden, der über die Einhaltung der Regeln wacht und zugleich eine Art Gegenüber für das Verhalten der Gruppenmitglieder darstellt. Der also, indem er Informationen in Form von Unterscheidungen in die Gruppe hineinträgt, die homogene Struktur aufrecht erhält. Das führt zu einem weiteren beobachtbaren Phänomen in diesem Zusammenhang: Sobald derjenige, der über die Einhaltung der Regeln wacht, nicht mehr anwesend ist, zerfällt die Struktur der Gruppe. Beobachtet werden: Verhaltensstörungen.

Wenn Lehrer eine Zunahme von Verhaltensstörungen beklagen, dann beziehen sie sich in aller Regel auf ihr Erleben eines Prozesses, den ich „Homogenisierung“ nennen will und welcher alle Aktivitäten und Anstrengungen von Seiten des Lehrers umfasst, die darauf abzielen, eine

heterogene Gruppe zu einem als homogen empfundenen Verhalten anzuleiten (zu erziehen). Bei den einzelnen Schülern werden dadurch Widerstände geweckt, denn Menschen lassen sich nicht verändern, sie verändern sich nur freiwillig. In unserem tiefsten Inneren wissen wir das auch. Darum schließen die Anstrengungen und Aktivitäten zur „Homogenisierung“ Überredungskünste, abgerungene Versprechen, Bitten ebenso ein wie Drohungen und Konsequenzen bei Regelverstößen. Dieser Prozess bindet sehr viel Energie. Eine Unterrichtsstunde, in der es um „Homogenisierung“ geht, erschöpft uns deutlich stärker als eine Unterrichtsstunde, in der Inhalte im Vordergrund stehen – und das alles umso mehr, je heterogener die Gruppe in ihrem Ausgangsstadium ist.

Setzt man diese Aussage zu dem eingangs beschriebenen Phänomen ins Verhältnis, eröffnen sich Erklärungen für die gefühlte Zunahme von Verhaltensstörungen im Zusammenhang mit der Etablierung Gemeinsamen Unterrichts: Ist das angestrebte Ziel ein homogenes Verhalten, so wird die mit der Erhöhung der Komplexität in Form von Heterogenität für die Homogenisierung notwendig aufzubringende Energie immer größer. Es lässt sich formulieren: Verhaltensstörungen binden Ressourcen.

Anders liegen die Dinge in einer in ihrem Verhalten als heterogen wahrgenommenen Gruppe. Hier gestaltet es sich für den Hinzukommenden (den Schüler) schwerer zu erkennen, welches Verhalten angemessen ist und welches nicht. Es ist schwieriger zu unterscheiden, welches Verhalten erwartungsgerecht und welches erwartungswidrig ist. Die Komplexität des Verhaltens der Gruppe schließt eine Vielzahl von Verhaltensmöglichkeiten ein. Um herauszufinden, welches Verhalten als „abweichend“ empfunden wird, sind alle Gruppenmitglieder auf Kommunikation und Interaktion angewiesen. Damit ich die Regeln schnell verstehen kann, benötige ich ein Gegenüber, das mir diese Regeln vorlebt. Erst durch die Teilhabe am Miteinander-Leben erschließen sich die Regeln. Dieses Sich-Ausprobieren, ob die Regeln richtig verstanden wurden, kann zu Fehlern führen – die entweder beim Erschließen der Regel aufgetreten sind oder auf eine mangelnde Fähigkeit in der Umsetzung schließen lassen. Diese Fehler werden quasi niemals bewusst begangen, sondern von dem Betroffenen in dem Moment als aus seiner Sicht optimale Verhaltensmöglichkeit angesehen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es in einer heterogenen Gruppe zwar schwerer ist, aus dem Rahmen zu fallen, es sich aber auch schwieriger gestaltet, die Regeln zu erkennen. Dieses Erkennen der Regeln wird durch Kommunikation und Interaktion erleichtert.

Sehr erschwert wird das Erkennen der Regeln jedoch, wenn dem Pädagogen bzw. dem Lehrer die Regeln selbst nicht klar sind, wenn er „aus dem Bauch heraus handelt“, situativ entscheidet, wenn er sukzessive reagiert. Denn bewusst erwartungsgerecht verhalten kann sich nur jemand, der die Erwartungen des anderen kennt.

Mit dieser Darlegung des Zusammenhangs von Heterogenität, Homogenität und dem Verhalten des Lehrers ist der Anfang für ein kleines Wunder in Richtung eines Rückgangs des Erlebens von Verhaltensstörungen geschaffen: Als Lehrerin kann ich mein eigenes Verhalten dahingehend analysieren, wie viel Energie ich für eine Sache verwende, deren Ausgang insgesamt gar nicht befriedigend sein kann – nämlich den Versuch, aus vielen verschiedenen Kindern eine homogene Gruppe zu machen, sie quasi zu homogenisieren. Desweiteren ist es ratsam, mein eigenes Verhalten und meine eigenen Erwartungen dahingehend zu überprüfen, wie klar und transparent selbige sind. Ist es mir wichtig, die Unterrichtszeit für Lernen und Nachdenken zu nutzen? Oder ist es mir eher wichtig, dass die Kinder meinen Gedanken folgen? Oder ist es mir vor allem wichtig, dass sie artig sind? Und wie sehr lebe ich selbst jene Regeln, die ich propagiere? Können die Schüler erkennen, welche Regeln mir wirklich wichtig sind oder rede ich z.B. von Pünktlichkeit und komme selbst zu spät?

6. Heterogenität als Ressource

Oft werde ich gefragt, welche Intervention hinsichtlich Verhaltensstörungen ich als die entscheidende ansehe – einen Unterricht, der alle einbezieht, einen Unterricht also, in dem Heterogenität nicht „Etwas-in-Kauf-zu-Nehmendes“ ist, sondern als Ressource fungiert. Dafür bedarf es einer, von Boban & Hinz geforderten konzeptionellen Weiterentwicklung des Gemeinsamen Unterrichts von einer individuumsbezogenen Sichtweise hin zu einer (systemischen) Sichtweise, in welcher jede Klasse einer Schule als heterogene (Lern)Gruppe wahrgenommen wird (vgl. Boban & Hinz, 2000, 133).

Damit Heterogenität als Ressource wirksam werden kann, ist Kommunikation nötig. Kommunikation als Verhalten, Kommunikation über das Verhalten, aber auch Kommunikation hinsichtlich des Unterrichtsthemas. Gleichzeitig verlangt Heterogenität unterschiedliche Zugänge zu einem Thema, Heterogenität verlangt Kommunikation, denn nur Kommunikation ermöglicht die Verständigung über verschiedene Sichtweisen und damit deren Einander-Ergänzen oder Einander-Präzisieren, aber auch deren Einander-Widersprechen. Aus dem aufgedeckten Wider-

spruch entstehen wiederum neue Fragen, die die Basis für Weiterlernen und Sich-Weiter-Verständigen bilden.

Heterogenität als Ressource wird genau dann wirksam, wenn die Kommunikation miteinander möglich ist. Diese Möglichkeit aber verändert Unterricht auf radikale Weise. In dem Moment, wo – entsprechend bestimmter Regeln – Unterricht nicht nur die Kommunikation zwischen den Schülerinnen und Schülern zulässt, sondern maßgeblich darauf aufbaut, verändert er seine Beschaffenheit, seine Qualität. Schüler werden nicht mehr als vereinzelte, zu beurteilende Wesen wahrgenommen, sondern erleben sich in ein soziales System eingebunden.

Es mag banal klingen, aber Kommunikation braucht Gelegenheit. Eine Schule, in der der Unterricht vom Lehrervortrag und vom durch den Lehrer gelenkten Unterrichtsgespräch dominiert wird, in der die Unterrichtsstunden durch Fünf – Minuten-Pausen, gerade ausreichend für den notwendigen Raumwechsel, getrennt werden, bietet weder Raum und noch Zeit, die Sichtweise des anderen kennenzulernen, einander zuzuhören oder die eigenen Beweggründe und Lernergebnisse zu kommunizieren. Vielfalt und Inklusion können nicht gelebt werden.

Sollen innerhalb einer solchen Organisationsform von Schule behinderte Kinder (vgl. Rödler, 2000, 24f) die Möglichkeit haben zu lernen, steigt die Komplexität der Anforderungen an die Kinder und die Lehrer. Alle müssen für den Versuch, die Komplexität unter Kontrolle zu halten oder zu reduzieren, zusätzliche Energie aufbringen.

Profan formuliert: Wenn Heterogenität nur der „Zur-Kennntnisnahme“ dient und die Herstellung von Homogenität das Ziel ist, dann lässt sich aus den aufzubringenden Versuchen zur Reduzierung von Komplexität möglicherweise die Zunahme von Verhaltensstörungen erklären. Diese Aussage bleibt Spekulation. Festzuhalten hingegen ist, dass in einer Gruppe, in der Vielfalt gewollt ist und die von der Vielfalt lebt, sich Auffälligkeiten, insbesondere auch Verhaltensauffälligkeiten schwerer zuschreiben lassen.

Inklusive Pädagogik erfordert einen anderen Unterricht und eine andere Tagesstruktur. Es kann nicht um die Fortsetzung des herkömmlichen Unterrichts mit anderen Mitteln gehen, sondern es geht um eine andere Qualität von Unterricht.

7. Der Mensch wird am Du zum Ich.

(Martin Buber)

Feuser arbeitet in seinem Werk „Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung“ die enorme Bedeutung des anderen, des Gegenübers heraus. Seine Ausführungen fasst Feuser zusammen: „Der Mensch, so können wir folgern –und das schließt ein, was wir an ihm pathologisch wahren –, wird zu dem Ich, dessen Du wir ihm sind!“ (Feuser, 2005, 127)

Das meint – neben der bereits dargestellten Vorbildwirkung –, dass sich unser Gegenüber, insbesondere wenn es sich in einem Abhängigkeitsverhältnis von uns befindet, so verhält, wie es entsprechend seinen Möglichkeiten in der Lage ist, unseren Erwartungen an sein Verhalten zu entsprechen.

Das bedeutet, dass wir nicht nur selbst leben (müssen), was wir erreichen wollen (vgl. Maturana; 2000, 135), indem wir jenes Verhalten zeigen, welches wir als erstrebenswert betrachten, sondern es bedeutet auch, dass wir erwarten (müssen), dass Kinder und Jugendliche sich ebenso „gut“ verhalten wollen, dass sie bestrebt sind, sich durch ihr Verhalten soziale Beziehungen zu sichern. Verhalten sie sich nicht so, wie wir das erwarten, dann sollte die erste Überlegung sein: Haben sie keine andere Idee? Haben sie die Regeln nicht erkannt?

Selbst wenn – und hier beginnen die Wunder der Pädagogik bei Verhaltensstörungen – ein Kind sich tatsächlich mutwillig und mit voller Absicht verhaltensgestört zeigt, erweist es sich für den Fortgang des Geschehens als hilfreicher, davon auszugehen, dass es dies nicht mit Absicht tut. Die sich daraus ergebenden Möglichkeiten sind offensichtlich – es ist für das Kind viel leichter, sein Verhalten zu korrigieren, für uns ist es leichter, zu sagen oder zu zeigen, was wir erwarten oder das Verhalten zu hinterfragen.

Pädagogische Arbeit erfordert Präsenz, sie kann nur in der unmittelbaren Begegnung geleistet werden.

8. Authentizität

„In der Förderschule erreichen nach bisherigem Forschungsstand nur Lehrer der Kategorie (bescheinigte) Authentizität, Aufmerksamkeit und Kooperation. Weder ‚vorgetäuschte Freundschaft‘ (ein Originalbegriff, der so oder als Synonym häufiger auftauchte) noch strenges Regiment können die Sonderschüler zur Mitarbeit rufen“ (Ellinger, 2003, 111), so fasst Ellinger das Ergebnis einer

schulartübergreifenden Studie hinsichtlich des Ansehens von Lehrkräften zusammen. Zwar spricht Ellinger in seiner Studie nicht explizit von Kindern mit Verhaltensstörungen, doch ist es offensichtlich, dass diese Kinder und Jugendlichen eingeschlossen sind – Authentizität ist eine notwendige und beinahe hinreichende Voraussetzung für die eigene Akzeptanz durch sogenannte verhaltensgestörte Kinder. Authentisch-Sein bedeutet, sich mit dem eigenen Erleben im Einklang zu befinden – das Einfache, das so schwer zu machen ist. Ein sogenannter verhaltensgestörter Jugendlicher sagte einst in einem Gespräch: „Die Erwachsenen sind wie Watte.“

Mit diesen Überlegungen schließt sich in mehrerer Hinsicht der Gedankengang zu den Eingangsüberlegungen der Ausführungen: Wenn wir endlich beginnen, uns selbst ernst zu nehmen, dann werden uns auch die Kinder und Jugendlichen ernst nehmen.

Manchmal werbe ich für die sogenannten „verhaltensgestörten“ Kinder damit, dass sie hinter unserem Rücken niemals schlechter über uns reden als sie es uns gegenüber tun. Sie sind authentisch. Wie viele sogenannte gut erzogene Kinder lächeln uns freundlich an und reden hinter unserem Rücken ganz anders? Ist es das, was wir anstreben? Oder ist es nur das, was uns selbst vertraut ist?

9. Der Blick für die kleinen Dinge

Wenn wir uns, wie dargelegt, auf die Verhaltensstörungen einlassen, wenn wir nicht vor ihnen versuchen zu flüchten, sondern sie als Ausdruck einer nicht verstandenen Regel, einer gestörten Interaktion betrachten, dann können wir unseren Blick auf jene Dinge lenken, die gelingen. Wir können den anderen sehen und ihm sagen oder zeigen, was wir an ihm schätzen. Jede gute Beziehung beginnt mit einem aufrichtigen Kompliment, welches Ausdruck des Interesses am anderen sein sollte. Wie bereits beschrieben, merken Schüler, die als beeinträchtigt beschrieben werden, ohnehin sofort, wenn etwas nicht aufrichtig gemeint ist.

Bleibt es dann nicht bei dem einen Kompliment, sondern schaue ich als Lehrerin immer wieder, was mir an dem Schüler gefällt, dann werden sich meine Anteile an der Interaktion mit dem Schüler so verändern, dass dieser sich wertgeschätzt und gesehen fühlt. Anerkannt, gesehen und wahrgenommen zu werden, bietet eine gute Voraussetzung, sich nicht mehr verhaltensgestört zeigen zu müssen. Indem ich am Leben des anderen Anteil nehme, mich für ihn interessiere, erwerbe ich dessen Vertrauen (vgl. Feuser, 2005, 127f).

Diese Überlegungen bedeuten nichts anderes, als dass wir unseren Blick auf Gelingendes richten sollten. Die Unterscheidung ist letztlich dieselbe und spiegelt dem Schüler das nicht Erwähnenswerte als nicht erwünschtes Verhalten. Der Prozess aber, der in Gang gesetzt wird, ist ein anderer.

10. Vom Gelingen erzählen

Mit Blick auf das geforderte Wunder hinsichtlich der Beseitigung von Verhaltensstörungen bleibt festzuhalten, dass Kommunikation einen Weg aufzeigt. Weder „einheitliches pädagogisches Handeln“, noch ein heimlicher, unantastbarer Wettbewerb um den besten oder beliebtesten Lehrer schaffen Abhilfe. Stattdessen sind Teambesprechungen, in denen eine offene, wertschätzende Atmosphäre herrscht, als Basis für kleine Wunder anzusehen. In diesen Teamberatungen werden Ideen ausgetauscht, darüber gesprochen, was gelingt und: Es gibt keinen Schuldigen – auch der abwesende Schüler ist es nicht.

Es bedarf Mut, von dem zu erzählen, was gelingt – aus den verschiedensten Gründen ist es leichter von dem zu erzählen, was nicht gelingt. Die Gesprächsatmosphäre ändert sich jedoch fundamental, wenn wir unsere Erzählungen auf Episoden fokussieren, in denen wir uns kompetent erlebt haben – wir können aus diesen Episoden viel lernen. Nur aus etwas, was funktioniert, kann man noch mehr entwickeln oder sich entwickeln lassen, das noch besser – eben „wunderbar“ – funktioniert.

Episoden, in denen wir uns als weniger professionell erlebt haben, sollten wir fragend und reflektierend im Gespräch zu betrachten suchen. Das eigene Handeln zu reflektieren ohne sich selbst zu kasteien, könnte Gewohnheit werden. Eine derartige Gesprächskultur, die nicht zu verwechseln ist mit einer getrübbten, unkritischen Sicht auf die Dinge, sondern einfach nur die andere Seite der Unterscheidung benennt, nämlich die gelingende, kann selbst zu einer ansteckenden Krankheit werden – sie kann eine Kultur der Offenheit und der Fragen etablieren.

Das bedeutet nichts anderes, als dass wir die erwarteten Wunder selbst vollbringen (müssen).

Literatur:

Boban, Ines & Hinz, Andreas (2000): Förderpläne – für integrative Erziehung überflüssig? Aber was dann? (131- 143). In Mutzeck, Wolfgang (2000): Förderplanung. Grundlagen-Methoden –Alternativen. Beltz. Deutscher Studien Verlag.Weinheim.

Combe, Arno (1996): Pädagogische Professionalität, Hermeneutik und Lehrerbildung. Am Beispiel der Berufsbelastung von Grundschullehrkräften. In: Combe, Arno/ Helsper, Werner (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Suhrkamp Taschenbuch Verlag. Frankfurt am Main.(501-520)

Ellinger, S. (2003): Grounded Theory als methodischer Zugang für Werteforschung in der Lernbehindertenschule. In: Vernooij, M. & Wittrock, M.(Hrsg.) (2003): Beziehung(-s)Gestalten. Beiträge zur Pädagogik bei Beeinträchtigungen im Lernen und Verhalten. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Didaktisches Zentrum. (95-116)

Feuser, G. (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt

Hillenbrand, Clemens (2008) 4: Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ernst Reinhardt Verlag. München und Basel. 4.Auflage

Jantzen, Wolfgang (1992) 2: Allgemeine Behindertenpädagogik. Band 1. Sozialwissenschaftliche Grundlagen. Beltz-Verlag. Weinheim und Basel.

Maturana, H. R. /Pörksen, B. (2002): Vom Sein zum Tun. Die Ursprünge der Biologie des Erkennens. Carl-Auer-Systeme Verlag. Heidelberg

Myschker, Norbert (2005) 5: Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen –hilfreiche Maßnahmen. Kohlhammer. Stuttgart

Rödler, P. (2000): geistig behindert: Menschen, lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen? Grundlagen einer basalen Pädagogik. Luchterhand. Verlag GmbH Neuwied. Kriftel. Berlin. 2.Auflage. 1.Aufl. u.d.T.: Rödler, Peter: Menschen, lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen

ThemenZentrierte Planung (TZP) – am gemeinsamen Gegenstand lernen

ANGELA GUTSCHKE

„Lernen ist immer individuell- Lerngruppen sind immer heterogen. Kinder unterscheiden sich in ihren Lernvoraussetzungen und Interessen, ihren Lernmöglichkeiten und ihren Verhaltensweisen ...

Lernen bedeutet gemeinsames Konstruieren von Bedeutungen.“¹⁹

Der Gemeinsame Unterricht bildet das Grundkonzept schulischer Integration von behinderten und nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen, in dem sie sich in gemeinsamen aber auch sehr unterschiedlichen Aktivitäten und Lernprozessen persönlich entwickeln können, in der Vielfalt und der Geborgenheit der Lerngruppe. Unterricht, der vom Kind ausgeht, basiert zunächst auf sinnvollen, an Interesse und Lebensbedeutsamkeit orientierten Lernanforderungen, die dem individuellen Tätigkeitsniveau und dem Erfahrungshintergrund der Kinder entsprechen. Lernsituationen sind vor diesem Hintergrund nur dann selbst erfahrbar, wenn sie didaktisch- methodisch so aufbereitet sind, dass sie selbstgesteuerte Lernprozesse zulassen. Kindorientiert zu unterrichten, heißt differenzierte Intentionen und inhaltliche Angebote, individuelle Aufgabenstrukturen und Hilfen erkenntnistheoretisch zu durchdenken und unter sozialen Aspekten (soziales Aushandeln; Ko- Konstruktionen) zu planen.

Um der Vielfalt der individuellen Lernvoraussetzungen und –bedürfnisse im Gemeinsamen Unterricht gerecht zu werden, muss der Unterricht nach seinen didaktischen Entscheidungsfeldern intentional, didaktisch- methodisch sowie bezüglich der Lernumgebung hinterfragt werden (vgl. Abb. 1).

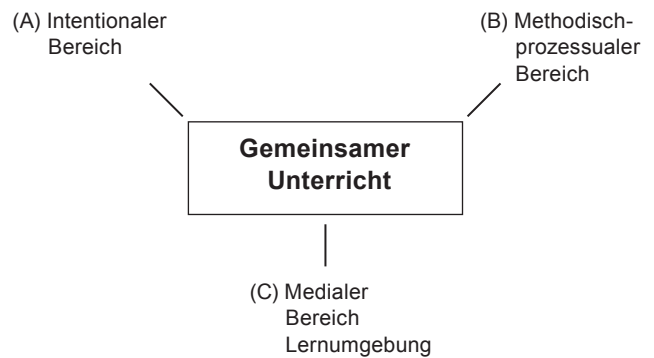


Abb. 1: Übersicht über Entscheidungsfelder der Didaktik

Der intentionale Bereich (A) beinhaltet einerseits die Ziele für die Lernenden und andererseits die sächliche Seite, den Lerngegenstand. (vgl. Abb. 2)

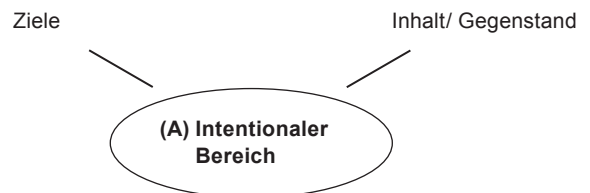


Abb. 2: Intentionaler Bereich

Schüler und Schülerinnen mit Behinderungen haben auch Lernbedarfe, denen im Rahmen eines allgemeinen Lehrplanes nicht Rechnung getragen werden kann; sie benötigen Raum und Zeit z.B. zum Erwerb von Kompetenzen in der Selbstversorgung und in der Orientierung in der Umwelt.

Erreichte Entwicklungsstufen in Wahrnehmungsbereichen und Kompetenzen innerhalb einer Lerngruppe z.B. im lebenspraktischen Bereich oder den sozialen Kompetenzen machen es notwendig, neben fachlich curricular orientierten Zielstellungen entwicklungsspezifische Zielstellungen für einzelne Schüler und Schülerinnen zu formulieren. Es kann erforderlich sein, dass einige Kinder höchst individuelle Lehrangebote benötigen, weil sie bestimmte Fähigkeiten nicht „automatisch“ ausbilden, z.B. Toiletentraining, Orientierung im Raum, Verkehrssicherheit auf dem Schulweg, Umgang mit technischen Hilfsmitteln. Diese Lerninhalte sind im Unterschied zu den amtlichen Lehrplanvorgaben der Förderschulen in den Curricula der Allgemeinen Schule nicht vorgesehen, müssen jedoch in der Planung des Gemeinsamen Unterrichts zusätzlich berücksichtigt werden. Kretschmann schlägt ein duales Curriculum vor- ein zweiteiliges Gesamtcurriculum, das Anteile aus dem Lehrplan der üblichen Fächer sowie dem

¹⁹ Dehn, M. (2009): Individuelle Lernangebote in heterogenen Lerngruppen. In: Deutsch Differenziert. Fachzeitschrift für die Grundschule. Heft 3/2009, S. 10.

Lehrplan für den behinderungsspezifischen Förderbedarf eines Kindes enthält.²⁰

Die Passung der Lernziele auf den individuellen Lernstand der Kinder erfordert demnach eine detaillierte Bestimmung der Lernausgangslage. Auf dieser Grundlage erfolgt die Wichtung der Zielstellungen.

- Lernzielfferenziiert planen heißt, erreichbare Ziele
- für die ganze Klasse,
- für kleinere Lerngruppen und
- für einen einzelnen Schüler setzen.

Zielstellungen für die ganze Klasse sind zum Beispiel im Bereich soziales Lernen oder im künstlerisch-ästhetischen Bereich angesiedelt. So kann ein Umgang in Wertschätzung und Achtung jedes einzelnen Mitgliedes der Gruppe einen wichtigen Aspekt darstellen.

Unterschiedliche Lernausgangslagen in fachlichen Lernbereichen, wie z.B. der Entwicklungsstand im Erwerb der Schriftsprache, können es zeitlich begrenzt erforderlich machen, intentional bedingt kleinere Lerngruppen zu bilden. So wird es erfolgreich möglich, z.B. nach einem bestimmten Konzept, z.B. dem „Lesenlernen mit den Koch’schen Fingerzeichen“ nach K. Rabanus²¹, Lesen zu lernen. In diesen kleineren Lerngruppen lernen Kinder mit ähnlichen Lernvoraussetzungen auf eine bestimmte Zeit am gleichen Gegenstand. Andererseits lassen sich auf der Grundlage der Analyse der individuellen Lernstände bzgl. des Schriftspracherwerbs differenzierte Ziele für alle Kinder einer Lerngruppe im gemeinsamen Unterricht umsetzen.

Die objektive Anforderungsstruktur von Lerngegenständen beinhaltet ein konkretes Vorhaben mit interessanten Anforderungen und kognitiven Anreizen, Inhalten und Handlungshinweisen, die den individuellen Entwicklungsstand der Schüler berücksichtigen.

Der methodisch- prozessuale Bereich (B) vereint die verschiedenen Aspekte des Zugangs zum Lerngegenstand (vgl. Abb. 3).

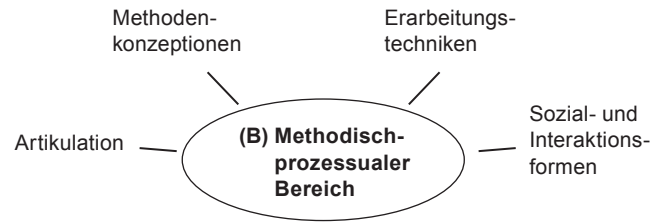


Abb.3: Methodisch-prozessualer Bereich

Lernen auf unterschiedlichen Entwicklungsstufen und unter dem Aspekt der Orientierung an individuellen Lernwegen erfordert verstärkte Planung im Bereich innere und zeitliche Differenzierung sowie didaktische Gliederung von Unterrichtsvorhaben und greift damit konsequent in die Artikulation (Struktur) des Unterrichtsverlaufes ein.

Methodenkonzeptionen, die lebensnahe Ganzheiten bieten und entdeckendes Lernen auf den verschiedenen Entwicklungsstufen ermöglichen, finden sich z.B. im mathematischen Anfangsunterricht im Konzept des aktiv-entdeckenden Lernens von Müller/ Wittmann²² sowie im Konzept des Strukturniveau- orientierten Mathematikunterrichts nach Kutzer²³. Erkenntnistheoretisch durchdachte Anschauung so viel wie nötig, sichere Beherrschung fachdidaktischer Methoden, angemessene Beachtung der Begriffsbildung und didaktische Reduktion ohne Wissenschafts- und Wissensverlust charakterisieren Erarbeitungstechniken im Gemeinsamen Unterricht.

Die Planung von Lernsequenzen bei sehr verschiedenen Lernvoraussetzungen berücksichtigt idealerweise immer zwei Ebenen, einerseits die Ebene der individuellen Bedürfnisse der Gruppenmitglieder, andererseits das Erfahrungspotential der Lerngruppe über den Lerngegenstand, d.h. die Lernenden erfahren sich als aktiv in der Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt. Begegnungen und Auseinandersetzungen, Austausch und soziale Bezugnahme lassen sich nur in einem didaktisch- methodischem Konzept realisieren, das der Öffnung für unterschiedlichste Lernwege, Lernzeiten und sozialem Konstruieren Raum gibt. Einseitig lehrerzentrierter Unterricht kann diesem Anspruch nicht gerecht werden. Kooperatives Lernen als Unterrichtsprinzip bildet eine sichere Grundlage dafür, dass alle Kinder miteinander lernen, aber auch individuell gefordert und gefördert werden. Die Methode „Think- Pair- Share“ bietet als soziale Lernform die Chance längerer selbstständiger Lernphasen einerseits und der gemeinsamen Konstruktion von

20 vgl. Kretschmann, Rudolf (2000): Gemeinsam Lernen- gemeinsam Lehren. Unterrichtung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Grundschule. Osnabrück.

21 Rabanus, Katrin (1997): Mahlzeit! : „ein Kochbuch fürs Lesen“ . Mit Arbeitsblättern „@Leselaune“. Wuppertal, Kassel: Oncken.

22 Wittmann, Erich Christian; Müller, Gerhard N (2000): Handbuch produktiver Rechenübungen. 2., überarb. Aufl., 14. Dr., Stuttgart: Klett-Schulbuchverl.

23 Kutzer, Reinhard (2008): Mathematik entdecken und verstehen. Euro-Ausgabe, [Nachdr.]. Frankfurt: Diesterweg.

Lerngegenständen in der Gruppe andererseits und somit die Erfahrung sozialer Kompetenzen und individueller Verantwortung.

Wer diese Methode im Unterricht ausprobiert, wird feststellen, dass Kinder Spaß daran haben, etwas selbstständig zu erarbeiten, Ergebnisse zu präsentieren und gemeinsam darüber zu sprechen. Reflexives Erfahrungslernen auf allen Ebenen: Erkenntnis, Reflexion, Feedback, Dialog.



Foto: A. Gutsche

Der mediale Bereich/ Lernumgebung (C) stellt die Frage nach der personalen Lernumgebung, nach angemessenen Lehr- und Lernmitteln sowie technischen Hilfsmitteln. Auch die sonstige Lernumgebung, z.B. der Raum- und Arbeitsplatzgestaltung im Hinblick auf Förderbedürfnisse, soziales Lernen, auf Entdecken und Fordern, flexible Raumgestaltung, alternative Tischformen und mitwachsende Stühle, spielt eine wichtige Rolle (vgl. Abb. 4). Sehr individuell an der Lerngruppe orientiert, werden in diesem Bereich Entscheidungen darüber getroffen, wie das Lernarrangement und die optimale personelle Besetzung aussieht, in welcher Form Teamarbeit zeitlich und organisatorisch geplant werden kann. Gemeinsames Lernen braucht Teamarbeit, Teamarbeit braucht Zeit – mehr Zeit für Koordination, Planung und Nachbereitung als herkömmlicher Unterricht.

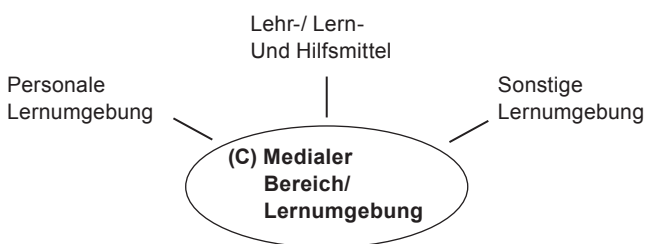


Abb.4: Medialer Bereich/ Lernumgebung

Lernen am gemeinsamen Gegenstand – Themenzentrierte Planung

Die klassisch fächergebundene Systematisierung von Lerninhalten lässt sich in zunehmender Heterogenität in Lerngruppen nicht aufrecht erhalten.

Durch unterschiedlichste Lernausgangslagen in Entwicklungs- und Fachbereichen (Bereich A) ergibt sich die Notwendigkeit der pädagogischen Reaktion in Form von Lerninhalten, „in der alle Kinder in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligem Entwicklungsstand und mittels ihrer momentanen Denk- und Handlungskompetenz an und mit einem gemeinsamen Gegenstand lernen und arbeiten.“²⁴

Um die Struktur seiner Allgemeinen integrativen Pädagogik zu verdeutlichen, nutzt Feuser das Bild eines Baumes.²⁵ Der Stamm des Baumes symbolisiert den gemeinsamen Lerngegenstand.

Gemeinsamer Gegenstand meint demnach einerseits ein konkretes Vorhaben, z.B. das Thema eines Projektes, andererseits zentrale Prozesse, die hinter konkreten Thematiken stehen und sich als individuelle Entwicklung auf der jeweiligen Lernausgangslage des Kindes dokumentieren.²⁶

So kann jedes Kind je nach Entwicklungsstand zum Beispiel den Hund als Heimtier mit Pflegeaufwand erfahren oder als Säugetier mit Besonderheiten in Skelett und Gebiss, der Atmung und Körpertemperatur. Lesen als Gegenstand impliziert alle Stufen der Leseentwicklung und ermöglicht vielfältige Lernangebote dazu. Die Arbeit am gemeinsamen Gegenstand meint nach Feuser nicht „fächerverbindendes“ oder „fachübergreifendes“ Arbeiten in Form einer additiven Verknüpfung von Fachinhalten und Lehrplanschwerpunkten bei Beibehaltung des Fächerkanons.

Intentionen der Arbeit am gemeinsamen Gegenstand sind neben dem entwicklungsorientierten Erwerb von Wissen und Fähigkeiten die Möglichkeit selbstorganisierten Arbeitens im Team im Sinne von Handeln in sozialer Verantwortung füreinander. Die folgende Abbildung stellt die Verknüpfung dieser Dimensionen in der aktiven Auseinandersetzung mit Lerngegenständen dar.

²⁴ Feuser, Georg (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik 28, H.1, S. 22.

²⁵ Ebenda, S. 31.

²⁶ Ebenda, S. 32.

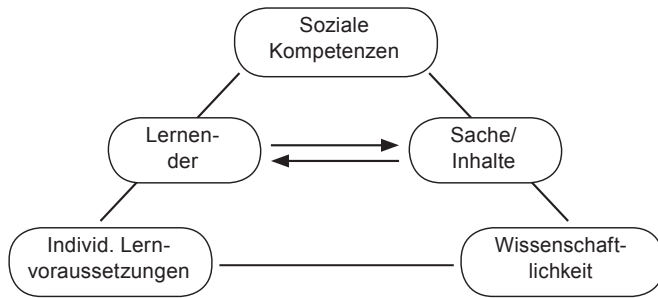


Abb.5: Dimensionen Lernen am gemeinsamen Gegenstand

Arbeit am gemeinsamen Gegenstand und Aufbereitung von Anforderungen und Tätigkeiten nach Lernausgangslagen und Entwicklungsstufen einzelner Kinder setzt voraus, dass sich die Lehrenden mit der Anforderungsstruktur der Thematik ausführlich unter dem Aspekt der Möglichkeit der Bearbeitung von Inhalten auf unterschiedlichen Erkenntnisebenen in Form einer Sachanalyse auseinandersetzen.

Die Sachanalyse entscheidet darüber, welche wichtigen Einsichten, Begriffe, Zusammenhänge und Funktionen Schüler aus diesem Lerngegenstand grundsätzlich erfahren können. Auf dieser Grundlage schlägt FISCHER²⁷ die didaktische Methode des Entflechtens und Reduzierens vor.

Entflechten meint danach vereinfachte Angebote im Sinne von Wesentlichem bezüglich des Schülers, der Sache, des Vorhabens und bezüglich des Vorgehens. Den Lerngegenstand reduzieren erfordert, Lernvoraussetzungen anzupassen in Bezug auf den Umfang des zu erwerbenden Wissens (Anspruchsniveau und Stufe der nächsten Entwicklung), die Ebene der Erkenntnistätigkeit, persönliche Erfahrungszugänge zum Lerngegenstand und die Motivationsslage.

Nach der Analyse des Lerngegenstandes lassen sich unter erkenntnistheoretischem Aspekt zum jeweiligen Thema differenzierte Lernfelder/pädagogische Arbeitsfelder planen:

- (A) erleben/ wahrnehmen
- (B) verändern/ ausprobieren/ spielen
- (C) experimentieren/ generalisieren (Projekte: Ziele, Hypothesen, Fragestellungen)
- (D) Einordnung in Wissenssystem auf verschiedenen Niveaustufen/ Komplexitätsstufen
- (E) Transfer/ Verknüpfung.

Wie sind diese idealtypischen Vorstellungen von der Arbeit am gemeinsamen Gegenstand im Unterricht der allgemei-

nen Schule umsetzbar? In Zusammenarbeit mit Thüringer Pädagogen aus Regel- und Förderschulen entstand unter meiner Leitung das Konzept der ThemenZentrierten Planung.

ThemenZentrierte Planung (TZP) meint: Ein Thema bietet Anlass und Lerngegenstand über einen längeren Zeitraum, um Lernziele verschiedener Fächer und unterschiedlicher Entwicklungsstufen in einer heterogenen Lerngruppe erfolgreich umzusetzen. Die Themen können fachspezifischer Natur sein, wie z.B. das Altertum, können aber auch fachübergreifende Themen sein, die sich aus aktuellen Ereignissen (z.B. Olympiade) oder aus regionalen Besonderheiten ergeben. Sie sind meist im schulinternen Lehrplan integriert. Gute Erfahrungen werden mit originellen Themen gemacht, die die Schüler selbst vorschlagen. So zum Beispiel das Thema „Pfütze“ an einem Regentag im Herbst. Die Schüler entdecken viele fachliche Fragen, die sie über mehrere Wochen mit eifrigem Wissenserwerb in verschiedenen fachlichen Schwerpunkten zu beantworten versuchen. Die Grundschulkinder erleben und beschreiben den Wasserkreislauf anschaulich; die Schüler der Klasse 5/6 beschreiben die Aggregatzustände, die Eigenschaften von Körpern, die Temperatur und das Volumen von Flüssigkeiten. Eine Ganzschrift „Die Pfütze“ wird gelesen und Briefe an die Pfütze als Lieblingsort werden geschrieben.

Lieder und Musikstücke sowie Zeichnungen, Buchillustrationen und kleine Bücher- Erstlingswerke ergänzen den musisch- künstlerischen Bereich. Die Waldpfütze als bedrohtes Kleinstbiotop und Lebensraum für viele Tiere thematisiert den Naturschutz.

An diesem Beispiel wird die Intention deutlich, fachliche Grenzen aufzubrechen und im Sinne von vernetztem Lernen Lerngegenstände ganzheitlich wahrzunehmen, wenn es dabei auch um Wissensvermittlung in Orientierung an den Lehrplanvorgaben geht. Die genaue Kenntnis der Ziele in den verschiedenen Bildungsgängen bildet eine wichtige Orientierungsgrundlage für unterschiedliche Lernfelder/ pädagogische Handlungsfelder. Sie im Interesse von Sache und Schülern zu koordinieren liegt in der Hand der Pädagogen. Vernetztes Lernen im Sinne von TZP braucht eine Planungsgrundlage, die entwicklungsorientiertes Arbeiten grundlegt und Fortschritte sichtbar macht.

Das Lernstrukturgitter- Konzept von Kutzer²⁸ erweist sich als handhabbare Struktur, um Lerngegenstände zu entflechten und entwicklungsorientiert aufzubereiten.

²⁷ vgl. Fischer, Dieter (1999): Eine methodische Grundlegung. Neues Lernen mit Geistigbehinderten. 2. Aufl. Würzburg: Ed. Bentheim. S. 51ff.

²⁸ Kutzer, Reinhard (2008): Mathematik entdecken und verstehen. Euro-Ausgabe, [Nachdr.]. Frankfurt: Diesterweg.

Beispiel aus der Erprobung in der eigenen pädagogischen Praxis:

Planungsraster „Pfütze“ Sachkunde

© Angela Gutsche

	Zustandsformen/ Aggregatzustände von Körpern	Volumen von Flüssigkeiten Volumenänderung z.B. beim Gefrieren	Alternative Energien	Gefrierpunkt/ Siedepunkt von Körpern	Wasser als Lebensraum Wasser und Leben	Klimawandel und seine Folgen Natur als Lebensgrundlage Schutz der Lebensräume
Dialog Reflexion Systematisierung Einordnung in größere Zusammenhänge						
Aufbereitung Daten	Zustandsformen von Wasser Eigenschaften von Körpern	Volumen von Flüssigkeiten Volumenänderung z.B. beim Gefrieren	Wärmeausbreitung Wärmedämmung Ökonomische Aspekte	Gefrierpunkt Siedepunkt von Wasser	Wirbeltiere in ihren Lebensräumen	Waldpfütze- bedrohtes Kleinstbiotop, Folgen für die Tierwelt (Schwalben, Lurche...)
schlussfolgern dokumentieren recherchieren vergleichen beobachten	Dinge schwimmen/ Dinge gehen unter OI schwimmt Steine versinken Pfütze ist da und weg Kreislauf des Wassers	Volumen von Wasser Volumenänderung Beobachtung Wasser z.B. beim Gefrieren	Natürliche und künstliche Wärmequellen	Temperaturen von Wasser im Vergleich Auswirkungen von Temperatur	Tiere, die am/ im Wasser leben Lebens- bedingungen dieser Tiere	Waldpfütze- bedrohtes Kleinstbiotop, Folgen für die Tierwelt (Schwalben, Lurche...)
dokumentieren beobachten verändern spielen betrachten	Wasser tragen, aber wie? Steine werfen Pfützenwasser mischen Pfütze ist da und weg	Pfützen mit kleiner Oberfläche können mehr Wasser haben als Pfützen mit großer Oberfläche. Kleine Pfützen sind manchmal tief.	Sonne als Wärmequelle Wasser künstlich erwärmen	Temperaturen von Wasser im Vergleich	Tiere beobachten Tierarten Verhalten der Tiere am Wasser	Bilder von Pfützen - Schulhofpfütze - Waldpfütze ...
wahrnehmen erleben	Pfützen/ Regen sehen, fühlen, hören, riechen Schönheit der Natur	Pfützen/ Regen sehen, fühlen, hören, riechen Schönheit der Natur	Pfützen/ Regen sehen, fühlen, hören, riechen Schönheit der Natur	Pfützen/ Regen fühlen Schönheit der Natur	Pfützen sehen, fühlen, hören, riechen Schönheit der Natur	Pfützen in der Natur Wort Pfütze Schönheit der Natur
	Eigenschaften von Körpern	Volumen von Körpern	Wärmequellen	Temperatur	Tiere in der Umwelt	Naturschutz

Abb. 6: Planungsrastrer- Beispiel

Mit dieser Form der didaktischen Planung von Lerngegenständen lassen sich neben der individuellen Unterrichtsgestaltung für jeden Schüler auch lernprozessbegleitend Aussagen über die weitere Entwicklung in Richtung Kognition und Thematik machen. Wo steht der Schüler, welche Entwicklungsschritte ergeben sich, welche Hilfen werden notwendig sein im Sinne von „so viel Anschauung wie nötig“? Weitere Feinplanungen innerhalb der Lerngegenstände können z.B. unter dem Aspekt des Entflechtens vereinfachte Lernangebote in Richtung „Kognition“ und „Thematischer Komplexität“ abbilden.

Die Erprobung der TZP im Unterricht macht deutlich, dass die Arbeit im Team gefragt ist. Das beginnt damit, dass Lehrpläne und individuelle Pläne offengelegt und koordiniert werden. Die Arbeit im Team braucht Zeit und Bereitschaft zur Kooperation. Sie bietet Gelegenheit, über die individuellen Lernbedürfnisse der Schüler zu sprechen.

Die Teamarbeit hat folgende Planungsschwerpunkte:

- Koordinierung der Themen (Lehrplanübersicht),
- Festlegen der Lernziele (Lehrplan- Kompetenzen),
- Vorerfahrungen erfassen (Analyse der Lernvoraussetzungen),

- Feinziele abstimmen (Lehrpläne) und
- eigene Ressourcen bezüglich der Thematik zu prüfen.

Die Themen/ gemeinsamen Lerngegenstände werden für einen Zeitraum von sechs Wochen geplant.

Denkbar ist ein Einstieg in die TZP über einen kürzeren Zeitraum. Enthalten sind unterschiedlichste Situationen der Lernerfolgskontrolle. So kann sich TZP in die Jahresplanung einbetten lassen:

Planungsunterlagen des Teams auf der Grundlage gültiger Lehrplanvorgaben:

- Jahresübersicht
- Trimesterplan/ Halbjahresplan
- Themenzentrierte Planung (TZP)
- Planung von Unterrichtseinheiten

Eine übersichtliche Planung mit einzelnen Lehrplanzielen erleichtert die individuelle Vorbereitung von fachlichen Lernsequenzen, wobei zu anmerken ist, dass eine vollkommene Auflösung von Fachgrenzen organisatorisch in den derzeit bestehenden schulischen Strukturen nicht zu verwirklichen ist.

Erfahrungen in der Erprobung dieser Planungsform zeigen, dass sich die Lehrenden zunehmend aktiver einbringen, über fachliche Inhalte hinaus interessante Aspekte einbringen, Schüler stärker motiviert mit hohem Engagement in Kooperation lernen und ihre Erfolge präsentieren.

Meist sind es kleine Anfänge von Kollegen, die ihre Planung offenlegen und Möglichkeiten der Vernetzung anbieten.

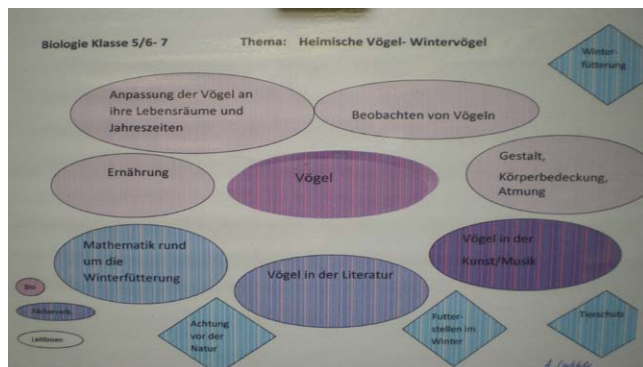


Foto: A. Gutsche

TZP stellt eine Möglichkeit der didaktisch- methodischen Gestaltung von Integration im schulischen Kontext auf der Grundlage der Arbeit am gemeinsamen Lerngegenstand dar. Aufgezeigte Beispiele und Erfahrungen dokumentieren den Prozess des Erprobens geeigneter Planungsgrundlagen für diesen Prozess, mit denen die didaktischen Entscheidungsfelder unter dem Aspekt gemeinsamen Lernens grundlegend Berücksichtigung finden.

Literaturverzeichnis

Dehn, Mechthild (2009): Individuelle Lernangebote in heterogenen Lerngruppen. In: Deutsch Differenziert. Fachzeitschrift für die Grundschule. 3/2009, S. 10.

Feuser, Georg (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik 28 (1989), H.1, S. 22.

Fischer, Dieter (1999): Eine methodische Grundlegung. Neues Lernen mit Geistigbehinderten. 2. Aufl. Würzburg: Ed. Bentheim.

Kretschmann, Rudolf (2000): Gemeinsam Lernen - gemeinsam Lehren. Unterrichtung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Grundschule. Vortrag zum NLI-Forum in Osnabrück (Download: <http://home.arcor.de/rudolf.kretschmann/Aufs/Aufs%20Lernstoerg/2009%20Integrative%20Didaktik.pdf>; 20.02.2011).

Kutzer, Reinhard (2008): Mathematik entdecken und verstehen. Euro-Ausgabe, [Nachdr.]. Frankfurt: Diesterweg.

Rabanus, Katrin (1997): Mahlzeit! : „ein Kochbuch fürs Lesen“ . Mit Arbeitsblättern „@Leselaune“. Wuppertal, Kassel: Oncken.

Wittmann, Erich Christian; Müller, Gerhard N (2000): Handbuch produktiver Rechenübungen. 2., überarb. Aufl., 14. Dr. Stuttgart: Klett-Schulbuchverl.

Autorin:

Angela Gutsche
Universität Leipzig
Institut Förderpädagogik

gutsche@uni-leipzig.de

Qualifikation und Arbeitsfeld von Schulbegleitern/ Integrationshelfern an Thüringer Grund- und Regelschulen

Vorstellung des Projektes „QuaSI“: Modellprojekt zur Qualifizierung von Schulbegleitern und Schaffung von Netzwerken für gelungene schulische Integration in Thüringen

SILKE KEIL

Das Institut für Berufsbildung und Sozialmanagement gemeinnützige GmbH ist Träger des Projektes QuaSI. Seit seiner Gründung im Jahr 1998 führt es vielfältige Bildungs- und Beratungsmaßnahmen, vorrangig im sozialen Bereich, durch. Die dynamischen Anforderungen der Arbeitswelt und spürbare Veränderungsprozesse in allen Lebensphasen machen es nötig, sich fortwährend mit neuen Themen auseinanderzusetzen. Dafür bieten das IBS schlüssige Konzepte und Angebote.

Aufgaben von Schulbegleitern

Mithilfe von Schulbegleitern können Schüler mit einem besonderen Förderbedarf vorrangig außerhalb von Förderschulen im gemeinsamen Unterricht lernen. Sie erhalten somit die Chance einer gleichberechtigten Teilhabe an Bildung. Schulbegleiter leisten Einzelfallhilfe und unterstützen die Integration von Schülern mit Behinderung in den schulischen Alltag. Dabei differenziert sich das Aufgabenspektrum der Schulbegleiter je nach Behinderungsart und Hilfebedarf des Kindes. Zu den Unterstützungsleistungen zählen sowohl pflegerische als auch pädagogische Hilfestellungen: die Betreuung in Pausenzeiten, bei außerschulischen Aktivitäten und die Begleitung auf dem Schulweg. Alle Hilfen werden bedarfsgerecht und individuell angeboten. Eine bedeutende Aufgabe während des gesamten Schullaltages ist die soziale Integration des zu begleitenden Schülers ins Schulleben und die Sorge um sein psychisches Wohlbefinden.

Rechtliche Grundlagen für die Gewährung von Eingliederungshilfen

Das Sozialrecht enthält ausführliche Bestimmungen zur Schulbegleitung (auch Integrationshilfe genannt) als Form der Eingliederungshilfe.

Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (§ 35a SGB VIII) stellt die rechtliche Grundlage für die Gewährung eines Schulbegleiters bei eingeschränkter seelischer Gesundheit dar. Leistungsberechtigt sind Personen, deren Teilhabe am gesellschaftlichen Leben beeinträchtigt ist oder bei denen eine solche Beeinträchtigung zu erwarten ist. Der Leistungsträger ist das Jugendamt.

Innerhalb der Sozialhilfe (§§ 53 und 54 SGB XII) haben alle Personen das Recht auf einen Schulbegleiter, die durch eine Behinderung im Sinne von § 2 Abs. 1 Satz 1 des SGB IX wesentlich in ihrer Fähigkeit, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben, eingeschränkt oder von einer solchen wesentlichen Behinderung bedroht sind. Der Anspruch besteht bei eingeschränkter körperlicher und geistiger Gesundheit. Der Leistungsträger ist das Sozialamt.

Man kann im schulischen Bereich zwischen den Leistungen der Eingliederungshilfe in Grund- und Behandlungspflege und den Leistungen pädagogischer Art unterscheiden. Je nach Art der Behinderung, Förderbedürftigkeit und Schulform werden Leistungen von Trägern der Sozialhilfe oder der Jugendhilfe, den Pflegekassen, den Krankenkassen oder dem Schulträger übernommen.

Ein Antrag auf schulische Eingliederungshilfe muss von den Eltern beim Leistungsträger gestellt werden. Gibt es Unklarheiten bei der Zuständigkeit der Kostenübernahme, müssen sich die Kostenträger binnen 14 Tagen nach Eingehen des Antrages über die Zuständigkeit einigen. Danach entscheiden sie über den Einsatz eines Schulbegleiters im Rahmen einer Hilfeplanung. Innerhalb der Hilfeplanung wird der Hilfebedarf des Kindes/des Jugendlichen definiert, an dem sich dann die Aufgaben des Schulbegleiters orientieren.

Im Regelfall wird die Eingliederungshilfe für ein Schuljahr gewährt. Die Fortschreibung oder Beendigung der Eingliederungshilfe erfolgt nach Hilfeplangesprächen unter Beteiligung der Lehrer, des mobilen sonderpädagogischen Dienstes, der Eltern, des Schülers, des Schulbegleiters und eines Vertreters des Leistungsträgers.

Dienstrechtlicher Status der Schulbegleiter

Schulbegleiter unterstehen nicht der Dienstaufsicht der Schulleitung und sind infolgedessen nicht weisungsgebunden. Sie sind angestellt bei einem freien Träger, dem Kostenträger oder dem Assistenznehmer (persönliches Budget). Die Schulbegleiter arbeiten innerhalb eines sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnisses oder sie

leisten ihre Arbeit im Rahmen des Zivildienstes oder eines freiwilligen sozialen Jahres.

Schulbegleitung in Thüringen – Rahmenbedingungen, Aufgaben und Belastungen

Rahmenbedingungen und Inhalte der verantwortungsvollen Arbeit von Schulbegleitern sind nicht definiert. Es besteht eine große Unsicherheit hinsichtlich des Tätigkeitsprofils der Schulbegleiter. Sowohl die Schulbegleiter selbst als auch die Schulen, die Eltern, die Träger und die Leistungsträger kämpfen aufgrund fehlender Transparenz, vielfältigsten Ansprüchen und unterschiedlichen verwaltungstechnischen Verfahrensweisen stetig um eine gelungene Integrationsarbeit. Die aktiven Schulbegleiter stammen aus unterschiedlichsten Berufsfeldern und arbeiten mit verschiedenen Vorkenntnissen (vom Zivildienstleistenden bis zum Ergotherapeuten). Dies führt zu großen inhaltlichen und organisatorischen Unsicherheiten im Schulalltag. Zahlreiche Rückmeldungen von Schulbegleitern und Schulen bestätigen diese Aussage. Die Schulbegleiter bewegen sich in einem großen Spannungsfeld. Sie arbeiten mit dem Kind in der Klasse, haben Kontakt zu den Klassenkameraden, der Familie, den unterrichtenden Lehrern, dem Arbeitgeber und dem Kostenträger. Das Tätigkeitsprofil des Schulbegleiters beinhaltet gleichermaßen die tägliche Übergabesituation des Schülers an die Eltern und damit verbundene Gespräche über Fortschritte und Verhalten des Kindes, regelmäßige Gespräche mit dem Lehrerteam und der Schulleitung sowie die Teilnahme und Unterstützung bei Hilfeplangesprächen. Alle Akteure in diesem Tätigkeitsfeld haben ganz eigene Ansprüche an die Arbeit des Schulbegleiters. Dieser ist bemüht, eine verbindende Rolle einzunehmen. Hinzu kommt, dass arbeitsrechtliche Aspekte wie Urlaubsregelungen, Krankheitsvertretungen, geregelte Pausenzeiten nicht ausreichend geklärt sind und die sozialen Sicherheiten für Schulbegleiter fehlen. Daraus resultieren ungünstige Arbeitsbedingungen, die unter Umständen zu Vorbehalten dem Arbeitsfeld und letztendlich der Idee des gemeinsamen Unterrichtes gegenüber führen können.

Hindernisse für kontinuierlich gelungene Schulbegleitungen in Thüringen

Je nach Beeinträchtigung des zu begleitenden Kindes gestaltet sich das Aufgabenspektrum von Schulbegleitern. Es reicht von einfacher Mobilitätshilfe bei einer Körperbehinderung bis zu umfangreichen pflegerischen und pädagogischen Unterstützungen und Anleitungen bei z. B. einem Kind mit Mehrfachbehinderung. Im Schulalltag leisten die oft nicht spezifisch qualifizierten Schulbeglei-

ter viel mehr, als es ihr Handlungsfeld vorschreibt. Das liegt zum einen daran, dass sie sich in einem permanenten Rechtfertigungszwang gegenüber anderen Akteuren im System Schule befinden. Zum anderen gibt es keine klare Rollenzuschreibung für sie. Oft fehlt ihnen die Anerkennung im Schulteam. Fragen der Abgrenzung zum Lehrer und zu pädagogischen Aufgaben stellen sich immer wieder. Da die Schulbegleiter ihre große Verantwortung für das zu begleitende Kind annehmen, übernehmen sie auch alle (pädagogischen) Aufgaben, deren Erfüllung dem Kind eine gelungene Teilhabe an Bildung und Schule garantieren. In vielen Fällen führt das zu Unsicherheiten, denn den Schulbegleitern fehlen oft die Wissensgrundlagen für dieses komplexe, professionelle Arbeiten mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulen. Erschwerend kommt in vielen Fällen hinzu, dass die Zusage von schulischer Eingliederungshilfe sehr kurzfristig vom Leistungsträger erteilt wird. Die Schulbegleiter haben keine Zeit, das zu begleitende Kind wirklich kennenzulernen und sich im Schulteam zu erproben.

Vonseiten der Leistungsträger wird eine rein heilpädagogische Tätigkeit in strikter Einzelfallhilfe gefordert. In der Praxis führt das zu großen Widersprüchlichkeiten. Denn erfüllt der Schulbegleiter seinen Auftrag, den zu begleitenden Schüler wirklich zu integrieren, so kann er dies nicht ohne dessen Einbindung in Gruppenstrukturen und -prozesse tun. Öffnet sich der Schulbegleiter mit seiner Arbeit der Gruppe, verlässt er sein Aufgabengebiet als Einzelfallhelfer. Tut er dies nicht, isoliert er durch seine ständige Anwesenheit als Erwachsener und Begleitperson für ein bestimmtes Kind dieses vom Rest der Klasse. Eine soziale Integration findet nicht statt.

In der Öffentlichkeit herrscht nach wie vor große Unkenntnis über die Möglichkeiten der schulischen Eingliederungshilfen. Eltern werden hinsichtlich ihres Schulwahlrechtes undifferenziert beraten und eine Bewilligung von Schulbegleitung ist oft mit langen Wegen und Durchhaltevermögen aufseiten der Antragsteller verbunden. Die Leistungsträger streiten sich um Zuständigkeiten. Zusagen zur Hilfeform werden kurzfristig erteilt, sodass es eine Kennenlernphase zwischen Schulbegleiter, Kind, Eltern und Lehrerteam nicht geben kann. Konflikte mit dem schulischen Lehrpersonal, die nicht selten durch die unzureichende Rollenklärung der Arbeit des Schulbegleiters gekennzeichnet sind, verhindern in vielen Fällen auch eine gute Teamarbeit. Wirkliche Integration kann jedoch nur gelingen, wenn der Schulbegleiter selbst im Team aufgenommen und anerkannt ist und das Lehrpersonal somit eine Zusammenarbeit im Klassenverband zulässt. Voraussetzung dafür ist auch ein Grundkonsens hinsichtlich der

Ziele und Aufgaben von Integration und bezüglich der Erziehungsstile, Werte und Normen, die in der Schule respektive Klasse gelebt werden sollen. Dafür und für die vielen anderen differenzierten Aufgaben benötigen die Schulbegleiter ein fundiertes Basiswissen.

Laut den Ergebnissen einer thüringenweiten Umfrage aller Schulbegleiter (QuaSI 2009) ist der Qualifizierungsbedarf sehr hoch.

Projekt QuaSI

„QuaSI“-Modellprojekt zur Qualifizierung von Schulbegleitern und Schaffung von Netzwerken für die gelungene schulische Integration in Thüringen

Seit Mai 2009 arbeitet das Projektteam von QuaSI im Institut für Berufsbildung und Sozialmanagement in Erfurt am Handlungsfeld Schulbegleitung. Innerhalb des dreijährigen Modellprojektes, welches durch Mittel des Europäischen Sozialfonds (ESF) und Landesmittel des Freistaates Thüringen gefördert wird, geht es vor allem um folgende Inhalte und Ziele:

- Entwicklung eines Curriculums zur Qualifizierung von bereits aktiven Schulbegleitern,
- Erprobung und laufende Anpassung des Curriculums während drei Qualifizierungsdurchgängen,
- Erarbeitung eines Handlungsleitfadens zur nachhaltigen, thüringenweiten Nutzung,
- Initiierung von Kooperationen operativer und strategischer Partner,
- Knüpfung von Netzwerken der Thüringer Schulbegleiter,
- Erhöhung der politischen und gesellschaftlichen Aufmerksamkeit für das Thema integrative Beschulung.
- Aufbau eines Qualifizierungscurriculums

Hauptziel des Projektes ist es, ein Curriculum für die Qualifizierung von Schulbegleitern zu erarbeiten und praktisch zu erproben. Damit werden Grundlagen für ein einheitliches Berufsbild, die Aufwertung der Tätigkeit und die Qualitätssicherung geschaffen. Durch eine größere Transparenz der Inhalte und Handlungsspielräume von Schulbegleitung können Berührungsängste, Unsicherheiten und Vorbehalte im Kontext Schule und in der Öffentlichkeit abgebaut werden. Das Projekt möchte mit all seinen Aktivitäten den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung unterstützen und die umfassende Integration behinderter Schüler in Grund- und Regelschulen thüringenweit forcieren.

Inhalte der Qualifizierung für Schulbegleiter

Das Curriculum zur Qualifizierung Thüringer Schulbegleiter umfasst sechs Module und vermittelt Kenntnisse und Kompetenzen in den Bereichen Pädagogik, Behinderungsarten und Krankheitsbilder, unterstützende Pflege, Recht, professionelle Kommunikation und berufliches Selbstverständnis. Innerhalb der Qualifizierung werden die Schulbegleiter angeregt, Behinderung nicht als ein persönliches Defizit, sondern als Ergebnis eines sozialen Bewertungsprozesses zu verstehen. Sie werden in ihrer Fähigkeit gefördert, differenziert zu beobachten und Wahrgenommenes zu beschreiben bzw. zu reflektieren, um dadurch die individuelle Betreuung des Schülers zu verbessern und die soziale Integration innerhalb des Klassenverbandes zu begünstigen. Ihr berufliches Selbstverständnis wird herausgearbeitet und gestärkt. Die Schulbegleiter setzen sich vertiefend mit den Grundhaltungen der Integration und deren Anwendung auf das eigene Arbeitsfeld auseinander. Sie bilden ein kritisches Bewusstsein über gegenwärtige Strukturen der Integrationsarbeit und deren Entwicklung aus und hinterfragen vorgegebene Werte und Normen der Gesellschaft. Innerhalb unterschiedlicher sozialer Konstellationen mit unterschiedlichen Zielgruppen werden die Schulbegleiter durch Wissenskompetenz in den Bereichen Pädagogik, Pflege und Recht angeregt, eigene Positionen zu vertreten und zu hinterfragen.

Formaler Rahmen der Qualifizierung

Gemäß den Vorgaben des Europäischen Sozialfonds und der Gesellschaft für Arbeits- und Wirtschaftsförderung mbH (GfAW) richtet sich die im Rahmen von QuaSI zu entwickelnde Qualifizierungsmaßnahme an alle bereits aktiven Schulbegleiter in Thüringen. Dies geschieht auch vor dem Hintergrund, dass es sich um ein thüringenweites Modellprojekt handelt, bei dem neue Möglichkeiten erprobt, jedoch keine neuen Bedarfe geschaffen werden sollen.

In den für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer kostenneutralen Qualifizierungsdurchgängen werden jeweils 15 Thüringer Schulbegleiter berufsbegleitend qualifiziert. Die Hauptprüfungsleistung für den erfolgreichen Abschluss der Qualifizierung ist die Anfertigung einer Seminarfacharbeit in Form einer Konzeption der eigenen beruflichen Rolle und individuellen Ausfüllung derselben. Als Nachweis des erfolgreichen Besuchs der Qualifizierung erhalten alle Schulbegleiter ein Zertifikat, dessen Anerkennung durch ein Thüringer Ministerium von QuaSI angestrebt wird.

Um einer möglichst großen Zahl der Thüringer Schulbegleiter eine Teilnahme an der Qualifizierung zu ermög-

lichen und dabei den Freistaat bestmöglich geografisch abzudecken, finden die drei vorgesehenen Qualifizierungsdurchgänge an drei verschiedenen Standorten statt: neben Eisenach, dem Ort des ersten Durchgangs, finden Schulungen in Jena und Erfurt statt. Im Verlauf der drei Qualifizierungsdurchgänge wird das Curriculum unter wissenschaftlichen und berufspraktischen Gesichtspunkten evaluiert und sukzessive angepasst. Die somit überarbeiteten und verbesserten Module zielen auf ein möglichst qualitätsvolles Fortbildungsangebot für Schulbegleiter ab.

Schulbegleitung in Thüringen – zukünftiger Handlungsbedarf

QuaSI geht davon aus, dass nur in einem dialogischen Prozess mit allen Beteiligten an der gelungenen Etablierung des gemeinsamen Unterrichts gearbeitet werden kann. Schulbegleiter handeln an einer Schnittstelle zwischen Eltern und ihren Kindern, Schule und Leistungsträgern. Sie tragen mit ihrer Arbeit zum Gelingen von Integration bei. Die bislang diffusen Strukturen und Inhalte des Tätigkeitsfeldes führen unter Umständen zu Vorbehalten gegenüber dem Thema schulische Integration. Deshalb müssen inhaltliche und strukturelle Lösungen erarbeitet, Schulbegleiter, andere Handlungs- und Entscheidungsträger zusammengeführt, thüringenweit vernetzt und alle am Thema Interessierten an jeweils zuständige Fachleute weitervermittelt werden.

Wir sehen folgenden Handlungsbedarf:

- Einheitlichere Abgrenzungen und Definitionen für dieses Tätigkeitsfeld,
- Vernetzung und Zusammenarbeit der Träger und Leistungsträger,
- Auflösung des Zuständigkeitswirrwarrs – sachlicher Diskurs
- mit dem Ziel von Annäherungen hinsichtlich Finanzierungsaspekten,
- Kompetenzfragen und Zuständigkeiten,
- differenzierte Beratung der Eltern die am gemeinsamen Unterricht
- interessiert sind,
- amtliche Statistik für Schulbegleiter/Schulbegleiterpool,
- Sensibilisierung aller Beteiligten am gemeinsamen Unterricht,
- geeignete Fortbildungskonzepte,
- fachlich erarbeitete Empfehlungen und Kooperationsvereinbarungen,

- die Allgemeingültigkeit in ganz Thüringen besitzen,
- finanzielle Neuordnung, modellhaftes Arbeiten, Zusammenarbeit SGB und Schulbehörden, spezielle Leistungsvereinbarungen,
- perspektivische Überlegungen zur Bündelung aller Zuständigkeiten und die Konzentration der Verantwortung bei den Schulbehörden.

Weiterführende Informationen zum Thema und zum Projekt QuaSI finden sie unter: www.schulbegleiter-thueringen.de

Referentin: Silke Keil – Institut für Berufsbildung und Sozialmanagement GmbH, Am Johannestor 23, 99084 Erfurt

4. INTEGRATION AUS DER PERSPEKTIVE VON SCHULEN

Der Gemeinsame Unterricht an der Staatlichen Regelschule „INSOBEUM“ Rositz

HEIKE SARO UND CARLA NEBEL

IN innovativ/integrativ
 SO sozial/souverän
 BE bewegungsfreundlich/ berufswahlorientiert
 UM umweltbewusst/ umfassend

Der Schulname ist das Leitbild unserer Schule.

Bei der Regelschule Rositz handelt es sich um eine dem Profil nach anerkannte Umweltschule mit 117 Schülern, 14 Lehrern, ein Referendar, zwei Sonderpädagogen, ein Integrationshelfer und ein Sozialarbeiter. An der Schule werden Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf integriert. Mit Beginn des Schuljahres 2006/ 2007 haben wir mit der damaligen 5. Klasse die erste integrative Klasse gebildet, in der ein Schüler mit der geistigen Behinderung „Down Syndrom“ integriert wird. Im Schuljahr darauf erfolgte die Bildung einer weiteren Integrationsklasse; hier wurde ein Schüler mit Entwicklungsverzögerung aufgenommen. Seit diesem Schuljahr 2009/ 2010 lernen in der 5. Klasse u.a. zwei Schüler mit einem Förderbedarf im Lernen und zwei weitere Schüler, bei denen sich der Förderbedarf einerseits auf eine Sinnesbeeinträchtigung und andererseits auf eine Körperbehinderung bezieht. Außerdem gibt es in allen Klassen Schüler mit Lernschwierigkeiten und mit Störungen im Verhalten. Seit diesem Schuljahr nehmen wir an dem Schulversuch „Unterrichtung von Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf im Lernen im gemeinsamen Unterricht nach den Lehrplänen der Grund- und Regelschule“, der durch das Thüringer Kultusministeriums (inzwischen Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur) ausgeschrieben wurde, teil. Der Schulversuch begann am 1. August 2009 und endet am 31. Juli 2015.

An unserer Schule hat die Eigenständigkeit der Kinder im Rahmen des selbständigen Lernens einen hohen Stellenwert. Den Schülern wird für eine Reihe von Lerninhalten – vor allem beim „Offenen Unterricht“ und beim Projektunterricht – die eigenständige Wahl sinnvoller Lernangebote nahegelegt. In der täglichen Arbeit der Mitarbeiter an unserer Schule geht es darum, alle Schüler zu eigenständigen Aussprachen, Aktivitätenplanungen und Konfliktregulierungen anzuleiten und anzuhalten. Unsere Schüler sollen

Verantwortung für die erfolgreiche Integration übernehmen.

Um den gemeinsamen Unterricht in der Sekundarstufe I an der Rositzer Schule verständlich zu schildern, möchte ich dieser Beschreibung einige allgemeine Merkmale voranstellen. Im gemeinsamen Unterricht lernen Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf nach den Lehrplänen der Regelschule, wobei der Förderbedarf unterschiedlich sein kann. Ausgehend von dem Grundgedanken, dass Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf am gleichen Lerngegenstand arbeiten und diesen entsprechend ihren unterschiedlichen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen erschließen, ergibt sich die Möglichkeit eines gleichen Lehrplanes. Jedes Kind ist einmalig mit seinen besonderen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie seinen speziellen Bedürfnissen. Ausgehend von seinen Stärken hat es Anspruch darauf, in dem öffentlichen Schulsystem gefördert zu werden. Eine gute Förderung dient der optimalen Persönlichkeitsentwicklung. Die Ausrichtung erfolgt nicht nach Defiziten, sondern geht von bestehenden Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie besonderen Interessen aus. Es ist die Aufgabe für uns als Pädagogen auf die Bildungs- und Lernansprüche der Kinder zu reagieren und diese zu erfüllen. Jedes Kind hat Anspruch auf Hilfe und Unterstützung. Der gemeinsame Unterricht trägt dazu bei, dass so wenig wie möglich separiert wird und mehr Kinder die Möglichkeit erhalten gemeinsam in ihrem gewohnten Umfeld mit ihren Freunden zu lernen. Im gemeinsamen Unterricht gelingt es am besten die individuelle Entwicklungs- und Schullaufbahnperspektive von Kindern so lange wie möglich „offen“ zu halten und nicht zu einem frühen Zeitpunkt schulorganisatorisch einzuengen. Kinder mit erhöhtem Förderbedarf können sich mit Gleichaltrigen sozial und emotional entwickeln. Aber auch nicht beeinträchtigte Kinder lernen von den Kindern mit Förderbedarf und gewinnen so ein hohes Maß an sozialer Kompetenz. Der gemeinsame Unterricht kann lernzielgleich und lernziendifferent durchgeführt werden. Lernzielgleich bedeutet, dass alle Schüler nach den gleichen Rahmenbedingungen unterrichtet werden. Beim lernziendifferenten Unterricht werden die Rahmenrichtlinien den Schülern bzw. ihrem Förderbedarf angepasst. Im Unterricht kann durch entsprechende Differenzierungsmaßnahmen der Grad des Erreichens der gesetzten Ziele konkretisiert werden. Dies leistet der Förderplan.

Der gemeinsame Unterricht ist ein alle Sinne ansprechender, lebendiger Unterricht, der die Individualität der Schüler anerkennt und berücksichtigt. Die Schüler mit

Förderbedarf im Lernen können das Lerntempo und die Lerninhalte mitbestimmen und auswählen. Sie lernen selbst die Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen. In den gemeinsamen Lebens- und Lernerfahrungen können die Kinder mit Lernschwierigkeiten erleben, dass sie in der Klasse angenommen werden und für die Gemeinschaft mitverantwortlich sind. Das Selbstwertgefühl wird gestärkt.

Damit der gemeinsame Unterricht an unserer Schule erfolgreich verläuft, haben wir in den letzten drei Jahren erkannt, dass es notwendig ist, bei der täglichen Arbeit bestimmte Voraussetzungen zu erfüllen. Diese sollen im Folgenden näher erläutert werden.

In Thüringen befindet sich die Integration in der Sekundarstufe I noch im Modellstadium. Es gibt wenige Erfahrungen bzw. sind diese noch nicht weitreichend veröffentlicht. Wenn im ersten Jahr des gemeinsamen Unterrichtes unsere Arbeitsweise teilweise durch „Ausprobieren“ gekennzeichnet war, sind es heute feste organisatorische Regeln, die wir beachten. Die Zusammenarbeit zwischen dem Sonderpädagogen, dem Lehrer und dem Integrationshelfer zum Nutzen des Kindes ist an unserer Schule erfolgreich, weil wir Voraussetzungen auf drei Ebenen geschaffen haben bzw. beachten:

Räumliche Ebene

Der Klassenräume; in denen der gemeinsame Unterricht stattfindet, wurden als Lern- und Lebensraum gestaltet. Dabei durften die Kinder ihre Ideen äußern und entsprechend ihren Bedürfnissen die Räume mitgestalten.

Es wurden Stellflächen und Stauraum für Materialien zur Differenzierung und für offene Unterrichtsformen sowie für eigenes Arbeitsmaterial geschaffen.

Es gibt in der Schule eine Rückzugsmöglichkeit, einen gesonderten Raum, den die Schüler als Ruhe-, Lese- oder Spielecke nutzen können.

Außerdem gibt es einen weiteren Raum, der als Förderraum für Differenzierungsmaßnahmen bzw. Kleingruppenarbeit genutzt werden kann.

Personelle Ebene

Der Lehrer und der Sonderpädagoge arbeiten gemeinsam und sind gleichberechtigt; sie sind gleichermaßen zuständig für das Kind mit Förderbedarf.

Der Lehrer und der Sonderpädagoge erarbeiten gemeinsam den Förderplan und setzen diesen auch gemeinsam um. Sie erstellen gemeinsam Entwicklungsberichte und führen gemeinsam Elterngespräche durch.

Der Lehrer und der Sonderpädagoge schauen sich gemeinsam bestimmte Fördermaterialien an und entscheiden gemeinsam über deren Anschaffung.

Der Sonderpädagoge differenziert bestimmte Lerninhalte entsprechend des Förderbedarfes des Kindes und arbeitet mit dem Integrationshelfer zusammen.

Organisatorische Ebene

Wöchentlich finden die Teamsitzungen zum Informationsaustausch zwischen dem Sonderpädagogen, den am gemeinsamen Unterricht beteiligten Lehrern und dem Integrationshelfer statt.

Es gibt feste Regeln im Klassenzimmer, im Schulhaus und auf dem Schulhof für die Kinder mit und ohne Förderbedarf. Bei deren Verletzung sind Konsequenzen vereinbart.

Es erfolgen genaue Anweisungen zum Erwerb neuer Fertigkeiten, erst dann beginnt die Freiarbeit.

Für die Anschaffung von Fördermaterial stehen zusätzliche finanzielle Mittel zur Verfügung.

Der Sonderpädagoge und der Integrationshelfer sind täglich in der Schule. Sollten sie durch Krankheit etc. nicht anwesend sein können, wird ein anderer zusätzlicher Lehrer, wenn personell möglich, rechtzeitig eingewiesen.

Es steht Zeit für differenzierte Beobachtungen zur Verfügung, um den Schüler mit seinen Bedürfnissen, Eigenheiten und Problemen besser einschätzen zu können. Ebenso werden Zeiträume für Elterngespräche eingeplant.

Durch die kontinuierliche Anwendung von diagnostischen Verfahren werden die Lernfortschritte evaluiert und die Fördermaßnahmen modifiziert bzw. erweitert.

Die soeben beschriebenen Voraussetzungen für den erfolgreichen Verlauf des gemeinsamen Unterrichtes sind durch uns ständig beeinflussbar.

Wie bereits erwähnt, integrieren wir seit Beginn des Schuljahres 2006/2007 ein Kind mit Down – Syndrom. Die Veränderungen in unserem Schulalltag, die dafür notwendig waren, sollen nun geschildert werden.

Jeder Weg beginnt mit dem ersten Schritt

Susanne – ein Beispiel für Integration

Erste Schritte

- Alle Kollegen hospitierten in Susannes integrativer Grundschule.
- Sie lernten Susanne kennen und beobachteten sie in ihrem Schulalltag.
- Es kam zum Informationsaustausch mit allen Personen, die Susanne dort betreuten.
- Die Schlussfolgerungen für die notwendigen Veränderungen an unserer Schule wurden gezogen.

Veränderungen

- Der Stundenplan wurde umgestellt, um Blockunterricht zu ermöglichen.
- Es wurde ein möglichst kleines Lehrerteam gebildet, um gute Absprachen zu ermöglichen und für Susanne wenige, dafür kontinuierliche Bezugspersonen anzubieten.
- Der Klassenraum wurde so gestaltet, dass Materialien in der Schule bleiben können.

Vorbereitung

- Es wurden geeignete Materialien angeschafft – auch durch Kontaktaufnahme mit der Förderschule und der Schule für geistig behinderte Kinder.
- Weitere Hospitationen in Einrichtungen, die mit Integration bereits Erfahrungen hatten, folgten.
- Die Kollegen unserer Schule erhielten Fortbildungen durch die Sonderpädagogin, die Susanne bisher betreute.
- Es erfolgten weitere Fortbildungen zu Unterrichtsformen, die für die Integration geeignet und notwendig sind
- Zudem wurden fachliche Informationen über die Besonderheiten von Down – Syndrom dokumentiert.

Gemeinsamer Anfang

- Es gab einen Schnupperunterricht für alle Schüler der neuen 5.Klasse.
- Zudem stellten alle Eltern ihre Kinder auf einer Elternversammlung vor.

Neue Situation des Lehrers

- Neu war die permanente Gegenwart von Sonderpädagogen und/ oder einem Integrationshelfer.
- Regelmäßige Teamsitzungen für gemeinsame Vorbereitungen und Absprachen wurden vereinbart.
- Für Susanne wurden verschiedene „Richtlinien“ vereinbart:
 - Verwendung eines kurzen und klaren Satzbaus,
 - Normgerechtes und deutliches Tafelbild, welches auch Susanne nachvollziehen kann,
 - Schaffung einer neuen Dimension der Anschaulichkeit und Praxisnähe,
 - Immer die Möglichkeit der Integration schaffen und Erfolge „organisieren“ und
 - Sofort auf unvorhersehbare Reaktionen von Susanne reagieren (können).

Integrationsmöglichkeiten

- Durch eine anschauliche Darstellung von Zusammenhängen im Stuhlkreis oder im Halbkreis vor der Tafel (sehen, anfassen, ausprobieren) werden Integrationsprozesse unterstützt.
- Wichtig ist die Herstellung von Unterrichtsmaterialien zum Thema, die dann alle Schüler nutzen können.
- Zudem wird eine Kommunikation (Antworten auf Fragen etc.) für Susanne ermöglicht.
- Susanne wird im Gruppen- und Partnerarbeit einbezogen.
- In Formen wie Wochenplan, Werkstattarbeit und Projekte kann offener Unterricht praktiziert werden.
- Wir ermöglichen, dass Susanne alles mitmachen und an allem teilhaben kann.

Schwierigkeiten

- Es besteht die ständige Notwendigkeit der weiterführenden Sensibilisierung von Schülern, Eltern, Kollegen und Außenpartnern.
- Eine weitere Herausforderung ist die aufwendige Suche nach geeigneten Materialien.
- Ein wesentliches Problem stellt der häufige Wechsel des Integrationshelfers dar.
- Zudem sind notwendige Genehmigungen und Finanzierungen sehr bürokratisch und zu wenig am Kind orientiert.
- Eine erfolgreiche Integration erfordert stets ein hohes Maß an innerer Bereitschaft, Eigeninitiative und Kreativität.

- Schwierigkeiten sehen wir auch im Fehlen finanzieller Mittel für Material oder z.B. für mehr Stunden des Integrationshelfers.
- Es fehlen zudem Räumlichkeiten für individuellen Unterricht.
- Enge Grenzen, die territorialen Räume betreffend (z.B. Fahrtkosten, Fahrgenehmigungen.....) stellen Hindernisse dar.

Positives Fazit

- Es ist wunderbar, die Entwicklung von Kindern zu verfolgen, die integriert werden.
- Der Gemeinsame Unterricht hat einen Nutzen für Kinder, die auch Förderbedarf haben, aber kein sonderpädagogisches Gutachten haben.
- Es erfolgt ein Fordern und Fördern von allen Kindern und ein Einbezug aller Pädagogen.
- Kinder, die integriert werden, besitzen eine minimale Einschränkung im Selbstwertgefühl.

Die Entwicklung eines integrativen Schul- und Unterrichtskonzepts

KATRIN MARTICK UND GABRIELE KÜLSHAMMER
FREIE GANZTAGSGRUNDSCHULE STEINMALEINS

Einleitung

In diesem Jahr feiert unsere Schule ihr zehnjähriges Bestehen. Wir feiern einen zehnjährigen Bestand aber auch 10 Jahre kontinuierlicher Weiterentwicklung. Mit diesem Beitrag wollen wir einen Einblick in diesen Entwicklungsprozess geben.

Geschichtliche Entwicklung

1991 gab es in Jena erste Überlegungen zur Integration von behinderten Kindern im Vorschulbereich. Es entstanden unser Trägerverein „Quer-Wege e.V.“, unsere Kindertagesstätte Schwabenhaus und die Frühförderstelle des Vereins. Infolge der guten Arbeit dieser Gruppen ergab sich die Frage nach Möglichkeiten einer integrativen Beschulung. Mitglieder der Arbeitsgemeinschaft „Integratives Lernen“ und des Quer-Wege e.V. leisteten hier Pionierarbeit und ließen ihren Gedanken in dieser Richtung freien Lauf.

Zum Schuljahr 2000/2001 konnte die „Freie Integrative Ganztagschule Jena“ als Schulversuch gegründet werden. Wenige Jahre später eröffnete der Trägerverein eine zweite, bilinguale Kindertagesstätte. „Billy“. Im Jahre 2009 erhielt die Grundschule die staatliche Anerkennung. Im gleichen Jahr entschied man sich für einen neuen Namen: „Freie Ganztagsgrundschule STEINMALEINS“. Die Bezeichnung „integrativ“ ist aus dem Schulnamen verschwunden, weil es für alle zur Normalität geworden ist, in einer Schule der Vielfalt zu leben und zu arbeiten. Eine selbstverständliche Inklusion gibt es noch nicht, da eine Aufnahmekommission dafür Sorge zu tragen hat, dass in jeder Stammgruppe von circa 20 Kindern bis zu fünf Kinder sonderpädagogischen Förderbedarf haben. Zum Schuljahr 2009/2010 konnte Quer-Wege e.V. die Freie Integrative Gesamtschule eröffnen. Sie führt das Grundschulkonzept im Sekundarstufenbereich fort.

Schule auf dem Weg

Hinter den oben genannten organisatorischen Daten verbirgt sich eine umfassende pädagogische sowie inhaltliche Auseinandersetzung und Entwicklung. Bevor die Schule

gegründet wurde, musste ein Schulkonzept entwickelt werden sowie eine Schulstruktur, die gemeinsamen Unterricht ermöglicht. Erfahrungen der Pädagogen aus verschiedenen Tätigkeitsfeldern, aus Reformpädagogik und Sonderpädagogik flossen ein.

Immer stehen und standen bei uns die Schüler und Schülerinnen im Mittelpunkt. Während der Arbeit mit ihnen haben wir etwa über folgende Fragen nachgedacht: Wie geht es den Kindern? Unter welchen Bedingungen können sie sich am besten entwickeln? Dabei hat sich unser Blick in den letzten Jahren geschärft. Wir sehen Unterschiede deutlicher. Wir sehen, es gibt keine homogene Gruppierung in der Schule (auch nicht im jahrgangshomogenen Kurs). Wir sehen, jedes Kind ist ein Individuum, dem es gerecht zu werden gilt. Dies lässt uns zunehmend den Gedanken der Integration durch den Begriff der Inklusion ersetzen.

Beim Frontalunterricht während der Kurszeiten bemerkten wir, dass wir mit dieser Unterrichtsform nur selten allen Kindern gerecht werden können. So führen wir seit etwa 5 Jahren verstärkt Lernwerkstätten durch, um besser differenzieren zu können.

2007 reichten wir eine Weiterentwicklung unseres Schulkonzeptes beim Thüringer Kultusministerium ein, die kurz darauf genehmigt wurde.

Eindrücke einer Bildungsreise nach Schweden

Seit Jahren pflegen wir eine enge Zusammenarbeit mit der Serviceagentur „Ganztätig Lernen“ in Jena. Sie ermöglichte uns Diskussionen, Fortbildungen und auch schulinterne Supervisionen. Durch diese Serviceagentur erhielten Katrin Martick und ich die Gelegenheit, während der Osterferien 2009 an einer Bildungsreise nach Schweden teilzunehmen.

Bei Hospitationen, Vorträgen und Diskussionen in drei schwedischen Schulen fiel uns die angenehme Atmosphäre an diesen Orten auf. Die Schulen waren – nicht nur architektonisch – von einer großen Offenheit geprägt. Wille und Motivation zu lernen und immer besser zu werden, waren bei Lehrern und Schülern gleichermaßen vorhanden und spürbar. In allen Klassenräumen waren Lehrplanziele der Hauptfächer gut sichtbar und verständlich formuliert an den Wänden angebracht. Die Kinder erfahren, was sie lernen sollen und welche Ziele und Wege sie weiterführen. Schüler und Schülerinnen nehmen vielfach ihr Lernen selbst in die Hand. Mittels Logbuch

dokumentieren sie ihre Vorhaben, Fortschritte oder auch Herausforderungen, denen sie begegnen. Sie sind stolz auf ihre Leistungen und präsentieren sie gern. So zeigten sie etwa uns Gästen begeistert ihre Portfolio-Mappen und erzählten dazu.

Wir nahmen diese Eindrücke aufmerksam auf und stellten uns in Blick auf unsere Schule in Jena folgende Fragen:

- Was können wir noch besser machen?
- Welche Anregungen können wir bereichernd in unser einzigartiges Konzept einfließen lassen?
- Wie können wir unser Team gewinnen?
- Soll sich etwas ändern? Was? Wann?
- Wie könnte unser Weg aussehen?

Was danach geschah

Der Bericht über unsere Erfahrungen in Schweden löste im Team zunächst Begeisterung aus. In einer zweiten Stufe wurden unser Schulalltag und das Konzept während eines Teamfeedbacks genauer beleuchtet. Die Besonderheiten und auch Stolpersteine auf unserem Weg zu einer besonders guten Schule wurden herausgestellt. Skepsis machte sich breit, als wir erstmals vorschlugen, die jahrgangshomogenen Kurse (die zu der Zeit 6 Wochenstunden betrug) aufzulösen bzw. in die Stammgruppenzeit am Vormittag zu integrieren. Mit diesen Gedanken an mögliche Veränderungen gingen wir in die Sommerferien.

Schon kurz nach den Ferien wurde eine Aufbruchstimmung im Kollegium deutlich. Pädagoginnen hatten Hospitationen an Schulen, die individualisierend lernen, gemacht. Andere hatten Bücher gelesen zu Themen der Inklusion oder zu individuellem Lernen. Vorträge, z.B. von Falko Peschel, oder die Teilnahme an Foren zum Deutschen Schulpreis oder zum Förderprogramm „Demokratisch Handeln“ bestärkten unsere Gedanken zum individuellen Lernen in Vielfalt.

In der Unterrichtspraxis sahen wir die Grenzen des Kursunterrichtes bzw. des Wechsels zwischen diesem und dem Stammgruppenunterricht, der vier Jahrgänge umfasst, deutlicher. Die Unterschiede zwischen den Schülern traten uns besonders vor Augen. Wir erkannten: Es gibt keine homogene Gruppierung in der Schule. Jedes Kind ist ein Individuum, dem es gerecht zu werden gilt und lohnt. Die Pädagogen beschlossen: Wir wollen gemeinsam etwas verändern.

Weiterentwicklung im Jahr 2010

Nach diesem Beschluss wurden die Grundgedanken gemeinsam formuliert und eine Gruppe überarbeitete das Schulkonzept. Wir besprachen die Weiterentwicklung sowohl mit Vertretern des Jenaer Schulamtes als auch des Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, welche ihre Zustimmung signalisierten. Schwieriger war es, alle Eltern für die Idee zu gewinnen, vor allem da sie doch mit unserer bisherigen Arbeit und dem zugrunde liegenden Konzept sehr zufrieden gewesen waren und nun Nachteile befürchteten. Aber auch hier gelang es uns durch Offenheit und viele Gespräche, die große Mehrheit mit ins Boot zu holen.

Wöchentlich trafen und treffen sich, zusätzlich zu anderen Besprechungen, Lehrerinnen, um das Konzept Wirklichkeit werden zu lassen. Lehrplanziele wurden in Lernplanziele verwandelt und es entstand ein „Roter Faden“ für jedes Kind. Für die tägliche Dokumentation wurde ein Lernplan entwickelt, der die tägliche Arbeit sowie regelmäßige Reflexionen durch Kinder, Lehrer und Eltern festhält. Gemeinsam wird der Alltag in der Stammgruppe geplant und reflektiert. Zudem werden Tests erstellt und aktuelle Tagesereignisse diskutiert.

Der zweite Teil soll den aktuellen Stand unserer schulischen Arbeit aufzeigen. Dabei ist sicher: Schule, die lebt, wird sich weiterentwickeln. Jedes einzelne Kind wird immer wieder neue Fragen aufwerfen und Antworten darauf erwarten. So wird dieses Kapitel bestimmt weitergeschrieben und das zweite mit Sicherheit in einigen Jahren anders aussehen werden.

Pädagogische Grundsätze und die Struktur unserer Schule

Die Ganztagschule bietet allen Kindern Zeit und Raum, sich mit Freude zu entwickeln. Geöffnet ist die Schule von 6:30 Uhr bis 16:30 Uhr. In der Kernzeit von 7:30 Uhr bis 15:00 Uhr findet Unterricht statt. Wichtig ist uns die Rhythmisierung im Ganztag. So gibt es einen ständigen Wechsel von Anspannung und Entspannung, von Lernen und Freizeit sowie von Ruhe und Bewegung.

In den Stammgruppen leben und lernen Kinder unterschiedlicher Alters- und Entwicklungsstufen miteinander. Schüler und Schülerinnen der Jahrgänge 1 bis 4 spielen und lernen miteinander. Sich gegenseitig zu helfen und voneinander Unterstützung anzunehmen ist Normalität.

Ziel unsere Schule ist es, jeden Schüler und jede Schülerin

entsprechend seiner/ihrer individuellen Voraussetzungen zu fördern und in die Schulgemeinschaft zu integrieren. Zu unseren Stammgruppen gehören 18 bis 20 Kinder, von denen maximal 5 sonderpädagogisch gefördert werden. In der Regel werden ein bis zwei dieser 5 Kinder lernzielfördernd in den Bildungsgängen zur Lernförderung oder zur individuellen Lebensbewältigung beschult.

Die Schule lebt vom Mehrpädagogensystem. Zu einer Stammgruppe gehören ein Stammgruppenlehrer, der Grundschullehrer ist, ein Sonderpädagoge sowie mehrere Freizeitpädagogen. Letztere haben sowohl unterschiedliche Professionen, z.B. Sozialarbeiter, Erzieher, Erziehungswissenschaftler, Therapeuten, als auch verschiedene Aufgaben, z.B. Freizeitgestalter, Integrationshelfer oder Sonderpädagogische Fachkräfte. Die Pädagogenvielfalt spiegelt sich auch im Leitungsteam wider.

Schulorganisation

Der Jahreskreis ist geprägt durch wiederkehrende Veranstaltungen, zum Beispiel Feste oder Projekte. Drei Projektwochen sind dabei stammgruppenübergreifend, während andere innerhalb der Stammgruppen geplant und durchgeführt werden können. Im Tagesablauf ergänzen sich Unterricht und Freizeit.

Den Vormittag verbringen die Schülerinnen und Schüler in ihrer Stammgruppe. Morgenkreise, wie etwa der Gesprächs-, Musik- oder Kunstkreis, schaffen eine feste Struktur. Viel Zeit wird dem individuellen Arbeiten am Lernplan eingeräumt. In Kleingruppen werden neue Inhalte eingeführt oder Arbeitsergebnisse besprochen. Durch Teamteaching ist zeitweise auch Einzelförderung möglich. Am Nachmittag findet der Unterricht in Nebenfächern, z.B. Sport, Werken oder Schulgarten für jeweils zwei Jahrgänge statt. Der Unterricht ist offen und reformpädagogisch orientiert. Grundlage bilden die Inhalte der Thüringer Lehrpläne für die Bildungsgänge Grundschule, Lernförderung und Individuelle Lebensbewältigung. Ihre Ziele werden im „Roten Faden“ für jedes Kind als Lernziele formuliert, so dass Kindern und Eltern Ziel, Weg und Stand des Lernens immer transparent gemacht werden kann. Bisher fand für die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Individuelle Lebensbewältigung oder Lernförderung einmal wöchentlich Hauswirtschaftsunterricht statt. Nun hat zudem jede Stammgruppe die Möglichkeit, an einem Vormittag in der Woche die Kinderküche zu nutzen. Dies ermöglicht leistungsheterogene Gruppen und die Einübung lebenspraktischer Tätigkeiten für alle Kinder. Die Freizeitgestaltung orientiert sich an Wünschen, Themen und Bedürfnissen der Kinder. Es gibt

sowohl spontane Aktivitäten als auch langfristige Arbeitsgemeinschaften. Derzeit finden beispielsweise Töpfern, Artistik, Theater oder Fußball statt. Auch Ausflüge in den Wald erfreuen sich großer Beliebtheit. Als Räume stehen innerhalb des Schulgeländes sowohl Garten und Hof als auch Bewegungs- und Snoezelraum oder die Kinderküche zur Verfügung.

Absprachen zwischen den Pädagogen erfordern viel Zeit und Kraft, sind aber unerlässlich. Zudem sind Absprachen mit Personen außerhalb der Schule notwendig, etwa mit Eltern, Ärzten oder Therapeuten. Der zusätzliche Einsatz wird aber durch ein gelingendes Miteinander vielfältig belohnt.

Das Netzwerk für gemeinsamen Unterricht in Thüringen

ADA SASSE/URSULA SCHULZECK

Ausgangssituation

Mit Inkrafttreten des novellierten Schulgesetzes im Jahr 2003 wurden die schulrechtlichen Grundlagen des gemeinsamen Unterrichts für Schüler/innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in Thüringen erheblich ausgeweitet. Seither ist im Schulgesetz des Landes festgeschrieben, dass für alle Schüler/innen, mithin auch für Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen und in der geistigen Entwicklung, die Grund- und weiterführenden Schulen der erste Lernort sind. Erst wenn nach gründlicher Prüfung und vorausschauender Planung die erforderlichen Rahmenbedingungen für den gemeinsamen Unterricht nicht geschaffen werden können, ist eine Beschulung in der Förderschule in Betracht zu ziehen. Weil die Grund- und weiterführenden Schulen nun als bevorzugte Lernorte für alle Schüler/innen gelten, ist bei jedem Schüler und bei jeder Schülerin mit sonderpädagogischem Förderbedarf zuerst zu prüfen, welche Rahmenbedingungen für die wohnortnahe schulische Integration erforderlich sind. Ein Automatismus zwischen der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs und der Überweisung auf eine Förderschule besteht somit seit 2003 nicht mehr. Grund- und weiterführende Schulen stellen sich seither zunehmend darauf ein, die Rahmenbedingungen des gemeinsamen Unterrichts für Schüler/innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf zu schaffen und zu verbessern.

Um dem bestehenden Informationsbedarf bei Eltern, Lehrer/innen, Erzieher/innen und Mitarbeiter/innen der Schulaufsicht sowie der Schulverwaltung, aber auch bei potentiellen Kooperationspartnern wie den Sozial- und Jugendämtern, Krankenkassen, usw. entsprechen zu können und den Erfahrungsaustausch aller am gemeinsamen Unterricht Beteiligten anzuregen, ist seit Inkrafttreten des novellierten Schulgesetzes im Jahr 2003 in Thüringen ein Netzwerk für den gemeinsamen Unterricht entstanden. Es umfasst:

- die Landesarbeitsgemeinschaft „Gemeinsam leben – gemeinsam lernen e.V.“, Thüringen
- den jährlich stattfindenden „Landesweiten Integrationstag Thüringen“

- die jährlich stattfindenden „10 Integrationspädagogischen Fortbildungsmodule“ am „Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm)“
- die Gruppe der „Berater/innen für den gemeinsamen Unterricht“ an den Schulämtern des Landes sowie
- die „Thüringer Arbeitsstelle für den gemeinsamen Unterricht“.

Diese nachfolgend näher zu beschreibenden fünf Elemente des Netzwerkes für gemeinsamen Unterricht haben sich bewährt und durch die Ratifizierung des „Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ durch die Bundesrepublik im Dezember 2008 erneut an Relevanz und an Praxiswirksamkeit gewonnen.

1. Die Landesarbeitsgemeinschaft „Gemeinsam leben – gemeinsam lernen e.V.“, Thüringen

Anders als in den „alten“ war in den „neuen“ Bundesländern die Etablierung des gemeinsamen Unterrichts nicht mehr an ein anhaltendes, im Konfliktfall auch juristisch untersetztes Engagement von Eltern gebunden. Die schulische Integration war in den Schulgesetzen der „neuen“ Bundesländer seit 1990 enthalten oder hat sich seit 1990 schrittweise von der zielgleichen zur zielfördernden Integration hin durchgesetzt. Diese Situationsbeschreibung schließt nicht aus, dass auch in Thüringen Eltern im Einzelfall noch immer für den Anspruch ihres Kindes auf die Teilnahme am gemeinsamen Unterricht kämpfen müssen. Das Engagement von Eltern ist in Thüringen in erster Linie auf die Durchsetzung des individuellen Rechtsanspruchs auf gemeinsamen Unterricht sowie auf die kontinuierlich gute Qualität schulischer Integration gerichtet. Die Landesarbeitsgemeinschaft „Gemeinsam leben – gemeinsam lernen“ tritt als Verein in erster Linie durch die Beratung von Eltern für Eltern, durch die Mitwirkung von Eltern an Fortbildungen sowie durch den „Landesweiten Integrationstag Thüringen“ in der Öffentlichkeit in Erscheinung. Nachhaltig wirksam ist darüber hinaus die Vernetzung der einzelnen Mitglieder untereinander. Das Engagement von Frau Ulrike Gelhausen-Kolbeck, der Landesvorsitzenden von „Gemeinsam leben – gemeinsam lernen e.V.“, ist im Jahr 2010 in besonderer Weise durch die Verleihung der „Thüringer Rose“ geehrt worden.

2. Der „Landesweite Integrationstag Thüringen“

Einmal jährlich findet seit 2004 der Landesweite Integrationstag statt, den die „Thüringer Forschungs- und Arbeitsstelle für gemeinsamen Unterricht“ in Kooperation mit der Friedrich-Ebert-Stiftung sowie in Kooperation mit der Landesarbeitsgemeinschaft „Gemeinsam leben – gemeinsam lernen“ ausrichtet. Der Landesweite Integrationstag ist als ganztägige Veranstaltung konzipiert, auf der am Vormittag nach Impulsreferaten und einer Podiumsdiskussion mit bildungspolitischen Schwerpunkt am Nachmittag Arbeitsgruppen sowie ein Abschlussplenum folgen. Neben Eltern, Erzieher/innen und Lehrer/innen nehmen u.a. Abgeordnete der Fraktionen im Landtag sowie Abgeordnete aus Kreistagen, Vertreter freier Träger, Mitarbeiter/innen der Schulverwaltung, Wissenschaftler/innen, Therapeuten und Vertreter von berufsständischen Vereinigungen am Integrationstag teil. Der Landesweite Integrationstag wird in einem Reader dokumentiert bzw. auf der Homepage der Friedrich-Ebert-Stiftung veröffentlicht.

3. „10 Integrationspädagogische Fortbildungsmodulare“ am „Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm)“

Die Etablierung der integrationspädagogischen Module am Thillm zum Schuljahr 2004/ 2005 war die Reaktion auf einen Mangel an einschlägigen Fortbildungsangeboten: Im Thüringer Schulgesetz war zwar die Dienstpflicht zur Fortbildung festgeschrieben; jedoch wurden bis zum Jahr 2003 nur sporadisch Fortbildungen mit dem thematischen Schwerpunkt „Schulische Integration/ gemeinsamer Unterricht“ angeboten. Neben den im Thillm stattfindenden landesweiten Fortbildungen konnten zwar Schulen auch vor Ort und in Eigenverantwortung Fortbildungen gestalten. Aber der gemeinsame Unterricht war für die meisten Thüringer Grund- und weiterführenden Schulen sowie an den Förderzentren zu diesem Zeitpunkt noch immer Neuland. Wer mit dem gemeinsamen Unterricht bis zu diesem Zeitpunkt keine Erfahrung sammeln konnte, hatte Schwierigkeiten dabei, den eigenen Fortbildungsbedarf präzise zu definieren. Denn welche Wissensbestände und welche Kompetenzen für das Gelingen des gemeinsamen Unterrichts erforderlich sind, wird erst im Integrationsprozess selbst deutlich und kann bei mangelnder Eigenerfahrung auch nicht im Voraus bestimmt werden. Es wäre zugleich fahrlässig, integrationspädagogische Fortbildungen erst dann anzusetzen, wenn die schulische Integration bereits begonnen hat. Schulinterne Fortbildungsangebote müssen daher vorausschauend durch zentralisierte

Angebote ergänzt werden können. Die „10 Integrationspädagogischen Module“ werden durch das Thillm in Kooperation mit der „Thüringer Forschungs- und Arbeitsstelle für gemeinsamen Unterricht“ und in Kooperation mit den „Berater/innen für den gemeinsamen Unterricht“ als jährlich wiederkehrendes landesweites Angebot vorgehalten. Struktur und inhaltliche Ausrichtung der Module basieren auf den folgenden Überlegungen:

a) Etwa im Januar ist den Grund- bzw. weiterführenden Schulen bekannt, ob Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zum Schulbesuch angemeldet sind oder ob Schüler/innen mit einem besonders umfangreichen Förderbedarf die Schuleingangsphase besuchen werden. Bis zum Beginn des Schuljahres im Juli bzw. im August des jeweiligen Kalenderjahres ist somit für Grund-, Regel-, Gymnasial- und Förderschullehrer/innen sowie weiteres pädagogisches Personal ausreichend Zeit, um sich in ausgewählten Fortbildungsmodulen auf die neue Aufgabe vorzubereiten. Für diese Phase sind in besonderem Maße die Module 1 bis 5 (für den Bereich der Grundschule) sowie die Module 1, 2, 7, 8 und 9 (für den Bereich der weiterführenden Schulen) geeignet.

b) Nach Beginn des Schuljahres benötigen Lehrer/innen und Erzieher/innen die Möglichkeit, sich über Praxiskonzepte des gemeinsamen Unterrichts, über Fragen der Gestaltung des Schulalltags u.ä. auszutauschen. Solche integrationsbegleitenden Angebote stellen das Modul 6 (für den Bereich der Grundschule) sowie das Modul 10 (für den Bereich der weiterführenden Schulen) dar.

c) Da erfahrungsgemäß in Fortbildungen zum gemeinsamen Unterricht ein erhöhter Austausch- und Diskussionsbedarf besteht, sind die Module 1 bis 10 jeweils als ganztägige Fortbildungsveranstaltung angelegt.

Die einzelnen Module beziehen sich auf die folgenden Schwerpunkte:

1. Modul: Geschichte, Grundbegriffe und pädagogische Orientierung schulischer Integration: Vorgestellt und diskutiert werden Besonderheiten des gemeinsamen Unterrichts in den neuen Bundesländern, die veränderte Berufsrolle von Grund-, Regel-, Gymnasial- und Förderschullehrer/innen, der offene Unterricht und die entwicklungslogische Didaktik, die Entwicklung integrativer Schul- und Unterrichtskultur sowie die Entwicklung sozialer Kompetenzen am Schulanfang.

2. Modul: Kooperation – Zusammenarbeit von Grund- und Förderschullehrer/innen; Elternarbeit: Das Modul widmet

sich der Planung und Gestaltung von Unterricht sowie der Arbeit an individuellen Förderplänen im Team, den Konfliktlösungsstrategien und Aushandlungsprozessen in interdisziplinären Teams, den Chancen und Schwierigkeiten in der Arbeit mit Eltern von Schüler/innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf sowie den Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit Selbsthilfeorganisationen.

3. Modul: Zieldifferenter Anfangsunterricht im Fach Deutsch: Um im Lernbereich Deutsch gemeinsamen Unterricht erfolgreich gestalten zu können, sind Wissensbestände zu den Voraussetzungen für einen gelingenden Schriftspracherwerb, über Stufenmodelle des Lesen- und Schreibenlernens, über die Möglichkeiten der Analyse der Lernvoraussetzungen und des Lernstandes sowie über einschlägige pädagogische Konzepte und Modelle erforderlich, die in diesem Modul vermittelt werden.

4. Modul: Zieldifferenter Anfangsunterricht im Fach Mathematik: Um im Lernbereich Mathematik gemeinsamen Unterricht erfolgreich gestalten zu können, sind Wissensbestände zu den Voraussetzungen für den Erwerb mathematischer Kompetenzen, zur Entwicklung eines mathematischen Zahl- und Operationsverständnisses, zu den Möglichkeiten der Analyse der Lernvoraussetzungen und des Lernstandes sowie über einschlägige pädagogische Konzepte und didaktische Materialien erforderlich, die in diesem Modul vermittelt werden.

5. Modul: Der Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre als Grundlage für den gemeinsamen Unterricht: Der „Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre“ enthält Bildungsvorstellungen aus der Perspektive des Kindes, die nicht an Altersgruppen, Klassenstufen oder konkrete Bildungsinstitutionen gebunden sind. Vielmehr wird kindliche Bildung hier als basale, elementare und primäre Bildung beschrieben. Daher ist der „Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre“ geeignet, um Bildungsangebote für Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf am gemeinsamen Gegenstand und auf unterschiedlichen Lernniveaus (zieldifferenter Unterricht) zu gestalten. In diesem Modul werden am Beispiel ausgewählter Bildungsbereiche Möglichkeiten des Lernens am gemeinsamen Gegenstand diskutiert.

6. Modul: Begleitende/supervidierende Angebote zwischen August und Dezember: Lehrer/innen und Erzieher/innen erhalten Gelegenheit, ihre Erfahrungen über den Beginn der gemeinsamen Unterrichts auszutauschen; sie können von den Erfahrungen der Kolleginnen und Kollegen profitieren, die bereits im gemeinsamen Unterricht tätig sind. Zugleich besteht die Gelegenheit, sich über pädago-

gische Konzepte und didaktische Materialien, über Wege der Teamarbeit, der Zusammenarbeit mit den Eltern usw. zu verständigen.

7. Modul: Entwicklung sozialer Kompetenzen im gemeinsamen Unterricht an weiterführenden Schulen: Im Rahmen dieses Moduls werden verschiedene offene Unterrichtsformen vorgestellt, die für die Entwicklung sozialer Kompetenzen im gemeinsamen Unterricht besonders geeignet sind. Im Mittelpunkt der Veranstaltung stehen außerdem pädagogisch-didaktische Konzepte der Entwicklung von Toleranz und der Akzeptanz von Verschiedenheit.

8. Modul: Zieldifferenter Unterricht an weiterführenden Schulen (Arbeit mit unterschiedlichen Lehrplänen am Beispiel des Faches Deutsch): Dieses Modul widmet sich der Frage, wie auf der Basis entwicklungsorientierter Modelle des Schriftspracherwerbs ein guter zieldifferenter Unterricht im Fach Deutsch gestaltet werden kann. Im Mittelpunkt der Veranstaltung stehen Konzepte, Methoden und Materialien für die Unterstützung von Schüler/innen, die beim Erwerb der Schriftsprache anhaltende und gravierende Schwierigkeiten haben. Besonderes Augenmerk wird auf die Planung des gemeinsamen Unterrichts im Kontext verschiedener, in der zieldifferenten Integration jedoch gleichzeitig zu berücksichtigender Lehrpläne gerichtet.

9. Modul: Zieldifferenter Unterricht an weiterführenden Schulen (Arbeit mit unterschiedlichen Lehrplänen am Beispiel des Faches Mathematik): Dieses Modul widmet sich der Frage, wie auf der Basis des struktur-niveauorientierten Mathematikunterrichts ein guter zieldifferenter Unterricht im Fach Mathematik gestaltet werden kann. Im Mittelpunkt der Veranstaltung stehen Konzepte, Methoden und Materialien für die Unterstützung von Schüler/innen, die beim Erwerb mathematischer Kompetenzen anhaltende und gravierende Schwierigkeiten haben. Besonderes Augenmerk wird auf die Planung des gemeinsamen Unterrichts im Kontext verschiedener, in der zieldifferenten Integration jedoch gleichzeitig zu berücksichtigender Lehrpläne gerichtet.

10. Modul: Reflexion und Diskussion des gemeinsamen Unterrichts in weiterführenden Schulen: Lehrer/innen von Förderschulen und von weiterführenden Schulen erhalten Gelegenheit, sich über Erfahrungen zur schulischen Integration zu beraten. Sie können von den Erfahrungen der Kolleginnen und Kollegen profitieren, die bereits im gemeinsamen Unterricht tätig sind. Zugleich besteht die Gelegenheit, sich über pädagogische Konzepte und didaktische Materialien, über Wege der Teamarbeit, der Zusammenarbeit mit den Eltern usw. auszutauschen.

4. Die Gruppe der „Berater/innen für den gemeinsamen Unterricht“ an den Schulämtern des Landes Thüringen

Seit dem Beginn des Schuljahres 2005/ 2006 sind an jedem Schulamtsbereich des Landes Berater/innen für den gemeinsamen Unterricht tätig. In jedem Schulamtsbereich sind in der Regel zwei; im größten Schulamtsbereich des Landes sogar 5 Berater/innen tätig. Als Berater/innen für den gemeinsamen Unterricht arbeiten Förderschullehrer/innen mit integrationspädagogischer Berufserfahrung, die mit einer halben Vollzeitstelle an das Schulamt abgeordnet werden. Auf ihre Tätigkeit wurden sie im September 2005 in einer Fortbildungswoche vorbereitet; seither treffen sie sich einmal monatlich zu einer ganztägigen Fortbildungs-

veranstaltung. Im Rahmen der monatlichen Fortbildung können sie Erfahrungen austauschen, Lösungen für drängende Praxisprobleme entwickeln oder auch externen Sachverstand hinzuziehen, indem beispielsweise Vertreter/innen des Thüringer Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Behindertenbeauftragte, Sozialrechtlicher u.ä. Experten hinzugezogen werden. Da die Berater/innen für den gemeinsamen Unterricht nicht auf ein vorgegebenes Arbeitsfeld zurückgreifen konnten, haben sie sich am Beginn ihrer Tätigkeit auf eine gemeinsame Beschreibung ihres Arbeitsfeldes verständigt. Als Kernaufgaben sehen sie die Tätigkeiten Informieren, Beraten, Unterstützen und Begleiten an. Die Ausdifferenzierung ihres Arbeitsfeldes haben sie in der folgenden Form vorgenommen:

</
--

5. Die „Thüringer Arbeitsstelle für den gemeinsamen Unterricht“

Im April 2008 hat in Erfurt die „Thüringer Forschungs- und Arbeitsstelle für gemeinsamen Unterricht“ in Erfurt ihre Arbeit aufgenommen. Zu ihrem Aufgabenbereich gehören:

- die monatliche Fortbildung der „Berater/innen für den gemeinsamen Unterricht“
- regelmäßige Fortbildungsangebote zu Themen mit akutem praktischem Klärungsbedarf (gemeinsamer Unterricht in der weiterführenden Schule, Kooperation mit Sozial- und Jugendamt, Einschulungs- und Überweisungspraxis bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Integration im Elementarbereich usw.)
- die Ausrichtung des „Landesweiten Integrationstages Thüringen“ mit Kooperationspartner/innen
- die Unterstützung des Erfahrungsaustauschs und der Vernetzung von Eltern mit Kindern und Jugendlichen im gemeinsamen Unterricht
- die Beratung von Eltern, Lehrer/innen und Erzieher/innen, Mitarbeiter/innen der Schul- und Sozialverwaltung zu Fragen des gemeinsamen Unterrichts (in Kooperation mit dem „Beauftragten für Menschen mit Behinderungen“ des Landes Thüringen, mit den Berater/innen für den gemeinsamen Unterricht; mit der „Landesarbeitsgemeinschaft Gemeinsam leben – gemeinsam lernen Thüringen e.V.)
- die Unterhaltung einer Fachbibliothek.

Das Ziel der Arbeitsstelle ist es, bestehende Initiativen und Kompetenzen mit Blick auf den gemeinsamen Unterricht wirksam zu bündeln und zu vernetzen. Auf diese Weise soll die nachhaltige professionelle Unterstützung von Integrationsprozessen durch aktuelle und flexible Beratungs- und Fortbildungsangebote geleistet werden. Die Arbeitsstelle betreibt eine Netzseite (www.gu-thue.de). Auf dieser Netzseite finden sich Informationen u.a. zu den folgenden Schwerpunkten:

- gesetzliche Grundlagen des gemeinsamen Unterrichts,
- Arbeitsfeld sowie die Kontaktdaten der Berater/innen für den gemeinsamen Unterricht,
- Fortbildungsangebote,
- Beispiele guter Praxis,
- Praxishilfen (wie zum Beispiel die von den Berater/innen für gemeinsamen Unterricht erarbeiteten „Lehrplanübersichten“ der Klassenstufen 1-10, die Grundlage für den zieldifferenten Unterricht sind),

- aktuelle Veröffentlichungen wie zum Beispiel die UN-Konvention über die Rechte der Menschen mit Behinderungen sowie
- Netzauftritt des „Schulversuchs zur Unterrichtung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen im gemeinsamen Unterricht nach den Lehrplänen der Grund- und Regelschule“.

Ausblick

In den vergangenen fünf Jahren ist im Land Thüringen ein integrationspädagogisches Netzwerk entstanden, das nicht nur auf die städtischen Zentren des Landes beschränkt, sondern auch in der Fläche wirksam ist. Obgleich der gemeinsame Unterricht in diesem Bundesland noch nicht die Regel ist, kann das hier beschriebene Netzwerk neue Integrationsprozesse anregen und unterstützen. Seit der Novellierung des Schulgesetzes im Jahr 2003 hat sich an der Mehrzahl der Schulen in Thüringen der gemeinsame Unterricht erfolgreich etabliert. Schulleitungen, Schulkollegien und die Mitarbeiter/innen der Schulaufsicht, der Schulverwaltung sowie der kooperierenden Ämter haben seither umfangreiche Erfahrungen bei der Schaffung angemessener Rahmenbedingungen sammeln und einschlägige professionelle Routinen entwickeln können. Heute wird nicht mehr danach gefragt, warum gemeinsamer Unterricht stattfinden soll und ob er gelingen kann. Von Interesse ist vielmehr, wie der gemeinsame Unterricht quantitativ und qualitativ weiterentwickelt werden kann. Seit 2003 hat sich eine nachhaltige Veränderung des pädagogischen Klimas an den Schulen des Landes mit Blick auf den gemeinsamen Unterricht vollzogen. Hierzu trägt hilfreich bei, dass das Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (bis 2009: Thüringer Kultusministerium) alle hier beschriebenen Aktivitäten ausdrücklich begrüßt und tatkräftig unterstützt.

6. INTEGRATION AUS DER PERSPEKTIVE VON ÄMTERN

Integration aus einer Schulamtsperspektive

ULRIKE STEIN

Die Organisatoren des landesweiten Thüringer Integrationstages haben mich eingeladen, aus Schulamtsperspektive zur Thematik „gemeinsamer Unterricht/schulische Integration“ zu berichten

Ich heiße Ulrike Stein und bin im Schulamt Jena/Stadtroda für den Bereich Förderung zuständig. Den größten Teil meiner Arbeitszeit und -energie füllen Fragen, Probleme und Themen aus, die mit der auf diesem Kongress thematisierten schulischen Integration zusammenhängen.

In unserem Schulamtsbereich gibt es 104 Schulen, davon acht Förderzentren, außerdem drei Förderschulen in freier Trägerschaft von insgesamt 14 freien Schulen. Im Hinblick auf eine integrative Schulkultur gibt es in den drei zum Schulamtsbereich gehörenden Regionen Saale-Holzland-Kreis, Saale-Orla-Kreis und Jena unterschiedliche Entwicklungsstände, überall jedoch eine eindeutige Tendenz zu steigenden Integrationsquoten, gemeinsamen Unterricht an Grund-, Regel-, Gesamtschulen und Gymnasien betreffend.

Ich möchte hier Erfahrungen aus meiner Schulamtsperspektive schildern.

Dass sie von persönlichen beruflichen Erlebnissen getragen sind, werden Sie an den Geschichten und Erzählungen merken, die verallgemeinerte Thesen untermalen. Dabei werde ich – wie von den Veranstaltern gewünscht – positive Erfahrungen (A) und besondere Herausforderungen (B) darstellen sowie einzelne Beispiele für ämterübergreifende Kooperationen (C) benennen.

A) Positive Erfahrungen

1. Gemeinsamer Unterricht kann an jeder Schule gelingen.

Die ersten Integrationserfahrungen in unserem Schulamtsbereich haben Schulen wie die Jena-Planschule gesammelt, die nicht nur die Akzeptanz, sondern auch die Beförderung von Differenzierung beim Lernen in den Grundideen ihrer Pädagogik verankert sehen. Hinzu kamen Integrationsschulen, die den gesellschaftlichen Auftrag der

Integration behinderter Kinder in den Mittelpunkt ihrer Schulentwicklung stellten.

Mittlerweile konnten wir erleben, dass gemeinsamer Unterricht an jeder Schule installiert werden kann. Gemeinsamer Unterricht ist kein Zubrot für Schulen mit einer entwickelten Unterrichtskultur. Für andere Schulen bedeutet er eine neue, große Herausforderung. Sie brauchen zusätzliche Unterstützung und viel eigenes Engagement, um Rahmenbedingungen und Inhalte für ihre Schule zu entwickeln.

Vor allem müssen sich die beteiligten Pädagogen Zeit für Absprachen nehmen, klare Regelungen über die Aufgaben treffen und eine wertschätzende Kommunikationskultur aufbauen.

Beispielgebend sei hier die Geschichte von Sabrina erzählt.

Sabrina lernte in einer 1. Klasse am FÖZ. Sie war schwer zu motivieren und erlernte nur wenige Laute und Buchstaben. Ihre Eltern wollten sie gern in eine Grundschule geben und erhofften sich davon Lernanreize. Die Förderschullehrerin hatte sich sehr um Sabrina bemüht und warnte vor dem Schritt, weil sie eher eine lernschwache Förderschülerin sei. Die integrative Grundschule hatte keinen Platz und viele Grundschulklassen waren sehr voll. Wir berieten mit einer Schulleiterin, die sehr aufgeschlossen war, deren Schule aber keinerlei Integrationserfahrungen hatte und bisher eine recht homogene Schülerschaft. Zudem gab es lediglich erste Anfänge differenzierten, geöffneten Unterrichts an der Schule. Die Schule arbeitete nicht jahrgangsübergreifend. Wir entschlossen uns, Sabrina in die 1. Klasse einzuschulen, die nur 19 Schüler hatte und ihr bei einer Dehnung der Schuleingangsphase einen erneuten Klassenwechsel ersparte. Die Schulleiterin achtete darauf, welche Kollegin die Klasse übernahm. Eine sonderpädagogische Fachkraft, die im gemeinsamen Unterricht arbeiten wollte und sich durch eine besonders wertschätzende und kooperationsfreudige Art auszeichnet, unterstützte Sabrina erst acht, später sechs Stunden wöchentlich. Mittlerweile ist sie mit mehr Stunden für und in der Schule tätig. Behutsam, aber sich deutlich für den Bedarf von Sabrina einsetzend, schlug sie veränderte Unterrichtssequenzen und Methoden des offenen, differenzierten Unterrichtens vor. Sabrina entwickelte sich prächtig, lernte, wenn auch langsamer als die Klassenkameraden, Lesen und Schreiben. Die sonderpädagogische

Fachkraft und die Grundschullehrerin wurden ein Team. Regelmäßig, mindestens zweimal im Jahr, gab es ein reflexives Beratungsgespräch mit der Beraterin für gemeinsamen Unterricht. Die beiden Pädagoginnen arbeiteten mit einem individuellen Lernentwicklungsplan, den sie nach einer Lernstandserhebung aufstellten und fortschrieben. Beide ergänzten sich in ihren Sichten auf einzelne Kinder und auf die Klasse. Ein Jahr später konnte in der Klasse ein zugezogener Junge, der sich massiv verhaltensauffällig und nicht gruppenfähig zeigte, erste Erfahrungen im erfolgreichen Lernen und Ein- und Unterordnen in die Klasse machen. Ich erlebe beide Pädagoginnen in Fortbildungen mit einer neuen, anderen Ausstrahlung. Sabrina hat mittlerweile ein sonderpädagogisches Gutachten im Bereich Lernen und geht gern und erfolgreich in die 3. Klasse.

2. Gemeinsamer Unterricht wird zunehmend zum Anliegen, zur Angelegenheit von Pädagogen aller Schularten.

Förderzentren sind für das Bereitstellen von sonderpädagogischer Kompetenz an Grund-, Regel-, Gesamtschulen und Gymnasien verantwortlich. Primär kümmern sich in den staatlichen Schulämtern die Referenten für Förderschulen und für Förderung um die Belange des gemeinsamen Unterrichts und der zu integrierenden und integrierten Schüler. Es liegt nahe, die Verantwortung für gemeinsamen Unterricht, für Integration primär im Förder(schul)bereich zu verorten. Das ist ein Trugschluss. Nicht umsonst sprechen wir anstelle von Integration besser vom gemeinsamen Unterricht, die Betonung liegt auf GEMEINSAM.

Grund-, Regel-, Gesamtschulen und auch Gymnasien nehmen gemeinsamen Unterricht zunehmend als eigene Aufgabe wahr, deren Realisierung durch Förderzentren und Förderschullehrer unterstützt wird.

Im staatlichen Schulamt ist die Entwicklung und Unterstützung des gemeinsamen Unterrichts eine der zentralen und die Arbeitsbereiche übergreifenden Aufgaben. Einige Beispiele sollen das verdeutlichen:

- Rahmenbedingungen und Entwicklung integrativer Schul- und Unterrichtskultur sind Themen von Schulleiter-Dienstberatungen aller Schularten, in die die Beraterinnen für gemeinsamen Unterricht einbezogen sind.

- Mit dem sogenannten „Forum GU“ gibt es eine Fortbildungsreihe, die Pädagogen aller Schularten zu einer speziellen Thematik des gemeinsamen Unterrichts einlädt, Fachwissen vermittelt und Erfahrungsaustausch ermöglicht.
- Vor einigen Jahren noch kümmerten sich im Schulamt ausschließlich die Förderschulreferenten um spezielle Belange von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, auch wenn diese in Grund- und Regelschulen oder Gymnasien lernten. Mittlerweile regeln die Referenten der jeweiligen Schulart Fragen und Belange der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in ihren Schulen und arbeiten dabei mit den Förderschulreferenten zusammen.

3. Das Interesse und der Fortbildungswille der Pädagogen zur Thematik „gemeinsamer Unterricht“ sind groß.

Dabei geht es immer weniger um die grundsätzliche Frage, ob schulische Integration notwendig und möglich sei, sondern mehr um das Wie.

Beispielhaft seien genannt:

- Unser „Forum GU“ wird sowohl im Raum Jena als auch im Raum Schleiz von 30 bis 50 Kollegen (am Nachmittag und oft mit Fahrwegen verbunden) besucht.
- Die Fortbildungsreihen zu LRS, Dyskalkulie, ADHS sind überlaufen und mussten auf eine Teilnehmerzahl von jeweils 50 begrenzt werden, um qualitativ gut arbeiten zu können.
- Die Fortbildungsgruppen zum Thema Autismus waren in den letzten eineinhalb Jahren an vier Samstagen ausgebucht.

4. Für Schülerinnen und Schüler ist Integration normal.

Wir wissen das aus Erzählungen, aus Schulbesuchen, aus Beratungsgesprächen in Schulklassen und aus einer Befragung von Jenaer Kollegien zur Thematik „schulische Integration“.

Das Erleben von Vielfalt ist für viele Schüler eine Bereicherung und erhöht die Chance zur eigenen Wertschätzung und dem Erkennen eigener Kompetenzen.

B) Herausforderungen

1. Integration ist keine Frage der Freiwilligkeit.

Als Bedingung für das Gelingen gemeinsamen Unterrichts wird Freiwilligkeit in der Literatur, insbesondere in Auswertung der Schulversuche zu Integrationsklassen und -schulen, aber auch in Gesprächen immer wieder genannt.

Dagegen sprechen:

- der ethisch-normative Aspekt der Integration (die allgemeine Verpflichtung, alle Menschen in das Gemeinwesen zu integrieren),
- der gesetzliche Aspekt (Schulgesetz, UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen).

Integration ist also keine Frage der Freiwilligkeit; dennoch ist ihr Erfolg vom Mittun, vom Engagement, vom Wollen der Beteiligten abhängig und auf Professionalität angewiesen.

Fritz Simon hat für das Lernen von Kindern formuliert, was wir im Prozess des Etablierens von schulischer Integration erleben, gerade da, wo Pädagogen selbst lernen und neue Sichten, Fähigkeiten, Strategien erwerben müssen: „Nicht das Lernen ist das Rätsel, sondern das Nichtlernen; die erfolgreiche Aufrechterhaltung von Ignoranz.“ (zitiert aus: Rolf Balgo, Rolf Werning [Hrsg.]: Lernen und Lernprobleme im systemischen Diskurs. Dortmund: Borgmann-Verlag, 2003.)

Es entsteht immer wieder die Frage: Wie gehen wir mit Widerstand und Ignoranz um? Ist dagegen ein Kraut gewachsen?

Wir versuchen, Erfolge zu ermöglichen, positive Erfahrungen zu verbreiten, integrationsfreudige Kollegen und Teams zu stärken und – wie das ein Lehrer mit seinen Schülern auch tun würde – den Raum des Gelingens zu vergrößern.

Die Schulleiterinnen und Schulleiter können dabei eine maßgebliche Rolle spielen.

Auch dazu habe ich Ihnen eine Geschichte mitgebracht.

In eine der von uns begleiteten Schulen wurden mehr als 20 Förderschüler integriert. Die Lehrerinnen und Lehrer hatten bisher wenige Kompetenzen erwerben müssen, um ihren Unterricht differenziert und auf den individuellen Bedarf von Förderschülern zuge-

schnitten zu gestalten. Offene Unterrichtsformen waren eher ungebräuchlich. Jedoch gab es in einem Jahrgang ein erfolgreich agierendes Team, bestehend aus einer Förderschullehrerin und der Klassenlehrerin. Ideen zur Umgestaltung des Unterrichts entstanden in eben diesem Team. Die Akzeptanz für gemeinsamen Unterricht war dort gegeben und die Berufszufriedenheit höher als im Kollegium. Im Schuljahr darauf nutzte der Schulleiter die Kompetenzen beider Lehrerinnen, indem er sie weiter gemeinsam im Unterricht einsetzte, ebenso aber in einem neuen Team eines weiteren Jahrgangs. Die kleine Pflanze „gemeinsamer Unterricht durch Team Teaching“ konnte wachsen. Gerade gibt es Rückschläge. Der Schulleiter, eine der unterstützenden Kräfte, ist seit längerer Zeit erkrankt.

2. Die Entscheidung, ein Kind im gemeinsamen Unterricht zu beschulen, kann sich nicht immer darauf stützen, dass die notwendigen personellen, sächlichen und räumlichen Bedingungen schon vorhanden sind. Es gibt im Vorfeld der Entscheidung zum gemeinsamen Unterricht keine Gewissheit darüber, welche Bedingungen ausreichend sind.

Die Thüringer Verordnung zur sonderpädagogischen Förderung regelt im § 9: „Gemeinsamer Unterricht kann dort durchgeführt werden, wo die notwendigen personellen, sächlichen und räumlichen Voraussetzungen gewährleistet sind.“

Was unter notwendig verstanden werden kann, ist nicht näher festgelegt und bedarf immer der Einzelfallprüfung, der Sachkompetenz und des Entscheidungswillens, bisweilen des Mutes einzelner Menschen.

Die Entscheidung für gemeinsamen Unterricht wiederum hat Auswirkungen nicht nur auf das Lernen und die Entwicklung des einzelnen Integrationsschülers, sondern gleichermaßen auf ein ganzes System Klasse und System Schule.

Zudem werden Entscheidungen für gemeinsamen Unterricht oft getroffen, ohne die Gewissheit zu haben, dass alle Gelingensbedingungen erfolgreich etabliert werden können.

Zwei Beispiele zu personellen und räumlich-sächlichen Voraussetzungen sollen dies untermalen:

- Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Lernen benötigen in vielen Fächern deutlich lernzielfferenten Unterricht.

Pädagogen, die noch nie lernzielorientiert unterrichtet haben, müssen sich das didaktisch-methodische Repertoire dafür aneignen. Ob es ihnen bei aller möglichen (gewiss nicht immer ausreichenden) Unterstützung durch Schulamt, ThLLM und andere Partner so gut gelingt wie notwendig, ist nicht vorhersehbar. Allerdings haben wir die Erfahrung gemacht, dass es bereits die halbe Miete ist, wenn sie sagen: „Die Kinder zwingen mich, den Unterricht anders zu gestalten und zu organisieren.“

- Wir möchten ein hörbehindertes Kind in die Grundschule integrieren und sind uns mit dem Schulträger und den Fachkräften aus dem Förderzentrum einig, dass schalldämmende Maßnahmen in den Räumen nötig sind. Der Klassenraum wird gedämmt. Mit der Dämmung vom Flur sieht es schon schwieriger aus; er wird aber im offenen Unterricht genutzt. (Nach der Entscheidung für gemeinsamen Unterricht in der Grundschule gab es auch das positive Signal für die Schalldämmung des Flures.) Die Klassengröße sollte minimiert werden. Weniger als 22 Schüler können aber nicht in der Klasse lernen, weil viele Schulanmeldungen vorliegen.

Kompromisse sind nötig. Wer aber zieht wo die Grenze des Machbaren, Möglichen, Nötigen?

- Problematisch erweist sich die Parallelität der Entscheidungsverfahren zum gemeinsamen Unterricht (Lernort) und zur Schulbegleitung. Sonderpädagogische Gutachten sind seitens der Jugend- und Sozialämter im Vorfeld zur Entscheidungsfindung über eine Integrationshilfe/Schulbegleitung oft gewünscht. Das sonderpädagogische Gutachten wiederum muss unter den Rahmenbedingungen für gemeinsamen Unterricht mitunter auch Unterstützungsbedarf seitens des Sozial- oder Jugendamtes anfragen. Bei der Entscheidungsfindung, ob die personellen Bedingungen ausreichend sind, ist es wichtig zu wissen, ob und in welchem Maße zusätzlich zur stundenweisen sonderpädagogischen Förderung eine Schulbegleitung zur Verfügung stehen wird.

3. Wir stützen uns auf die Erfahrungen von Integrationsschulen, die Integration in das Zentrum ihrer Schulentwicklung stellen, und versuchen, sie für ein flächendeckendes System der wohnortnahen Integration zu nutzen.

Integrationsschulen haben eine eigene Geschichte. Sie stellen Integration bewusst in den Mittelpunkt ihrer Schul-

entwicklung. Ein Team von engagierten Pädagogen mit reformpädagogischen Intentionen im Gepäck geht konstruktiv an das Thema Integration heran. Das teilweise Auflösen des Fachlehrerprinzips im Sekundarschulbereich gehört ebenso dazu wie eine individualisierte Lernentwicklungsplanung. Aus der Heterogenität auch der Schüler mit unterschiedlichem sonderpädagogischem Förderbedarf erwächst eine ausreichende Stundenzuweisung für doppelt besetzten Unterricht, der sich dadurch wiederum qualitativ entwickeln kann. Integrationsschüler sind keine Ausnahme und so normal und besonders wie jeder andere Schüler auch.

Aus den Erfahrungen der Integrationsschulen können wir schöpfen, wir können sie mit den gegebenen Rahmenbedingungen jedoch nicht einfach nacherfahrbar machen. Sicherlich muss jede Schule eigene Wege gehen. Dass dies nicht ganz einfach ist, will ich hier lediglich an einem Ausschnitt, am Beispiel von Kooperationen im gemeinsamen Unterricht, deutlich machen.

Im ländlichen Raum unseres Schulamtsbereiches sind Kinder oft einzeln in einzelne Klassen integriert. Der Förderschullehrer ist zwar regelmäßig, jedoch nur wenige Stunden vor Ort. Er ist nicht Teil des Schulkollegiums. Zwangsläufig stehen wir vor der Frage: Wie lassen sich dennoch wertschätzende gelingende Kooperationen zwischen Förderschullehrern und Regelschullehrern aufbauen? Ist Team Teaching möglich? Bleibt der Regelschullehrer mit der Aufgabe zu differenzieren, zu integrieren allein? Oder findet gar individuelle Förderung nur in den zwei Stunden statt, in denen der Förderschullehrer da ist? Die mobilen sonderpädagogischen Dienste, also die Förderschullehrer, haben in solchen Fällen vor allem einen hohen Beratungsauftrag. Der wiederum ist schwierig zu erfüllen, wenn zur Beziehungspflege und zum professionellen Austausch wenig Zeit ist.

Vielen Grund- und Regelschulklassen, die mehrere Integrationsschüler in ihren Reihen haben, stellen sich ähnliche Fragen, wie eben erläutert, weil die meisten Schüler einen Förderbedarf im Lernen, in der Sprache und der emotionalen und sozialen Entwicklung haben und Förderschullehrer aufgrund der Zuweisungsmodalitäten zu selten in der Klasse sind. Das gegenseitige Ergänzen in den unterschiedlichen Sichtweisen auf Klasse und Individualität kommt zu kurz. Binnendifferenziertes Arbeiten und Kooperationen werden erschwert.

4. Kooperationsbereitschaft lässt sich nicht verordnen.

„Die Kooperationsbereitschaft und die Kooperationsfähigkeit der beteiligten Erwachsenen sind die wichtigsten Voraussetzungen für einen gelingenden Prozess des gemeinsamen Lehrens und Lernens.“ (Jutta Schöler, Fachtagung „Inklusive Schule“ des Querwege e. V., Jena, 18.03.2010)

Wenn Lehrer Integration wollen und professionellen Austausch wünschen, wenn sie sich nicht scheuen, ihren Unterricht zu deprivatisieren und auch gemeinsam zu lehren, sind schon wichtige Voraussetzungen erfüllt.

Dazu muss vielerorts eine Grenze überschritten werden, die in den Pädagogen selbst liegt. Die Erfahrung, dass Team Teaching befruchtend, entlastend und gewinnbringend ist, kann nur jeder selbst machen. Pädagoginnen und Pädagogen müssen die Möglichkeit dazu haben. Sich Zeit nehmen zu können und zu dürfen, die Zeit auch zu bekommen, um Kooperationen zu pflegen, über Unterricht gemeinsam zu reflektieren und gemeinsam zu planen ist ein Wunsch, auf dessen Realisierbarkeit immer wieder gedrängt werden muss.

Gleichermaßen müssen wir die Kultur des wertschätzenden Austausches und der kollegialen Beratung verbreiten.

Für das Bildungssystem bedeutet das auch – und damit meine ich alle Ebenen von Schule über Schulamt bis hin zum Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur –, um dialogische und kooperative Strukturen und Wirkungsmechanismen zu ringen, Selbstwirksamkeit erfahrbar werden zu lassen und Eigenverantwortung zu stärken. Denn: „Wer Kindern Liebe (nur) predigt, der lehrt sie nicht die Liebe, sondern das Predigen“ (Thür. Allg.: Spruch der Woche) oder anders gesagt: Was man erreichen will, muss man auch leben.

Ich möchte als fünfte Herausforderung ein Thema benennen, auf das ich hier aus Zeitgründen nicht näher eingehen kann, das uns aber permanent und eindrücklich begleitet und auch in Zukunft nicht loslassen wird. Deshalb soll wenigstens die Frage formuliert werden:

5. Wie kann gemeinsamer Unterricht mit Schülern mit herausforderndem Verhalten gelingen, insbesondere wenn sie sich unsolidarisch und aggressiv zeigen?

C) Kooperationen

1. Schulische Integration ist eine Aufgabe des Gemeinwesens.

Die Schule ist für Familien mit Schulkindern ein zentraler Punkt des Alltags. Die Entwicklung unserer Kinder in der Schule ist bedeutsam für die gesamte Gesellschaft. Deshalb kann schulische Integration nur eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe sein.

Es gibt in allen Schulamtsbereichen Thüringens die sogenannten Steuergruppen zur Weiterentwicklung der Förderzentren und des gemeinsamen Unterrichts. Sie bedienen den Kooperationsbedarf zwischen Schule und Schulträger, d. h. zwischen Schulamt, Jugendamt, Sozialamt, Schulverwaltungsamt und anderen Institutionen, wenn es um gemeinsamen Unterricht geht.

- Im Saale-Orla-Kreis haben wir vor zwei Wochen zusammen darüber beraten, welchen Unterstützungsbedarf Kinder haben, die 2010 in die Schule kommen, und wer welche Unterstützung leisten kann; das bedeutet Schulbegleitung ebenso wie Schülertransport und sonderpädagogische Förderung.
- Im Saale-Holzland-Kreis haben wir mit den Kindertagesstättenleiterinnen über vorschulische Diagnostik, Schuleingangsphase und Übergänge aus der Kindertagesstätte in die Schule beraten.
- In Jena wird auf der Grundlage eines Orientierungsrahmens ein schulisches Integrationskonzept der Stadt entstehen, an dem die genannten Ämter ebenso beteiligt sind wie die Kinder- und Jugendpsychiatrie und andere Einrichtungen (siehe der Beitrag von Dr. Fischer in diesem Band).

Das sind nur einzelne Beispiele für ein umfassend entstehendes Netzwerk, für das wir klare Regelungen und Abläufe brauchen, um Familien und Schulen effektiv und wirksam unterstützen zu können. Solche Strukturen zu erarbeiten, aufzubauen und zu prüfen beschäftigt uns derzeit.

Vorstellbar wären z. B.:

- eine regionale Anlauf- bzw. Beratungsstelle für Eltern, Familien Schulen, die bei der Integration unterstützt (anstelle des Ämterwirrwarrs, der Unklarheiten von Kompetenzen und der als zu umfangreich erlebten Bürokratie),

- gemeinsame, damit meine ich interinstitutionelle Fortbildungen: Wie agieren einzelne Ämter? Welches Denken, welche Sichten stecken dahinter? Wie gehen wir mit unterschiedlichen Begrifflichkeiten um? (Z. B.: „Sonderpädagogischer Förderbedarf“ ist nicht gleich „Behinderung“ im sozialrechtlichen Sinn und umgekehrt, eine unterdurchschnittliche Intelligenz bedeutet nicht automatisch „sonderpädagogischer Förderbedarf im Lernen“. Was meinen wir mit dem Begriff „verhaltensauffällig“ oder mit „Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung“ und was bedeutet „erzieherischer Bedarf“?)

Gemeinsame Fortbildungen und Beratungen könnten den Horizont erweitern, Verständnis für das Agieren der verschiedenen Ämter und Institutionen entwickeln und gemeinsames multiprofessionelles Agieren befördern.

2. Gemeinsamer Unterricht lebt von den Kooperationen vor Ort, im System Klasse und Schule.

Über Kooperationen von Pädagogen habe ich bereits gesprochen.

Ich möchte hier noch einmal ausdrücklich darauf verweisen, dass wir im gemeinsamen Unterricht auch verstärkt multiprofessionelle Kooperation erleben und brauchen. Professionelle aus verschiedenen Berufsgruppen in einem System Klasse und Schule sind eine zusätzliche Herausforderung, noch viel mehr eine Chance.

Diese Chance möchte ich anhand einer Geschichte illustrieren.

Ich fahre auf Klassenfahrt mit einer 4. Klasse, zu der zwei Jungen gehören, die verhaltensauffällig und kaum gruppenfähig sind. Ronny hat am Nachmittag im Kinderheim einen Einzelfallhelfer, Thomas, an seiner Seite, ein ausgebildeter Sozialpädagoge, mit dem ich sehr eng zusammenarbeite, z. B. wenigstens einmal wöchentlich gemeinsame Absprachen treffe. Bei einer Wanderung, etwa drei Kilometer vom Schullandheim entfernt, gibt es massiven Streit, wir versuchen einzugreifen, Ronny und Steffen rennen weg und kommen auch nicht zurück. Wir warten und entscheiden uns dann für den Rückweg. Für mich ist eine Regelgrenze überschritten, die für beide Jungen das Ende der Klassenfahrt bedeutet. Thomas wirbt für die Jungen und meint, das käme bestimmt nicht wieder vor und wir sollten mit ihnen reden und ihnen eine Chance geben. Aber schließlich sind da auch noch die anderen Schüler und wir hatten klare Grenzsetzun-

gen für die Klassenfahrt und bei den anderen Kindern würden wir das auch nicht durchgehen lassen und wir hätten die Verantwortung und wo kämen wir denn hin ... Als wir zurück im Schullandheim sind, sitzen die beiden Jungen schon da und warten schweigend.

Thomas hat mit ihnen gesprochen. Wir haben sie nicht nach Hause geschickt. Den anderen Kindern haben wir unsere Entscheidung mitgeteilt, sie hatten keinen Zweifel an der Richtigkeit. Ich erlebte, dass der erneute Vertrauensvorschuss mir von den Jungen hoch angerechnet wurde. Sie haben ihn auf der Klassenfahrt nicht missbraucht. Ohne Thomas hätte ich anders entschieden und vielleicht, man weiß es nicht, eine Chance vertan.

Deshalb, wenn ich mir etwas wünschen dürfte, so wären dies:

- multiprofessionelle Teams in den Schulen,
- flexible, großzügige räumliche Bedingungen,
- eine hohe Eigenverantwortung der Schulen bei differenzierter Bereitstellung von Unterstützung.

Ich glaube, dass sich genau dadurch stärken ließe, was die Wirksamkeit guter Schulen ausmacht, das sind gerade die sogenannten weichen Faktoren wie Schulklima, Engagement, Ethos.

Wir alle wissen, dass neben allem didaktisch-methodischen Können vor allem das Engagement und die Beziehungskultur in der Schule über die Zufriedenheit unserer Kinder an ihrem Lernort entscheiden und damit auch über die ihnen möglichen Lernerfolge, egal, welche Stärken und Schwächen, welche Begabungen oder welchen Unterstützungsbedarf sie haben.

Deshalb sei hier ein Dank an die vielen engagierten Pädagoginnen und Pädagogen in unseren Schulen ausgesprochen.

Über Integration und gemeinsamen Unterricht wird noch viel gesprochen werden und gleichsam getan. Es ist eine lohnende Aufgabe, die sich nicht auf die lange Bank schieben lässt.

„Integration ist eine Aufgabe, der sich auf Dauer kein im Bereich der Schule professionell Tätiger wird entziehen können.“ (Peter Heyer: „Grundrechte – Schule für alle Kinder“, in: Hans Eberwein: Handbuch zur Integrationspädagogik)

Integration von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf in Schule und Jugendhilfe.

Ein Ansatz zur Vernetzung von kommunaler Bildungs- und Sozialpolitik

JÖRG FISCHER

Das Jahr 2010 ist von der Europäischen Kommission als Jahr zur Bekämpfung von Armut und sozialer Ausgrenzung ausgerufen worden. Mit dieser Fokussierung politischen Handelns auf europäischer Ebene geht nicht nur ein allgemeiner Bedeutungszuwachs sondern auch ein Wandel in der spezifischen Betrachtung dieser beiden Phänomene einher. Zum einen ist nach Jahrzehnten der parteipolitischen Vereinnahmung eine Entideologisierung der Debatte um Armut und soziale Ausgrenzung verbunden (vgl. Fischer 2010, S. 160). Es ist möglich geworden, sich mit den Ursachen und Wirkungen von Armut und sozialer Ausgrenzung auseinanderzusetzen, ohne unmittelbar in das Fahrwasser politischer Vorbehalte und fachlicher Voreingenommenheit zu geraten.

Darüber hinaus ist in der Neuakzentuierung beider Phänomene zu beobachten, wie der definitorische Rahmen von Armut und sozialer Ausgrenzung um Dimensionen erweitert wird, um eine umfassende Sichtweise auf die gesamte Tragweite dieser tiefgreifenden Problemstellungen zu ermöglichen. Augenfälliges Merkmal in der Diskussion um Armut ist etwa die Überwindung einer rein ausschließlichen Betrachtung der materiellen Ausstattung um Faktoren, die vielmehr auch eine Unterversorgung in anderen Lebensbereichen etwa der Gesundheit oder der Bildung mit gravierenden Folgen gerade für Kinder und Jugendliche beschreiben (vgl. etwa BT-Drs. 16/9915 2008, Kratzmann/Schneider 2008, Kurth/Schaffrath 2007, Martens 2009).

In der Ausweitung des Begriffes der sozialen Ausgrenzung kann festgestellt werden, dass die Dimensionen der einzelnen Ausgrenzungsformen etwa im Bereich der geschlechts- oder migrationsspezifischen Benachteiligungen konkreter gefasst und zunehmend in ihren Verschränkungen zu gleichzeitig vorhandenen Armutslagen betrachtet werden (vgl. Mogge-Grotjahn 2008, S. 351; Boeckh 2008, S. 370). Wenn demnach von sozialer Ausgrenzung und damit von gesellschaftlichen Benachteiligungsstrukturen die Rede ist, erscheint es fortan aufgrund der Fokussierung dieser Verschränkungen möglich, die

damit in Verbindung stehenden materiellen Armutsbelastungen (Bsp. Einkommen) und immateriellen Faktoren (Bsp. Bildung, Gesundheit, kulturelle Teilhabe) in die Analyse einzubeziehen. Der umfassende Blick auf belastende Lebensumstände führt zu der Erkenntnis, dass Armut und soziale Ausgrenzung nicht nur zu einer Unterversorgung in einem einzelnen abgegrenzten Bereich wie Bildung oder Gesundheit führen, sondern dass gerade bei betroffenen Kindern häufig eine multiple Deprivation zu verzeichnen ist. Darunter ist eine strukturelle Benachteiligung zu verstehen, die sich in ihrer Wirkung auch über andere zentrale Lebens- und Entwicklungsbereiche erstreckt (vgl. Holz 2008, S. 485). Multiple Deprivation ist zurückzuführen auf die politischen und gesellschaftlichen Ausgrenzungsmechanismen im kindlichen Aufwuchsprozess, die in ihrer Wirkung bei Familien potenziert werden, welche aufgrund von materieller Armut oder Bildungsferne überdurchschnittlich von sozialer Benachteiligung betroffen sind.

Innerhalb der Betrachtung von Gruppen sozialer Ausgrenzung finden Kinder mit einem erhöhten Förderbedarf aufgrund einer Behinderung aktuell besondere Aufmerksamkeit. Während bei anderen besonders belasteten Bevölkerungsgruppen etwa im Migrationsbereich derzeit diskutiert wird, ob das bisherige quantitative Ausmaß an gesellschaftlicher Unterstützung angemessen ist, wird die soziale Ausgrenzung von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf unter einem anderen Aspekt kritisch beleuchtet. Jenseits einzelner Herausforderungen kann generell festgestellt werden, dass weniger der Umfang der Integrationsleistungen als vielmehr die Zielrichtung und damit verbunden auch die Qualität der Integration von Kindern mit besonderem Förderbedarf hinterfragt wird (vgl. Moser/Sasse 2008, S. 101).

Die frühzeitige Bildungssegregation von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf in Förderschulen verschärft nicht nur die soziale Ausgrenzung, sondern erhöht auch die Wahrscheinlichkeit von Bildungs- und Kompetenzarmut, wie die enormen Schwierigkeiten für diese Menschen im Übergang von der schulischen Bildung zur beruflichen Ausbildung und später in den Arbeitsmarkt zeigen (vgl. Heger 2008, S. 269). Junge Menschen erhalten somit nicht gleichermaßen die Chance auf Förderung der individuellen Entwicklung und Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit und auf Bildung jenseits ihrer sozialen Herkunft, wie es etwa der § 1 des SGB VIII als allgemeinen Grundsatz für die Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland und der § 1 des Thüringer Schulgesetzes festschreiben. Demzufolge ist sowohl die Kinder- und Jugendhilfe als auch die Schule in ihrem konstitutiven Grundverständnis herausgefordert, den Ausgren-

zungsmechanismen gegenüber Kindern mit Behinderung einerseits und den häufig damit in Verbindung stehenden Benachteiligungen von sozial schwachen Familien als eine multiple Deprivation andererseits entgegenzuwirken.

Von dieser Annahme ausgehend ist es Ziel dieses Beitrags, aus Sicht von Schule und Kinder- und Jugendhilfe soziale Ausgrenzung von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf zu analysieren und darauf aufbauend Ansätze zur Integration auf kommunaler Ebene zu entwickeln. In Ableitung eigener Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung von kommunalen Vernetzungsprozessen sollen sozial- und bildungspolitische Handlungsoptionen zur Integration vorgestellt und in einem Gesamtzusammenhang zur derzeit viel diskutierten Bildungsmodernisierung gestellt werden.

Kinder mit erhöhtem Förderbedarf in der sozialen Ausgrenzung

Unter sozialer Ausgrenzung ist ein Prozess zu verstehen, in dem sich Bevölkerungsgruppen, die sich als Teil der Gesellschaft verstehen, von sozialen Kreisen unserer Gesellschaft nachhaltig und gegen ihren Willen ausgeschlossen werden. Soziale Ausgrenzung führt in ihrer Entwicklung von der vollständigen gesellschaftlichen Einbeziehung hin zu einer Exklusion, einem Leben am Rande und außerhalb der Gesellschaft (vgl. Schroer 2008, S. 194). Der soziologische Begriff der Exklusion wird zunehmend analog zum Terminus der sozialen Ausgrenzung verwendet. Nach Castel lassen sich drei Formen von Exklusion als soziale Ausgrenzung unterscheiden:

1. die vollständige Ausgrenzung als Totalexklusion durch Vernichtung
2. die räumliche Ausgrenzung durch Zwangsinklusion in geschlossenen Räumen, die von der Gesellschaft abgetrennt sind
3. eine koexistierende Ausgrenzung, in der den Betroffenen nur ein Parallelleben zur Gesellschaft unter Beraubung bestimmter Rechte und der Teilhabe am vollständigen gesellschaftlichen Leben ermöglicht wird (vgl. Castel 2008, S. 83f.).

Der Umgang mit den verschiedenen Formen sozialer Ausgrenzung im Prozess von der Wahrnehmung der Ausgrenzung über eine Entwicklung von Unterstützungsangeboten bis zur tatsächlichen Integration der Zielgruppe kann als sehr heterogen bezeichnet werden. Während bei anderen

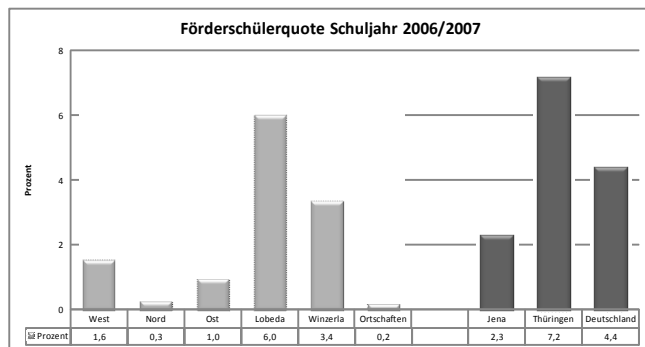
Formen sozialer Ausgrenzung etwa im Bereich von Menschen mit Migrationshintergrund schon um die gesellschaftliche Wahrnehmung von spezifischen Problemlagen gerungen werden muss, ist das Vorhandensein von Herausforderungen für Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf allgemein als ein soziales Problem anerkannt. Gleichwohl weist auch die Integration Defizite in der „Karriere sozialer Probleme“ (Schetsche 1996, S. 12) von der Deutung als soziales Problem bis zu dessen Lösung auf, die vorwiegend auf eine unterschiedliche Wahrnehmung von Unterstützungsbedarfen zwischen Betroffenen und Nichtbetroffenen zurückzuführen sind (vgl. May 2005, S. 53).

Wie eingangs schon beschrieben, liegen die aktuellen spezifischen Herausforderungen weniger in einem massiven Ausbau von Unterstützungsleistungen als vielmehr in einer Umwidmung der Angebote von einer möglichst abgegrenzten Betreuung, Erziehung und Bildung zu einer Angebotspalette, die sich der Integration der betroffenen Menschen in die herkömmlichen Bildungs- und Unterstützungsstrukturen verschrieben hat. Das heißt, soziale Ausgrenzung wird derzeit vor allem unter den Aspekt diskutiert, inwieweit die Institutionen des Sozial- und Bildungssystems an der Stabilisierung und Verstärkung von Ausgrenzungsmechanismen gegenüber jungen Menschen mit Behinderung mitwirken.

Mit dieser Diskussion einher geht auch ein Wandel des Behinderungsbegriffes selbst. Behinderung wird hierbei nicht „als individueller Defekt, gekoppelt an Minderbegabung, gesehen, sondern als eine Form menschlicher Existenz, die einen grundsätzlichen Anspruch auf Nichtaussonderung hat“ (Moser/Sasse 2008, S. 104). Dies bedeutet in der Konsequenz für das soziale Unterstützungs- und das Bildungssystem nicht nur eine allumfassende Integration im Sinne einer gemeinsamen Angebotspalette. Vielmehr verbindet sich mit diesem Anspruch eine Integration, die auf Inklusion mit der Forderung abzielt, Bildungsinstitutionen zu schaffen, die bestehende Unterschiede weder manifestieren noch verstärken, sondern Angebote für alle vorhalten. Hinz beschreibt in diesem Sinne eine Schule für Alle, der es gelingt, differenzierte Lernangebote mit einem vorbehaltlosen Zugang für alle Kinder zu verbinden (vgl. Hinz 2010, S. 63f.).

Bevor jedoch weitere Ansätze zur Fortentwicklung von Integration diskutiert werden, soll zuvor ein empirischer Blick auf die soziale Ausgrenzung die Dimension von gesellschaftlichen Benachteiligungsstrukturen verdeutlichen. Beispielhaft seien hier die Erkenntnisse aus einer für die Stadt Jena erstellten Studie vorgestellt, in der unter anderem

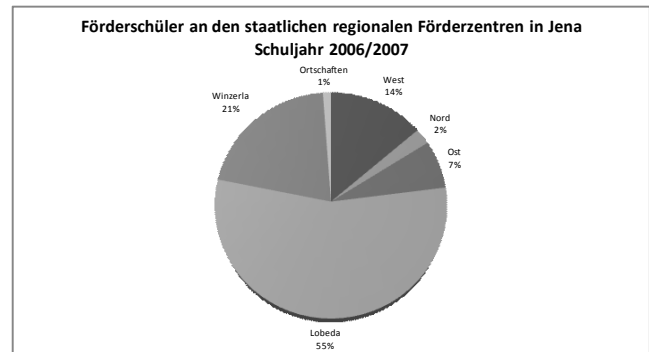
die Bildungssegregation von Schülerinnen und Schülern mit erhöhten Förderbedarf unter sozialräumlichen Aspekten untersucht wurde (vgl. Fischer/Merten/Römer 2009). So lässt sich aus nachfolgender Grafik ablesen, wie stark unterschiedlich der Anteil der Förderschülerinnen und Förderschülern in einem Wohngebiet ausfällt, ohne das dafür objektive Bedarfe in einem derartigen Ausmaß als Grund für diese Ungleichverteilung angenommen werden können.



Quelle: TKM, eigene Berechnungen

So ist der Grafik zu entnehmen, dass die Förderschulquote im Schuljahr 2006/07 in Jena insgesamt betrachtet, weit unter dem Landes- und dem Bundesdurchschnitt liegt. Dennoch erscheint es hinterfragenswert, warum die Verteilung in den sechs Sozialräumen der Stadt so unterschiedlich ausfällt. Trotz aller bestehenden Unterschiede etwa in der sozialen Zusammensetzung der Bevölkerung erklären solche Indikatoren wie das Einkommen oder die Arbeitslosenrate noch nicht das Zustandekommen dieser Situation. Vielmehr ist zu vermuten, dass analog zu den Erfahrungen etwa im Übergang von der Grundschule zum Gymnasium die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler einen sehr starken Einfluss auf die Entscheidung der Professionellen in der Frage nach der Schulform beim Übergang vom Kindergarten in die Schule ausübt (vgl. Becker/Lauterbach 2007). Darüber hinaus ist anzunehmen, dass die Entscheidung der Professionellen gerade im Sozialraum Lobeda auch vom Wissen um das Vorhandensein der Förderschule gerade in diesem Teil der Stadt geprägt ist. Angebot schafft demzufolge auch hier den Bedarf.

Soziale Ausgrenzung richtet sich demnach nicht nur am Umfang des individuellen Förderbedarfs aus. Daneben beeinflussen auch die soziale Herkunft und die professionellen Zuschreibungen für einen Sozialraum die Diagnose des individuellen Bedarfs. Dieser Befund wird eindrucksvoll durch die Sozialraumanalyse der 220 Förderschülerinnen und Förderschüler in Jena unterlegt.



Quelle: Janis-Schule, Kastanien-Schule, eigene Berechnungen

Demnach stammen über die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler in den zu einer Förderschule zusammengefassten beiden Förderzentren aus einem von sechs Sozialräumen. Der von der Struktur dem Sozialraum Lobeda ähnlich gestellte benachbarte Sozialraum Winzerla weist eine um ein Vielfaches geringere Inanspruchnahme von Förderangeboten außerhalb des herkömmlichen Schulangebotes auf. Auch in dieser Grafik zeigt sich somit ein erheblich höherer Förderbedarf in Sozialräumen, deren überdurchschnittliche soziale Belastung allerdings in keinem direkten Verhältnis zur mehrfach höheren Feststellungsquote eines besonderen Förderbedarfs steht. Die damit verbundene soziale Ausgrenzung scheint demnach zu einem bedeutenden Teil auch Ausdruck von professionellen Wahrnehmungs- und Handlungsstrategien zu sein, die von verschiedenen Handlungsoptionen aufgrund der sozialen Herkunft des einzelnen Kindes und der sozialen Umstände in den Sozialräumen geprägt sind (vgl. Arens 2007, S. 147). Jenseits der Frage, mit welcher Intention diese offenkundig variierenden professionellen Handlungsmuster angewandt werden, kann zweifellos abgeschätzt werden, welche Bedeutung diese unterschiedlichen fachlichen Einschätzungen trotz gleichen Bedarfs auf die Bildungsbiografie der Kinder haben und über welchen Einfluss professionelle Instanzen in der Erzeugung von sozialer Ungleichheit verfügen.

Darüber hinaus stellt sich mit diesen unterschiedlichen professionellen Einschätzungsmustern auch die grundlegende Frage nach der sozialen Gerechtigkeit. Auf den deutlichen Einfluss der Institutionen des Bildungs- und Sozialsystems macht Franz-Xaver Kaufmann deutlich, indem er schreibt: „Die soziale Gerechtigkeit wird heute zwar zwangsläufig auf das Problem gerechter Einkommensverteilung reduziert, aber gerade auf dieser Ebene dürfte es nahezu unlösbar bleiben. Die Frage sozialer Gerechtigkeit bezieht sich umfassender auf die Gestaltung jener Institutionen, von denen die Verteilung der Lebenschancen in modernen Gesellschaften abhängig ist“ (Kaufmann 1997, S. 151). Professionelle in den Institutionen des Bildungs- und Sozi-

alsystems verfügen demzufolge mit der Zuweisungskompetenz von Lebenschancen über eine Schlüsselstellung in der Reproduktion von sozialer Ausgrenzung. Die professionellen Einflussmöglichkeiten für eine Verminderung von sozialer Ausgrenzung auf kommunaler Ebene sollen nachfolgend ansatzweise beschrieben werden.

Integration als Teil kommunaler Bildungsmodernisierung

Eine Integration mit dem Ziel, alle Bevölkerungsteile einzubeziehen, bedeutet eine enorme Herausforderung für das Bildungs- und Sozialsystem. Getragen von der Überzeugung, wonach Inklusion auf die Gleichwertigkeit eines Individuums als Vielfalt in der Differenz abzielt (vgl. Jantzen 2010, S. 96), stehen die Träger der Bildungs- und Sozialpolitik vor der Aufgabe, diesen umfassenden Anspruch im gesamten Aufgaben- und Leistungsspektrum umzusetzen. Ausgehend von der Einsicht, dass diese bildungs- und sozialpolitischen Funktionssysteme diese Ungleichheiten bislang nicht nur als Nebenfolge, sondern partiell auch explizit erzeugen, gestaltet sich die Einlösung dieses Anspruchs umso voraussetzungsvoller (vgl. Nassehi 2008, S. 126).

Neben der Ebene des Bundes und der Länder ist derzeit vor allem im kommunalen Bereich eine intensive Auseinandersetzung mit der Herausforderung zu beobachten, eine auf Inklusion gerichtete Integration von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf als Teil einer kommunalen Bildungsmodernisierung zu betrachten und diese Diskussion voranzutreiben. Das Interesse der kommunalen Entscheidungsträger liegt auf der Hand: Die Erweiterung des kommunalen Aufgabenverständnisses in der Bildung erfolgt nicht nur aus Gründen der Daseinsvorsorge, sondern „aus der Erkenntnis, dass ein modernes und funktionierendes Bildungswesen sowie entsprechend qualifizierten Bürger(innen)n für die örtliche Struktur- und Wirtschaftsentwicklung zentrale Bedeutung zukommt“ (Hebborn 2008, S. 963). Der Wert von Bildung wird zunehmend als kommunaler Standortfaktor begriffen, mit dem angesichts massiver gesellschaftlicher Veränderungen wie dem demografischen Wandel oder politischen Fehlentwicklungen wie der strukturellen Unterfinanzierung von Kommunen die Zukunftsfähigkeit von Städten und Gemeinden langfristig gesichert werden soll. Jenseits gerechtigkeits-theoretischer Überlegungen zur Beseitigung von sozialer Ausgrenzung lässt sich somit zusätzlich noch ein ganz nüchterner Grund für das kommunale Engagement in der Integration herauslesen: Unsere Gesellschaft ist aus demografischen Gründen auf das Engagement aller angewiesen und kann es sich

nicht mehr leisten, von vornherein einen Teil der Kinder die Zugänge zu den Chancen des Bildungssystems zu verwehren (vgl. Fischer/Merten 2010, S. 5).

Auch aus anderer Perspektive gerät gerade die kommunale Ebene ins Licht der Bildungsmodernisierung. Im Gegensatz zum Bund und zu den Ländern sind die Städte und Gemeinden unmittelbar in die Bildungsprozesse der verschiedenen Lebensphasen vor Ort involviert. „Hier entscheidet sich Erfolg oder Misserfolg von Bildung, werden die Grundlagen für berufliche Perspektiven, gesellschaftliche Teilhabe und gleichzeitig die Zukunftsfähigkeit einer Region gelegt. Die Städte sind daher gut beraten, Bildung als zentrales Feld der Daseinsvorsorge noch stärker zu erkennen und ihre Gestaltungsmöglichkeiten zu nutzen. Sie sind von den Fehlentwicklungen in der Bildung ebenso betroffen, wie sie von den Erfolgen profitieren“ (Hebborn 2008, S. 963). Im Wissen um den Wert von Bildung machen es sich viele Kommunen zur Aufgabe, die Herausforderungen der Sozial- und Bildungspolitik zusammen zu denken und den Einfluss auf die unter Landeshoheit stehende Schulbildung auszubauen.

Ansatzpunkte für eine gemeinsame Steuerung von Bildung und Sozialen ergeben sich dabei derzeit aus einer Vielzahl von fachlichen Ansätzen in diesem Feld. So lassen sich in Anlehnung an Maykus folgende aktuelle Schlüsselthemen benennen (vgl. Maykus 2010, S. 275):

- ein abgestimmtes System von Bildung, Betreuung und Erziehung stärken (vgl. BT-Drs. 15/6014; AGJ 2006; Balnis/Demmer/Rademacker 2005, S. 9f.)
- ein erweitertes Bildungsverständnis im Sinne des 12. Kinder- und Jugendberichtes vor Ort umsetzen (vgl. Coelen/Otto 2008, S.19f.)
- die Heterogenität und Fortentwicklung der Schullandschaft mit einer neuen Kultur des Lehrens und Lernens stärken (vgl. Rauschenbach 2009, S. 167f.)
- Ganztagsangebote ausbauen (vgl. Edelstein 2009, S. 83f.)
- die Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Sinne von lokalen Bildungslandschaften systematisch verankern (vgl. Maykus 2009, S. 37)
- sozialraumorientiert eine integrierte Bedarfsplanung und Angebotspalette entwickeln (vgl. Riege 2007, S. 385f.).

Wie anhand dieser Schlüsselthemen unschwer zu erkennen ist, vereinen alle Ansätze übergeordnete Zielstellungen wie eine Überwindung des Spartendenkens, Zusammendenken und -wirken verschiedener Akteure und die Etablierung ganzheitlicher Perspektiven auf die Zielgruppen. In allen benannten Ansätzen der Bildungsmodernisierung auf kommunaler Ebene nimmt Integration eine übergeordnete Stellung ein. Eine Bildungsmodernisierung, die nicht zu einer besseren Integration von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf beitragen würde, hätte eindeutig ihr Ziel verfehlt. Integration ist daher ein Handlungsfeld, in dem sich lokale Bemühungen um die Steigerung der Qualität des Bildungssystems widerspiegeln. Integration in diesem wohlverstandenen Sinne kann dabei nur gelingen, wenn die Bildungs- und Sozialakteure auf der lokalen Ebene eine gemeinsame Abstimmung von Bedarfen vornehmen. Ein Ausgangspunkt dafür dürfte eine integrierte Berichterstattung sein, um sozialraumorientiert die Lebenslagen von jungen Menschen zu erfassen. Der nächste Schritt eines kooperativen Handelns zur Gewährleistung von Integration ist es, trotz der verschiedenen Zuständigkeiten für bestimmte Lebensphasen und einzelne Zielgruppen eine bereichsübergreifende kommunale Bildungs- und Sozialplanung zu etablieren (vgl. Olk 2008, S. 950).

Aus einer integrativen Planung heraus wird die Kommune in die Lage versetzt, aufeinander abgestimmte Leistungsangebote zu entwickeln, mit der alle Zielgruppen systematisch erfasst und Doppelstrukturen vermieden werden. Einzelne Körperschaften auf kommunaler Ebene sind derzeit bemüht, die Potentiale einer Vernetzung von Jugendhilfe und Schule zur Stärkung der Integration modellhaft auszuloten. Am Beispiel der Aktivitäten um die Entwicklung einer Integrationskonzeption in der Stadt Jena sollen Inhalte und das Vorgehen exemplarisch dargestellt werden.

Ansätze zur Integration auf kommunaler Ebene

Die Stadt Jena kann auf eine lange Tradition in der Entwicklung einer vielfältigen und reformpädagogisch angelegten Bildungslandschaft zurückblicken. Über professionelles Wirken hinaus haben insbesondere die Formen bürgerschaftlichen Engagements immer wieder zu einer Verwirklichung neuer bildungs- und sozialpolitischer Ansätze geführt. Unterstützt durch die Rahmensetzung des Freistaats Thüringen im Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre erfolgt nunmehr auch mit Unterstützung des Landes die Entwicklung eines kohärenten Systems von Bildung, Erziehung und Betreuung (vgl. TKM 2008). Innerhalb dieser lokalen Bildungsmodernisierung

bildet die Entwicklung einer integrativen Schul- und Unterrichtskultur spätestens seit den Jahren der Wende 1989/90 eine konstitutive Rolle. Integration ist ein Anspruch, der getragen von gemeinsamen Bemühungen von Eltern und Lehrern, jederzeit die volle Rückendeckung der politischen Entscheidungsträger verfügte. Dieses gemeinsame Wirken führte zu einer Vielzahl von integrativen Bildungsangeboten, die gleichermaßen im Bildungs- und Sozialbereich angesiedelt sind. Getragen von der Idee einer flächendeckenden Vernetzung der bestehenden Integrationsangebote und der Fortentwicklung der Leistungen zu einer Integration, die auf Inklusion setzt, entwickelte in der Stadt eine Arbeitsgruppe Instrumente, die allen Kindern gleiche Chancen auf Integration unabhängig von der sozialen Herkunft und des Wohnorts bieten soll. Die Arbeitsgruppe arbeitete vom April bis September 2010 mit dem Auftrag, eine Feinkonzeption zur Integration in Jena zu entwickeln. Sie setzte sich aus Akteuren des Jugendamtes, des Sozialamtes, des Gesundheitsamtes, der freien Jugendhilfe, des Staatlichen Schulamtes, der Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie und des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität als wissenschaftliche Begleiter zusammen.

Als ein erster Schritt wurde aufbauend auf einem von Ada Sasse im Dezember 2009 erstellten Orientierungsrahmen für ein Konzept zur integrativen Schul- und Unterrichtsentwicklung Ansätze zur Implementierung entwickelt (vgl. Thüringer Forschungsstelle für Gemeinsamen Unterricht 2009). Diese Bausteine wurden in eine Feinkonzeption überführt und als Entscheidungsvorlage für die kommunalpolitischen Entscheidungsträger genutzt, um die Umsetzung auch politisch langfristig abzusichern. Sowohl die Träger der freien Jugendhilfe als auch die Institution Schule verfügen über ein ausdifferenziertes Spektrum an Hilfeangeboten zur Förderung und Unterstützung von Kindern mit besonderem Förderbedarf. Diese Spezialisierung führt jedoch in einigen Fällen dazu, dass diverse Angebote unkoordiniert, nacheinander und/oder parallel folgen, und oftmals mit Zuständigkeitswechseln innerhalb der Institutionen bzw. Hilfeformen verbunden sind. Sowohl die zeitliche als auch die räumliche Trennung von Hilfeangeboten kann zudem vom einzelnen Kind und dessen Familie als stigmatisierend erlebt werden. Ziel der Feinkonzeption ist es daher, eine Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Sinne einer noch engeren Vernetzung und im Sinne von Integration am Lernort Schule zu verstärken. Die entwickelten Instrumente sind dabei weder mit einem Anspruch auf Vollständigkeit noch auf Endgültigkeit versehen. Vielmehr geben sie ein Beispiel dafür, welche Ansätze die Professionellen aus ihrer Sicht heraus für besonders geeignet und unter den gegebenen Bedingungen auch für umsetzbar erachten.

Folgende Ansätze dienen aus Perspektive der Betroffenen der Weiterentwicklung von ausgewählten Hilfeformen zur Integration von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf in Jenaer Schulen:

1. Soziale Gruppenarbeit in Schulen nach § 29 SGB VIII – Lehren und Lernen im Team

Die Ermöglichung von Integration muss nicht ausschließlich in einem Einzelfallsetting stattfinden. Vielmehr ist zu bedenken, dass die Einzelfallarbeit einer Schulbegleiterin oder eines Schulbegleiters die bestehende Ausgrenzung durch eine weitere Betonung von Unterschieden gegenüber den anderen Gruppenmitgliedern noch weiter verschärfen kann, obwohl Schulbegleitung gerade der Integration dienen soll. Daher kann es sinnvoll sein, in der Schulbegleitung nicht nur den Einzelfall zu betrachten, sondern mit der Gruppe zu arbeiten, um Integration zu ermöglichen. Erste Ansätze für eine soziale Gruppenarbeit gibt es im Rahmen der erzieherischen Hilfen nach dem SGB VIII. Probeweise soll es darum gehen, dass Lehrerinnen und Lehrer gemeinsam mit Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen in einem Lehren und Lernen im Team Unterricht gestalten. Die Akteure der Arbeitsgruppe sehen eine Notwendigkeit für dieses Angebot vor allem bei der Bearbeitung von Verhaltens- und Entwicklungsschwierigkeiten im schulischen Kontext. Damit verbunden ist die Intention, durch gruppenbezogene Angebote soziales Lernen in der Gruppe zu fördern und präventiv tätig zu werden, bevor eingriffsintensivere Einzelfallhilfen notwendig sind. Darüber hinaus sind Schule und Jugendhilfe gleichermaßen gezwungen, langfristig einen gemeinsamen Planungs- und Umsetzungsprozess zu betreiben. Es ist angedacht, in einem Probelauf Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter zu Gruppenpädagoginnen und Gruppenpädagogen fortzubilden und dieses Angebot in je einer Schule im Grundschul- und im Regelschulbereich anzusiedeln. Die Gewährung dieser Form der Hilfe ist möglich:

- mittels eines Integrationshelferanspruchs durch SGB XII. Dabei entscheiden die Eltern selbst über die Auslegung dieses Anspruchs.
- infolge eines Hilfebedarfs nach § 27 SGB VIII. Eltern üben damit ihr Wunsch- und Wahlrecht im Rahmen des Hilfeplanverfahrens aus.
- per Antrag durch die Schule/Lehrer in Klassen, die als überdurchschnittlich schwierig gelten. Darunter ist eine Situation zu verstehen, in der eine Schulklasse von starker Unruhe durch mehrere auffällige Schüler gekennzeichnet ist. Darüber hinaus ist es aber auch

möglich, wenn für ein einzelnes Kind ein Bedarf für eine ambulante erzieherische Hilfe oder eine Schulbegleitung besteht und ein Antrag der Eltern auf Hilfe jedoch nicht vorhanden ist.

Für das Angebot der sozialen Gruppenarbeit, die auch unter dem Begriff des ‚Teamteachings‘ firmiert, sind entsprechende Räume mit der Möglichkeiten einer flexiblen Raumgestaltung in Schulen notwendig, um Differenzierungsmöglichkeiten innerhalb des Unterrichts gewährleisten zu können. Als sinnvoll werden von den Akteuren zwei zusätzliche Räume für Projektarbeit bzw. als Rückzugsmöglichkeit errichtet.

2. Schulbegleitung als individueller und gruppenbezogener Ansatz

Bislang hat sich diese – aus dem Integrationshelfer entstandene – Hilfeform als ein bewährtes Instrument in der Einzelfallhilfe erwiesen. Künftig halten es die Akteure in der Erstellung einer Integrationsstrategie der Stadt Jena für sinnvoll, die gruppenbezogene Komponente zu verstärken und Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter zu qualifizieren, um neben individuellen Hilfen auch flexible Angebote für eine soziale Integration anbieten zu können. Ziel der Gruppenfokussierung ist es, möglichen Stigmatisierungen des einzelnen Kindes mit erhöhtem Förderbedarf entgegenzuwirken und in einer systemischen Denkweise Formen sozialen Lernens an und mit der Schule zu verstärken. Als Voraussetzung für eine erfolgreiche Umsetzung dieses Ansatzes werden für notwendig erachtet:

- eine flächendeckende Vernetzung und Zusammenarbeit der Leistungsanbieter und Kostenträger,
- eine gemeinsame Abstimmung zwischen Lehrern und Schulbegleitern,
- die Kenntnis über methodisch-didaktisches Handeln im gemeinsamen Unterricht und Möglichkeiten zur Umsetzung in der Praxis (qualitative Mindeststandards zur Anerkennung gruppenbezogener Arbeitsweisen)
- die Qualifikation des Fachpersonals hinsichtlich individueller Behinderungen sowie
- die Sensibilisierung aller Beteiligten am gemeinsamen Unterricht.

Bislang sind in der Inanspruchnahme der Schulbegleitung deutliche Unterschiede in der regionalen Verteilung und auch bei der Nutzung in den einzelnen Schulformen

zu verzeichnen. Hauptanliegen der Feinkonzeption soll es daher sein, das Angebot der Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter an allen Schulen zu implementieren.

3. Integrationsdienst in der Stadtverwaltung

Alle Ansätze zur Verbesserung der Integration bezogen sich bislang auf die Veränderungen in der Schule und auf die Vernetzung zwischen den Bildungsinstitutionen. Darüber hinaus erscheint es aber auch notwendig, dass sich die Binnenstrukturen in der öffentlichen Verwaltung den Bedarfen anpassen. Aus der Verwaltung heraus kam der Vorschlag, unter dem Dach des Jugendamtes einen Integrationsdienst für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene bis 21 Jahre mit (drohender) Behinderung sowie für deren Eltern zu implementieren. Ziel des Integrationsdienstes soll es sein, bislang getrennt arbeitende Strukturen im Sozial- und Jugendhilfebereich zusammenzuführen und internes Expertenwissen zu bündeln. Im Interesse der Zielgruppe soll der Integrationsdienst dazu dienen, in einer ganzheitlichen Beratung der Zielgruppe alle Leistungen nach dem SGB VIII wie auch nach dem SGB XII aus einer Hand vergeben. Nach Beschlussfassung des Oberbürgermeisters der Stadt Jena werden für diesen Dienst vorerst drei Angestellte, angebunden im Team Besondere Soziale Dienste des Jugendamtes, tätig werden. Für die finanzielle Abwicklung der Leistungen sorgt eine Angestellte im Team Wirtschaftliche Jugendhilfe.

4. Schulinsel

Um Kindern und Jugendlichen, die im Unterricht zunehmend Verhaltensauffälligkeiten zeigen, adäquat begegnen zu können, empfehlen die Akteure der Arbeitsgruppe zur Erstellung einer Integrationsstrategie die Errichtung einer pädagogischen Insel, einer so genannten ‚Schulinsel‘ probeweise an zwei Schulen (vgl. unter dem Ansatz einer Schulstation Streblow 2010, S. 137f.).

Diese Form der ambulanten Hilfe bedeutet schnelle und unbürokratische Lösungen sowohl mit präventiver als auch – falls notwendig – mit intervenierender Intention, um problematischem Schülerverhalten begegnen und negative Auswirkungen begrenzen zu können. Damit kann es gelingen, die verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schüler für eine definierte Zeit während des gemeinsamen Unterrichts eine Phase der Auszeit zu ermöglichen, um sie dann wieder im sozialen Gefüge der Schulklassse lernen lassen zu können. Das hat wiederum positive Auswirkungen auf das Lernklima in einer Klasse.

Der pädagogischen Insel zugewiesene Schülerinnen und Schüler wird die Möglichkeit gegeben, ihre Probleme innerhalb der Schule individuell zu bewältigen. So können Verhaltensänderungen angestrebt, Aggressionen abgebaut und Lerndefizite behoben werden. Die zeitweise Isolierung verhilft also auf der einen Seite der Klasse zu einer angenehmen Lernatmosphäre und den verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern zu Möglichkeiten der individuellen Verhaltensänderung. Denn diese Schülerinnen und Schüler erfordern von den Lehrern erhebliche Aufmerksamkeit und ein hohes Maß an Zuwendung.

Den Bedürfnissen der anderen Schülerinnen und Schüler nach guter Ausbildung und emotionaler Nähe kann daher oft nicht genügend entsprochen werden. Schülerinnen und Schüler können von jeder Lehrkraft für den Besuch der Schulinsel ausgewählt werden.

Ziel der Schulinsel ist es, besonders auffälligen Kindern und Jugendlichen Lernorte und Erfahrungswelten außerhalb der regulären Klassensituationen zu eröffnen. Das Team der Schulinsel, bestehend aus Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen und Förderschullehrerinnen und Förderschullehrern, sollten mit den Fach- und Klassenlehrern intensiv zusammenarbeiten. In Elterngesprächen wird angestrebt, mit möglichst allen Beteiligten an einer Problemlösung zu arbeiten.

Ziel aller Instrumente ist es, die Qualität bestehender Angebote in Bezug auf Integration zu verbessern, für eine flächendeckende Nutzung zu sorgen und neue Bedarfe mittels neuer Instrumente zu befriedigen. Angesichts fehlender Vergleichswerte enthält die Feinkonzeption für eine Integration in der Stadt Jena von vornherein eine Experimentierklausel, mit der es mittels politischer Rückendeckung erlaubt ist, fachlich vernünftige Lösungen sozialraumgerecht zu erproben. Daher ist es unerlässlich, dass während der ca. zweijährigen Testphase ein Evaluationsprogramm durchgeführt wird, um Stärken und Schwächen von einzelnen Ansätzen kritisch zu hinterfragen. Ohne den Anspruch der Vollständigkeit damit zu verbinden, zeigt sich doch, welche Handlungsspielräume auf der kommunalen Ebene gegeben sind, um Bildungs- und Sozialpolitik nicht nur gemeinsam zu denken, sondern sie auch in konkrete gemeinsame Formen zu überführen.

Literaturverzeichnis

- AGJ [Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe] (2006): Handlungsempfehlungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Berlin.
- Arens, Markus (2007): Bildung und soziale Herkunft. In: Haring, Marius/Rohlf, Carsten/Palentin, Christian (Hrsg.): Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 137-154.
- Balnis, Peter/Demmer, Marianne/Rademacker, Herrmann (2005): Leitgedanken zur Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Darmstadt.
- Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang, (2007): Dauerhafte Bildungsungleichheiten – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-30.
- Boeckh, Jürgen (2008): Migration und soziale Ausgrenzung. In: Huster, Ernst-Ulrich/Boeckh, Jürgen/Mogge-Grotjahn, Hildegard (Hrsg.): Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 362-380.
- BT-Drs. 15/6014 [Deutscher Bundestag: Drucksache vom 10.10.2005]: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – Zwölfter Kinder- und Jugendbericht – und Stellungnahme der Bundesregierung. Berlin.
- BT-Drs. 16/9915 [Deutscher Bundestag: Bundestag-Drucksache vom 30.06.2008]: Lebenslagen in Deutschland – Der 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin.
- Castel, Robert (2008): Die Fallstricke des Exklusionsbegriffs. In: Bude; Heinz/Willisch, Andreas (Hrsg.): Exklusion. Die Debatte über die „Überflüssigen“. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 69-86.
- Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (2008): Zur Grundlegung eines neuen Bildungsverständnisses. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17-25.
- Edelstein, Wolfgang (2009): Ganztagschule: ein entwicklungspädagogischer Systemwechsel. In: Henschel, Angelika et al. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 83-93.
- Fischer, Jörg (2010): Armutsprävention in der sozialräumlichen Perspektive. In: Fischer, Jörg/Merten, Roland (Hrsg.): Armut und soziale Ausgrenzung von Kindern und Jugendlichen. Problembestimmung und Interventionsansätze. Grundlagen der Sozialen Arbeit, Band 26, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 160-173.
- Fischer, Jörg/Merten, Roland (2010): Kinder- und Jugendarmut als politische und fachliche Herausforderung – eine Einführung. In: Fischer, Jörg/Merten, Roland (Hrsg.): Armut und soziale Ausgrenzung von Kindern und Jugendlichen. Problembestimmung und Interventionsansätze. Grundlagen der Sozialen Arbeit, Band 26, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 3-10.
- Fischer, Jörg/Merten, Roland/Römer, Robert (2009): Bildungsförderung und Armutsprävention in Jena. Studie zur politischen Steuerung von pädagogischen Bedarfen. Jena. abrufbar unter <http://www.kinderarmut.uni-jena.de/Publikationen-p-23.html>
- Hebborn, Klaus (2008): Städtische Bildungspolitik. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 958-967.
- Heger, Manuela (2008): Übergang Förderschule-Beruf. In: Geistige Behinderung, Heft 3, S. 269-271.
- Hinz, Andreas (2010): Schlüsselemente einer inklusiven Pädagogik und einer Schule für Alle. In: Hinz, Andreas/Körner, Ingrid/Niehoff, Ulrich (Hrsg.): Auf dem Weg zur Schule für Alle. Barrieren überwinden – inklusive Pädagogik entwickeln. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, S. 63-75.
- Holz, Gerda (2008): Kinderarmut und familienbezogene soziale Dienstleistungen. In: Huster, Ernst-Ulrich/Boeckh, Jürgen/Mogge-Grotjahn, Hildegard (Hrsg.): Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 483-500.
- Jantzen, Wolfgang (2010): Integration und Exklusion. In: Kaiser, Astrid et al. (Hrsg.): Bildung und Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 96-104.
- Kaufmann, Franz-Xaver (1997): Die Herausforderungen des Sozialstaats. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kratzmann, Jens/Schneider, Thorsten (2008): Soziale Ungleichheiten beim Schulstart. Empirische Untersuchungen zur Bedeutung der sozialen Herkunft und des Kindergartenbesuchs auf den Zeitpunkt der Einschulung, Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung.
- Kurth, Bärbel-Maria/Schaffrath Rosario, Angelika (2007): Die Verbreitung von Übergewicht und Adipositas bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des bundesweiten Kinder- und Jugendgesundheitssurveys (KiGGS). In: Bundesgesundheitsblatt, Heft 5/2007, S. 736-743.
- Martens, Rudolf (2009): Erster Armutsatlas für Regionen in Deutschland. Berlin: Der Paritätische Gesamtverband.
- May, Michael (2005): Wie in der Sozialen Arbeit etwas zum Problem wird. Versuch einer pädagogisch gehaltvollen Theorie sozialer Probleme. Münster: Lit Verlag.
- Maykus, Stephan (2009): Neue Perspektiven für die Kooperation: Jugendhilfe und Schule gestalten kommunale Systeme von Bildung, Betreuung und Erziehung. In: Bleckmann, Peter/Durdel, Anja (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 37-56.
- Maykus, Stephan (2010): Bildung als kommunale Gestaltungsaufgabe – Gegenstand und Aufgabe von Jugendhilfeplanung!? In: Maykus, Stephan/Schone, Reinhold (Hrsg.): Handbuch Jugendhilfeplanung. Grundlagen, Anforderungen und Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 269-290.
- Mogge-Grotjahn, Hildegard (2008): Geschlecht: Wehe in die und aus der Armut. In: Huster, Ernst-Ulrich/Boeckh, Jürgen/Mogge-Grotjahn, Hildegard (Hrsg.): Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 350-361.
- Moser, Vera/Sasse, Ada (2008): Theorien der Behindertenpädagogik. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Nassehi, Armin (2008): Exklusion als soziologischer oder sozialpolitischer Begriff? In: Bude, Heinz/Willisch, Andreas (Hrsg.): Exklusion. Die Debatte über die „Überflüssigen“. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 121-130.
- Olk, Thomas (2008): Kommunale Bildungsplanung. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 949-957.
- Rauschenbach, Thomas (2009): Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz. Weinheim: Juventa.
- Riege, Marlo (2007): Soziale Arbeit und Sozialraumanalyse. In: Baum, Detlef (Hrsg.): Die Stadt in der Sozialen Arbeit. Ein Handbuch für soziale und planende Berufe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 376-388.
- Schetsche, Michael (1996): Die Karriere sozialer Probleme. Soziologische Einführung. München: Oldenbourg.
- Schroer, Markus (2008): Die im Dunkeln sieht man doch. Inklusion, Exklusion und die Entdeckung der Überflüssigen. In: Bude; Heinz/Willisch, Andreas (Hrsg.): Exklusion. Die Debatte über die „Überflüssigen“. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 178-194.
- Streblov, Claudia (2010): Schulstationsarbeit zwischen schulischer Vorder- und Hinterbühne. In: Deinet, Ulrich/Icking, Maria (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 137-153.
- Thüringer Forschungsstelle für Gemeinsamen Unterricht (2009): Orientierungsrahmen für ein Konzept zur integrativen Schul- und Unterrichtsentwicklung. Erfurt.
- TKM [Thüringer Kultusministerium] (Hrsg.) (2008): Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre. Weimar, Berlin.

Presseerklärung

Bezugnehmend auf den Artikel **„Neues Förderschulgesetz für Thüringen“** auf der Titelseite der TA vom 24. Januar 2011 und dem in der gleichen Ausgabe auf Seite 3 veröffentlichten Interview **„Eine Schule für alle“** gibt die Landesarbeitsgemeinschaft Gemeinsam leben – Gemeinsam lernen Thüringen e. V. **folgende Stellungnahme** ab:

Die Landesarbeitsgemeinschaft Gemeinsam leben – Gemeinsam lernen Thüringen e. V., die in ihr organisierten Eltern und Experten begrüßen ausdrücklich, dass erstmals seit der Wende ein Thüringer Kultusminister es erklärmaßen zum Ziel seiner Bildungspolitik gemacht hat, die schulische Integration von Kindern mit Behinderung thüringenweit zu forcieren und die zur Realisierung dieses Ziels notwendigen Verbesserungen der geltenden Rechtslage herbeizuführen.

Zwar besteht bereits aufgrund der bisher gültigen schulrechtlichen Bestimmungen für behinderte Kinder ein Recht auf integrative Beschulung in der allgemeinen Schule, doch steht dieses Recht nach wie vor unter dem Vorbehalt der Schaffung der dafür notwendigen personellen, sächlichen und räumlichen Rahmenbedingungen. Das führt in der Praxis dazu, dass nur diejenigen Eltern das Teilhaberecht ihrer behinderten Kinder erfolgreich durchsetzen können, die erstens gut über die Rechtslage informiert sind und zweitens die nötige Kraft aufbringen, den im Einzelfall durchaus harten Kampf mit den zuständigen Schul- und Sozialbehörden um die Bereitstellung von Ressourcen aufzunehmen und schließlich durchzustehen. So ist zu erklären, dass in Thüringen wie auch in anderen Bundesländern die Beschulung von Kindern mit Behinderung in den Grund- und Regelschulen immer noch die Ausnahme und nicht die Regel darstellt.

Offenbar beteiligt sich das Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur nicht nur auf der Ebene der Kultusministerkonferenz konstruktiv an der durch die Ratifikation der Behindertenrechtskonvention ausgelösten Diskussion um inklusive Bildung, sondern macht sich auf den Weg, dieses Regel-Ausnahmeverhältnis in der Realität endlich umzukehren. Darüber können wir uns als Verein, der sich schon seit langem für gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderung, insbesondere im schulischen Bereich engagiert, nur freuen.

Die Entwicklung des Thüringer Bildungssystems hin zu einem mehr und mehr inklusiven Bildungssystem ist recht-

lich geboten. Es gibt dazu keine Alternative! Die UN-Behindertenrechtskonvention, die für die Bundesrepublik Deutschland, ihre Bundesländer und deren Kommunen im Frühjahr 2009 völkerrechtlich verbindlich geworden ist, verpflichtet in ihrem Art. 24 die genannten Körperschaften zur Verwirklichung von Inklusion in der allgemeinen Schule und gibt zum anderen jedem Kind mit Behinderung einen subjektivrechtlichen Anspruch auf integrative Beschulung und zwar als Normalfall. Die nötigen Ressourcen sind staatlicherseits bereitzustellen. Auch das fordert Art. 24 UN-BRK („angemessene Vorkehrungen“).

Aufgabe der Thüringer Bildungspolitik muss es daher sein, durch entsprechende Gesetzgebung dafür Sorge zu tragen, dass in Zusammenarbeit mit den Experten aus den Förderzentren die Grund- und Regelschulen, die künftigen Gemeinschaftsschulen, die Gymnasien und die Berufsschulen im Freistaat zu inklusiven Lernorten (um)gestaltet werden. Deswegen werden zukünftig gerade dort genügend kompetente Sonderpädagogen bzw. sonderpädagogische Fachkräfte und Integrationshelfer gebraucht. Erstere werden also nicht überflüssig, sondern ihr Einsatzort wird sich verändern.

Dass es sich dabei nicht um eine utopische, wenn überhaupt erst in ferner Zukunft zu verwirklichende Zielstellung handelt, beweist in einmaliger Weise das Interview „Eine Schule für alle“ mit der Südtiroler Schulamtsreferentin Frau Heidi Ottilia Niederstätter. Ihre Aussagen belegen aufgrund 30jähriger (!) praktischer Erfahrung, dass behinderte Kinder im Gemeinsamen Unterricht genauso gut, wenn nicht besser, gefördert werden können und es nicht zu Überforderungen kommt. Im Gegenteil, die meisten schaffen sogar einen Schulabschluss. Ängste, dass wiederum ihre nichtbehinderten Kinder nicht genug lernen könnten, haben italienische Eltern offenbar nicht.

In Thüringen gibt es nicht erst seit gestern Beispiele gelungener schulischer Integration sowohl in staatlichen Schulen als auch in Schulen in privater Trägerschaft. Dort wo die praktische Umsetzung in der Vergangenheit Probleme gemacht hat, liegt es an der mangelnden Bereitstellung von Rahmenbedingungen, bei ehrlicher und selbstkritischer Betrachtung nicht selten aber auch an der fehlenden Bereitschaft aller am Prozess Beteiligten sich im Sinne eines gelingenden inklusiven Unterrichtes einzubringen. Aufgrund der dann natürlich schlechten Erfahrungen haben betroffene Eltern verständlicherweise Ängste und Befürchtungen, denen nur dadurch begegnet werden kann, dass

man die erkannten Mängel so schnell wie möglich abstellt, um sie zukünftig zu vermeiden.

Ein richtiges Ziel wird nicht dadurch falsch, weil auf dem Weg zu seiner Realisierung Fehler gemacht werden. Letztlich wird es im Sinne einer Demokratisierungswirkung unserer ganzen Gesellschaft zu Gute kommen, wenn es uns gelingt, unseren Mitmenschen mit Behinderung Teilhabe zu gewährleisten, die wirklich als gleichberechtigt bezeichnet werden kann. Was die Bildung betrifft, hat die Elternbewegung Gemeinsam leben – gemeinsam lernen auf Bundesebene unter Mitwirkung von Experten ein „Musterschulgesetz“ erarbeitet, dass im Internet unter folgender Adresse nachgelesen werden kann:

<http://www.gemeinsamleben-hessen.de/files/Entwurf%20Musterschulgesetzes.pdf>

Die Landesarbeitsgemeinschaft Gemeinsam Leben – Gemeinsam Lernen Thüringen e. V. bietet allen Eltern, die verunsichert sind oder Informationsbedarf zu Fragen der Integration bzw. Inklusion haben, Kontakte und Beratung an.

Im Namen des Vorstandes
Ulrike Gelhausen-Kolbeck, 1. Vorsitzende
Trägerin Thüringer Rose 2010



Ulrike Gelhausen-Kolbeck
Vorsitzende
Am Schluftegraben 7
99955 Herbsleben
Tel./Fax: 036041/57625
E-Mail: Kolbeck-Herbsleben@t-online.de

