

Inklusion für Schüler und Schülerinnen mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“

**Konzeptionelle Überlegungen zu den Möglichkeiten und
Bedingungen**

**Peter Kalde, Conny Gutsche-Weber, Anne Cress,
Ina Plöger, Annika Schneider, Valerie Hellen,
Verena Schwarz**

Inhalt:

	Seite
❖ Die Rembergschule, eine Schule der Vielfalt	3
- Ein Schulprofil	
❖ Thesen zur Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“	12
❖ Die Rembergschule, eine inklusive Schule	17
- Stand der Inklusion nach dem „Index für Inklusion“, entwickelt von Tony Booth & Mel Ainscow, übersetzt und auf deutsche Verhältnisse übertragen von Ines Boban & Andreas Hinz	
❖ Stimmen aus der Praxis	25
- Erfahrungen aus dem integrativen Unterricht (GU) von SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen	
❖ Eine Utopie – notwendige Veränderungen in der Schullandschaft	29
- Bedingungen für eine gelungene pädagogische Inklusion von Schülern mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“	
❖ Das Minimum	36
- Erforderliche Mindestbedingungen für eine gelungene Inklusion von SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“	
❖ Zukunftsperspektiven und Entwicklungschancen	40
- Überlegungen zur Weiterentwicklung der Rembergschule	

Die Rembergschule, eine Schule der Vielfalt

Ein Schulprofil

Peter Kalde

Die Rembergschule - eine Schule der Vielfalt

173 Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf „Geistige Entwicklung“ besuchen zur Zeit die Rembergschule in Mülheim an der Ruhr. Unsere Schule liegt im südlichen Stadtteil Holthausen in eher ländlichem Umfeld etwa 3 km von der Stadtmitte entfernt.

Unsere Schule zeichnet sich durch eine große Vielfalt aus. Mit dem Förderbedarf „Geistige Entwicklung“ verbunden ist ein breites Spektrum höchst unterschiedlicher Lernbedarfe, Angebote, Persönlichkeiten. Während einige Schülerinnen und Schüler hier lernen, auch ohne gesprochene Sprache elementare Bedürfnisse auszudrücken, trainieren andere, möglichst selbstständig zu wohnen.

Schülerinnen und Schüler können unsere Schule nur dann besuchen, wenn nach sorgfältiger Überprüfung die Bedingungen einer allgemeinen Schule oder einer Förderschule mit einem anderen Schwerpunkt eine Überforderung für sie darstellen. Schülerinnen und Schüler, die unsere Schule besuchen, benötigen aufgrund ihrer Voraussetzungen besondere Rahmenbedingungen für ihre schulische Förderung. Dazu gehören: kleine, überschaubare Lerngruppen, konsequent entwicklungsorientierte basale Lernangebote, ein spiral aufgebautes Curriculum mit lebenswelt-bezogenen Angeboten, Lern- und Sozialpartnerinnen und -partner mit ähnlichen Interessen und Neigungen.

Unsere Klassen sind grundsätzlich heterogen zusammengesetzt. Das kommt allen Schülerinnen und Schülern zugute. Weil aber jedes Kind auch einen eigenen „roten Faden“ in seiner Lern- und Bildungsentwicklung benötigt, entwickeln wir möglichst mit der Schülerin oder dem Schüler und seinen Eltern individuelle Förderpläne. So gestaltet jedes Kind von Anfang an seinen Lernprozess so aktiv wie möglich mit. Wir möchten, dass jede Schülerin und jeder Schüler lernt, ihren und seinen Möglichkeiten entsprechend für sich Verantwortung zu übernehmen.

Stabile soziale Beziehungen, Freundschaften, „Peers“ bilden eine wichtige Grundlage für die Entwicklung eigener Stärken. Wir fördern deshalb den Aufbau sozialer Beziehungen auch mit vielen Unterrichts-, Pausen- und Freizeitangeboten. Wir sind ein wenig stolz darauf, dass viele „Ehemalige“ noch lange nach ihrer Schulentlassung Freundschaften untereinander pflegen.

In unserer Schule ist es völlig normal, verschieden zu sein. Jeder bringt „seine“ Möglichkeiten und Lernbedarfe gleichberechtigt in die Gemeinschaft ein. Von unserem Selbstverständnis her ist unsere Schule deshalb eine Schule der Vielfalt, von unserem Ansatz her eine inklusive Schule im kleinen Rahmen.

Um den unterschiedlichen Lern- und Interessensbedarfen unserer Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden, bieten wir zahlreiche Differenzierungsangebote an – von der Talkergruppe über Musik-AGs bis zu vielen Sport-AGs. Wichtig ist uns, dass unsere Schülerinnen und Schüler früh lernen, Entscheidungen für sich zu treffen und sich in der sozialen Gemeinschaft stark zu fühlen.

Ziele unserer Schule (aus unserem Schulprogramm)

Unser Leitziel: Selbstständigkeit und Selbstbestimmung

Menschen mit Behinderungen sind grundsätzlich vor dieselben Lebensaufgaben gestellt wie Menschen ohne Behinderungen. Die Vielfalt der unterrichtlichen Angebote in der Rembergschule steht daher unter einem gemeinsamen verbindlichen Ziel: die Schülerinnen und Schüler darin zu fördern, möglichst selbstständig und selbstbestimmt in der Gemeinschaft zu leben – jede Schülerin und jeder Schüler mit ihren oder seinen individuellen Stärken. Das kann bei dem einen mit der Differenzierung von Bedürfnisäußerungen beginnen, bei der anderen durch die Benutzung öffentlicher Verkehrsmittel zum Ausdruck kommen.

Selbstständigkeit und Selbstbestimmung sehen wir immer als individuelle Möglichkeit.

Unterricht an unserer Schule geht von den individuellen Stärken eines Schülers oder einer Schülerin aus und entwickelt und fördert geeignete Strategien zu deren Entwicklung.

Grundlegende Förderziele:

Kommunikationsfähigkeit und Handlungsfähigkeit

Kommunikationsfähigkeit und Handlungsfähigkeit sind unverzichtbare Voraussetzungen für die aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Je vielfältiger eine Person kommunizieren kann, je handlungsfähiger sie ihr Leben in unserer Gesellschaft gestaltet, umso mehr gelingt dies.

Die Förderung von Kommunikationsfähigkeit und Handlungsfähigkeit ist in unserer Schule nicht nur an Fächer gebunden. Wir streben sie in allen Unterrichtsbereichen an.

Konsequenter Lebensweltbezug, anschauungs- und erfahrungsreiche Angebote in immer neuen Zusammenhängen unterstützen die Aneignung kommunikativer und handlungsbezogener Kompetenzen besonders.

Kommunikationsförderung an unserer Schule unterstützt Schülerinnen und Schüler, sich in ihrem persönlichen Umfeld und in der Öffentlichkeit immer aktiver,

differenzierter und verständlicher auszudrücken – von der Entwicklung körpereigener Kommunikationsformen bis zur schriftsprachlichen Kommunikation.

Lautsprachersetzende und sprachunterstützende Methoden und Medien spielen eine wichtige Rolle bei der Umsetzung unserer Förderziele.

So setzten wir Gebärden durchgehend ein – als Gedächtnisbrücke zum Einprägen von Begriffen oder als Unterstützung für Schülerinnen und Schüler, die nicht oder schwer verständlich sprechen können. Die Koppelung von Gebärden und Sprache im Unterricht führt nicht selten zu erstaunlichen Fortschritten.

Da, wo sich Schülerinnen oder Schüler körpereigene Kommunikationsmittel (Lautsprache, Gebärden, Gestik-Mimik) nicht aneignen oder nur eingeschränkt einsetzen können, fördern wir kommunikative Fähigkeiten auch mit Hilfe elektronischer Kommunikationshilfen.

Schriftsprachliche Kompetenzen bahnen wir mit einem besonderen Aufbausystem an. Ausgehend von Situationen, Bildern und Symbolen erfahren die Schülerinnen und Schüler zunächst die Bedeutung von Schrift und deren Nutzen. Wenn Sie dies erkannt haben, ist das Tor zur Schriftsprache für sie meist geöffnet.

Förderung der Handlungsfähigkeit

Erst die Fähigkeit, selbstständig und selbstbestimmt zu handeln, ermöglicht eine aktive Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft.

Die Förderung des selbständigen Handelns ist bei jeder Schülerin und bei jedem Schüler immer auf die größtmögliche individuelle Selbstständigkeit und Selbstbestimmung in der sozialen Gemeinschaft gerichtet. Dies umfasst ein großes Spektrum: von der Fähigkeit, eigene Grundbedürfnisse handelnd umzusetzen bzw. dies zu veranlassen bis hin zur Fähigkeit, komplexe Aufgabenstellungen selbstverantwortlich und sozialverträglich zu lösen.

Der Grad der Handlungsfähigkeit einer Person hängt nicht nur von individuellen Möglichkeiten, sondern auch von Umfeld-, Lernbedingungen und Einstellungen ab. Ziele im Prozess der Handlungsentwicklung müssen wir daher immer wieder neu darauf abstimmen.

Je wirksamer Vereinbarungen in diesem Prozess mit Schülerinnen, Schülern, Eltern und Bezugspersonen getroffen werden, desto größer sind die Chancen. Eine gute Grundlage dazu sind beispielsweise verbindliche Vereinbarungen anlässlich der regelmäßigen Förderplandialoge.

Wir möchten unsere Schülerinnen und Schüler darin unterstützen, Kompetenzen für ein möglichst selbstständiges und selbstverantwortetes Leben in der Gemeinschaft zu entwickeln. Dazu fördern wir im Unterricht bestimmte Fähigkeiten, die im folgenden Lernfeld dargestellt sind.

<p><u>Kompetenzbausteine, z.B.</u></p> <p>Problemorientierung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welches Problem möchte/muss ich lösen? <p>Zielorientierung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was möchte ich erreichen? <p>Planungs-/Organisationskompetenz/ Methodenantizipation:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche Schritte sind erforderlich, mein Problem zu lösen? • Womit fange ich an? • Was folgt danach? • Wie löse ich das Problem? Mit welchen Verfahren, Werkzeugen, Materialien,...? • Welche Hilfen benötige ich? • Wen spreche ich an? • Mit welchen Partnern löse ich mein Problem? <p>Entscheidungs-, Handlungs- und Reflexionskompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ich entscheide mich für eine Lösung und setze die Planung um/löse das Problem. • Ich überprüfe/reflektiere mein Verhalten. 	<p>LERNFELD:</p> <p>SELBST-STÄNDIGES</p> <p>HANDELN</p>	<p><u>Konsequenzen für den Unterricht, z.B.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „echte“ Anlässe für Problemlösungen schaffen • eigene Zielbeschreibungen fördern • Aufgaben/Probleme elementarisieren und in der Anforderung reduzieren • Handlungsabläufe gliedern und visualisieren • Hilfen abbauen, Selbsttätigkeit fördern („So viel wie nötig, so wenig wie möglich!“) • Partner- und Gruppen nach verschiedenen Aspekten bilden (Ergänzung, Fähigkeiten, Interessen,...) • Selbsteinschätzung/-beurteilung fördern und dokumentieren
---	--	---

Denken und Handeln stehen in einem direkten Zusammenhang. Denkstrukturen entwickeln sich aus verinnerlichten Handlungen. Ein Kind bildet Ordnungsstrukturen – etwa in der Zahlbegriffsbildung – am besten im praktischen Operieren mit Mengen. Die Förderung von Handlungsfähigkeit daher ist zugleich die Förderung der geistigen Entwicklung.

Förderung des selbstbestimmten Handelns

Schülerinnen und Schüler unserer Schule sind in der Regel auf Unterstützung zur selbstständigen Lebensführung angewiesen. Ist diese Unterstützung eine „Hilfe zur Selbsthilfe“, fördern wir damit auch Schlüsselqualifikationen, die zu einer

selbstbestimmten Lebensführung notwendig sind: etwas auswählen können, sich zwischen Alternativen entscheiden können, Bedürfnisse verständlich vermitteln können, geeignete Strategien zur Umsetzung finden u.a. .

Der Weg dahin ist oft erschwert. Viele Schülerinnen und Schüler zeigen hier schnell Grenzen auf. Sie erkennen Probleme nicht, sie stehen vermeintlich hilflos vor einer Aufgabe, sie wirken häufig überfordert, etwas selbstbestimmt zu lösen oder benötigen dazu viel Zeit und Unterstützung. Überforderung führt nicht selten zu Entmutigung und zur Angst, etwas „falsch“ zu machen.

Mit den aufgezeigten Zielen und Wegen, selbstständiges Handeln zu fördern, erreichen wir schrittweise immer auch mehr Selbstbestimmung. Je besser ich Probleme erkenne, mich begründet entscheiden kann, Lösungswege finde und diese umsetzen und vermitteln kann, umso mehr bin ich in der Lage, selbstbestimmt zu handeln.

Die notwendige Hilfestellung, die unsere Schülerinnen und Schüler benötigen, ist an unserer Schule immer darauf gerichtet, Schülerinnen und Schüler in ihrer Selbstständigkeit und Selbstbestimmung zu fördern. Dies erreichen wir mit der Förderung, eigene Bedürfnisse zu vermitteln, Problemstellungen zu erkennen, eigenes Handeln zu planen, immer komplexere Aufgaben Schritt für Schritt zunehmend selbstständiger zu lösen. Ein offenes, ermutigendes Klima, gegenseitiges Vertrauen sind hier genauso fördernd wie lebensbedeutsame Inhalte und handlungsorientierte, offene Unterrichtsformen.

An diesen grundlegenden Zielen orientieren sich curricular fünf Lern- und Lebensbereiche, die für alle Schülerinnen und Schüler verbindliche Kompetenzfelder darstellen:

Von der Bewegung zur Mobilität

Von der Aufgabe zur Arbeit

Von der Orientierung im Nahraum zum Wohnen

Von der Beziehungsaufnahme zur Partnerschaft

Vom Spiel zur Freizeitgestaltung

Besondere fachspezifische Ziele (Sachunterricht, Mathematik, Schriftspracherwerb, Sport/Schwimmen) beziehen wir im Sinne lebensbedeutsamer Problemstellungen in die fünf Lern- und Lebensbereiche ein. Zudem bieten wir besondere Fachangebote und Kurse dazu an.

Unser Team besteht aus:

Etwa 40 Stellen (52 KollegInnen) als Lehrerinnen und Lehrer für Sonderpädagogik

oder sonderpädagogische ausgebildeten FachlehrerInnen,
5 städtischen Kolleginnen zur Unterstützung im Unterricht, Aufsicht und Pflege
5 Zivildienstleistenden

Zeitlich befristete Eingliederungshilfen ermöglichen und unterstützen die Beschulung auch für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Verhaltens- oder gesundheitlichen Voraussetzungen.

Das Therapieangebot konzentriert sich auf Physiotherapie, Ergotherapie, Sprachtherapie und Autismustherapie. Verschiedene Therapieinstitute arbeiten mit unseren Kolleginnen und Kollegen zusammen. Die individuelle Förderplanung ist eine zentrale Grundlage von Unterricht und Therapie.

Das gebundene Ganztagsangebot ermöglicht unserer Schule die Verbindung von Angeboten für heterogene Klassen- und Lerngruppen wie auch gezielte Interessens- und Leistungsförderung in vielen Arbeitsgemeinschaften von unterstützter Kommunikation über Schwarzlichttheater zu Schülerbands.

Die Klassengrößen unserer Schule umfassen je nach Alter und Entwicklungsstand von etwa 6 bis 12 Schülerinnen. In weiten Teilen sind die Klassen doppelt besetzt (Team-Teaching), wobei es sich bei der zweiten Kraft nicht zwingend um Lehrer oder Fachlehrer handelt.

Unsere Schule ist grundsätzlich auf Durchlässigkeit ausgerichtet. Erreichen wir bei einem Schüler durch intensive Förderung die Möglichkeit, am Unterricht einer anderen Schule mitzuwirken, leiten wir entsprechende Übergänge ein. Wir bereiten diese Übergänge mit Praktika vor.

Umgekehrt bieten wir Schülerinnen und Schülern, die in anderen Schulen überfordert sind, ein Praktikum bei uns an. So können alle Beteiligten prüfen, ob das Kind unser Förderangebot für sich optimal nutzen kann.

Insbesondere unsere Vorstufe ist als Eingangs- und Diagnoseklasse konzipiert.

Für die BerufsschülerInnen der Schule gibt es besondere Angebote zur beruflichen Eingliederung wie auch zur selbstständigen Lebensführung (Wohntraining, Mobilitätstraining u.a.)

Gemeinsam, nicht einsam - Soziale Beziehungen

Innerhalb der äußerst heterogenen SchülerInnengruppe bilden sich viele unterschiedliche Sozialkontakte unter den Schülerinnen und Schülern unserer Schule, nicht selten in Form von Peer-Gruppen. Wir unterstützen den Aufbau von Beziehungen, Freundschaften und von sozialen Gruppen von Anfang an besonders intensiv.

Gefördert und unterstützt werden diese Beziehungen durch ein vielfältiges Angebots-Netzwerk von z.B. integrativen Sport- und Freizeitangeboten, Angeboten der Jugendarbeit, besonderen Angeboten der Lebenshilfe, häufig privaten Freizeitkontakten. Für Schülerinnen, Schüler und deren Eltern unserer Schule gibt es zahlreiche Anlaufstellen.

Die sozialen Beziehungen bestehen oftmals weit über die Schulentlassung hinaus. Dies zeigt sich am hohen Grad der Ritualisierung von Kontakten im nachschulischen Alltagsbereich.

Gesellschaftliche Teilhabe

Schülerinnen und Schüler unserer Schule werden zunehmend im Bild der Öffentlichkeit wahrgenommen. Mit zahlreichen Kooperations-Aktivitäten unserer Schule unterstützen wir eine stärkere Wahrnehmung und Teilhabe unserer Schülerinnen und Schüler in unserer Stadt. Kooperative Projekte mit Grund-, Real- oder Gesamtschulen, öffentliche Auftritte, die Mitwirkung unserer Schülerinnen und Schüler bei öffentlichen Veranstaltungen sind Beispiele dafür.

Trotz der erkennbaren Fortschritte ist es allerdings noch weit bis zu einer selbstverständlichen Teilhabe oder aktiven Mitwirkung am gesellschaftlichen Leben. Diesem Ziel kommen wir näher, wenn wir unsere Schülerinnen und Schüler darin unterstützen, möglichst selbstbewusst, neugierig und sozialkompetent zu werden. Eine gute Grundlage dafür ist die Förderung stabiler sozialer Beziehungen – zum Beispiel Freundinnen und Freunde mit gemeinsamen Interessen.

Wir haben dabei die Erfahrung gemacht, dass sich unsere Schülerinnen und Schüler wie altersgleiche Kinder und Jugendliche ohne Behinderung verhalten. Sie wählen sich ihre Sozialkontakte nach ähnlichen Gesichtspunkten aus: nach Interessen, Neigungen, Geschlecht, Kompetenzen,... Deshalb gibt es auch in unserer Schule viele unterschiedliche Peer-Gruppen mit wechselnden Freundschaften, Sympathien, Solidaritäten. Unsere Schülerinnen und Schüler unterstützen wir auf dem Weg, Beziehungen und Freundschaften zu gestalten und weiter zu entwickeln. Wichtig für uns ist, dass unsere Schülerinnen und Schülern ihren Weg möglichst aktiv und selbstbestimmt gehen.

Wir haben auch die Erfahrung gemacht: Inklusion gelingt nur da, wo gemeinsame Interessen und Bedürfnisse verbinden.

Berufliche Orientierung

Etwa 90% der Schülerinnen und Schüler arbeiten nach ihrer Schulentlassung in unterstützten Arbeitsbereichen, zumeist in den Fließband-Werkstätten. In den letzten

Jahren hat unsere Schule zahlreiche Angebote zur Erprobung von Arbeitsverhältnissen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt entwickelt. Hier können die Schülerinnen und Schüler mit Begleitung erproben, ob eine spätere Beschäftigung grundsätzlich für sie in Frage kommt.

Die Arbeitswirklichkeit erlaubt für die meisten unserer Schülerinnen und Schüler allerdings keine echten Wahlmöglichkeiten. Nicht selten sind sie durch die gestellten Anforderungen langfristig überfordert. Zudem sind die Rahmenbedingungen insgesamt nicht passend. Sie bieten wenig Möglichkeiten, flexible Bedingungen in Anforderungen, Tarifrecht u.a. einzurichten.

Bei veränderten Bedingungen des Arbeitsmarktes – zum Beispiel in Form höherer Unterstützungsleistungen für Unternehmen - oder Erweiterungen der Tarifstruktur - zum Beispiel eines Kombilohns für Menschen mit Handicaps - wären vermutlich deutlich mehr Schülerinnen und Schüler unserer Schule auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt vermittelbar.

Qualität: Rückmeldungen, Evaluationen

Unsere internen Befragungen ergeben wie die externe Qualitätsanalyse eine hohe Zufriedenheit und Identifikation von Schülerinnen, Schülern und Erziehungsberechtigten mit unserer Schule. Unsere Schülerinnen und kommen zu fast 100% gerne zur Schule. Diese hohe Identifikation ist für uns Maßstab.

Die konstruktive Zusammenarbeit mit den Eltern spiegelt sich ebenfalls in einer hohen Zufriedenheit. Wir verstehen uns als Erziehungsgemeinschaft, die sich immer wieder über Ziele und Wege für jedes Kind verständigt.

Probleme bereiten uns in Einzelfällen schulaufsichtliche Zuweisungen einzelner Schülerinnen und Schüler gegen den Willen von Eltern. Dies betrifft zumeist Eltern, die für Ihr Kind die allgemeine Schule wünschen. Derartige Vorbehalte belasten das notwendige Vertrauensverhältnis und die Einstellung der entsprechenden Schülerinnen und Schüler zu ihrer Schule. Von daher halten wir ein Wahlrecht der Eltern für einen wichtigen Baustein einer vertrauensvollen und funktionierenden Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule.

Thesen zur Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwer- punkt „Geistige Entwicklung“

Peter Kalde

Inklusion und geistige Behinderung – Anregungen zu einer genaueren Betrachtung

Bereits 1973 veröffentlichte der Deutsche Bildungsrat in seiner Empfehlung "Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher" Leitsätze zur integrativen Beschulung. 36 Jahre später belegen die Zahlen, dass eine deutliche Mehrheit von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen immer noch in Förderschulen lernen. Dies trifft insbesondere auf Schülerinnen und Schüler mit geistigen Behinderungen zu: Die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit geistigen Behinderungen, die eine allgemeine Schule besuchen, ist auf einem äußerst niedrigen Niveau von 1999 (3,4%) bis 2006 (2,8%) sogar bundesweit gesunken. Im Vergleich dazu wurden im gleichen Zeitraum 49,4% - 45,9% von Schülerinnen und Schülern mit Lernbehinderungen in allgemeinen Schulen gefördert. (Quelle: Deutscher Bildungsserver) NRW liegt mit 3,92% geringfügig über dem statistischen Durchschnitt.

Die Verabschiedung der UN-Konvention hat die Diskussion um das Angebot sonderpädagogischer Förderung in Deutschland neu belebt. Mit der Weiterentwicklung von Förderschulen zu Kompetenzzentren sonderpädagogischer Förderung geht das Land NRW einen neuen Weg. Erklärtes Ziel ist die weitgehende Auflösung des Förderschulensystems hin zu inklusiven Beschulungsformen mit sonderpädagogisch-flexibilisierten Unterstützungsangeboten. Der Ausbau konzentriert sich in Nordrhein-Westfalen allerdings zunächst auf die Förderschulen „Lernen“, „Sprache“ und „Emotionale und soziale Entwicklung“. Förderschulen mit dem Schwerpunkt „Geistige Entwicklung“ bleiben zumindest in der Pilotphase weitgehend ausgespart.

Warum sind die Zahlen integrativer Beschulung bei Kindern und Jugendlichen mit geistigen Behinderungen über viele Jahre so niedrig bzw. rückläufig? Warum scheint es so schwer zu sein, angemessene Angebote und Formen der schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit geistigen Behinderungen in allgemeinen Schulen zu entwickeln?

Wir möchten im Folgenden thesenhaft einige Aspekte in die Diskussion einbringen, die diese Frage aus dem Blickwinkel von Lernstrukturbedarfen, Selbstkonzeptentwicklung und der Bildung sozialer Bezugssysteme beleuchtet. Mögliche Konsequenzen für die Entwicklung von Förderschulen und Schulen inklusiver Systeme schließen sich an.

Thesen:

- ❖ Viele Kinder und Jugendliche mit geistigen Behinderungen benötigen zu einer auf Selbstständigkeit und Selbstbestimmung gerichteten Entwicklung möglichst vielfältige basale und handlungsbezogene Erfahrungs- und Lernangebote in der Zone ihrer Entwicklung. Sie müssen sich – wie andere Kinder auch – ihre Wirklichkeiten (selbst) konstruieren können. Dazu benötigen sie einen eigenen „roten Faden“ ihrer Lernentwicklung im Rahmen kleinschrittiger Lernangebote.
- Aneignungsprozesse von Kindern- und Jugendlichen mit dem Förderbedarf „Geistige Entwicklung“ verlaufen in der Regel deutlich langsamer und auf ei-

ner wesentlich elementareren Ebene als bei Lernprozessen von Kindern und Jugendlichen ohne Behinderungen. So müssen sich unsere Schülerinnen und Schüler in der Regel einfache Planungs- und Handlungskompetenzen in Bezug auf Abläufe, Selbstständigkeitskompetenzen, Orientierung in Raum und Zeit in kleinen Schritten und immer neuen Lebens- und Handlungsbezügen aneignen, während dies bei Grundschulkindern meist „nebenher“ geschieht.

Ein gemeinsamer Lerngegenstand mit binnen-differenzierten vereinfachten Angeboten – ein Grundsatz inklusiver Didaktik - reicht dazu bei weitem nicht aus. (s. Anmerkung 2) Die Infrastruktur für Aneignungen müsste deutlich mehr auf die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Lernverhalten ausgerichtet werden. Die Vorstellung, dass es reicht, wenn Schülerinnen und Schüler mit geistigen Behinderungen vom Modell ihrer Mitschüler „mitgezogen“ werden sollen, ist lerntheoretisch anachronistisch und fremdbestimmend. Ein solches Lernverständnis ignoriert, dass Schülerinnen und Schüler mit geistigen Behinderungen eigene, oft andersartige Lernzugänge und Aneignungswege in ihrer Entwicklung zu möglichst selbstständigen und selbstbestimmten Persönlichkeiten benötigen. „Ein bisschen weniger“ oder „ein wenig langsamer“ reicht hier nicht aus.

Kinder und Jugendliche mit geistigen Behinderungen brauchen mehr als gemeinsames Lernen am gleichen Gegenstand. Sie brauchen ein Angebot aufeinander aufbauender spiraler Kompetenzfelder mit vielen Anreizen zu selbstgesteuerten Lern- und Aneignungsprozessen.

Dieser Bedarf scheint mir im aktuellen System des gemeinsamen Unterrichtes und im Rahmen inklusiver Didaktik kaum umgesetzt und angedacht. (s. Anmerkung 1)

- ❖ Die Entwicklung von Selbstkonzept, sozialer Identität und sozialer Beziehungen vollzieht sich bei Kindern immer in Auseinandersetzung mit dem unmittelbaren Umfeld. Kinder und Jugendliche suchen sich hier in der Regel interessens- und bedürfnisgeleitet Peer-Groups, innerhalb derer sie Beziehungen gestalten, soziales Regelbewusstsein entwickeln und soziale Beziehungen fördern. Innerhalb dieser Gruppen bilden sie ihre Stärken aus.

Kinder und Jugendliche mit geistigen Behinderungen in allgemeinen Schulen weichen in vielen Punkten und mit dem Alter zunehmend von „Nichtbehinderten“ ab: Sie lernen, spielen, sprechen, handeln... langsamer, oft auch anders oder nicht altersentsprechend. Dies berichten Eltern von Kontakten innerhalb des häuslichen Umfeldes. Es fehlen hier nicht selten die geeigneten Kontakte auf einer mehr symmetrischen Ebene, es fehlen „Peers“.

Erfahrungen aus dem Gemeinsamen Unterricht unterstützen diese These. Eltern von Schülerinnen und Schülern mit geistigen Behinderungen berichten, dass ihre Kinder mit zunehmendem Alter wenige bis keine ungelenkten außerschulischen Kontakte und Aktivitäten mit Kindern ohne Behinderung erleben. Die Befunde der Untersuchung von Huber („Gemeinsam einsam?") bestätigen diesen Eindruck. Die Entwicklung sozialer Beziehungen scheint die Achillesferse der Beschulung in integrativen Formen zu sein.

Besorgniserregend ist es, wenn Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung für die Empathieförderung ihrer Mitschüler instrumentalisiert werden. Kinder mit Behinderungen als Teil der Gesellschaft wahrzunehmen und an-

zuerkennen reicht als Ziel der schulischen Förderung für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen nicht aus. Kinder und Jugendliche mit geistigen Behinderungen haben ein Anrecht auf entwicklungsgerechtes und sozial-aktives Lernen!

Wir brauchen Rahmenbedingungen für Inklusion, die auch Kindern und Jugendlichen mit geistigen Behinderungen die Entwicklung eigenständiger, autarker Sozialbeziehungen auch innerhalb ihrer Peer-Group ermöglicht.

- ❖ Viele Eltern entscheiden sich aus meiner Erfahrung durchaus bewusst für die Förderschule mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung. Überschaubare, kleine Lerngruppen in Verbindung mit elementaren, enaktiven Lernangeboten sind nicht selten als Begründung für die Förderschule Geistige Entwicklung in Gutachten aufgeführt. Kinder mit diesen Förderbedarfen sind vermutlich mit den aktuellen Bedingungen einer Grundschule überfordert. Daraus leitet sich ab: Die Schule, das Schulsystem muss sich zu den Bedingungen des Kindes hin entwickeln, damit sich das Kind in der Schule entwickeln kann.
- ❖ Wo bleibt bildungspolitische Fantasie? Bisherige Diskussionen und Modelle fokussieren sich beinahe ausschließlich auf den systemischen Antagonismus: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Förderschulen (separierend) oder in allgemeinen Schulen (integrativ/inklusiv).

Warum nicht weniger kontrastive Lösungen andenken?

Verbundsysteme mehrerer Schulen in einem Gebäude mit einer Verbindung von eigenen und gemeinsamen Angeboten würden vielleicht mehr individuelle Möglichkeiten und Bedarfe einzelner Schülerinnen und Schüler berücksichtigen können. Gleichzeitig bieten sie interessensgeleitete gemeinsame Aneignungsmöglichkeiten.

Oder: Gute Förderschulen könnten zu Orten gemeinsamen Lernens weiter entwickelt werden. Nicht nur Kinder und Jugendliche mit Behinderungen profitieren von einer erfahrungs- und handlungsorientierten Förderung.

Bei der Entwicklung von allgemeinen Schulen zu inklusiven Schulen („Schule für alle“) sollten die besonderen Aneignungs- und Lernstrukturbedarfe von Kindern und Jugendlichen mit geistigen Behinderungen stärker berücksichtigt werden. Zu bedenken sind hier insbesondere: Wo können Schülerinnen und Schüler eigene Lernwege entwickeln? Wo brauchen sie eigene Themen? Wo können sie echte und symmetrieähnliche soziale Beziehungen finden und gestalten? Ihre individuellen Interessen weiterentwickeln? Sich als starke, gleichberechtigte Mitglieder in ihrer Gruppe empfinden?

- ❖ Allgemeine Schulen sehen sich mit den aktuellen Problemen durch Leistungsanforderungen, Migrationsproblematiken, fehlende Schlüsselqualifikationen, bildungsferne Elternhäuser, problematische Mediengewohnheiten, Aufmerksamkeitsprobleme u.a. bereits genug belastet. Die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit (geistigen) Behinderungen stellt eine weitere Herausforderung dar, der sich viele nicht gewachsen fühlen.

Dies verdeutlicht, dass die Diskussion um integrative/inklusive schulische Förderung sich nicht auf Kinder und Jugendliche mit Behinderungen beschränken darf. Sie muss sich um alle Kinder und Jugendliche bemühen.

Anmerkung 1:

Dies zeigen beispielsweise 2 Längsschnittuntersuchungen von Huber (2008) und Borchert u.a. (2007): In einer breiten Evaluationsstudie (N=650) wurde der Einfluss der Gruppenheterogenität auf die soziale Integration von Sch. mit sonderpädagogischen Förderbedarfen in integrativen Schulen untersucht; 48% der Sch. mit sonderpäd. Förderbedarfen fühlen sich ausgegrenzt; dagegen nur 16% der Sch. ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (Heilp.Forschung 1/2008., Christian Huber). Borchert, J. u.a. veröffentlichen Untersuchungsergebnisse zum Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern in integrativen und nicht integrativen Beschulungsformen (n=915 Sch.); es zeigten sich keine Unterschiede zwischen dem sozialen und emotionalen Selbstkonzept zwischen integrativ und nicht integrativ beschulten Sch.; schlechtere Werte ergaben sich in der leistungsbezogenen Dimension für integrativ beschulte Sch. (Heilp. Forschung, 3 2007)

Ein weiterer kritischer Befund: Die „Drop-Out“-Quote (Schulversager, Schulabbrecher) ist im Inklusionsland Italien (100% Inkl.) mit 23% Schulabbrechern erschreckend hoch (Vortrag Prof. Hillenbrand Oberhausen 2010)

Die Ergebnisse legen nahe, dass inklusive Beschulungsformen allein noch keine Voraussetzung für soziale Eingliederung und Teilhabe schaffen.

Anmerkung 2:

Das *eine* gemeinsame Lernthema mit Aufgabenstellungen, die auf die unterschiedlichen Möglichkeiten zugeschnitten werden, bildet ein zentrales Merkmal inklusiver Didaktik (vgl. C.Rehle 2009, n.Schuhmacher).

Dieser an sich verbindende Grundsatz kann mit zunehmender Abstraktheit ein Problem für Schülerinnen und Schüler mit geistigen Behinderungen werden. Die ständige Reduzierung und Elementarisierung von Lerngegenständen ohne Verständnis des Gesamtbezugs kann dem Bedarf eigendynamischer Aneignungswege entgegenstehen. Beispiel: Bei einer Gedichtinterpretation (z.B. „Stufen“ von Hermann Hesse) besteht die Aufgabe für Sch. mit dem Förderbedarf „Geistige Entwicklung“ darin, eine Abschiedsszene darzustellen. Bei der Erarbeitung von Winkelfunktionen sollen diese ein entsprechendes Hausdach nachbilden.

In beiden Fällen sind dies – durchaus relevante - anwendungsbezogene Teilaspekte des gemeinsamen Themas. Ob solche Teilaspekte geeignete didaktische Bezugsrahmen im Sinne lebensbedeutsamer Problemdarstellungen und eines spiral-curricularen Aufbaubedarfes für Schülerinnen und Schüler mit geistigen Behinderungen darstellen, möchte ich bezweifeln. Es besteht die Gefahr, dass ein ständiges „Runterbrechen von zunehmend abstrakteren und komplexeren Lerngegenständen“ den notwendigen lerninhaltlichen „roten Faden“ nicht herstellen kann.

Die Rembergschule, eine inklusive Schule?!

**Stand der Inklusion nach dem „Index für Inklusion“,
entwickelt von Tony Booth & Mel Ainscow, übersetzt
und auf deutsche Verhältnisse übertragen von Ines
Boban & Andreas Hinz**

Anne Cress, Conny Gutsche-Weber

„Vielleicht ist es überraschend und irritierend, dass dieses Materialpaket nicht *Index für Integration* heißt - wie noch in unserem ersten Entwurf. Wir haben uns aus mehreren Gründen dafür entschieden, ihn *Index für Inklusion* zu nennen. Hieran hat nicht nur der englische Originaltitel seinen Anteil, sondern auch die internationale Diskussion, die die Integrationspraxis - nicht ihre Theorie! - inzwischen insofern in kritischem Licht sieht, als sie vielfach deutlichen Umformungsprozessen in Richtung auf Anpassungsdruck an eine im wesentlichen unveränderten Schule mit ihrer tradierten Normalität ausgesetzt ist. Insbesondere aber hat uns das Argument zum *Index für Inklusion* geführt, dass die Integration von SchülerInnen mit und ohne sog. sonderpädagogischen Förderbedarf oder die von SchülerInnen mit Migrationshintergrund nur zwei Facetten eines viel größeren pädagogischen Zusammenhangs sind, den das Konzept der "Schule für alle" umfasst: das angemessene, nichthierarchische und damit demokratische Eingehen auf die vorhandene Heterogenität der SchülerInnen durch das, was im deutschsprachigen Diskurs Pädagogik der Vielfalt, im englischsprachigen eben Inklusion genannt wird (vgl. HINZ 2004).“

Die Diskussion über Inklusion darf nicht missbraucht werden zur Weiterführung der fehlgeschlagenen Integrationsversuche der letzten Jahre. Inklusion stellt hohe Ansprüche an die Schullandschaft: Bereitschaft zur Veränderung, Akzeptanz anderer Sichtweisen, Fähigkeit zur Kooperation.

Unser Interesse in diesem Kapitel unserer Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion gilt der Frage, inwieweit die Rembergschule als Förderschule mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung den hohen Standards des „Index für Inklusion“ genügt und wo dringender Handlungsbedarf besteht.

Unsere Herangehensweise bestand darin, den Fragenkatalog des Index detailliert zu bearbeiten. Trotz unseres Bemühens, so objektiv wie möglich zu bleiben, können die Ergebnisse eventuell von der Meinung einzelner an der Schularbeit Beteiligter abweichen. Wir haben, um den Aufwand für das Kollegium gering zu halten, darauf verzichtet, den Index als Fragebogen allen zum Ausfüllen vorzulegen (ca. 40 DinA4-Seiten), sind aber der Meinung, in den meisten Punkten die Sichtweise einer Mehrheit getroffen zu haben. Jeder unten erwähnte Indikator wird durch bis zu 19 Fragen aufgeschlüsselt.

„Dimension A: Inklusiv KULTUREN schaffen“

„Indikator A. 1 Gemeinschaft bilden“

„A. 1.1 Jede(r) fühlt sich willkommen“

Schüler, Eltern und Gäste fühlen sich willkommen und angenommen, für neue Kollegen gilt das evtl. nur mit Einschränkungen. **Der Kontakt zur örtlichen Gemeinde müsste intensiviert werden. Übersetzer stehen nur z. T. zur Verfügung, Informationen müssten mittelfristig in unterschiedlichen Formen (verschiedene Sprachen, Cassette, Braille etc.) zur Verfügung stehen.**

„A. 1.2 Die SchülerInnen helfen einander.“

Hier zeigt sich die große Akzeptanz, Toleranz und gegenseitige Unterstützung, die bei unseren SchülerInnen üblich ist.

„A. 1.3 Die MitarbeiterInnen arbeiten zusammen.“

Die Zusammenarbeit der MitarbeiterInnen an unserer Schule funktioniert in weiten Teilen bis hin in den Schulleitungsbereich (Stufengemeium) reibungslos. Aktuelle Probleme werden zur Zeit bearbeitet. **Nur im Bereich der beruflichen Rollenverteilung besteht noch intensiverer Klärungsbedarf.**

„A. 1.4 MitarbeiterInnen und SchülerInnen gehen respektvoll miteinander um.“

Der Umgang zwischen MitarbeiterInnen und SchülerInnen findet weitgehend auf einer respektvollen, sich gegenseitig unterstützenden Ebene statt. Möglicherweise stimmen die KollegInnen nicht immer überein, wie der Umgang speziell mit älteren SchülerInnen gestaltet werden sollte. Hier sollte man vielleicht – abgesehen von grundlegenden Regeln – individuelle Formen akzeptieren und zulassen, solange die SchülerInnen nicht den Eindruck erwecken, sich gestört oder abgelehnt zu fühlen.

Nur beim Umgang der älteren Schüler mit (fast gleichaltrigen) Zivis oder Praktikanten müssen im Bedarfsfall Regelungen gefunden werden, die beiden Parteien gerecht werden.

„**A. 1.5** MitarbeiterInnen und Eltern gehen partnerschaftlich miteinander um.“
Obwohl Eltern in viele Entscheidungsprozesse einbezogen werden, besteht hier wohl noch Arbeitsbedarf (siehe A1.1). **Es fehlen z. T. Informationsmöglichkeiten für anderssprachige oder nicht alphabetisierte Eltern, ein kultureller Austausch findet nicht in ausreichendem Maß statt, wodurch Missverständnisse zwischen MitarbeiterInnen und Eltern vorprogrammiert sind und das Verständnis mancher Eltern für pädagogische Entscheidungen nur schwer zu erreichen ist.**

„**A. 1.6** MitarbeiterInnen und schulische Gremien arbeiten gut zusammen.“
Die organisatorischen Strukturen sind durchgängig bekannt, Mitarbeit ist erwünscht und wird gefördert.

„**A. 1.7** Alle lokalen Gruppierungen sind in die Arbeit der Schule einbezogen.“
Hier wird ein Punkt deutlich, an dem dringender Handlungsbedarf besteht. Die Schule hat zwar einen guten Ruf, ist aber – vielleicht auch durch ihren Standort auf der grünen Wiese – nicht in das lokale Umfeld und die darin bestehenden Gruppierungen integriert.

Indikator A. 2 Inklusiv Werte verankern

„**A 2.1** An alle SchülerInnen werden hohe Erwartungen gestellt.“
Von jedem Schüler, jeder Schülerin wird erwartet, das Höchstmaß der erreichbaren Leistungen zu erbringen. Dabei wird nicht von den KollegInnen festgelegt, welche Ziele sie für maximal erreichbar halten. Die Angebote werden gesteigert, sobald der Schüler, die Schülerin ein bestimmtes Niveau erreicht hat. So geben die SchülerInnen selbst ihre Zielsetzungen vor.

„**A 2.2** MitarbeiterInnen, SchülerInnen, Eltern und schulische Gremien haben eine gemeinsame Philosophie der Inklusion.“

Unterschiedlichkeit und Vielfalt ist der Alltag unserer Schule. So ist es gewollt und wird von allen am Schulleben Beteiligten unterstützt.

„**A. 2.3** Alle SchülerInnen werden in gleicher Weise wertgeschätzt.“
Die Wertschätzung unserer SchülerInnen ist unabhängig von ihrem Leistungsniveau, ihrer ethnischen Herkunft, ihrer Religionszugehörigkeit oder dem sozialen Status ihrer Familien.

„**A. 2.4** MitarbeiterInnen und SchülerInnen beachten einander als Person und als RollenträgerIn.“

MitarbeiterInnen und SchülerInnen behandeln sich gegenseitig mit Akzeptanz und Respekt. Die SchülerInnen fühlen sich aufgehoben und angenommen, auch mit ihren Eigenheiten und an schlechten Tagen. Den KollegInnen wird das Recht zuerkannt, negative Gefühle zu haben und sie – wenn es SchülerInnen betrifft hinter verschlossenen Türen – auch zu äußern.

„**A. 2.5** Die MitarbeiterInnen versuchen, Hindernisse für das Lernen und die Teilhabe in allen Bereichen der Schule zu beseitigen.“

Der Vielfalt der Schüler entspricht an unserer Schule auch die Vielfalt an Herangehensweisen und Angeboten. Wo Hindernisse erkannt werden, wird auch versucht, sie zu beseitigen und in angemessener Form Teilhabe für alle zu ermöglichen, soweit es den Bedürfnissen der SchülerInnen entspricht.

„**A. 2.6** Die Schule bemüht sich, alle Formen von Diskriminierung auf ein Minimum zu reduzieren.“

Die Schule bemüht sich, Diskriminierungen aufgrund von ethnischer oder sozialer Herkunft, Religionszugehörigkeit, Aussehen oder Leistungsvermögen zu vermeiden.

Wir sehen aber uns als Förderschule nicht zwangsläufig in der Rolle der Diskriminierenden, die Menschen wegen ihres „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ einer bestimmten Schulform zuweisen und sie allein dadurch schon diskriminieren. Wir sehen unsere Aufgabe darin, durch den Abbau von Lern- und Lebenshindernissen Diskriminierung im gesamten Lebensumfeld der SchülerInnen zu vermindern.

„Dimension B: Inklusive STRUKTUREN etablieren“
„Indikator B. 1 Eine Schule für alle entwickeln“

„B. 1.1 Der Umgang mit MitarbeiterInnen in der Schule ist gerecht.“
 Obwohl davon auszugehen ist, dass viele sich in manchen Situationen nicht immer gerecht behandelt fühlen und es möglicherweise gelegentlich an Transparenz bei einigen Entscheidungen fehlt, werden die meisten Beschlüsse gemeinsam und nach ausführlichen Diskussionen gefasst. Neue Mitarbeiter werden nicht wegen ihrer ethnischen oder sozialen Herkunft oder ihrer Religionszugehörigkeit ausgewählt oder abgelehnt.

„B. 1.2 Neuen MitarbeiterInnen wird geholfen, sich in der Schule einzugewöhnen.“

Es fehlt ein Informationsangebot für neue KollegInnen. Der Aufbau eines „Mentorensystems“ und eine schriftliche Sammlung aller wichtigen Daten (Telefon- und Faxnummern, Zugangsdaten zum Netzwerk, Termine, Email-account etc.) stellen eine wichtige und in naher Zukunft zu lösende Aufgabe dar.

„B. 1.3 Die Schule nimmt alle SchülerInnen ihrer Umgebung auf.“
 Als Förderschule haben wir leider nicht die Möglichkeit, alle SchülerInnen der Umgebung aufzunehmen und es fehlt natürlich zwangsläufig der Hinweis auf Inklusion im Schulprogramm. Unser Bestreben, uns auch für „normale“ Grundschüler zu öffnen und ihnen damit ein flexibles und weitreichendes Angebot zu machen, existiert bislang nur in unserer Vorstellung.

„B. 1.4 Die Schule macht ihre Gebäude für alle Menschen barrierefrei zugänglich.“

Hier gilt ein uneingeschränktes „ja!“

„B. 1.5 Allen neuen SchülerInnen wird geholfen, sich in der Schule einzugewöhnen.“

Der Übergang vom Kindergarten zur Schule wird intensiv begleitet und vorbereitet. Es fehlen zwar muttersprachliche Informationsmaterialien, im Bedarfsfall werden aber Übersetzer in die Eingangsarbeit einbezogen, um Verständnisprobleme zu vermeiden. **Problematischer ist der Übergang innerhalb des Schuljahres, bzw. von einer Schule zur anderen. Hier könnte noch über Rituale nachgedacht werden, die diesen SchülerInnen die Eingewöhnung erleichtern.**

„B. 1.6 Die Schule organisiert Lerngruppen so, dass alle SchülerInnen wertgeschätzt werden.“

In den überwiegend heterogenen Lerngruppen der Schule wird das Unterrichtsangebot weitgehend so organisiert, dass alle SchülerInnen einen sinnvollen und wertgeschätzten Beitrag zur jeweiligen Arbeitsaufgabe leisten können. Es bestehen echte Wahlmöglichkeiten, die von vielen Schülern auch gut genutzt werden. Die Möglichkeit, in andere Leistungsgruppen zu wechseln, ist jederzeit gegeben, wobei davon auszugehen ist, dass auch die SchülerInnen niedrigerer Leistungsgruppen gute Lernerfahrungen machen und auf ihre Ergebnisse stolz sind.

„Indikator B. 2 Unterstützung für Vielfalt organisieren“

„**B. 2.1** Alle Formen der Unterstützung werden koordiniert.“

Zur Zeit fehlen noch Informationen über verschiedene Anbieter, in den letzten Monaten haben sich aber schon eine Reihe von Institutionen im Rahmen von Konferenzen vorgestellt. **An der Koordination und am überschneidungsfreien Einsatz der verschiedenen Unterstützungssysteme wird gerade gearbeitet.** (KSD, Castillo-Morales-Zentrum, Logopädie, Physiotherapie, Schulpsychologischer Dienst, SPZ Mülheim, Lebenshilfe etc.)

„**B. 2.2** Fortbildungsangebote helfen den MitarbeiterInnen, auf die Vielfalt der SchülerInnen einzugehen.“

Das Fortbildungsangebot ist vielfältig und kann – wenn auch nicht immer zeitnah - auf aktuelle/akute Probleme eingehen.

„**B. 2.3** 'Sonderpädagogische' Strukturen werden inklusiv strukturiert.“

Wir können unsere SchülerInnen nicht als eine „homogene Gruppe Behinderter“ sehen, da wir die Vielfalt tagtäglich erleben. Somit zielt unsere Arbeit natürlich immer darauf, den Interessen und Bedürfnissen jedes einzelnen so gut wie möglich gerecht zu werden.

„**B. 2.4** Dem Gleichstellungsgebot wird durch den Abbau von Hindernissen für das Lernen und die Teilhabe aller SchülerInnen entsprochen.“

Durch „Unterstützungsdienste“ wie die Integrationshelfer der Lebenshilfe wird vielen Schülern die Teilhabe an den meisten Unterrichtsangeboten ermöglicht. Unsere individuellen Förderpläne für jeden einzelnen Schüler zielen auf die Stärken und auf die Verbesserung der Lernbedingungen sowohl für den einzelnen, als auch für die Gesamtgruppe. Unsere Gutachten beinhalten auch die Bedingungen, die für eine optimale Förderung und für die bestmögliche Teilhabe an allen Angeboten gegeben sein müssen. Es ist uns aus rechtlichen Gründen nicht möglich, im Rahmen der Gutachten nur die Stärken der Schüler herauszustellen.

„**B. 2.5** Die Unterstützung für SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache wird mit der Lernunterstützung koordiniert.“

Deutsch als Zweitsprache wird als Problem gesehen und von allen KollegInnen in ihre Planung mit einbezogen. Daraus ergeben sich keinesfalls geringere Leistungsanforderungen für die SchülerInnen. Es stehen Übersetzer zur Verfügung oder können organisiert werden.

„**B. 2.6** Unterstützungssysteme bei psychischen und Verhaltensproblemen werden mit denen bei Lernproblemen und mit der inhaltlichen Planung koordiniert.“

In den letzten Jahren fanden Fortbildungen zum Umgang mit SchülerInnen mit Verhaltensproblemen statt. Alle hatten das Ziel, die Lernatmosphäre in einer Weise zu beeinflussen, dass alle Mitglieder der Lerngruppe optimale Lernvoraussetzungen vorfinden. Es wurde und wird an Strategien für den Umgang mit Verhaltensproblemen gearbeitet, die eine Integration aller Schüler zum Ziel haben.

„**B. 2.7** Druck zu Ausschluss als Strafe wird vermindert.“

Der Ausschluss vom Unterricht gilt als letzter Ausweg und wurde nur sehr selten ausgesprochen. Grundsätzlich werden andere Lösungsmöglichkeiten gesucht. Bisher bestanden keine Konflikte zwischen ethnischen Gruppen oder Gruppen aus verschiedenen sozialen Niveaus. Erst in den letzten Monaten bildete sich eine stufenübergreifende Clique, der hauptsächlich Schüler mit türkisch-arabischem Hintergrund angehören. Hier muss die Entwicklung weiter beobachtet werden.

„**B. 2.8** Hindernisse für die Anwesenheit werden reduziert.“

Es gibt bisher in unserem Rahmen keine Untersuchungen, inwieweit Kultur, Struktur, Schulform etc. Auswirkungen auf die Regelmäßigkeit des Schulbesuches haben. Fehlzeiten aufgrund von Krankheit, Schwangerschaft, Trauerfällen oder Ähnlichem werden durch intensive Förderung aufgefangen. **Auffällig ist jedoch, dass unser Unterricht von manchen Eltern und SchülerInnen nicht ernst genommen und somit Fehlen als Kavaliersdelikt, bzw. irrelevant betrachtet wird.**

„**B. 2.9** Mobbing und Gewalt werden abgebaut.“

Mobbing und Gewalt werden als Problem erkannt und mit den SchülerInnen gemeinsam wird nach Lösungen gesucht (Vorschlag: Streitschlichterprogramm). Grundlegende Regeln für den Umgang stehen in allgemein verständlicher Form mit zusätzlicher Bildunterstützung in den Schulregeln. Es stehen Personen zur Verfügung (Vertrauenslehrer, Beratungslehrerin), die im Bedarfsfall angesprochen werden können.

„**Dimension C: Inklusive PRAKTIKEN entwickeln**“

„**Indikator C. 1 Lernarrangements organisieren**“

„**C. 1.1** Die Unterricht wird auf die Vielfalt der SchülerInnen hin geplant.“

Das Angebot an unterstützenden Medien ist vielfältig, die individuellen Förderpläne sind auf die Fähigkeiten und Interessen des Einzelnen bezogen, nicht auf einen fixierten Lehrplan. Somit wird die Vielfalt der SchülerInnen immer berücksichtigt. **Besonderheiten, die sich aus religiösen Vorstellungen ergeben (Kleidung beim Sport, Nichtteilnahme bei manchen Themen) werden von uns bewusst nicht einbezogen, da wir sie in den meisten Fällen für eine extreme Einschränkung der Entwicklungsmöglichkeiten besonders der Mädchen und jungen Frauen halten.**

„**C. 1.2** Der Unterricht stärkt die Teilhabe aller SchülerInnen.“

Der Unterricht zielt darauf ab, alle SchülerInnen dort abzuholen, wo sie sich gerade in ihrem Lernstand befinden, auf ihrem Kenntnisstand aufzubauen, besondere Kenntnisse allen zugänglich zu machen und besondere Schwierigkeiten, die sich durch die Nutzung von Hilfsmitteln ergeben, zu berücksichtigen. Eines der wichtigsten Ziele ist aber, Spaß am Lernen zu vermitteln.

„**C. 1.3** Der Unterricht entwickelt ein positives Verständnis von Unterschieden.“
Im Unterricht erleben die Schüler täglich die Vielfalt von ethnischer und sozialer Herkunft, Religionszugehörigkeit, Lernbeeinträchtigungen, Geschlecht etc. . Die Stärken des Einzelnen werden positiv herausgestellt.

„**C. 1.4** Die SchülerInnen sind Subjekte ihres eigenen Lernens.“

Es wird zunehmend versucht, die Schüler zum eigenständigen Lernen zu führen. Dafür stehen Ressourcen zur Verfügung (Internetzugang, Lernsoftware etc.), die nach individuellem Vermögen mit Unterstützung genutzt werden. Eine Schülerbücherei (Lesestübchen) ist zur Zeit in Arbeit.

„**C. 1.5** Die SchülerInnen lernen miteinander.“

Kooperative Lernformen sind zwar nur mit Einschränkungen und erheblichen Hilfen möglich, die gegenseitige Unterstützung der SchülerInnen untereinander, die Akzeptanz unterschiedlicher Lernergebnisse und die Wertschätzung aller Teilleistungen sind aber üblich.

„**C. 1.6** Bewertung erfolgt für alle SchülerInnen in leistungsförderlicher Form.“

Die Leistungsbewertungen erfolgen in positiver Form und vermitteln Eltern und SchülerInnen Kenntnisse über erarbeitete Inhalte und erreichte Lernerfolge. Sie basieren auf genauen Beobachtungen und zielen auf Veränderungen im Förderplan.

„**C. 1.7** Die Disziplin in der Klasse basiert auf gegenseitigem Respekt.“
Der Umgang der SchülerInnen miteinander und mit Mitarbeiterinnen folgt festgelegten, gemeinsam erarbeiteten und bekannten Regeln. Besondere Situationen - wie extrem störendes Verhalten - werden im Team besprochen und es wird gemeinsam nach Lösungswegen gesucht. Die entsprechenden Verhaltensregeln werden den SchülerInnen transparent gemacht.

„**C. 1.8** Die LehrerInnen planen, unterrichten und reflektieren im Team.“
Unterricht wird von den Teams gemeinsam geplant und ausgeführt, in einer Form in der möglichst alle personellen Ressourcen effektiv genutzt werden. **Es fehlen allerdings noch fest im Stundenplan verankerte Planungs- und Koordinierungszeiten.**

„**C. 1.9** Die ErzieherInnen unterstützen das Lernen und die Teilhabe aller SchülerInnen.“

Wir setzen hier den Begriff „ErzieherInnen“ gleich mit allen Nicht-Sonderschullehrerinnen, die am Unterricht beteiligt sind. Abgesehen davon, dass für einige Bereiche die Berufsbeschreibungen nur in nicht eindeutiger Form vorliegen und sich daraus gelegentlich Probleme ergeben, sehen die „ErzieherInnen“ ihre Aufgaben ähnlich wie die LehrerInnen. Sie beteiligen sich an Planung, Reflexion und Ausführung des Unterrichtes.

„**C. 1.10** Die Hausaufgaben tragen zum Lernen aller SchülerInnen bei.“
Dieses Thema ist zur Zeit nicht aktuell und sollte bei Bedarf von betroffenen Gruppen oder Stufen besprochen werden.

„**C. 1.11** Alle SchülerInnen beteiligen sich an Aktivitäten außerhalb der Klasse.“
Die Beteiligung aller SchülerInnen am Sportunterricht, an Arbeitsgemeinschaften, Sportfesten, Klassenfahrten etc. wird gewünscht, gefördert und gefordert.

„Indikator C. 2 Ressourcen mobilisieren“

„**C. 2.1** Die Unterschiedlichkeit der SchülerInnen wird als Chance für das Lehren und Lernen genutzt.“

Die SchülerInnen unterstützen sich soweit möglich gegenseitig, auch jahrgangsübergreifend. Sie werden angeregt, ihre besonderen Erfahrungen und Kenntnisse allen zugänglich zu machen. Die Leistungen aller, auch der Schwächsten werden wertgeschätzt.

„**C. 2.2** Die Fachkenntnis der MitarbeiterInnen wird voll ausgeschöpft.“
Abgesehen von der Tatsache, dass nicht alle Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse von KollegInnen bekannt sind, werden alle bekannten Ressourcen eingesetzt. Die KollegInnen mit besonderen Fähigkeiten bieten sich im Bedarfsfall als Unterstützung für alle an.

„**C. 2.3** Das Kollegium entwickelt Ressourcen, um das Lernen und die Teilhabe zu unterstützen.“

Es gibt eine Vielzahl von Medien, die zum großen Teil von KollegInnen selbst entwickelt wurden. Leider sind noch nicht alle zur Verfügung stehenden Medien bekannt, es wird aber gerade an einer Aufstellung gearbeitet, die bessere Bekanntheit und Verfügbarkeit gewährleisten soll. PC, Internet, UK-Medien und andere kommunikative Möglichkeiten sind vorhanden und werden genutzt. An der Einrichtung einer Schülerbücherei wird gerade gearbeitet.

„**C. 2.4** Die Ressourcen im Umfeld der Schule sind bekannt und werden genutzt.“

Die Ressourcen sind zum Teil bekannt und werden zum Teil genutzt. Hier liegt mit Sicherheit ein Verbesserungsbedarf vor.

„C. 2.5 Die Schulressourcen werden gerecht verteilt, um Inklusion zu verwirklichen.“

Die Verteilung der Mittel findet in Absprache mit den betroffenen KollegInnen, dem Stufengremium und der Schulleitung statt und ist weitgehend gerecht. Bei der Verteilung der Mittel wird darauf geachtet, dass dadurch Lernhindernisse abgebaut werden und Teilhabe ermöglicht wird.

Zusammenfassung:

Die Ergebnisse der Auswertung zeigen, dass an der Rembergschule in vielen Bereichen inklusiv gearbeitet wird. Die Punkte, an denen noch intensivere Arbeit erforderlich ist, sind weitgehend bekannt und in vielen Fällen schon in Angriff genommen (z. B. Willkommen für neue Kollegen, Informationsmaterial in anderer Form etc.). In unserem Umfeld werden wir aber noch nicht als „inklusive Schule“ wahrgenommen. Ursache dafür ist wahrscheinlich, dass uns die Schüler mit höherem Lernniveau noch fehlen, die aber mit Sicherheit von den inklusiven und vielfältigen Angeboten sehr profitieren würden.

Stimmen aus der Praxis

**Erfahrungen aus dem integrativen Unterricht (GU)
von SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen**

Valerie Hellen, Verena Schwarz

Befragt wurden sechs Elternpaare, sechs SchülerInnen und vier KollegInnen. Es handelte sich um einen offenen Fragebogen ohne vorgegebene Antworten. Die Anzahl der Befragten macht deutlich, dass es sich nicht um eine repräsentative Umfrage handelt, eine Tendenz ist aber ganz deutlich zu erkennen.

Gesamtauswertung

Nach Auswertung der offenen Fragen im Fragebogen zur integrativen Beschulung lässt sich folgendes festhalten:

Meinung der Eltern:

Meist war es der Wunsch der Eltern, eine integrative Beschulung auszuprobieren. Auch bei den Fragebögen, auf denen mit „es war unser Wunsch“ geantwortet wurde, ist davon auszugehen, dass damit hauptsächlich der Elternwunsch gemeint ist, da die Schülerinnen und Schüler meist nicht in einem Alter gewesen sind, in denen solche folgenschweren Entscheidungen von ihnen getroffen werden können.

Im Schnitt wurde die integrative Schule nur vier Jahre, zum Teil auch weniger lang, besucht. Die Schülerinnen und Schüler wechselten nach dem Primarbereich auf die Förderschule.

Das Empfinden der integrativen Schulzeit teilt sich in angenehm und unangenehm. Die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften scheint grundsätzlich gut gewesen zu sein, allerdings wird auch von großem Leistungsdruck berichtet.

Die eigentliche Integration der Schülerinnen und Schüler, also der Kontakt zu „normalen“ Schülerinnen und Schüler ist zum Teil zwar vorhanden, häufig fanden sich jedoch auch die integrativen Schülerinnen und Schüler unter ihresgleichen zusammen.

Gefallen hat den Eltern an der integrativen Beschulung das „normale“ Umfeld. Auffällig ist, dass sich die Eltern deutlich differenzierter zu den „Dingen, die ihnen nicht gefallen haben“ äußerten. Insgesamt wurden ein zu hoher Leistungsdruck sowie wenig innere Differenzierung resultierend aus zu wenigen Stunden der Förderschullehrer bemängelt.

Der Wechsel an die Förderschule wurde allgemein als erleichternd und entspannend empfunden.

Besonders gefällt den Eltern an der Rembergschule, dass es weniger Leistungsdruck und gleichzeitig mehr Förderung im lebenspraktischen Bereich gibt. Weiter ist die Schulgemeinschaft insgesamt familiärer und die Lehrer können besser auf die Probleme der Schülerinnen und Schüler und Eltern eingehen.

Die meisten Eltern würden den Schritt der integrativen Beschulung nicht mehr gehen, einige nur mit Einschränkungen, z.B. einem geänderten System.

Die Aussagen dazu, was die Kinder an der Regelschule gelernt haben beziehen sich hauptsächlich auf fachliche Dinge, meistens im Bereich der Kulturtechniken. Dennoch scheinen hier keine Leistungen erzielt worden sein, die an der Rembergschule

nicht auch hätten erzielt werden können. An der Rembergsschule haben alle Schülerinnen und Schüler mehr Selbstständigkeit und vor allem mehr Selbstsicherheit und Selbstvertrauen gelernt.

Nach den Erfahrungen der Eltern gehen die Meinungen zu einer Schule für alle wieder auseinander. Zum Teil wird diese als zusätzliches Angebot oder unter deutlich geänderten systemischen Voraussetzungen befürwortet (Klassenstärke, Förderschullehrer-Stunden, Lehrplan...). Wichtig erscheint der Einwand, dass ein gesamtgesellschaftliches Verständnis und damit verbunden eine grundsätzlich geänderte Einstellung innerhalb der Gesellschaft vorhanden sein muss. Ein anderer Teil der Eltern hält dieses Vorhaben für nicht machbar oder nicht sinnvoll.

Meinung der Schülerinnen und Schüler:

Besonders auffällig sind die Reaktionen der integrativ beschulten Schülerinnen und Schüler, die, soweit rückgemeldet, eher negativ (weinen, Aggressionen, Überforderung) sind. Besonders belastend wurde von vielen empfunden Außenseiter zu sein.

Alle Schülerinnen und Schüler fühlen sich an der neuen Schule wohler, sicherer und sind im Großen und Ganzen aufgeblüht, bzw. zu ihrem alten Gleichgewicht zurückgekehrt.

Meinung der erfahrenen Kollegen aus dem GU:

Der Großteil der befragten Kollegen hat sich freiwillig für den GU gemeldet, es kam jedoch auch zu Abordnungen.

Als angenehm empfinden sie die gute Zusammenarbeit im Team sowie das Arbeiten innerhalb *einer* Klasse. Sie arbeiten mit ihrer gesamten Stundenzahl an der Grundschule und sind vollwertiges Mitglied innerhalb des Kollegiums. Ihre Aufgaben liegen in der Differenzierung bzgl. der Förderschüler, Erteilung von Klassenunterricht (z.B. Kunst, Sport) sowie die Vertretung des Klassenlehrers. Differenzierung erfolgt sowohl durch separate Lerngruppen, als auch durch offenere Lernformen (z.B. Stationen und Arbeitspläne).

Die Zufriedenheit hängt ihrer Meinung nach weitestgehend von der Zusammenarbeit im Team ab und ob man von den Schülern und Eltern als vollwertiges Mitglied des Lehrerteams anerkannt wird.

Unzufriedenheitsfaktoren sind die mangelnden bzw. abnehmenden Kontakte zu den Förderschulen. Als angenehm würde es empfunden werden, wenn der Kontakt zur Förderschule gehalten werden kann z.B. durch gemeinsame Fortbildungen.

Ein Verbesserungsvorschlag aus organisatorischer Sicht wäre, dass durch die Sonderschullehrerin eine dauerhafte Doppelbelegung innerhalb des Klassenteams gewährleistet würde.

Die Erfahrungen der Kollegen bzgl. der Integration von Schülerinnen und Schülern mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sind tendenziell eher negativ, da die Länge der Unterrichtsphasen in denen frontal unterrichtet wird, sich von Schuljahr zu Schuljahr erhöht. Eine grundsätzliche Umstrukturierung des Unterrichts wäre nur un-

ter veränderten systemischen und organisatorischen Gegebenheiten möglich. Unerlässlich ist eine enge Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule, großes außerschulisches Engagement der Eltern sowie ggf. die Unterstützung von Seiten eines verlässlichen Integrationshelfers. Eine gelungene Integration von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Sprache, körperlich motorische Entwicklung, Lernen sowie emotional sozialer Entwicklung sehen die Kollegen am ehesten als sinnvoll an.

Eine Utopie – notwendige Veränderungen in der Schullandschaft

**Bedingungen für eine gelungene pädagogische
Inklusion von Schülern mit dem
Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“**

Anne Cress

Bedingungen für eine gelungene pädagogische Inklusion von Schülern mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“

„Die **inklusive Pädagogik** ist ein neuer Ansatz der Pädagogik, dessen wesentliches Prinzip die Diversität (Vielfalt) in der Bildung und in der Erziehung ist. Befürworter der Inklusion gehen von der Tatsache aus, dass die Heterogenität (Verschiedenheit) die Normalität darstellt. Sie plädieren für die Schaffung **einer Schule**, die die Bildungs- und Erziehungsbedürfnisse aller Schüler zu befriedigen hat.“

http://wiki.bildungsserver.de/index.php/Inklusive_Paedagogik

Prinzipiell hat die Vorstellung einer Schule für alle, die jeden akzeptiert, allen Bedürfnissen entspricht und jedem das Lernangebot macht, das er benötigt, einen großen Reiz. Jedem denkenden Menschen wird aber sofort klar, dass dieser Anspruch nicht in unserem bestehenden, auf Selektion basierenden Schulsystem funktionieren kann. Inklusion und Selektion schließen sich aus. Das bedeutet: Der Anspruch der inklusiven Pädagogik kann nur in Verbindung mit einer grundlegenden Veränderung des Schulsystems erfüllt werden. Es wird nicht genügen, Förderschulen aufzulösen und die Schüler mit Lernhindernissen welcher Art auch immer (Migrationshintergrund, Behinderung, familiäre Vernachlässigung, Zugehörigkeit zu einer ethnischen Minderheit etc.) in das bestehende System zu stecken. Auch die zusätzliche Förderung und Beratung durch die ehemaligen Lehrer der Förderschulen – jetzt in Kompetenzzentren auf Abruf bereit – wird nicht verhindern, dass die Schüler untergehen. Mit dem Blick auf vorrangig unsere Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – aber auch auf alle anderen Schüler mit etwaigen Lernhindernissen – gerichtet, formulieren wir eine Reihe von Bedingungen, ohne deren Erfüllung Inklusion aus unserer Sicht nicht funktionieren kann. Eines ist dabei von vorn herein sicher: **Kostenneutralität ist unmöglich!**

1. Die Inklusion aller Schüler unter Berücksichtigung ihrer individuellen Lerngeschichte und eventueller Lernhindernisse erfordert als erstes eine Analyse des Ist-Standes (Wo liegen die Lernhindernisse?) Hier ergibt sich schon das erste Problem: **Ein Großteil der heutigen Grundschulpädagogen verfügt nicht oder kaum über diagnostische Kenntnisse.** Es genügt aber nicht, einen Schüler zu Beginn seiner Schullaufbahn einmalig durch einen Kollegen der Förderschule testen zu lassen. Eine regelmäßige Überprüfung seiner Entwicklung in Bezug auf die Überwindung der Lernhindernisse und auf die Teilhabe an möglichst vielen gemeinsamen Erziehungs- und Bildungsangeboten ist daher zwingend nötig. Daraus ergibt sich die Forderung:

Die Pädagogen für alle benötigen eine andere Ausbildung als die heute gebotene. Die Bereiche Diagnostik und Evaluation müssen einen größeren Stellenwert bekommen, die Ausbildung muss die Methodenvielfalt berücksichtigen, die im Unterricht mit Schülern mit sehr unterschiedlichen Bedürfnissen und Interessen angeboten werden muss. Es reicht nicht aus, ein paar Sonderschullehrern an der Schule (oder im Kompetenzzentrum) die diagnostischen Aufgaben zu überlassen (Schau dir mal den an, da gibt es ein Problem!). Auf diese Weise würden Schüler nur wieder ausgegrenzt. Die Forderung der Inklusionsbefürworter, jeden Schüler in seiner besonderen Art als „Sonderschüler“ zu betrachten und damit die „Sonderschule“ überflüssig zu machen, verbietet eine solche Vorgehensweise.

2. Auf die Analyse des Ist-Standes erfolgt die Überlegung, mit welchen Methoden und Medien die Lernhindernisse sich am besten beseitigen oder zumindest abmildern lassen. Hier ergibt sich schon das zweite Problem: Die meisten Förderschulen verfügen über einen Fundus speziell für ihre Schülerschaft angeschaffter Medien (z. B. Sondertastaturen für Sehgeschädigte, Sprachausgabegeräte im Rahmen der Unterstützten Kommunikation etc.) Diese Medien sind in der Regel sehr teuer, ihre Bedienung erfordert Erfahrung. Werden sie an einer Schule von vielen Schülern genutzt, lohnt sich die Anschaffung und der Zeitaufwand für Fortbildungen, bei einem oder zwei Schülern in dem großen Bedingungsfeld einer Schule für alle bestehen da wahrscheinlich größere Schwierigkeiten.

Die Medienvielfalt, die Schülern der Förderschulen heute oft zur Verfügung steht, muss erhalten bleiben, auch wenn einzelne Medien nur von wenigen Schülern genutzt werden. Die Lehrerausbildung muss auch den Umgang mit verschiedensten Medien und den Erwerb von besonderen Kenntnissen wie Braille-Schrift und Gebärdensprache umfassen.

3. Im Gespräch mit verschiedenen Kollegen weiterführender Schulen ergab sich ein weiteres Problem im Zusammenhang mit der Bereitstellung von Unterrichtsmaterial: Kopien und zusätzliche Materialien stehen nicht zur Verfügung und müssen bei Bedarf aus der privaten Tasche des Kollegen bezahlt werden. Jeder Pädagoge weiß, dass neuere Methoden wie Stationsbetrieb oder kooperative Lernformen sehr materialintensiv sind. Es ist also verständlich, dass die Kollegen weiterführender Schulen sich auf den Frontalunterricht zurückziehen, der sie zumindest nicht ihr eigenes Geld kostet. Der Hinweis, dass das Material, bzw. die Kopierkosten von den Eltern getragen werden sollten, erübrigt sich für jeden, der den Schulalltag kennt. Angefordertes Material kommt entweder gar nicht oder zu spät oder es ist das Falsche. Keinesfalls ist diese

Alternative verlässlich. Im Übrigen bleibt die Frage: Was mache ich mit Schülern, die kein Kopiergeld bezahlt haben? Schließe ich sie vom Unterricht aus? Ist das Inklusion?

Unterrichts- und Verbrauchsmaterial müssen in ausreichender Menge zur Verfügung stehen. Die Beschaffung und Bezahlung darf nicht zu Lasten der Kollegen in der Schule für alle gehen.

4. Es reicht als Ziel der Inklusion nicht aus, dass der ehemalige Förderschüler die Sozialkompetenz seiner Mitschüler fördert. Er hat ein Recht, die höchstmöglichen, seinen Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnissen entsprechenden Ziele zu erreichen. Es ist erforderlich, jedem Schüler z. B. einer Arbeitsgruppe die Aufgabe zu stellen, die er weitgehend selbstständig ausführen kann, die zum Erfolg der Arbeit beiträgt und die jedem Beteiligten der Gruppenarbeit das Gefühl vermittelt, einen wertvollen Beitrag zum Erfolg der Arbeit beigetragen zu haben. Inklusion erfordert also ein Höchstmaß an Differenzierung.

Inhalte, Methoden und Medien müssen den Bedürfnissen des einzelnen angepasst sein, es gilt nicht ein Lehrplan für alle, sondern: Jedem sein eigener Lehrplan! Soll heißen: Soviel Gemeinsamkeit wie möglich, soviel individuelle Angebote wie nötig. Die Lernziele orientieren sich am Schüler, nicht an der Schulform.

5. „**Peergroup** (englisch *peer group*) bedeutet "Gruppe von Gleichaltrigen" oder "Gruppe von Gleichgestellten" (laut Übersetzung von *peer* aus dem Englischen).“ (siehe wikipedia.org/wiki/peergroup)
 „Peergroups übernehmen bei Kindern und Jugendlichen wichtige **Sozialisationsfunktionen** und dienen zur **Emanzipation** vom Elternhaus. Die Jugendlichen "üben" soziale Muster gemeinsam mit ihren Freunden, die meist aus der Gleichaltrigengruppe stammen, erproben untereinander soziale Verhaltensweisen. Peers sind sozusagen ein Spielfeld, auf dem es möglich ist, eigene Grenzen auszutesten, den Umgang mit anderen zu lernen, den Übergang ins Erwachsensein zunächst im geschützten Raum der Gleichaltrigen zu erfahren. Darüber hinaus dienen sie auch dem gegenseitigen Austausch zum Beispiel über Probleme.“ (siehe wikipedia.org/wiki/peergroup)
 Die Erfahrungen fehlgeschlagener Integration im gemeinsamen Unterricht zeigen, dass das Fehlen von „Gleichgestellten“ zu teilweise verheerenden Verhaltensauffälligkeiten führt. Selbst in einer integrativen Lerngruppe von 25 Schülern mit fünf Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf finden sich in dieser Gruppe von fünf Schülern noch erhebliche Unterschiede. Jeder

einzelne steht also für sich und isoliert da. Die Reaktionen können unterschiedlich sein, sind aber meist schädlich: Man spielt den KlassencLOWN und erwirbt eine falsche Selbsteinschätzung, weil echte Lernerfahrungen und das Erreichen der eigenen Grenzen nie erprobt wurden, oder man zieht sich zurück, weil man täglich erfährt, dass man die gesteckten Ziele der Gesamtgruppe nicht erreichen kann. Auf diese Weise kann kein Selbstvertrauen erworben werden.

Auch in einer Schule für alle benötigen die Schüler eine Gruppe Gleichgestellter/Gleichgesinnter/Gleichaltriger, in der sie sich sicher und aufgehoben fühlen, in der gemeinsame Probleme besprochen und evtl. gemeinsam gelöst werden können.

6. In einer Schule für alle verbietet sich der heute noch immer in vielen Bereichen übliche Frontalunterricht. Es gibt allerdings auch nicht **die Methode**, die dem inklusiven Unterricht zugeordnet werden kann. Es gibt viele Methoden, so wie es viele verschiedene Schüler und viele verschiedene Bedürfnisse und Interessen gibt. Moderne Unterrichtsformen, die schon heute in einigen Schulen, besonders häufig gerade in den so verteufelten Förderschulen, erprobt und angeboten werden (wie: Gruppenarbeit, Stationsbetrieb, kooperative Lernformen, Wochenplanarbeit, altersübergreifende Lerngruppen, Familiengruppen) bieten eher die Möglichkeit eines gelungenen inklusiven Unterrichtes. Der Lehrer gibt nicht sein Wissen weiter, er leitet den Schüler an, selbst Wissen zu erwerben.

Der veränderten Lehrerrolle und den erforderlichen Kenntnissen im Bereich Methodik (Methodenvielfalt) muss schon in der Lehrerausbildung Rechnung getragen werden. Im Grunde muss der bisherige Studiengang für das Lehramt an Förderschulen in jeden Lehramtsstudiengang **inkludiert werden, wobei sich die Ausbildung nicht auf die Besonderheit von ein oder zwei Förderschwerpunkten beschränken darf, sondern alle möglichen Bereiche umfassen muss. Solange die entsprechend ausgebildeten **Lehrer für alle** aber noch nicht zur Verfügung stehen, sind Fortbildungsmaßnahmen, Zeit für Fortbildung und die Bildung von Lehrerteams aus Primar-, Sekundar- und Förderschulpädagogen zwingend erforderlich.**

7. Betrachtet man alle Schüler in irgendeiner Form als „Sonderschüler“, also als Schüler mit einem besonderen Förderbedarf, wird klar, dass so einer Lerngruppe von vielleicht 20 bis 30 individuell zu fördernden Schülern nicht ein einzelner Lehrer gerecht werden kann. Die Bildung von Teams gilt für uns als Grundvoraussetzung für gelungenen Unterricht. Wie unter Punkt 6 schon erwähnt, sollte dieses Team aus Pädagogen mit unterschiedlichen Vorerfahrungen

gen gebildet werden, solange es den multifunktionalen Lehrer noch nicht gibt. Das heißt: Jeder Gruppe sollte, je nach Altersklasse, ein Primar- oder Sekundarstufenlehrer und ein Förderschullehrer sowie eine qualifizierte pädagogische Fachkraft zugeordnet sein. Um von vornherein Probleme bei der Aufgabenteilung zu vermeiden, müssen die Aufgabenfelder im Team klar definiert sein. Dabei muss aber ebenfalls berücksichtigt werden: Auch Lehrer benötigen Peergroups zum Austausch über Probleme, neue Medien, zur gegenseitigen Unterstützung. Ein einzelner Lehrer mit einem bestimmten Förderschwerpunkt an einer Schule wird genauso wenig glücklich wie der isolierte Schüler.

Inklusive Pädagogik erfordert mehr Lehrer, nicht weniger. Ein Einsparpotential ist hier nicht gegeben. Selbst wenn die Förderschulen aufgelöst und die Förderschulpädagogen der **Schule für alle zugeordnet werden, wird diese Zahl nicht ausreichen, um jeder Lerngruppe ein entsprechend qualifiziertes Team zuzuordnen.**

8. Betrachtet man heutige Schulgebäude, stellt man – selbst bei den älteren Gebäuden der Förderschulen – fest: Sie sind nicht barrierefrei! Es fehlen Aufzüge, Rampen etc. . Wo wir Aufzüge finden, fehlen die Möglichkeiten Schüler mit motorischen Lernhindernissen im Fall eines Feuers (oder wenn nur die Aufzüge defekt sind) aus den oberen Etagen zu holen. Heißt also: Teile der Schulgebäude sind nicht für alle Schüler zugänglich.

In der Regel bestehen die Klassenräume aus einem Raum, es fehlen Nebenräume für Einzelarbeitsangebote und/oder Differenzierungsmaßnahmen. In den Räumen gibt es nur wenige Lagerungsmöglichkeiten für Unterrichts- und Verbrauchsmaterial, eine Voraussetzung für selbsterschließendes Lernen. Mit Blick auf die Schülerschaft der verschiedenen Förderschulen werden weitere Raumangebote nötig: Räume für Physiotherapie, Logopädie, Ergotherapie, Trainingsräume für den Umgang mit Schülern mit herausforderndem Verhalten, Räume zur Förderung der Wahrnehmung (Snuzzle-Raum, weißer Raum, Bewegungsangebote zur Förderung der propriozeptiven Wahrnehmung) etc. , räumliche Nähe zu Turnhalle und Schwimmbad, ruhige Räume für Elterngespräche oder diagnostische Verfahren.

Ein Großteil der heutigen Schulgebäude ist nicht für inklusiven Unterricht geeignet. Hier sind Investitionen für erhebliche Umbauten und Erweiterungen erforderlich. Allerdings kann man das aus Sicht aller anderen Schüler nur befürworten, die von den zusätzlichen Räumen und den entsprechenden Angeboten ebenfalls profitieren können.

9. Inklusion bezieht sich nicht nur auf die Arbeit in der Schule selbst. Da die Schüler wohnortnah unterrichtet werden sollen und die Schule neben den Aufgaben des eigentlichen Unterrichtes auch erweiterte Angebote für das soziale Umfeld machen soll, ist eine Öffnung zum sozialen Umfeld unerlässlich. Die Gemeinden der verschiedenen Religionsgemeinschaften sind genauso angesprochen, sich in die schulische Arbeit einzubringen, wie die Geschäftsleute der Umgebung, z. B. durch das Angebot von Betriebspraktika. Wichtig ist die Zusammenarbeit mit allen anderen Institutionen, die Einfluss auf das Leben der Schüler und ihrer Familien nehmen, wie z. B. das Gesundheits-, das Jugend-, das Sozialamt, der Kinderarzt etc.. Inklusion kann nur funktionieren, wenn der Informationsfluss nicht unterbrochen wird und in alle Richtungen fließt. Alle Beteiligten müssen sich als gleichrangige, gleichwertige Partner verstehen.

Eine inklusive Schule ist eine nach allen Seiten offene Schule. Notwendige Informationen zum besseren Verständnis der Schüler und zur Vereinfachung der Arbeit stehen ihr jederzeit und ungefragt zur Verfügung, wie auch sie selbst alle beteiligten Erziehungspartner informiert.

10. Auch der multifunktional ausgebildete Pädagoge kann nicht gleichzeitig Physiotherapeut oder Logopäde sein. Ihm fehlen die medizinischen Kenntnisse, die bei der Behandlung eines akuten cerebralen Anfalles oder bei der Versorgung eines Kindes, das per Sonde ernährt wird, erforderlich sind. Er verzettelt sich, wenn er versucht, die Aufgaben eines Sozialarbeiters oder Schulpsychologen zusätzlich zu seinen pädagogischen Aufgaben zu erfüllen. So wie die Vielfalt der Schüler in der Schule angenommen wird, muss auch die Vielfalt des erforderlichen Personals erkannt und berücksichtigt werden.

Zusätzliches Personal wie Schulpsychologen, Krankenschwestern, Sozialarbeiter, Logopäden, Physiotherapeuten, Ergotherapeuten etc. werden fest angestellt oder durch Zusammenarbeit mit entsprechenden Praxen der Umgebung mit in die schulische Arbeit eingebunden.

Schlusspunkt:

Betrachtet man einige der heutigen modernen Förderschulen, besonders einige mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung, in denen eine bunte Mischung von Schülern und Mitarbeitern arbeitet, in denen individuelle Förderpläne erstellt werden, in denen Medien zur Abmilderung einer Vielzahl unterschiedlicher Lernhindernisse zur Verfügung stehen, deren Räumlichkeiten den Bedürfnissen der Schüler angepasst sind, so fragt man sich: Warum löst man

funktionierende, z. T. schon erfolgreich inklusiv arbeitende Systeme auf, der umgekehrte Weg bietet sich an. Also: „Grundschüler und Primarstufenpädagogen an die Förderschulen!“

Das Minimum

Mindestbedingungen für eine gelungene pädagogische Inklusion von Schülern mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“

Annika Schneider, Ina Plöger

Inklusion: Voraussetzungen, Bedenken und Ideen für Veränderungen

1) Welche Bedingungen müssten für eine gelingende Inklusion gegeben sein?

Eine der wichtigsten Voraussetzungen wäre, dass es **nur** inklusive Schulen gäbe. Ähnlich wie bei dem Gesamtschulkonzept funktioniert ein ausgewogenes mit- und voneinander Lernen nur, wenn es eine ausgewogene Schülerverteilung gibt – egal ob es sich auf Schüler mit und ohne Behinderung, unterschiedliche kognitive Fähigkeiten oder verschiedene soziale Schichten bezieht. Damit sich vor allem die Schüler mit Behinderungen nicht als minderwertig und als „nicht normal“ erleben, müssen schon eine größere Anzahl von solchen Schülern eine Klasse/Schule besuchen. Nur so kann gewährleistet sein, dass sich die Schüler selbst ihre Freunde/ Bezugspersonen suchen können.

Gerade wenn man jungen Menschen mit Behinderungen eine möglichst „normale“ Entwicklung ermöglichen möchte, ist dies ein wichtiger Aspekt. Zu einer normalen Entwicklung gehört eben das Suchen und Finden des eigenen Freundeskreis, Verliebtheiten, sich selbst als akzeptierten und wichtigen Teil einer Gemeinschaft zu empfinden. Kinder und Jugendliche die diese Erfahrungen nicht machen, sondern im Gegenteil sich als „anders“, als ausgegrenzt wahrnehmen haben oftmals enorme Probleme in ihrer sozialen, psychischen Entwicklung, sowie in ihren Lernverhalten.

Die räumlichen Ausstattungen inklusiver Schulen müssten dementsprechend so sein, dass an **jeder** Schule auch Menschen mit Körperbehinderungen unterrichtet werden können, also große Klassenräume, Pflögeräume, Aufzüge, etc.

Die Anzahl der Schüler pro Klasse dürfte nicht zu hoch werden und die personelle Besetzung in den Klassen müssen mind. so gut wie an jetzigen Förderschulen sein.

Das Personal müsste den Aufgaben (Förderbedarfe aller Schüler) entsprechend ausgebildet und motiviert sein.

Erst sollten die Rahmenbedingungen (räumliche Ausstattung, entsprechende Ausbildung der Lehrkräfte) geschaffen werden, bevor Schüler inklusiv beschult werden, egal auf welche Schülergruppe sich das „inklusive“ bezieht.

2) Bedenken angesichts aktueller Entwicklungen

Die oben genannten Bedingungen würden ungeheure Kosten verursachen und hohe Investitionen in unser Bildungssystem bedeuten. Es erscheint uns nun nicht realistisch, dass diese Investitionen getätigt und somit die für uns notwendigen Bedingungen für ein inklusives Schulsystem geschaffen werden. Was sich anbahnt – ein bisschen Inklusion im momentanen Schulsystem - birgt aus unserer Sicht viele Gefahren.

Außerdem ist es sehr ärgerlich, wie in aktuellen Berichten (siehe z.B. Chrismon, 6/2010) Förderschulen dargestellt werden. Hier wird häufig von „ausgesondert“ oder „abgeschoben“ geschrieben.

Für die bisherigen Regelschulen könnten die Pläne bedeuten, dass die dortigen Kollegen Schüler zu unterrichten haben, für deren Förderung sie nicht ausgebildet sind. Auch wenn stundenweise Kollegen aus den Förderschulen zur Unterstützung kommen, ist eine angemessene Förderung der Schüler mit

Behinderung nicht sicher gestellt. Vor allem wenn die Behinderung über eine leichte Lernbeeinträchtigung hinaus geht. Das wiederum kann sich negativ auf die Förderung der anderen Schüler auswirken und auf das Gesamtklima in der Klasse. Schon jetzt sind die Arbeitsbedingungen in manchen Grundschulen sehr schwierig: wenn beispielsweise mehrere nicht deutsch sprechende Kinder eine Klasse besuchen oder eine Grundschulklasse mehr als 27 Kinder umfasst. Schon der integrative Unterricht an manchen Grundschulen wird von den dortigen Kollegen teilweise als unbefriedigend und schwierig beschrieben. Viele Schüler, die aus dem GU an eine Förderschule kommen, empfinden diesen Wechsel als große Erleichterung.

Vor allem sollten sich Kinder in ihrer Lern – und Lebensumgebung wohl und akzeptiert fühlen und es ist aus unserer Sicht zweifelhaft, dass sich dieses Gefühl in dem jetzt angedachten Modell der Kompetenzzentren einstellen wird.

Für die bisherigen Förderschulen könnte diese Entwicklung ebenfalls negative Auswirkungen haben. Die Schülerschaft würde sich möglicherweise stärker dahingehend entwickeln, dass vor allem schwerst mehrfach behinderte Schüler diese Schule besuchen, da an anderen Schulen keine ausreichende Pflege und Versorgung möglich ist.

Das hätte nun auch Auswirkungen auf das gesamte Schulleben, die Lernmöglichkeiten und die sozialen Kontakte der Schüler untereinander.

Für die Kollegen könnte es bedeuten, dass der Arbeitsalltag aus Pendeln von einer Schule zu nächsten besteht. Abgesehen davon, dass das Fahren von einer Schule zur nächsten viel Zeit kostet und die Kollegen sich kaum mehr als Teil eines Kollegiums, einer Schulgemeinschaft fühlen würden (was starken Einfluss auf die Bereitschaft hat, sich außerschulisch und ehrenamtlich für die Schule/Schüler zu engagieren), wäre auch die Förderung der Schüler an den verschiedenen Schulen erschwert.

Um Kinder mit Behinderungen kennen zu lernen, Förderbedarfe zu erkennen und ein Vertrauensverhältnis zu schaffen, ist es wichtig viel Zeit mit ihnen zu verbringen und auch neben dem Unterricht als Ansprechpartner da zu sein.

3) Ideen für Veränderungen

Vorstellbar wären Modelle, in denen z.B. eine Schule aus Klassen mit behinderten Schülern und mit Regelschülern besteht. In verschiedenen unterrichtlichen Angeboten könnte man kooperieren, hätte aber auch getrennte Fördermöglichkeiten. So wäre es doch spannend, wenn neben einer Vorstufe bestehend aus Kindern mit geistiger Behinderung auch eine Regelschulklasse an der Rembergschule eingeschult würde. Viele Möglichkeiten der Rembergschule (Therapieräume, therapeutische Angebote u.a.) sind an den meisten Grundschulen nicht gegeben. Die Klassen könnten gemeinsame Unterrichtsangebote aber auch getrennte anbieten. Die Zusammenarbeit mit Kollegen aus dem Regelschulbereich würde auch für das Kollegium der Rembergschule eine Bereicherung darstellen.

Andere integrative Projekte, z.B. gemeinsamer Sport – oder Kunstunterricht an unserer Schule, gemeinsame Teilnahme an Fußballturnieren o. ä. wären denkbar oder werden schon durchgeführt. Wobei es hier wünschenswert wäre, wenn die Regelschulgruppen vermehrt zu uns an die Schule kämen, da die Benutzung des öffentlichen Nahverkehrs mit den Klassen unserer Schule häufig sehr schwierig ist (z.B. wegen einer angemessenen Besetzung oder Rollstuhlfahrern).

Es wäre auch empfehlenswert, manche Verfasser von Artikeln über Inklusion (und die damit verbundene Darstellung von Förderschulen) an unsere Schule einzuladen, damit sie eventuell ihr Bild von Förderschulen überdenken können.

Solche Unternehmungen erweitern Horizonte, können Verständnis füreinander entwickeln, Ängste und Berührungsängste nehmen.

Zukunftsperspektiven und Entwicklungschancen

**Überlegungen zur Weiterentwicklung der
Rembergschule**
