

Ines Boban & Andreas Hinz

Plädoyer für eine »Vielfaltsgemeinschaft«

Integration an staatlichen Schulen in Hamburg

Mit der Einrichtung von Integrationsklassen entwickelt sich seit den frühen 80er Jahren eine neue Möglichkeit schulischer Erziehung für Kinder mit geistigen Behinderungen. In verschiedenen Bundesländern wurden Schulversuche eingerichtet, in denen die Beschulung behinderter und nicht behinderter Kinder in einer Klasse und in einem gemeinsamen Unterricht erprobt wurde. Dabei gibt es in Bezug auf Kinder mit geistigen Behinderungen die schärfsten Kontroversen: Ist es wirklich möglich, im gemeinsamen Unterricht allen Kindern einer bewusst und gewollt heterogenen Lerngruppe gerecht zu werden? Muss nicht eine Gruppe – die der nicht behinderten, oder die andere, die der (geistig) behinderten Kinder – mit Nachteilen rechnen? Können Lehrerinnen und Lehrer wirklich einen Unterricht realisieren, in dem Kinder »lernzieldifferent« auf unterschiedlichen Niveaus arbeiten und verschiedene Ziele ansteuern?

Es ist sicher kein Zufall, dass in einigen Bundesländern immer noch Kinder mit geistigen Behinderungen vom gemeinsamen Unterricht ausgeschlossen werden, etwa in Bayern oder bis 1989 in Berlin. Gleichzeitig werden erste – meist positive – Erfahrungen damit gesammelt, auch Kinder mit schwersten Behinderungen in Integrationsklassen aufzunehmen. Noch »unmöglich« als die Einbeziehung von Kindern mit geistiger Behinderung in die integrative Grundschule erscheint aus der Sicht mancher Experten ein gemeinsamer Unterricht mit geistig und nicht behinderten Jugendlichen in der Sekundarstufe I. Sicherlich widerspricht das gegliederte Schulwesen dem Grundgedanken der Integration und es hat Logik, dass dort, wo Integration auch mit diesen Jugendlichen zugelassen wird, der gemeinsame Unterricht meistens in Gesamtschulen praktiziert wird.

Hamburg kann als das Bundesland gelten, in dem die größte Erfahrungsbasis mit der Integration von Kindern und Jugendlichen mit geistigen Behinderungen besteht. Schon von den neun Kindern, die als behinderte in die ersten drei Integrationsklassen der Stadt aufgenommen wurden, wären sieben sonst in die Schule für Geistigbehinderte gekommen. Von Anfang an war hier unstrittig, dass

* Im vorigen Heft der »Erziehungskunst« (3/2000, S. 339) wurde von einer Anhörung im bayerischen Landtag zum Thema Integration berichtet. Einer der genannten Experten, Prof. Andreas Hinz hat uns auf unsere Bitte Material geschickt, aus dem wir Auszüge bringen. Der zu Grunde liegende Aufsatz erschien 1995 in der Zeitschrift »Lernen konkret«.

»prinzipiell kein Kind aufgrund der Art und Schwere seiner Behinderung ausgeschlossen werden darf« (so die zuständige Behörde).

Eltern waren die »Erfinder« der Integration

Gemeinsamer Unterricht wurde, wie bekannt ist, anfänglich nicht von Pädagogen oder gar von Behörden oder der Wissenschaft initiiert. Die Erfinder der Integration sind Eltern, die im Kindergarten die positiven Prozesse und Effekte gemeinsamen Lebens und Lernens ihrer Kinder erlebt hatten. Unter den Eltern waren bemerkenswert viele von Kindern mit geistigen Behinderungen. Dies mag daran liegen, dass sie sich schon früh mit dem Sosein ihres Kindes auseinandersetzen hatten, sicherlich spielt aber auch die Ganztagsform der Sonderschule eine Rolle, die die Möglichkeiten für soziale Kontakte in Familie und Umfeld auf ein Minimum reduziert. Diese Eltern forderten nun von der »Schule für alle Kinder des Volkes« (Weimarer Verfassung), der Grundschule, dass das gemeinsame Leben und Lernen dort fortgesetzt würde. Der Erfolg ihrer Forderungen war und ist länderspezifisch sehr unterschiedlich; in Hamburg fanden sie Gehör, wengleich der Bedarf an Plätzen bis heute nicht annähernd gedeckt wird. Hamburg ist auch das einzige Bundesland, in dem (bisher) für alle Kinder die Möglichkeit besteht, von der Grundschule aus in einer Integrationsklasse die Sekundarstufe I bis zur 10. Klasse zu durchlaufen. Das in vielen anderen Bundesländern vorzufindende Nadelöhr von der 4. zur 5. Klasse gibt es hier nicht. Inzwischen ist es auch gelungen, für alle Jugendlichen mit Behinderungen aus den beiden ältesten Jahrgängen nach Ende der 10. Klasse integrative Möglichkeiten der Berufsorientierung und -vorbereitung zu entwickeln.

Die Logik des gemeinsamen Unterrichts

Gemeinsamer Unterricht bietet von der Grundsituation her andere pädagogische Potenziale als die Schule für Geistigbehinderte: Es gibt wesentlich größere Lerngruppen mit einem vielfältigen Anregungspotenzial durch die anderen Schülerinnen und Schüler, andererseits steht relativ weniger pädagogisches Personal zur Verfügung. Damit verbunden sind unterschiedliche Vorstellungen von erfolgreichem Lernen und den Bedingungen, die es ermöglichen: Einerseits Anregung durch andere Schüler in gemeinsamen Lernsituationen – und das nicht nur im Hinblick auf kognitive Aspekte, sondern auch im Hinblick auf ein großes Spektrum von Verhaltensweisen, Strategien des Umgangs mit Konflikten etc., also im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung –, andererseits ein gezieltes sonderpädagogisches Eingehen und Einwirken auf jedes einzelne Kind durch individuelle Förderung. Gemeinsamer Unterricht in Integrationsklassen versucht beides miteinander zu verbinden, indem gemeinsame Lernsituationen so gestaltet werden, dass alle Kinder auf ihrem Niveau lernen können; es soll also ein gemeinsames Lernen mit spezifischen Qualitäten geben.

Die unterschiedliche Logik der gemeinsamen Lernsituation gegenüber der speziellen Förderung wirft eine Reihe von grundsätzlichen Fragen zur Gestaltung von Pädagogik und Schule auf:

- Wie sollte Schule überhaupt organisiert sein – wie bisher mit möglichst leistungshomogenen, eher kleinen Lerngruppen oder nun mit möglichst leistungsheterogenen und eher großen Lerngruppen?
- Wie soll Unterricht strukturiert werden – wie bisher möglichst individuell orientiert mit dem nächsten »mundgerechten« Lern-Happen für jedes Kind oder nun eher als anregendes Klima, in dem es Raum dafür gibt, dass Kinder miteinander Lernerfahrungen machen können?
- Und – schließlich – was sind Kriterien für eine »erfolgreiche« Integration? Darf es vorkommen, dass ein Kind »nichts tut«, sondern »dabei ist«, möglicherweise »ohne zu verstehen«? Können wir darauf vertrauen, dass alle Kinder (mit Hilfe und inmitten der heterogenen Lerngruppe) ihre eigenen Wachstumskräfte mobilisieren und Lernwege finden oder müssen wir ihnen doch nach dem Prinzip der kleinen Schritte strukturierte Aufgaben geben, von denen wir glauben, dass sie sie bewältigen können? Es verbirgt sich wohl hinter diesen Fragen ein unterschiedliches Bild von Menschen (insbesondere von denen mit geistiger Behinderung).

Besucher in Integrationsklassen beklagen bei aller Faszination durch das soziale Klima häufig, dass die Kinder mit Behinderungen nicht genügend gefördert würden. Dies dürfte zumindest z.T. eine Folge davon sein, dass ihnen die unterschiedlichen Logiken nicht bewusst sind. Mit dem Wissen um unterschiedliche Potenziale und verschiedene Logiken ist klar, dass pädagogische Birnen keine guten pädagogischen Äpfel sind und auch nicht sein sollen ...

»Integrativer Unterricht«

Nach den Erfahrungen in Hamburger Integrationsklassen können wir sagen, dass »integrativer Unterricht« kein »ganz anderer Unterricht« sein muss. Es ist vor allem ein Unterricht, der versucht, die Balance zu wahren zwischen unterschiedlichen Anteilen:

- zwischen offenem und gebundenem Lernen,
- zwischen gemeinsamem und individuellem Lernen,
- zwischen geplantem und intuitivem oder situativem Lernen,
- zwischen der Akzeptanz des Soseins von Kindern und der Förderung ihrer Weiterentwicklung,
- zwischen dem Blick auf das Individuum und dem Blick auf die Gruppe.

»Integrativer Unterricht« ist – zumindest theoretisch – kein »ganz anderer« Unterricht, denn es ist ein Unterricht für heterogene Lerngruppen. Es ist jedoch ein »ganz anderer« Unterricht als der leider immer noch weit verbreitete Unterricht nach der »Rasenmäher-Methode«, bei dem alle Kinder einer Lerngruppe sich im gleichen Moment für das Gleiche interessieren und es lernen sollen,

unabhängig von ihrer Interessenlage, ihren Voraussetzungen, ihren Aneignungsstrategien und ihren Zugängen.

Veränderte Rahmenbedingungen

Unterricht mit heterogenen Lerngruppen kann dauerhaft nicht von einer Lehrkraft allein bewältigt werden. Deshalb gibt es in allen Integrationsmodellen – zumindest zeitweise – ein Zweiersystem. Dabei begründet sich die zweite Lehrkraft nicht allein in der Anwesenheit von Kindern mit spezifischen Bedürfnissen, sondern zunächst in der Komplexität der Unterrichtssituation mit einer so heterogenen Lerngruppe, die einen längerfristig überfordern muss. Dies erfordert Kooperation im Unterricht – wie die Erfahrungen zeigen, ist dies eine enorme pädagogische Chance, aber auch ein großes Problem für viele Pädagoginnen und Pädagogen.

Weiter haben sich folgende veränderte Rahmenbedingungen als fruchtbar erwiesen: Die Lerngruppe soll nicht mehr als 20 Kinder umfassen, darunter etwa drei, die sonst Sonderschulen besuchen würden. Es sollten keine Ziffernzeugnisse, sondern verbale Lernentwicklungsberichte mit individuellem Maßstab gegeben werden. In der Klasse sollte ein pädagogisches Team mit unterschiedlichen Professionen (Schul-, Sozial- und Sonderpädagogik) kontinuierlich zusammenarbeiten, wobei alle Berufsgruppen ihre Rollen neu definieren müssen.

Nach zwölf Jahren gemeinsamen Unterrichts

Kinder mit geistigen Behinderungen entwickeln sich häufig in Integrationsklassen in einer Weise, wie wir es nicht erwartet hätten.

In sozialer Hinsicht weisen Kinder mit geistigen Behinderungen das gleiche Spektrum an Rollen und sozialen Positionen auf wie nichtbehinderte Kinder; miteinander sind gerade sie verbindende Elemente der Klassengemeinschaft, wenn es z.B. eine Tendenz zur Teilung zwischen Mädchen und Jungen gibt. Es gibt in der Grundschule keinerlei Anzeichen für eine generelle Tendenz zu Vereinsamung und zu Frustration. In der Sekundarstufe I tauchen häufiger Krisenphasen auf; dies hängt mit verstärkter Reflexion der Schüler über die eigene Person zusammen und mag phasenweise abnehmende soziale Bezüge verstärken. Gleichwohl geht in der Regel die (für alle) schwierige Phase der Pubertät in eine Phase verstärkten sozialen Zusammenhalts gegen Ende der Sekundarstufe I über – die Krisen werden überwunden.

In kognitiver Hinsicht sind Pädagogen und Eltern mit der Entwicklung in den meisten Fällen hoch zufrieden, häufig werden ihre Erwartungen übertroffen. Schüler mit geistigen Behinderungen beschäftigen sich mit einer Vielzahl von Inhalten, mit denen sie in der Schule für Geistigbehinderte nicht in Berührung gekommen wären, seien es Fremdsprachen, das Koordinatensystem, Kolonialismus und Dreieckshandel oder Vererbungslehre und Statik.

Wir trauen uns heute zu sagen: Uns erscheint die Integrationsklasse als die Form schulischer Erziehung für Kinder und Jugendliche mit geistigen Behinderungen, die die weitaus besten Möglichkeiten zu sozialer Integration mit dem größten Potenzial an kognitiven Entwicklungsanregungen bietet und die deutlich andere Möglichkeiten der Persönlichkeitsentwicklung bereithält. Sie trägt zu mehr Selbstbewusstsein und Selbstreflexion, zu mehr Erkenntnisfähigkeit über sich und die Welt bei.

Gleichzeitig wird für uns zunehmend unklarer, was »geistige Behinderung« im Zusammenhang mit unseren Erfahrungen eigentlich noch bedeutet; wir haben die Befürchtung, dass vieles, was bisher als Ausdruck »geistiger Behinderung« interpretiert wurde, eigentlich logische Akte der Gegenwehr gegen eine Geistigbehindertenpädagogik sind, die ihre Adressaten sich in einer auf sie zugerichteten Welt nur so hat entwickeln lassen.

So stellt sich anhand unserer Praxiserfahrung das Prinzip der kleinen Schritte als durchaus nicht maßgeblich dar: Wir empfinden sie eher als wenig hilfreiches Prinzip von »Häppchen und Pöppchen«. Auch fehlt uns der Glaube an die Sinnhaftigkeit einer »optimalen Förderung«, die immer nur als Forderung, nie aber als individueller Nachweis auftaucht. Wir neigen eher zur Pflege einer Kultur des Unperfekten und sind uns einig über den Wert des steten Zweifels ob des eigenen Tuns. Zwar ist es nicht eben immer einfach, mit der eigenen Unsicherheit offen umzugehen. Aber es erleichtert den Abschied von Allmachtsphantasien und Selbstüberschätzungstendenzen bei uns Pädagogen in Bezug auf das, was wir mit und an Kindern »machen« können.

Wichtiger noch als eine Diagnostik der »Zone der nächsten Entwicklung« eines Kindes erscheint uns heute die gemeinsame Reflexion über die »Zone der vorherigen Entwicklung«, und zwar gemeinsam auch mit ihm selbst. Wichtiger als das Ambitioniertsein des Erwachsenen ist das des Kindes, ihm muss der Raum eröffnet sein. Das wichtigste ist, dass sich das Kind seiner selbst bewusst wird.

Umso leichter fällt dann auch der Abschied von der Illusion, stets operationalisierte Ziele für die Schüler definieren zu müssen – und überhaupt zu können – und die damit verbundenen Gedankenübungen über die Methodik, wie denn Inhalte an sie heranzubringen seien. Notwendig ist vielmehr der aufrichtige, direkte Dialog mit den Kindern darüber, was sie lernen wollen, wie sie es lernen wollen und was sie hierzu brauchen. Dies ist oft auch ein stummer Dialog, bei dem wir Pädagogen gefordert sind, Handlungen, Gesten oder Mimiken eines Kindes zu interpretieren und mit entsprechenden Hypothesen ein Arrangement zu treffen, das die Schüler für sich nutzen können.

Kinder wirklich als Akteure ihrer Entwicklung – und nicht als Objekte unseres Unterrichts – ihre Schulzeit hindurch wachsen zu lassen, ist nicht in erster Linie ein Problem einer nicht hinreichenden Schulalltagsorganisation mit all ihren widersinnigen, einengenden, behindernden Strukturen. Zweifellos gilt es hier eine Fülle von hinlänglich beschriebenen Veränderungen vorzunehmen – angefangen bei der Aufhebung des Studentakts und der Zergliederung in Fächer.

Die eigentlich grundlegende Veränderung muss jedoch in den Köpfen, Herzen und mit den Händen passieren: Die »Kunst« ist, die Kinder wirklich zu verstehen. Eine Veränderung von Schule durch das Denken und Fühlen der Pädagogen muss aber von bildungspolitischer Seite erkennbar gewünscht und spürbar unterstützt, statt z.B. durch Erhöhung von Klassenfrequenzen, Stundendeputaten u.ä. weiter belastet oder blockiert zu werden. Zugleich werden dann eine Vielzahl von strukturellen Neuerungen durch »integrativ motivierte« Pädagogen geschaffen werden.

Diese von uns so betonte Beziehung zwischen Schülern und Pädagogen ist die primäre Grundlage für schulisches Leben und Lernen. Sie hat für uns deutliche Priorität vor Aussagen zu didaktischen Überlegungen.

Zur Entfaltung dieser Schulwirklichkeit für alle brauchen wir ein verlässliches, kontinuierliches, selbstverständliches und im wahrsten Sinne des Wortes alltägliches Miteinander. In einer punktuellen Kooperation ist kein Rahmen zu schaffen, der auch in krisenhaften Phasen zuverlässig hält und trägt.

Wir brauchen also Eltern, Pädagogen und Bildungspolitiker, die an das Potenzial einer »Vielfaltsgemeinschaft« als Gewinn für alle Beteiligten glauben und es zu entfalten helfen; die demnach nicht mehr in den Kategorien Wir-Erwachsenen und Sie-Kinder, Wir-Deutschen und Sie-Ausländer, Wir-Nichtbehinderten und Sie-Behinderten usw. denken. Wir sind alle verschieden. Unser Glück ist, dass wir Gemeinsamkeit mit anderen finden und uns so verstehen können.

Literaturhinweise:

Boban, I. & Hinz, A.: Geistige Behinderung und Integration. Überlegungen zum Begriff der »Geistigen Behinderung« im Zusammenhang integrativer Erziehung. Zeitschrift für Heilpädagogik 44, 1993, 327-340

Hinz, A.: Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation. Hamburg: Curio 1993

Hinz, A. & Köbberling, A. (Redaktion): Integrationsklassen in Hamburg. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung 1994²

v. Lüpkke, K.: Nichts besonderes. Zusammen-Leben und Arbeiten von Menschen mit und ohne Behinderung. Essen: Klartext 1994

Schwarz, H.: Interessenarbeit in der Grundschule. Gespräch mit Bärbel Goldbach und Renate Wibrow. Hamburg: Arbeitskreis Grundschule 1994

Springer, K.: Ich seh dich. Lesebuch für einen individuellen, entwicklungsfördernden und heilsamen Unterricht. Linz: Veritas 1990

Anzeige-VFG