

Interview:

Die Karl Schubert Schule in Graz

Die Karl Schubert Schule in Graz war ursprünglich eine rein heilpädagogische Einrichtung. Wie kamen Sie auf den Gedanken einer Integration?

Schon einige Jahre, bevor unsere Schule im Herbst 1990 mit der Integration begann, setzten sich im Bereich der öffentlichen Schulen Eltern behinderter Kinder mit unerhörtem Engagement für die Integration ein. Auch wir beschäftigten uns intensiv mit dieser Frage und erkannten schließlich, dass es der Waldorfpädagogik mit ihrer Methodik besonders gut möglich sein müsste, einen solchen integrativen Unterricht zu leisten.

Worin bestehen die besonderen Möglichkeiten der Waldorfpädagogik für die Integration?

Mit den Stichworten »Rhythmus – Wiederholung – Bild« können die wichtigsten methodischen Elemente umrissen werden.

Darunter zu verstehen ist der rhythmische Ablauf des Schultages, der Sicherheit gibt und innere Ruhe verschafft, der rhythmische Teil des Unterrichts, in dem jedes Kind als Teil der Gruppe in der Beweglichkeit seines Lebens, Empfindens und Denkens geschult wird, der Epochenunterricht, der es auch dem schwächsten Kind möglich macht, sich mit dem Lehrstoff anzufreunden. Das Wiederaufgreifen des Stoffes unter Einbeziehung der Wirkung der Nacht, damit das Kind in einen Prozess vom Kennenlernen zum Begreifen kommt.

Im Kind Bilder anzuregen und die Phantasie zu entzünden, ist die tägliche Herausforderung an den Lehrer, der dafür sein eigenes Erleben wach und lebendig halten muss. Ein Ausschnitt aus der Kollegiumsarbeit zum Leitbild möge diese Antwort ergänzen: »Im Wahrnehmen des sich entwickelnden Kindes richtet sich der Blick suchend auf das Karma des Kindes, auf die Bedeutung dieser Inkarnation und den Auftrag, den der Erzieher zu leisten hat.

Es wird versucht, die Behinderung als Einseitigkeit zu erleben, die eigene Einseitigkeit im Spiegel des behinderten Kindes zu erkennen und soweit als möglich zu korrigieren.«

Integration bedeutet in Ihrer Sicht, unterschiedliche Formen des Lernens zu finden und für alle fruchtbar werden zu lassen. Wie setzen Sie diesen Ansatz im Schulleben und Unterricht praktisch um?

Der Lehrer muss zunächst für sich selbst das Wesenhafte des Stoffes sehr deutlich herausarbeiten. Diese »Urbilder« leiten eine Epoche ein, werden ausgebaut und verwandelt. Wenn auch die nicht behinderten Schüler im Stoff weiter fortschreiten und die behinderten Klassenkameraden viel länger in diesem elementaren

Urbildhaften bleiben, entsteht ein Spannungsbogen, in dem die Gemeinsamkeit ihrer Arbeit empfunden wird. Durch die Arbeitsstimmung der Klasse werden die behinderten Schüler seelisch in Bereiche mitgenommen, die sie kognitiv nicht erreichen können. Andererseits kommt die intensiv gepflegte künstlerische Aufarbeitung (Musik, plastisch-bildnerische Arbeit, Theater) wiederum der ganzen Klasse zugute, und bei schwächeren Schülern treten in diesen Bereichen für ihre Mitschüler oft überraschende Begabungen zutage. – Die Bewunderung bleibt nie aus!

Welche neuen Formen des sozialen Umgangs entwickeln sich aus dem integrativen Schulleben?

Aus der selbstverständlichen Akzeptanz des jungen Schulkindes und seiner Unbefangenheit vor dem Anderssein entwickelt sich in den Klassen ein natürliches Miteinander in der Wellenbewegung des Älterwerdens.

Die Kinder lernen die Vielfalt des Menschseins kennen und tragen unbewusst die Schicksale der anderen mit. Oft ist es für die Mitschüler nicht leicht, die Eigenarten von behinderten Kindern auszuhalten, oft wird aber auch ein klarer Fortschritt freudig bewundernd miterlebt.

In welcher Weise können sich diese Ansätze den besonderen Anforderungen der verschiedenen Klassengemeinschaften anpassen?

Ein Beispiel: 3. Klasse »Ackerbau«. Für die Arbeit auf dem Feld finden die Kinder immer wieder Tätigkeiten, die für die behinderten Mitschüler geeignet sind: Pflugseil halten, die Egge durch Draufsetzen beschweren, Säcke mit Saatgetreide füllen usw.

Unvoreingenommen gehen sie mit der gegebenen Situation um und geben den Schwächeren die Gelegenheit, das gemeinschaftliche Tätigsein zu erleben und Welt-Erfahrung zu sammeln. Bei Auftritten anlässlich von Monatsfeiern oder Klassenspielen wird der Einsatz von behinderten Kindern von allen Mitschülern erwartet. Sie »verpatzen« nicht das Stück, sondern geben ihm eine besondere Spannung.

Wie entwickelt sich der Unterricht in den verschiedenen Altersstufen? Stößt das gemeinsame Lernen im Laufe der Jahre an Grenzen?

Wenn es glückt, die 1. Klasse in einem ausgewogenen Verhältnis von »tragenden und hilfsbedürftigen« Kindern zusammenzustellen, wird es einen »idealen Start« geben. Durch das Anregen der Nachahmungskräfte, dem Anlegen der musischen und bildnerischen Fähigkeiten und dem Entzünden von inneren Bildern entsteht im Laufe der 1. und 2. Klasse »Klassengemeinschaft«. Gegen Ende der 3. Klasse kommt es üblicherweise zu einer schwierigen Zeit. Der Blick der nicht behinderten Kinder auf die Welt wird distanzierter, kritischer. Eigenheiten der Lehrer und Mitschüler werden oft schmerzlich erlebt. Durch viele Bereiche

des Lehrplans (Erzählstoff, Stabreimübungen, Ausflüge im Rahmen der Heimatkunde u.v.a.) ist die Problematik aufzufangen und zu verwandeln. Über diesen Prozess bildet sich bis zur 5. Klasse eine neue Beziehung heraus, die auf der Grundlage der ersten gemeinsamen Jahre oftmals zu einer erstaunlich toleranten Haltung führt.

Obwohl wir erst auf relativ wenige Jahre zurückblicken und eine Gesetzmäßigkeit nicht schon jetzt abgelesen werden darf, ist doch erwähnenswert, dass die älteren Schüler mit ihrer Pubertätsproblematik erstaunlich gut umgehen, die Vertrauensbasis mit den Lehrern erhalten bleibt und im Umgang mit den behinderten Jugendlichen über weite Strecken Achtung, Toleranz und Geduld geübt wird.

Wie sieht auf diesem Hintergrund Ihr Konzept für eine (mögliche) Oberstufe aus?

Die behinderten Jugendlichen können ab der 9. Klasse in einer Oberstufengruppe weiter an der Schule verbleiben. Wir gestalten die Oberstufe als Werkstufe mit den Schwerpunkten Hauswirtschaft, Wollwerkstätte, Tischlern, Gartenbau.

Lesen, Schreiben und Rechnen wird praxisbezogen durchgehend weitergeübt. Sachunterricht, Ernährungslehre, Naturkunde, Geometrie, Kunstgeschichte etc. wird epochenweise unterrichtet. Ein besonderes Augenmerk wird weiterhin auf künstlerische Tätigkeit wie Eurythmie, Malen und Musik gelegt.

Wohin gehen die Schüler, wenn die Integrationsjahre vorbei sind?

Mit dem Ende der 9. Klasse haben die nicht behinderten Jugendlichen die Möglichkeit, ihre Schullaufbahn in der Freien Waldorfschule Graz weiterzuführen und abzuschließen. Der Übertritt verlangt von den 15-jährigen Schülern eine klare Willenskundgebung für die Oberstufe der Waldorfschule. Selbstverständlich entscheiden sich Einzelne auch für einen anderen Weg: eine Lehre oder eine der vielen öffentlichen Schulen im Raum Graz.

Was für Kinder mit welchen Behinderungen kommen an Ihre Schule?

Grundsätzlich sind wir bereit, Kinder mit allen Arten von Behinderung aufzunehmen, soweit diese den Verbleib in der Klasse zulassen (Rollstuhl und Sitzhilfen) und die pflegerischen Möglichkeiten innerhalb des Schulbetriebes nicht sprengen.

Welche besonderen Anforderungen stellen die Schüler von der Form ihrer Behinderung her? Sie und Ihre Kollegen bringen in der Regel eine heilpädagogische Ausbildung mit, die den Umgang mit verhaltensschwierigen Kindern nicht umfasst. Wie müssen sich die Erzieher über diese Ausbildung hinaus schulen, um solchen Kindern hilfreich begegnen zu können?

Sowohl von der Ausbildung als auch von der Motivation her sind die Lehrer,

Helfer und Therapeuten in erster Linie für den heilpädagogischen integrativen Wirkungsbereich vorbereitet. Die Verbindung von Pädagogik und Heilpädagogik kann durch das Team (Klassenlehrer, ein bis zwei Helfer, fallweise Therapeut) im Rahmen der Kleinklassen (12 bis 18 Schüler) geschaffen werden. Die so gestaltete Klassenatmosphäre ist sensibel, nie fertig oder gesichert, sondern muss vielmehr täglich neu aufgebaut werden.

Indem wir uns den erzieherischen Aufgaben der Zeit stellen wollen – was ja grundsätzlich das Motiv unserer Integrationsbemühungen ist – können wir nicht an den verhaltensschwierigen Kindern vorbeisehen. Es gibt sie bei uns. Sie verschärfen die Klassensituation fallweise sehr, und wir stoßen mit ihnen erbarungslos an unsere Grenzen. Wie müssen wir uns schulen, um Kindern mit so schwierigen Voraussetzungen hilfreich zu begegnen? Diese Fragen bewegen uns zur Zeit außerordentlich.

Ist es möglich, in einem Klassenverband die so verschiedenen Voraussetzungen zu schaffen, die das heilpädagogische Kind einerseits und das verhaltensschwierige andererseits brauchen?

Bereits als heilpädagogische Schule arbeiteten Sie in einem Helfer-Lehrer-Team. Wie sieht diese Zusammenarbeit in integrativen Klassen konkret aus?

Der Klassenlehrer ist für die gesamte Klasse verantwortlich. Er plant den Unterricht mit seinen Differenzierungen für die heilpädagogischen, lernschwachen und »sonstigen« Kinder. Mit dem Helfer als verlängertem Arm des Lehrers bespricht er sich für die kommende Woche bzw. den nächsten Tag. Gemeinsam werden die Förderstunden für die Kinder gehalten, die nicht am Fremdsprachenunterricht teilnehmen, das ist also in unserem integrativen Leben eine ausgesparte heilpädagogische Zeit.

Die Zusammenarbeit zwischen diesen zwei oder drei Menschen ist das A und O des Unterrichts. Über der sachlichen Ebene steht eine überpersönliche – ein Anspruch, den die Sache stellt und dem wir, so gut es geht, gerecht werden wollen.

Unsere Helfer kommen aus unterschiedlichen Lebenssituationen (öffentlicher Schul- und Kindergartenbereich, Zivildienstleistende, ...). Voraussetzung ist die menschliche Eignung, das Offensein für unsere Form der Erziehung und vor allem die Liebe zu den Kindern. Mit Zivildienstleistenden als Menschen mit idealistischen Motiven haben wir sehr gute Erfahrungen.

Seit Jahren wird vom Österreichischen Arbeitskreis für Heilpädagogik und Sozialtherapie eine heilpädagogische Fortbildung angeboten. An wen richtet sie sich? Wie sieht sie aus?

Die Karl Schubert Schule Wien kann man ruhig als Geburtshelferin unserer Schule in Graz bezeichnen. Seit dem Jahr 1984, dem Gründungsjahr der Karl Schubert Schule Graz, stehen uns erfahrene Menschen mit Rat und Tat zur Seite. Schon



*Aus dem Unterricht der Windrather Talschule: 4. Klasse (oben), 6. Klasse (unten links),
1. Klasse (unten rechts). Man sieht, wie individuell die Kinder angeleitet werden
(Fotos: R. Neß)*



damals wurden vom Österreichischen Arbeitskreis für Heilpädagogik und Sozialtherapie Fortbildungsseminare angeboten, bei denen die künstlerische Arbeit immer einen Schwerpunkt bildete. Die Menschen unserer Einrichtung konnten sich in regelmäßiger Arbeit durch diese Tagungen, die laufenden Fortbildungsangebote an der Karl Schubert Schule Graz und im pädagogischen Bereich durch die berufsbegleitende Ausbildung an der Freien Waldorfschule Graz Wissen und Können aneignen. Die Fortbildungsseminare des Arbeitskreises für Heilpädagogik und Sozialtherapie wurden im Laufe der Jahre ausgebaut und schließlich das jetzt gültige Ausbildungskonzept des Rudolf Steiner Seminars Wien erarbeitet. Als drei- bzw. vierjährige berufsbegleitende Ausbildung konzipiert, steht sie wohl im großen europäischen Zusammenhang, ist aber auf die besondere österreichische Situation ausgerichtet. Eine große Chance für den Mitarbeiter Nachwuchs in Österreich.

Integrative Waldorfschulen stehen in einer Pioniersituation. So ist die Arbeit an Ihrem Konzept zugleich eine Forschungsaufgabe. Wie werten Sie Ihre Erfahrungen aus? Stehen Sie im Austausch mit anderen integrativen Versuchen? Welche Themen und Problemstellungen bearbeiten sie in solchen Gesprächen?

In den ersten Jahren unserer Integrationsarbeit standen wir eher isoliert im großen Waldorfgeschehen. Erst im April 1999 konnten wir uns mit Kollegen zweier deutscher Waldorfschulen treffen, die kurze Zeit nach uns den Integrationsimpuls aufgegriffen haben und ganz eigenständig an die Verwirklichung ihrer Vorstellungen herangegangen sind.

Im Austausch unserer Ideen und Erfahrungen zeigten sich überraschend viele Gemeinsamkeiten (Wahrnehmung der Zeitnotwendigkeit, Suche nach neuen Formen der sozialen Gemeinschaften). In vielen Bereichen war man zu ähnlichen Erfahrungen und Lösungen gekommen.

Wir sind uns der Verantwortung bewusst, die die Pioniersituation an uns stellt. So wird es in den nächsten Jahren vermehrt nötig sein, außer der Materialsammlung und der Dokumentation Erfahrungsberichte zu erstellen. Diese sollten auch in Form von Erfahrungsaustausch, Vorstellen des bisher Erarbeiteten bei Tagungen und Schulungen eingebracht und ausgewertet werden.

Offene Fragen

Die in diesem Heft vertretenen integrativen Waldorfschulen sind alle noch im Aufbau begriffen. Da stellt sich eine Reihe von Fragen zu den Unterrichtsmethoden und der Schulstruktur. Die meisten dieser Fragen lassen sich zwar auch auf »normale« Waldorfschulen übertragen – sie stellen sich jedoch bei dieser jungen Art von Waldorfschule verschärft, da sich das Konzept zugleich mit dem Aufbau entwickelt.

Eine integrative Waldorfschule ist endlich und gegen viele Widerstände gegründet. Eltern und Kinder sind froh, das erste Lehrerteam stürzt sich in die Arbeit. Die glückliche Zeit des ersten Schuljahres beginnt. Eine erste integrative Klasse in einer wunderschönen Schule. Kleine heile Welt.

Und dann irgendwann doch: Personalprobleme, Trennungen, Konflikte. Die Schule wächst, neue Kollegen und Kolleginnen müssen eingearbeitet werden. Neue Eltern, neue Kinder kommen dazu, Menschen, die den pionierhaften Aufbruch nicht miterlebt haben. Die hemdsärmelige und anpackende Spontaneität verliert sich, Strukturen werden aufgebaut, alles beginnt »normal« zu werden. Erste Fragen: Welche Strukturen braucht diese Schule, wo gibt es Beispiele, was passt für uns? Wer entscheidet über Strukturen? Widersprüche: Verbindliche Strukturen – jedes Klassenlehrerteam entscheidet für sich. Also wie zu verbindlichen Konzepten und Regelungen kommen?

Neue Fragen: Wie können Eltern – gerade auch diejenigen von Kindern mit Behinderungen – ihre Kompetenzen auch weiterhin in den Aufbau der Schule einbringen? Dürfen sie Anregungen geben – auch ungefragt? Heißt »pädagogische Autonomie« des Kollegiums, dass es keinen Rat und keine Hilfe mehr (von außen) braucht? Können Lehrer auch einmal zugeben, dass sie (noch) keine Antwort auf die neuen Fragen haben? Wer aber lehrt die Lehrer? Wie können Beispiele aus integrativen Regelschulen oder herbeigeholte Experten Hilfestellung geben, ohne dass man sich in seiner Kompetenz eingeengt sehen muss? Wie müssen sich die Methodik und Didaktik im integrativen Waldorfunterricht ändern? Wie die Lehrerrolle? Wie geht eigentlich Binnendifferenzierung?

Dringend nötig: Wer arbeitet am Konzept von Mittel- und Oberstufe? Wie muss gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I (oder gar in Sek. II) aussehen? Wie und wie lange kann die Gemeinsamkeit (Integration) weitergehen? Gleicher Lehrplan, gleiche Fächer, gleiche Methodik für alle? Wie verzweigen sich schulische Laufbahnen?

Und bald nötig: Ein Schulneubau. Grundstückssuche, Raumkonzepte, Bauplanung und Finanzierung, Arbeitseinsätze. Hoffentlich fertig bis zur 11. Klasse. Und dann? Wie geht es nach der Schule weiter? Integratives Wohnen und Arbeiten? Sollen wir dort konsequent weitermachen? Und wer plant und baut dies auf? Mit wessen Unterstützung?

Freimut Bahmann