

Endbericht
SBF-Projekt 140

**Erfolgreiches Lernen in einer Integrations-
klasse in der Sek. I
(Schulzentrum Helsinkistraße)**

Behinderte und nichtbehinderte
Schülerinnen und Schüler
lernen und entwickeln sich gemeinsam

Inhaltsverzeichnis	Seite
0 Abstract	1
1 Beschreibung der Ausgangslage	2
1.1 Entstehungsgeschichte und Ausgangssituation	2
1.2 Das Projektteam	3
1.3 Fragestellung des Forschungsvorhabens	4
2 Pubertät und Adoleszenz bei Jugendlichen mit und ohne Behinderung	5
3 Aspekte der Umsetzung	6
3.1 Sozialer Kredit	7
3.1.1 Pubertät und Adoleszenz bei behinderten Jugendlichen	7
3.1.2 Pädagogische Erfordernisse	8
3.1.3 Entwicklung eines Norm- und Wertesystems	10
3.1.4 Selbstwahrnehmung und Selbsteinschätzung von Jugendlichen	11
3.2 Sicherung sozialer Strukturen	15
3.3 Lehr- und Lernformen	15
3.3.1 Projektarbeit	15
3.3.2 Angebotslernen	18
3.3.3 Lehrgänge	21
3.3.4 Differenzierung als Sicherung von Vielfalt und Differenz	21
3.4 Leistungsbewertung und Zeugnisse	22
3.5 Berufsvorbereitung	23
3.6 Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen	25
3.7 Teamarbeit	27
4 Verzahnung mit anderen Projekten	32
5 Bewertung hinsichtlich der Forschungsfrage	32
6 Wirkungen und Perspektiven	34
Literatur	35
Anhang	36

Forschungsprojekt 140

Erfolgreiches Lernen in einer Integrationsklasse in der Sek. I (SZ Helsinkistraße)

Behinderte und nichtbehinderte
Schülerinnen und Schüler
lernen und entwickeln sich gemeinsam

Beteiligte/Teilnehmende (Tel.)		Institution (Tel.)	
Eva Hütter	651863	SZ Helsinkistraße	79070
Agnes Kondering	622625	SZ Helsinkistraße	79070
Elke Rabens	272506	LIS Bremen	
Jörg Streese	4987874	Filmemacher (www.streese-film.de)	
Prof. Dr. Wolfgang Jantzen	04791-980197	Universität Bremen	218-2034/-2557
Margret Zitzner	04795-95021	LIS Bremen	

Kurze Projektbeschreibung (Abstract)

Im Anschluss an 6 Jahre Integration in Grundschule und Orientierungsstufe gab es am Schulzentrum Helsinkistraße eine Integrationsklasse in der Sekundarstufe I (7.-10. Schuljahr). Sie umfasste 6 Haupt-, 9 Real- und 6 behinderte Schülerinnen und Schüler. Die beiden Klassenlehrerinnen aus der Orientierungsstufe führten die Klasse bis zur Entlassung. Die zentrale Fragestellung für die Arbeit in der Sek. I war für das SBF-Team: Welche Inhalte und Methoden in der gemeinsamen Beschulung fördern die emotional-soziale Persönlichkeitsentwicklung von behinderten und nicht-behinderten Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I?

Denn die bisherige Forschung zur Integration behinderter und nichtbehinderter Kinder/Jugendlicher innerhalb der Sekundarstufe I zeigt, dass eine Reihe von altersspezifischen Differenzierungsprozessen die Gefahr neuer Ausgrenzung von behinderten Schülerinnen und Schülern in sich tragen.

Die vierjährige Arbeit ergab, dass auch in der Sekundarstufe gemeinsames Lernen von behinderten (darunter auch geistig behinderte) und nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern erfolgreich und ohne gegenseitige Ausgrenzung möglich ist. Dies verlangt jedoch nicht nur Team-Teaching und differenzierte didaktische Strukturen (innere und äußere Differenzierung) in deren Kern Projektunterricht steht, es verlangt auch die Herstellung einer pädagogischen Situation vielfältigen sozialen und emotionalen Austauschs. Wichtig ist es, die besonderen psychischen Probleme der Pubertät bei allen Schülerinnen und Schülern wahrzunehmen und vielfältigen sozialen Kredit vorzuhalten.

1 Ausgangslage

1.1. Entstehungsgeschichte und Ausgangssituation

Der Verein „Miteinander unter einem Dach“ hat in den 80-ziger Jahren in Bremen einen einmaligen Modellversuch durchgesetzt: *Alle* Kinder eines Einzugsgebietes, egal welche Behinderung¹ sie haben, werden gemeinsam mit allen anderen Kindern so unterrichtet, dass alle das lernen, was sie können.

Mit den Bedingungen dieses Modellversuchs begann am 09.08.1993 die Integrationsklasse 1c an der Grundschule Burgdamm. Fast alle Schüler und Schülerinnen wechselten dann im August 1997 in die Orientierungsstufe Landskronastr. des Schulzentrums Helsinikstr.. In der 6. Klasse wurden die sehr zufriedenen Eltern aktiv und warben bei der Schulbehörde und bei der Schulleitung der Helsinkistr. und anderen Sek. I –Zentren um die Fortsetzung der integrativen Beschulung. Nach langem Hin und Her kam kurz vor den Osterferien 1999 anlässlich eines Besuches von Bürgermeister Dr. Henning Scherf die behördliche Zusage, eine „integrative Kooperationsklasse“ einzurichten.

Aus der OS gingen insgesamt 3 Mädchen und 6 Jungen mit hinüber in die neue Klasse; die restlichen Schüler wechselten zum Gymnasium oder zogen in einen anderen Schulbezirk. 11 Schüler mussten also noch für die neue Klasse gefunden werden.

Die Werbung übernahmen sowohl die Eltern als auch die Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen. Ziel war es, sowohl Haupt- als auch Realschüler anzusprechen, da wir erfahren hatten, dass Projektarbeit als wichtiger Bestandteil integrativen Unterrichts in leistungsheterogenen Gruppen produktiver ist.

Zentraler Ausgangspunkt für die Werbeaktionen war der Film „Ist doch cool – oder?“, der mit Hilfe des Filmemachers Jörg Streese in der 6. Klasse entwickelt worden war.

Die Werbung war erfolgreich. Es meldeten sich insgesamt 23 Schülerinnen und Schüler aus anderen OS-Klassen, so dass die Klassenlehrerinnen zusammen mit der Schulleitung 6 Haupt-, 9 Real- und 6 behinderte Schülerinnen und Schüler (2 geistig behinderte Jungen, 1 körperbehindertes Mädchen, 1 lernbehindertes Mädchen und 2 lernbehinderte Jungen) auswählen konnten.

¹ Wir benutzen in unserem Bericht durchgängig die Bezeichnung „behinderte Schülerinnen und Schüler“ an Stelle von „Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf“. Dies hat den Grund, dass das Adjektiv „behindert“ zwei Lesarten gestattet: die des behindert Seins und die des aktiv behindert Werdens. Dass Behinderung kein Naturereignis ist sondern immer Resultat eines Prozesses sozialer Konstruktion, kann als vielfach bestätigte Tatsache gelten, so auch die „International Classification of Functioning, Disability and Health – ICF“ (ICIDH-2) der WHO, welche Funktion, Aktivitätseinschränkung (bzw. -möglichkeit) sowie (mangelnde) Partizipation als die drei Ebenen von Behinderung unterscheidet.

Die beiden Klassenlehrerinnen aus der OS, Eva Hütter und Agnes Kondering, führten auf Wunsch der Eltern und der Schulleitung die Klasse bis zu der Entlassung als jetzige 10c mit einem Großteil an Fächern und Doppelbesetzung (20 Stunden) fort.

1.2. Das Projektteam

„Kooperation wird gegenüber Einzelarbeit erforderlich, wenn eine Aufgabe für den Einzelnen zu schwer oder zu komplex ist. Im ersten Fall müssen gleiche Kompetenzen addiert werden, im zweiten müssen sich unterschiedliche Kompetenzen ergänzen.“²

Vor dem Hintergrund der komplexen Ausgangssituation hat sich das Projektteam gefunden. In der Zusammensetzung bilden sich unterschiedliche Kompetenzen ab, die nicht eindeutig abgrenzbar und personell zuzuordnen sind, sondern immer auch Überschneidungen ausweisen.

- Wissenschaftliche Kenntnisse
von Behinderung und deren Auswirkungen auf das Selbstkonzept,
von Pubertät und deren Bedeutung für die soziale und emotionale Persönlichkeitsentwicklung,
von Lernen als Form der Welterschließung.
- Theoriegeleitete didaktische und methodische Kenntnisse
von Unterrichtskonzepten für heterogene Lerngruppen,
von altersadäquaten und lebensbedeutsamen Inhaltsentscheidungen,
von altersadäquaten Interaktionsformen.
- Theoriegeleitete Kenntnisse
in der zielgerichteten Gestaltung und Strukturierung von Gruppenprozessen,
von Teamarbeit,
von der Analyse von Unterricht,
von Beratung
in der Anwendung von Prüfungsverfahren und deren Auswertung,
in der Planung und Reflexion von Unterricht.
- Unterrichtspraktische Kenntnisse
in der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht mit unterschiedlichen Schwerpunkten (pädagogisch- sonderpädagogisch, fachbezogen)
in der Zusammenarbeit.
- Medienkenntnisse
in der Auswahl und Darstellung von für das Projektthema bedeutsamer Aspekte.

² Klaus -J. Penné: Kooperation im Kontext der Professionalisierung. In ZfH 6/95, S.276

„Die Kooperation selbst ist ein Prozess, in dem sich die Teilnehmer im Hinblick auf ein gemeinsames Ziel erfolgreich bewegen (...): aufeinander zu, voneinander weg und nebeneinander. Sie ist eine Gratwanderung zwischen Absonderung und einseitiger Anpassung. Es geht darum, immer wieder Gemeinsames zu finden, ohne seinen Platz als eigenständige (Fach-)Person aufzugeben.“³ Im Zusammenhang mit der spezifischen Thematik des Forschungsvorhabens ergab sich die Notwendigkeit „..... sich mit den üblicherweise verdrängten persönlichen Anteilen an Behinderung, Beeinträchtigung und Anderssein auseinander zu setzen. Dies kann, neben einer zunehmenden Selbstakzeptanz und Akzeptanz der Kinder ein wachsendes Verständnis für das Anderssein der Kooperationspartnerin ermöglichen.“⁴ Deshalb waren neben der konkreten Diskussion unterrichtlicher Maßnahmen und fachdidaktischer Fragestellungen grundlegende Diskussionen über das Verständnis von Behinderung immer wieder Bestandteil der Arbeit im Projektteam.

Die Zusammensetzung des Teams veränderte sich durch wechselnde Zivildienstleistende und ausscheidende Mitglieder aus dem Landesinstitut für Schule.

1.3 Fragestellung des Forschungsvorhabens

Die erkenntnisleitende Hypothese des Forschungsvorhabens lautet:

Die Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung von behinderten und nichtbehinderten Jugendlichen im gemeinsamen Unterricht kann gelingen durch

- Wahrnehmung der Besonderheiten der Entwicklung in dieser Alterstufe (Pubertät) und Bereitstellung von vielfältigem sozialen Kredit,
- Lehr- und Lernformen, die soziale Interaktionen und emotionalen Austausch ermöglichen,
- Altersadäquate Themenstellungen,
- Zeit für die Bearbeitung sozialer Fragen und Konflikte,
- Akzeptanz von Heterogenität (Vielfalt und Differenz),
- Teamarbeit.

Ziel des Projektes ist es, Unterricht so zu gestalten, dass innerhalb einer sehr heterogenen Lerngruppe gemeinsames und individuelles Lernen unter besonderer Berücksichtigung der sozialen und emotionalen Persönlichkeitsentwicklung in der Lebensphase der Pubertät gelingt.

Daraus ergibt sich folgende Fragestellung:

³ Klaus -J. Penné: Kooperation im Kontext der Professionalisierung. In ZfH 6/95, S.278

⁴ Gisela Kreie: Veränderte Rolle der Lehrerinnen in integrativen Klassen. Die Grundschule 27/1989 S. 18

Welche Inhalte und Methoden in der gemeinsamen Beschulung fördern die emotionale und soziale Persönlichkeitsentwicklung von behinderten und nichtbehinderten Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I?

2 Pubertät und Adoleszenz bei Jugendlichen mit und ohne Behinderung

Das sog. „Übergangsalter“ ist durch den Übergang zu einem reflexiven Ich gekennzeichnet: Die Heranwachsenden entdecken die Innenwelt ihrer Gefühle und Motive. Innerer Ansatzpunkt des Wandels der Interessen und Bedürfnisse ist nach Vygotskij die Geschlechtsreife. Ihre psychische Aneignung bedingt eine neue soziale Entwicklungssituation, eine neue Form des Erlebens auf der Basis des jetzt voll entwickelten begrifflichen Denkens⁵.

In der frühen Pubertät werden unterschiedliche Motivkonstellationen in der Innenwelt ausprobiert. Träumereien, Vergraben in Büchern usw. sichern, dass die eigene Innenwelt auf neue Weise angeeignet wird. In der späteren Phase der Pubertät konsolidiert sich dann das auf dieser Grundlage weiterentwickelte Selbst.

In dieser „zweiten und sozialen Geburt der Persönlichkeit“ (Leont’ev) tritt die Frage „*Wer bin ich?*“ in den Mittelpunkt:

„Nach außen zeigt sich in diesem Prozess häufig Stimmungslabilität, Verschlossenheit, Rückzug und Gereiztheit als Ausdruck von Unklarheit und Leiden an der eigenen Person. In dieser Auseinandersetzung gewinnt die Gruppe der Gleichaltrigen an Bedeutung mit dem ausgeprägten Wunsch nach Konformität mit den Werten, Sitten und Moden der Gleichaltrigenkultur. [...] Eine Haupttriebkraft ist der Wunsch nach Grenzziehung zu den Erwachsenen hin. Die Abgrenzung und das Experimentieren mit Andersartigem sind erste Schritte der Identitätssuche. Dieses „Anderssein“ der Jugendlichen ruft oft starke Gefühle von Abwehr und Ablehnung hervor, kann aber auch als ermutigendes Zeichen aufgefasst werden. Neben einem gewissen Wertewandel [...] zeigt sich bei den meisten Heranwachsenden eine grundsätzliche Kontinuität vieler Wertbegriffe und Anschauungen.“⁶

Entwicklungsneuropsychologische Ergebnisse unterstreichen, dass es, bezogen auf dieses Repräsentationsniveaus des Selbst, keine Differenzen zwischen behinderten und nichtbehinderten Kindern bzw. Jugendlichen gibt, allerdings bestehen erhebliche Differenzen im Hinblick auf die Aneignung kultureller Inhalte bzw. auf die von Piaget unter-

⁵ L.S. Vygotskij: Pädologie des frühen Jugendalters (Ausgewählte Kapitel). In: ders.: Ausgewählte Schriften Bd. 2. Berlin: Lehmanns 2002, 307-658, insb. S. 334, sowie 359 ff)

⁶J. Plass: Pubertät - Eine Herausforderung für die ganze (Pflege-) Familie. Vortrag 28.5.2002; „Pfad der Kinder“; <http://www.fulda-online/vereine/erziehung/downloads/pubertaet.doc>, Fulda 2002.

schiedenen Niveaus der Entwicklung geistiger Operationen.⁷ Behinderte wie nichtbehinderte Jugendliche durchlaufen vergleichbare Prozesse der Selbstfindung und sind in gleicher Weise auf soziale Unterstützung angewiesen. Und offensichtlich sind geistig behinderte Menschen sich in viel höherem Grade ihrer sozialen Situation bewusst, als bisher zugestanden.

Für das „Meistern der Ablösungskrise“ wird den beteiligten Erwachsenen folgendes vorgeschlagen:⁸

- *Veränderung der Beziehung im Sinne einer zunehmenden Distanz. Ertragen der Ambivalenz zwischen Abstoßung und Anklammern. Unterstützen der Jugendlichen bei deren Ablösungsbemühungen.*
- *Für Jugendliche dazusein, ohne sich ihnen aufzudrängen, Geduld im Ertragen der widersprüchlichen Gefühle von Zuneigung und Abneigung bei den Jugendlichen und bei sich selbst. Einfühlung und vielleicht auch die Erinnerung an eigene Krisen können dabei helfen.*
- *Sinnvoll ist es, die eigene Lebenserfahrung nicht als einzig Mögliche hinzustellen, nicht als richtigen, perfekten Lebensstil anzubieten, sondern auch kritisierbar zu sein.*
- *Den Jugendlichen ermöglichen, Erwachsene mit ihrer eigenen Geschichte kennen zu lernen, auch mit den Schattenseiten, dies verlangt Aufrichtigkeit sich selbst gegenüber.*

Die Familie⁹, (aber vermutlich auch die Schulklasse!) bilden in diesem Alter in besonderer Weise eine „Zone der nächsten Entwicklung“: Erwachsene leben in gewisser Hinsicht den Jugendlichen ihre in der nächsten Entwicklungsstufe zu lösenden Aufgaben vor. *„Die Erfahrung von möglicherweise schwer errungenen, aber dennoch erreichten Konfliktlösungen [...], die Möglichkeit, sich zu versöhnen, und die Weiterführung der Beziehungen in veränderter Form, erscheint [...] geeignet, Krisen und schmerzhaften Veränderungen in Familien einen Sinn zugeben.“* (a.a.O. 185)

Zusammengefasst: Die Garantie von Sicherheit und Bindung in altersspezifischer, dem neuen Denkniveau (begriffliches Denken, innere Position des Erwachsenen) angemessener Form ist die zentrale Bedingung für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung in diesem Alter.

⁷ W. Jantzen: Identitätsentwicklung und pädagogische Situation behinderter Kinder und Jugendlicher. In: Sachverständigenkommission 11.KuJB (Hrsg.): Gesundheit und Behinderung im Leben von Kindern und Jugendlichen. Materialien zum 11. Kinder und Jugendbericht. Bd. 4. München (DJI) 2002, 317-394.

⁸ Plass a.a.O.

⁹ Ullrich, Manuela: Wenn Kinder Jugendliche werden. Die Bedeutung der Familienkommunikation im Übergang zum Jugendalter. München (Juventa) 1999, 78, 170 ff..

3 Aspekte der Umsetzung

Entsprechend der Fragestellung werden im Folgenden Inhalte und Methoden der Umsetzung dargestellt und in Verbindung mit den Zielansprüchen diskutiert. Zur Einschätzung und Bewertung der Wirksamkeit werden Gespräche mit Schülerinnen und Schülern sowie mit Eltern herangezogen. Außerdem wird die Selbsteinschätzung anhand eines Fragebogens ausgewertet. Grundlegend für die erfolgreiche Umsetzung ist der Aspekt des sozialen Kredits, ein Grundkonsens, von dem ausgehend alle pädagogischen Entscheidungen getroffen werden und alle Umsetzungen getragen sind.

3.1 Sozialer Kredit

Konträres Denken und Handeln sind in der Pubertät notwendige Erscheinungsweisen. Grundlage jeder Pädagogik hat die Gewährleistung von Anerkennung zu sein. Dies ist gerade in pubertären Krisen nur möglich durch intensiven sozialen Kredit.

3.1.1 Pubertät und Adoleszenz bei behinderten Jugendlichen

Dass behinderte Jugendliche das gleiche wie alle anderen Jugendlichen während der Pubertät brauchen, aber von allem ein bisschen mehr, wollen wir an unserem autistischen Schüler H. belegen:

Sein zeitlich begrenzter, seit Ende der OS immer wieder zu beobachtender Rückzug in die Innerlichkeit ist eine „normale“ Erscheinung in der Entwicklung seines Selbst. Auf den Wunsch „*Ich möchte so sein wie die anderen, aber ich kann nicht so sein wie sie*“ kann er nur so reagieren, wie er reagiert hat. Er versetzt sich in Trance, begibt sich in eine eigene Welt, um überhaupt noch den Alltag bestehen zu können.

Schon vorher reifte in ihm das Bild: „*Ich bin der am schwersten behinderte Junge, der nichts kann und der keine Freunde mehr hat*“ (schwere Erkrankung in der 6. Klasse; Sonderbetreuung durch Zivis, Verlust von Freizeitmöglichkeiten mit anderen Klassenkameraden [Angeln gehen in der OS, Fußballspielen in der 8. Klasse]).

Ein monatliches Gespräch zwischen uns Lehrerinnen und den Eltern der behinderten Schüler, ihr solidarischer Kontakt untereinander, ließen uns diese Konflikte meistern.

Parallel entwickelte H. immer mehr Ehrgeiz im kognitiven Bereich. Er begann zu lesen und zu schreiben und nahm an jedem Test teil, um möglichst ein „sehr gut“ zu schreiben. Die beruflichen Perspektiven innerhalb der Praktika ließen ihn reifen. Ein Einschnitt war das Praktikum in der Werkstatt Bremen: „*Dort nimmt man mich nicht ernst,*

dort will ich nicht arbeiten“. Ein erneutes Praktikum im Gartenbauamt gab wieder Hoffnung, die jedoch zerplatzte: *„Ich bin behindert, die wollen mich dort nicht!“*

Jetzt, am Ende der 10. Klasse, gibt es die Entscheidung, die Schule Louis-Seegelken-Str. zu besuchen, um weitere Zeit zu haben, eine Berufs- und Lebensperspektive zu entwickeln.

H. hat sich dadurch wieder stabilisiert, er nimmt Abschied von der Regelschule. Seine Mutter: *„H. schaut sich viele alte Filme an, fragt nach, wie war es damals und sagt: ‚Gut, dass ich auf dieser Schule war‘ - und ist dabei ganz ruhig und sicher.“*

H. ist der Schüler, der sich am meisten mit seiner Behinderung innerhalb des „normalen“ Lebens auseinandersetzen musste. Seine enorme kognitive Entwicklung ist Ergebnis seines Bemühens, mit den anderen mitzuhalten. Er nutzte die Regelschule als Ort des sozialen Lernens und als dieses immer schwieriger wurde, als Ort des kognitiven Lernens, wobei das Zusammensein mit den anderen noch immer eine große Rolle spielt. Er ist anerkannt von seinen Klassenkameraden und von vielen, vielen Mitschülerinnen und Mitschülern des gesamten Schulzentrums aber auch bei Kolleginnen und Kollegen. Auf der Abschlussfeier am 03.07.03 für alle Schulabgänger des Schulzentrums wurde er auf Vorschlag seiner Mitschüler für besondere Leistungen geehrt.

3.1.2 Pädagogische Erfordernisse

Der Weg in die Erwachsenenwelt ist voller Konflikte und Widersprüche und die Jugendlichen brauchen dabei verlässliche Erwachsene, die ihnen „Kredit geben“.

Ein Widerspruch war die Aussage vieler Schüler, auf der einen Seite die Projektarbeit gewollt und auf der anderen Seite die Zensuren vermisst zu haben. Sie wollen die Anforderungen und gleichzeitig wollen sie sie nicht. K.: *“Ich werde wertgeschätzt, ich weiß das und gleichzeitig möchte ich weiterhin nichts tun und rumgammeln.“* Die Erziehung zur Freiheit, mir selbst ein Motiv zu geben und mich in eine Arbeitsgruppe einzubringen, ist viel schwieriger als mich mit vorgegebenem Stoff auf eine Klassenarbeit vorzubereiten und dann eine Zensur zu bekommen.

Sie wollen gammeln und sich in ihrem Selbst verkriechen und gleichzeitig wollen sie sich beweisen und die Anerkennung der anderen, auch der Lehrerinnen und Lehrer.

Gerade hier ist es entscheidend sozialen Kredit zu geben – *„Auch wenn du es jetzt noch nicht kannst, dich jetzt noch verweigerst, du wirst es irgendwann können, ich traue es dir zu!“*

Ein Beispiel ist die Entwicklung unserer Schülerin H.. H. kam auf Wunsch ihrer Eltern in diese Klasse, sie fühlte sich sehr unwohl, wollte Ende des 7. Schuljahres die Klasse wieder verlassen und entschied sich für das Bleiben erst nach vielen Gesprächen und dem Appell des Vaters: „Überleg es dir gut, solche Lehrerinnen bekommst du nicht wieder.“

Während der 8. Klasse geriet sie in eine tiefe Krise: Ihre Mutter wählte den Freitod.

In der Schule fehlte sie häufig, was zu einer Abstufung von der Realschule in die Hauptschule und in der 10. Klasse zur Gefährdung des erweiterten Hauptschulabschlusses führte.

Unsere Unsicherheit war groß: Braucht H. mehr Druck, z.B. durch das Einschalten fremder Hilfen - Amt für soziale Dienste, Schulummittlungsdienst, Jugendpsychiatrischer Dienst? Mit allen diesen Dienststellen haben wir Gespräche geführt, sie aber noch nicht eingeschaltet, sondern nur damit „gedroht“. W. Jantzen unterstützte uns:

„Überlegt mal, sie muss den Tod der Mutter so wahrnehmen, dass es letztlich auch an ihr gelegen hat, dass sie die Mutter nicht schützen konnte. Und wenn diese Zweifel im Selbst sind, sie es auch nicht richtig mit der Schule hinkommt, immer wieder wegbleibt, dann erlebt sie ein Karussell von Zweifeln und Selbstanklagen und sie hat keinen Grund und keine Möglichkeit in sich, über diese Zweifel hinwegzukommen. Eure häufigen Kontaktaufnahmen durch die Telefongespräche, euren Glauben – H. wir trauen dir zu, dass du den Hauptschulabschluss schaffst – die ständige Fürsorge einiger Mitschülerinnen haben ihr geholfen, aus diesem Teufelskreis von Schuldzuweisungen, Selbstanklagen und Verweigerungen herauszukommen“.

Welchen Anteil an der positiven Entwicklung trägt nun die Integrationsklasse?

Das Teamteaching ermöglichte jeder von uns beiden Lehrerinnen, den „langen Atem“ durchzuhalten, ohne H. gänzlich zu verschrecken. H. selbst: *„Ich brauchte so viel Zeit, mehr Druck hätte mich wahrscheinlich nicht erreicht, denn ich hatte einen vollen Kopf und ich wäre noch mehr ausgewichen.“*

Allein hätte man diese lange Zeit der Geduld und des Kreditgebens nicht ausgehalten. Zum Zweiten musste H. bei dem Wechsel zur Hauptschule die Klasse nicht verlassen; diese Kontinuität verstärkte ihr Vertrauen zu ihren Mitschülerinnen und Schülern, die sie dann auch wieder in die Klasse hineinholten. Positiv war das Sprechen in der Sofaecke, das soziale Klima in der Klasse, das jedem Schüler Kredit einräumt und unsere Haltung. Und außerdem unsere Möglichkeit, in der Zensurengebung individuell entscheiden zu können.

Meine Skepsis (A.K.), *„manipuliert sie uns und nutzt sie uns aus?“*, relativierte sich. Auf dem Höhepunkt ihrer Krise, nachdem auch der hilflose Vater ihr Fehlen nicht mehr

deckte, zeigte sich H.s innere Stärke. Sie gab uns Lehrerinnen und auch ihren Klassenkameraden etwas von unserem Kredit zurück, indem ihre Klassenkameradin S. sie wieder in die Klasse hereinholen konnte und indem sie soviel an Unterrichtsstoff nacharbeitete, dass sie ihr Ziel, mit dem erweiterten Hauptschulabschluss die berufliche Schule für Gesundheit besuchen zu können, erreichen kann.

3.1.3 Entwicklung eines Norm- und Wertesystems

Das „Übergangsalter“ entscheidet im Prinzip über das Normen- und Wertesystem der Heranwachsenden. Ein weiterer wichtiger Aspekt des Erlernens erwachsener Verhaltensweisen und Einstellungen ist die Frage, wie gehe ich mit anderen, besonders mit Fremden um, und damit letztlich, wie gehe ich mit meinen eigenen „fremden“ unlieb-samen Seiten um? Wie viel Toleranz, Neugier und Offenheit kann ich während der Pubertät entwickeln und gab mir diese Integrationsklasse mit seiner großen Heterogenität dazu eine besondere Chance?

Im Folgenden einige Beispiele:.

Der autistische Schüler H. berichtete im Kreis über seine Angst, nachdem er miterlebt hat, dass seine Mutter ohnmächtig wurde und nachts mit dem Notarztwagen ins Krankenhaus gebracht wurde. Seine Mitschüler und Mitschülerinnen hörten betroffen zu und auf meine Frage, wie man H. unterstützen könne, erzählte eine Schülerin von ihrer Sorge um ihren Vater und dass man sich nur durch die Schule ablenken könnte. Die Schülerin.: *„Ich finde es mutig von dir, von deiner Angst um deine Mutter zu berichten. Ich hätte mir das nicht zugetraut.“*¹⁰

Wie solidarisches Denken und Handeln bei jedem Schüler gewachsen ist, zeigt ein Gesprächskreis bei unserer Abschlussfahrt auf dem Schiff „Eendracht“: Ein Hauptschüler hatte zu viel getrunken. Nach unserer Abmachung mussten wir ihn nach Hause schicken. Da ihm dort jedoch zusätzliche eine empfindliche Strafe drohte, zögerten wir und stellten unsere Überlegungen der Klasse vor: *„Wenn ihr dem zustimmt, unsere Entscheidung nicht als Freibrief für eigenes Trinken zu verwenden, können wir ihn hier behalten.“* Jede Mitschülerin / jeder Mitschüler sprach sich sehr bewusst für sein Verbleiben aus. Der Schüler weinte vor Erleichterung und kam danach – laut S. – wieder mehr in die Klassengemeinschaft zurück.

¹⁰ vgl. Film auf CD-Rom: „5 Jahre Stuhlkreis“

So wird er mit unserem Abschiedsspruch - Individualität und Gemeinschaft muss kein Widerspruch sein - etwas für sein weiteres Wachstum anfangen können.¹¹

In den Abschlussgesprächen gab es eine übereinstimmende Aussage: Es habe sie nicht gestört, dass behinderte Schülerinnen und Schüler mit in der Klasse waren. A. würde sogar dazwischen gehen, wenn jetzt auf der Straße ein behinderter Mensch angegriffen würde.

Im Schulalltag haben wir seltener solch positive Äußerungen und Haltungen wahrgenommen. Erst jetzt vor, während und nach der Abschlussfahrt kamen Äußerungen wie: *„Wir sind jetzt eine wirkliche Klassengemeinschaft, ob Haupt- oder Realschüler oder Sonderschüler.“* Und: *„Ich möchte eigentlich noch einmal von vorne anfangen und dann würde ich vieles anders machen.“*

Und auch die Eltern waren froh über die Entscheidung, ihr Kind in diese Klasse gegeben zu haben. Die Mutter der körperbehinderten N.: *„Ich bin richtig stolz auf meine Tochter, wie reif sie geworden ist.“* Und die Mutter von C.: *„Für C. war es ein großer Gewinn, so einen guten Realschulabschluss hätte er woanders nie geschafft.“*

3.1.4 Selbstwahrnehmung und Selbsteinschätzungen von Jugendlichen

Neben den individuellen und teilweise wörtlich wiedergegebenen Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihres Selbstbildes und zu ihrem Status in der Klasse fand zu Teilaspekten eine Befragung statt, um mögliche Unterschiede, Ähnlichkeiten oder Überschneidungen herauszufinden. Grundlage der Darstellung bildet ein Fragebogen (vgl. Anhang I,II), den die Jugendlichen allein oder mit Unterstützung ausgefüllt haben. Um mögliche Veränderungen aufzuzeigen fanden zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten (2000 und 2003) Befragungen statt.

Einschätzung bevorzugter Lernwege und des eigenen Lernverhaltens

Die Vermittlung des Unterrichtsstoff

- wird in beiden Gruppierungen über beide Sozialformen (Gruppe, allein) und alle benannten Bezugspersonen (Lehrer, Mitschüler, Zivildienstleistender, Eltern) verteilt als effektiv eingeschätzt. Dies ist eine Zeit unabhängige Einschätzung.
- Bei beiden Gruppierungen nimmt die Bedeutung der Unterweisung durch die Lehrkraft ab.
- Jugendliche mit Behinderungen wählen in der 2. Befragung häufiger die Unterstützung durch den Zivildienstleistenden.

¹¹ vgl. Film auf CD-Rom: „Abschlussfahrt auf der Eendracht“

In der **Auswahl der bevorzugten Medien und Hilfsmittel** zur Bearbeitung eines Lerngegenstandes

- nimmt bei beiden Gruppierungen der handelnde Umgang ab.
- Eigene Notizen werden von den Schülerinnen und Schülern ohne Behinderung zu beiden Zeitpunkten gewählt aber zu keinem von den Schülerinnen und Schülern mit Behinderung.

In der **Selbstwahrnehmung der aktiven Beteiligung** am Unterricht

- sind 2000 beide Gruppierungen über alle drei Kategorien (viel, nicht so viel, kaum) verteilt.
- 2003 gibt es unter „kaum“ nur eine Nennung durch einen Hauptschüler.
- Gleichbleibend in der Einschätzung bleiben 5 Schülerinnen und Schüler ohne und 2 Schülerinnen und Schüler mit Behinderung
- Eine negativere Einschätzung nimmt jeweils ein Jugendlicher vor.
- Eine positivere Einschätzung wird von 5 Schülerinnen und Schülern ohne und 2 Schülerinnen und Schüler mit Behinderung vorgenommen.
- Zu allen drei Fragen gab es in beiden Gruppierungen ähnlich viele Wechselwähler.

Einschätzung der eigenen fachbezogenen Interessen

Beliebte Fächer

Gruppe \ Jahr	2000	2003
Schülerinnen und Schüler mit Behinderung	<ul style="list-style-type: none"> • Computer • Deutsch/Sport 	<ul style="list-style-type: none"> • Computer • Kunst/Sport
Schülerinnen und Schüler ohne Behinderung	<ul style="list-style-type: none"> • Sport • Computer 	<ul style="list-style-type: none"> • Sport • Computer <p>insgesamt stärkere Streuung</p>

- Die Arbeit am Computer bildet sowohl über die Zeit als auch für beide Gruppierungen ein attraktives Unterrichtsfach.
- Neigungen verändern sich in gleicher Weise in beiden Gruppierungen.
- Das Betriebspraktikum 2003 wird von mehr als der Hälfte Schülerinnen und Schüler ohne Behinderung und von allen Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen positiv eingeschätzt.
- Begründungen für ein bevorzugtes Fach werden von beiden Gruppierungen vorrangig aus Kompetenzzuschreibungen und Verknüpfungen mit der Freizeit vorgenommen.

Ungeliebte Fächer

Jahr	2000	2003

Gruppe		
Schülerinnen und Schüler mit Behinderung	<ul style="list-style-type: none"> • Kunst • Textil 	Gleichrangige Verteilung über alle Fächer
Schülerinnen und Schüler ohne Behinderung	<ul style="list-style-type: none"> • Mathematik • Englisch 	<ul style="list-style-type: none"> • Englisch • Naturwissenschaften/Deutsch

Begründungen für ungeliebte Fächer

- Begründungen für ungeliebte Fächer werden in beiden Gruppierungen aus Lernschwierigkeiten und aus den als teilweise negativ besetzten Beziehungen zu den Lehrern vorgenommen

Selbsteinschätzung der emotionalen Situation

Die Jugendlichen konnten zwischen den Kategorien wählen: *1. Ich fühle mich in der Klasse sehr gut, ...gut, ...nicht so gut* und sollten diese Entscheidung begründen.

- Es gibt in beiden Gruppierungen zu keinem Zeitpunkt eine Schülerin bzw. einen Schüler, der sich „nicht so gut“ in der Klasse fühlt.
- In der Befragung 2000 wird das subjektive Wohlbefinden in der Klasse mit Ausnahme von 3 Nennungen (1 Jugendlicher ohne und 2 Jugendliche mit Behinderung) mit gut beschrieben, wobei die Begründung einer Jugendlichen mit Behinderung; „weil ich nur 5 Freunde habe“ eine unrealistische Erwartungshaltung gegenüber Freundschaften widerspiegelt.
- Begründungen für positives Erleben sind in beiden Gruppierungen die Mitschüler, die Lehrerinnen, das Klassenklima und durchgeführte Aktivitäten.
- Begründungen für negatives Erleben sind die Mitschüler.
- In der Befragung 2003 werden von beiden Gruppierungen weniger Begründungen angegeben. Wenn es Begründungen gibt, nennen sie das Klassenklima, die Mitschüler und Lehrerinnen.

In einem freien Text haben die Jugendlichen beschrieben, was ihnen in der Klasse gefällt und was ihnen nicht gefällt. Bei positiven Nennungen unterscheiden sich diese Aussagen nicht wesentlich von den Begründungen, die sie für ihr Wohlbefinden angegeben haben. Bei negativen Nennungen gibt es differenzierte Aussagen.

Negativ bewertet werden von den Schülerinnen und Schüler ohne Behinderung

- (2000) der Zustand der Räumlichkeiten und das Sozialverhalten einiger Mitschüler.
- (2003) das Problem von gerechter bzw. ungerechter Behandlung durch Lehrerinnen im Zusammenhang mit „störenden“ Schülern und
- die Unterschiedlichkeit zwischen Haupt- und Realschülern sowie der Altersunterschied in der Klasse im Zusammenhang mit sozialen Konflikten.
- Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen nennen zu beiden Befragungszeitpunkten vorrangig negativ erlebte Beziehungen zu einzelnen Mitschülern bzw. Mitschülerinnen als etwas, was ihnen in der Klasse nicht gefällt.

Selbsteinschätzung der sozialen Stellung

Untersuchungsbefunde der internationalen Forschungsliteratur belegen, dass Schüler und Schülerinnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen im Vergleich zu ihren Mitschülern und Mitschülerinnen eine niedrige soziometrische Stellung in der Klasse einnehmen.¹² Hierbei ist die Einschätzung durch die Betroffenen negativer als die durch Lehrerinnen und Lehrer. Günstigere Ergebnisse werden für Schülerinnen und Schüler mit anderen Behinderungen (Körperbehinderung, geistige Behinderung) ausgewiesen. Bei der Einschätzung nach der sozialen Stellung wurde nach außerschulischen Kontakten mit Klassenkameraden, gemeinsamen Pausenaktivitäten und der unterrichtlichen Zusammenarbeit gefragt.

Die außerschulischen Kontakte mit Klassenkameraden

- ist insgesamt bei der Gruppe der Jugendlichen mit Behinderungen eher selten und hat über die Jahre bei zwei Jugendlichen abgenommen, bei zwei Jugendlichen zugenommen und ist bei einem Jugendlichen gleich geblieben. Die Kontakte sind stärker untereinander.
- ist innerhalb der Gruppe der Jugendlichen ohne Behinderung insgesamt häufiger, ist über die Jahre insgesamt geringer geworden und reduziert sich auf weniger Personen.

Gemeinsame Pausenaktivitäten

- Gemeinsame Pausenaktivitäten haben sich im Vergleich der Jahre 2000 und 2003 insgesamt erheblich reduziert., dies betrifft besonders die Schülerinnen und Schüler ohne Behinderung.
- Es sind bei beiden Gruppierungen Kontakte zu Jugendlichen aus anderen Klassen dazu gekommen.
- Es gibt in beiden Gruppierungen Jugendliche, die keinen Kontakt zu Mitschülern haben.
- Die Pausenkontakte zwischen den Gruppierungen haben sich leicht reduziert.
- Die Kontakte der Schülerinnen und Schüler mit Behinderung untereinander hat sich verstärkt.

Gemeinsame Arbeit in der Klasse

- 2003 gibt es insgesamt im Vergleich zu 2000 etwas weniger Nennungen bei den H/R-S und doppelt so viele Nennungen bei den Schülerinnen und Schülern mit Behinderung.

¹² Bless, G.: Zur Wirkung der Integration. Stuttgart 1995. S. 41

- Auffällig ist die Intensivierung der Zusammenarbeit einer Schülerin mit dem Förderschwerpunkt Lernen.
- Es zeichnet sich eine leichte Reduzierung der Arbeitsbezüge über die Gruppierungen hinaus ab.
- Ein Realschüler, der 2000 viele Arbeitskontakte hatte und Wunschpartner war, wird nicht mehr als Arbeitspartner benannt und er selbst führt keinen Mitschüler mit der Begründung auf „ *Man kann sich auf niemanden so richtig verlassen.*“

3.2 Sicherung sozialer Strukturen

Die Sofaecke ist zentraler Kommunikationsort der Klasse, Ort der Versammlung für wichtige soziale Diskussionen und Auseinandersetzungen und der Ort, an dem zentrale Arbeitsanweisungen und Ansagen gemacht werden, weil hier im Kreis die größte Konzentration aller Schüler vorhanden ist. Geburtstagsfeiern sowie Zeit und Raum geben für die Präsentation von Arbeitsergebnissen zählen zu festen Strukturen in dieser Klasse. Diese Strukturen und Rituale wurden bis in die 10. Klasse praktiziert.

3.3 Lehr und Lernformen

„Sag es mir,
 und ich werde es vergessen.
 Zeige es mir
 und ich werde mich daran erinnern.
 Beteilige mich
 und ich werde es verstehen“

Lao Tse

Erfolgreiche Prozesse im integrativen Unterricht in Gang zu setzen, bedeutet nicht nur heterogene Beschulung an sich, sondern der *„Erfolg dieser Prozesse hängt davon ab, wie es im Rahmen des Fachunterrichts gelingt, Lehr- und Lernformen entlang eines sehr breiten Spektrums individueller Fertigkeiten und Bedarfe zu entwickeln“*¹² Zu Beginn eines jeden Schuljahres wurde in Anlehnung an die offizielle Studentafel in Absprache mit der Schulleitung eine Studentafel für diese Klasse erstellt. (vgl. Anhang III)

Mit welchen Inhalten und Methoden integrativer Unterricht gelingen kann, soll für folgende Methoden dargestellt werden:

- Projektarbeit

¹² Berges, Michael: Integration von Schülern der Schule für geistig Behinderte in die Sekundarstufen der Allgemeinen Schulen. In ZfH 6/98, S. 282

- Angebotslernen
- Lehrgangsmäßiger Unterricht

3.3.1 Projektarbeit

In der integrativen Kooperationsklasse mit sehr breit gefächerten Fähigkeiten bietet sich das Lernen in Projekten geradezu an. Wir führten im 7., 8. und 9. Schuljahr Projekte im klassischen Sinn durch. (vgl. Anhang IV)

Im Folgenden sollen die wichtigsten Schritte während der Arbeit am Projekt und die Bearbeitung entstandener Probleme unter besonderer Berücksichtigung des Kriteriums „sozial-emotionale Entwicklung“ beschrieben werden.

Jedes Projekt fing mit einer Stoffsammlung zum Projektthema an. Die Schülerinnen und Schüler erarbeiteten die Unterthemen des anstehenden Projekts mit Hilfe von uns Lehrerinnen im Kreis in der Sofaecke. Die gefundenen Themen wurden schriftlich festgehalten und bis zum nächsten Tag überlegten sich die Schülerinnen und Schüler, welches Thema sie in welcher Gruppenzusammensetzung bearbeiten und präsentieren wollten.

Im Kreisgespräch konnten alle ihre Gedanken und Ideen äußern. Behinderte und nicht-behinderte Schülerinnen und Schüler konnten und mussten zur Findung der Unterthemen beitragen. Alle waren in dieser Phase Teil des Teams „Klasse“.

Die Projektthemen wurden in Listen eingetragen oder auf Kärtchen geschrieben und namentlich den Gruppenmitgliedern zugeordnet. In der folgenden Arbeitsphase war jede Schülerin, jeder Schüler Teil des Teams „Gruppe“. Teil eines Teams zu sein, bedeutet, sich gemeinsam zu bemühen, „Schule zu einer positiven Erfahrung werden zu lassen. Auf diese Weise sollen die Schüler in die Verantwortung einbezogen werden.“¹³

Es bildeten sich Freundschaftsgruppen, in denen teilweise auch behinderte und nicht-behinderte Schülerinnen und Schüler zusammen arbeiteten.

Wir ließen Freundschaftsgruppen zu, um die Zusammenarbeit der Schülerinnen und Schüler zu erleichtern und weil die Bildung stabiler Kleingruppen in längeren Phasen kooperativer Arbeitsformen positive Auswirkungen auf das Lernen haben.¹⁴

Probleme ergaben sich in dieser Phase nicht, weil die Gruppen heterogen zusammengesetzt waren, sondern, weil die Schülerinnen und Schüler, die erst ab dem 7. Schuljahr

¹³ Klicpera, Christian und Gasteiger-Klicpera, Barbara: Förderung der sozialen Integration von Schülern mit Behinderungen. In ZfH 7/03, S. 279

¹⁴ Vergleiche Klicpera, Christian: a.a., s.281

die integrative Kooperationsklasse besuchten, noch Anfänger bei der Projektarbeit waren. Eine Gruppe der Anfänger dachte, dass die Projektarbeit ein Freibrief zum Schwatzen und Herumtollen sei. Auch gab es eine Gruppe der Lustlosen, die genau wie die Anfänger immer wieder motiviert und animiert, mit neuen Materialien versorgt und bei der Anfertigung ihrer Präsentation unterstützt werden mussten.

Auch bei den späteren Projekten, bei denen die Gruppenzusammensetzung eher als weitgehend homogen bezeichnet werden könnte, waren die Schülerinnen und Schüler nicht immer alle in gleichem Maße motiviert. Zwar entwickelte sich im Laufe der Jahre ein wesentlich ruhigeres Arbeitsklima, was aber leider nicht immer hohe Leistungsbereitschaft bedeutete. Die Hilfestellungen seitens der Lehrerinnen hatten eine andere Dimension angenommen: Wir versuchten in Gesprächen und nicht mehr durch Materialzufuhr Überzeugungsarbeit zu leisten. Das gelang in unterschiedlichem Maße.

In einem Fall bewirkte nur die Übereinstimmung der realistischen Selbsteinschätzung seitens der Schüler und der Beurteilung seitens der Lehrerinnen einer völlig misslungenen Arbeit, dass diese Gruppe beim nächsten Mal wirklich effektiver und auf höherem Niveau arbeitete.

Bei dieser Arbeit hat es sich als äußerst günstig erwiesen, die Klasse gleichberechtigt zu Zweit zu führen, denn dies war für die Lehrerinnen die anstrengendste Phase. Man hätte häufig zur gleichen Zeit an mehreren Orten sein müssen.

Eine große Hilfe war der Filmemacher, der einige Projekte und deren Ergebnisse mit guten Ideen und der Kamera begleitete. Einige Präsentationen wurden gefilmt. (vgl. Anhang V)

Projekte, bei denen ein hoher Anteil handwerklicher Arbeit vorhanden war, begeisterte die Schülerinnen und Schüler, egal welcher Schulstufenzugehörigkeit, am stärksten. Hier konnte man auch die meiste Kommunikation untereinander beobachten. Bei der Erstellung von Vorträgen, arbeiteten die Gruppen zwar auch zusammen, die Kommunikation war aber etwas geringer, weil jeder irgendwann an „seinem Teil“ schrieb.

Als sehr hilfreich erwies es sich, zwischen der eigentlichen Gruppenarbeit immer wieder im Kreisgespräch zusammen zu treffen, um den Stand der Arbeit festzustellen und den Mitschülerinnen und Mitschülern mitzuteilen und um entstandene Probleme zu besprechen und zu lösen. Hier wurden „ausreichend Gelegenheiten für nicht-oberflächliche, kooperative Kontakte zwischen den Schülern geboten“¹⁵, die für das

¹⁵ Klicpera, Christian: a.a.O., S. 278

Gelingen sozialer Integration von großer Bedeutung sind. Jeder Beitrag wurde sowohl von den Lehrerinnen als auch von den Schülerinnen und Schülern ernst genommen. Am Ende eines jeden Projektes fand natürlich die Präsentation der Ergebnisse statt.

Im 7. und 8. Schuljahr bekamen die Schülerinnen und Schüler für ihre Arbeiten noch keine Noten, sodass die Bewertung der Projektarbeit fast ohne Konkurrenz und Wettbewerb stattfinden konnte. Das Präsentieren war wichtiger als die Bewertung. Die Leistung der Gruppe wurde begutachtet, die Beiträge aller Schülerinnen und Schüler wurden gleichermaßen von Mitschülerinnen und Mitschülern, Lehrerinnen und Eltern gewürdigt.

Im 9. und 10. Schuljahr wurden Zensuren auf die Gruppenarbeiten erteilt, und zwar bewerteten wir die Arbeit der Gruppe und nicht die des Individuums. Beurteilt wurden die Leistung und die Zusammenarbeit während der Arbeitsphasen.

Wie eingangs erwähnt, fanden im 7., 8. und 9. Schuljahr Projektarbeiten statt.

Im 10. Schuljahr gab es „nur“ fächerübergreifenden – handlungsorientierten Unterricht mit großen Anteilen an Gruppenarbeit. (vgl. Anhang VI-VIII)

Bei Befragung der Schülerinnen und Schüler kam heraus, dass sie trotz mancher Probleme die Projektarbeit gerne durchführten. „Beteilige mich und ich werde verstehen“ verfehlt bei dieser Art des Unterrichts nicht seine Wirkung.

3.3.2 Angebotslernen

Eine weitere Form des geöffneten, schülerorientierten Lernens ist das Angebotslernen. Wir wollten im Chemieunterricht offene Lernangebote machen, damit sich die Schülerinnen und Schüler den Unterrichtsstoff aktiv, eigenverantwortlich und kooperativ erarbeiten können. Für die letzte Unterrichtseinheit im 8. Schuljahr wählten wir das Thema „Säuren und Laugen“¹⁶ aus. Sowohl Inhalt als auch Methode eignen sich gut, die sozial-emotionale Persönlichkeitsentwicklung in der gemeinsamen Beschulung von nicht-behinderten und behinderten Schülerinnen und Schülern zu fördern.

- Der Lerngegenstand stammt aus dem Lebensbereich der Schülerinnen und Schüler, denn die Säuren und Laugen waren Haushaltsreiniger.
- Die Kooperation mit der Gruppe oder einem Partner waren unerlässlich, um zu zufriedenstellenden Ergebnissen zu kommen.
- Jede Schülerin, jeder Schüler muss sich mit seinem Beitrag in ein gemeinsames Produkt einbringen.

¹⁶ vgl. Projekt 7 der Schulbegleitforschung

Die erste Doppelstunde zu diesem Thema diente dazu, eine Orientierung zur Thematik herzustellen und die bereits vorhandenen Kenntnisse und Interessen der Schülerinnen und Schüler zu dokumentieren: Den Schülerinnen und Schülern wurden konkrete Gegenstände aus dem Bereich der Reinigungsmittel präsentiert und sie mussten diese den Stoffgruppen Säure oder Lauge zuordnen und diese Zuordnung dann mit Hilfe eines Indikators überprüfen. Es folgten „Sachinformationen“ und „Regeln über den Umgang mit Säuren und Laugen“. In dieser Stunde mussten die Schüler und Schülerinnen dann während der Experimentierphase kooperativ miteinander arbeiten, indem sie absprachen, wer welche Reinigungsmittel entweder vom Pult oder von einer anderen Gruppe holt, wer welches Experiment in welcher Reihenfolge durchführt, wer die Materialien zu einer anderen Gruppe gibt bzw. zum Lehrerpult zurückbringt und wer den Arbeitsplatz aufräumt. Selbst während dieser kleinen Experimentierphase waren schon viele Kontakte zu Mitschülerinnen und Mitschülern nötig, um zu einem Ergebnis zu kommen. Das Angebot veranlasste die Klasse zu vielen interessierten Fragen. Das Ergebnis wurde in Form einer Tabelle festgehalten. Alle konnten einen Beitrag zur Aufgabenerfüllung leisten. Das Lesen der Sachinformationen und Regeln erfolgte im Klassenverband. Sowohl die behinderten Schülerinnen und Schüler als auch die nichtbehinderten mussten Passagen vorlesen. Hierbei erforderte es manchmal etwas Geduld, wenn jemand nur langsam oder noch nicht ganz fließend lesen konnte. Es gab es keine weiteren Schwierigkeiten, denn nach längerer Gewöhnung in dieser Klasse weiß jeder von der Andersartigkeit des anderen und akzeptiert sie auch.

Von der zweiten Doppelstunde an wurden Experimente selbständig mit Hilfe von Aufgabenkarten (vgl. Anhang IX) durchgeführt und ausgewertet. Zunächst waren die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Fülle der Experimentierangebote etwas irritiert. Sie mussten sich aussuchen, welches Experiment sie zuerst durchführen wollten und welches vielleicht auch gar nicht. Nachdem sie aber mit unserer Hilfe eine Auswahl „ihrer Experimente“ getroffen hatten, waren sie hochmotiviert und konzentriert bei der Sache. Alle Schülerinnen und Schüler konnten sachangemessen mit den Materialien umgehen und experimentierten sehr diszipliniert. Bei der Ausarbeitung, die eine eigene Aufzeichnung der Beobachtungen und die Beantwortung von Fragen mit Hilfe vorgegebener Texte umfasste, ließ die Konzentration nach; sie gönnten sich individuelle Pausen, schauten aus dem Fenster oder unterhielten sich mit dem Nachbarn über private Themen. Da aber in absehbarer Zeit oder auch nach Aufforderung wieder gearbeitet wurde, erwiesen sich solche Unterbrechungen als nicht störend.

Durch die Vorübungen im vorausgegangenen Chemieunterricht waren die Dokumentation der Arbeitsergebnisse schließlich vollständig und sauber.

Am Ende hielt jede Gruppe einen kleinen Vortrag über ein Experiment, das nicht alle durchgeführt hatten. Die Versuche, Beobachtungen und Ergebnisse wurden in einer Tabelle in Stichworten zusammengefasst. Kooperation war beim Angebotslernen unerlässlich. Einerseits mussten die Gruppenmitglieder untereinander kooperieren, andererseits mussten die einzelnen Gruppen auch noch miteinander kooperieren, denn davon hing der erfolgreiche Austausch des Materials ab. Die Schülerinnen und Schüler arbeiteten zu zweit, zu dritt oder in einer Vierergruppe. Die nichtbehinderten Schülerinnen und Schüler und die behinderten Schülerinnen und Schüler bildeten jeweils eigene Gruppen, trotzdem kann man nicht von homogener Gruppenbildung sprechen. Die jeweiligen Gruppen bestanden aus Schülerinnen und Schülern verschiedenen Leistungsvermögens. Bei den Gruppen, die sich aus den behinderten Schülerinnen und Schüler zusammensetzten, half immer noch eine Erwachsene oder ein Erwachsener bei der Durchführung und der Auswertung der Experimente.

Bei der Gruppenarbeit arbeiteten die behinderten Schülerinnen und Schüler zwar für sich, fragten aber immer mal wieder bei den anderen Schülerinnen und Schülern nach, so dass durchaus ausgewogene Kontakte der Mitschülerinnen und Mitschüler untereinander zu beobachten waren.

Diese Gruppenbildung spiegelte keineswegs einen Ausschluss der behinderten Schülerinnen und Schüler aus dem Klassenleben wider. „ *Die Vielfältigkeit gemischter Lerngruppen hat dort ihre Grenzen, wo mit zunehmendem Alter das Erleben des Andersseins für behinderte Schüler Probleme in der Lernmotivation und Identitätsfindung aufwirft. Es muss in der Lerngruppe auch ein hinreichendes Maß an Ähnlichkeit zwischen den Schülern geben.*“¹⁷ Hier müssen die Lehrerinnen und Lehrer der integrativen Kooperationsklasse akzeptieren und erkennen, dass diese Art der Gruppenfindung durchaus den Schülerinnen und Schülern verschiedenen kognitiven Leistungsvermögens Rechnung trägt, ohne dass die Integration verloren geht.

Wichtig ist, dass das Gesamtvorhaben Integration nicht aus den Augen verloren wird. „*Für jedes Kind und mit ihm kann und muss also immer wieder neu überlegt und entschieden werden, in welchem Lernbereich es sich an welchen Vorhaben in welcher Wei-*

¹⁷ Berges, Michael: Integration von Schülern der Schule für geistig Behinderte in die Sekundarstufen der Allgemeinen Schulen, ZfH 6/98, S. 282

se im sozialen Zusammenhang und für sich individuell beteiligen kann – und dies ist die zentrale didaktische Aufgabe des Gemeinsamen Unterrichts.“¹⁸

Wichtig ist, dass das emotionale Wohlbefinden und das Eingebundensein in kooperatives Lernen erhalten bleibt. Das ist und war zu diesem Zeitpunkt in dieser Klasse gegeben.

Erstens arbeiteten die behinderten Schülerinnen und Schüler mit Freude und Interesse in ihren Gruppen, zweitens war diese Gruppenbildung kein Ausschluss aus der Klassengemeinschaft, weil spätestens bei der Präsentation der verschiedenen Gruppenarbeiten wieder gemeinsam am Thema gearbeitet wurde, indem jeder Gruppe genügend konzentrierte Aufmerksamkeit von der gesamten Klasse beim Vortragen zuteil wurde.

Zusammenfassend kann man über das Angebotslernen sagen, dass die Selbstbestimmung der Experimentauswahl, die Handlungs- und Alltagsorientierung ein Interesse vieler Schülerinnen und Schüler am Thema hervorgerufen hat und dass es durch das interessierte Arbeiten und auch Austauschen der Arbeitsmaterialien zu vielen und vielfältigen sozialen Kontakten kam.

3.3.3 Lehrgangsmäßiger Unterricht

Lehrgangsmäßiger Unterricht fand vor allem in den Fächern Deutsch (Rechtschreibung und Grammatik) und Mathematik statt (vgl. Anhang X-XIII).

In Mathematik übten die behinderten Schülerinnen und Schüler Grundrechenarten, während die Regelschülerinnen und Schüler sich den Lehrplanthemen zuwenden mussten. Das breite Spektrum individueller Fertigkeiten und Bedarfe macht eine äußere und innere Differenzierung bei Lehrgängen notwendig, weil auf diese Weise ganz gezielt Unterrichtsstoff für ein bestimmtes Niveau vermittelt werden kann.

3.3.4 Differenzierung als Sicherung von Vielfalt und Differenz

In allen Jahrgängen fand Unterricht so weit wie möglich am gemeinsamen Gegenstand im gleichen Raum statt. Ergänzt wurde der gemeinsame Unterricht durch Formen des Kleingruppenunterrichts in einem angrenzenden Gruppenraum.

In Deutsch war in den Rechtschreib- und Grammatiklehrgängen die Differenzierung durch ein gemeinsames Werk mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden sehr gut

¹⁸ Hinz, Andreas: Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In ZfH 9/2002, S 385

möglich, ebenso in der verschiedenen Aufgabenstellung zu einem gemeinsamen Aufsatzthema.

In Mathematik übten die behinderten Schülerinnen und Schüler vor allem die Grundrechenarten. Bei Geometriethemen erfolgte die Einführung in das Thema im Klassenverband, weil in dieser Phase noch sehr anschaulich gearbeitet und experimentiert wurde. Bei der Vertiefung des Themas teilten sich die Gruppen wieder. Äußere Differenzierung erwies sich jetzt als sinnvoll. Meistens begaben sich die behinderten Schülerinnen und Schüler zu diesem Zweck in den Differenzierungsraum.

Eine räumliche Trennung ist allerdings nicht immer zwingend erforderlich. Bei manchen Lehrgängen blieben die Schülerinnen und Schüler im gemeinsamen Klassenraum. Dann wurde eine Gruppe unterrichtet, während die andere schriftlich arbeitete, wie in der „guten alten Dorfschule“. Will man Lehrgänge dieser Art durchführen, muss die Klasse schon ein gutes Stück Übung haben, damit solche Unterfangen gelingen. Diese Art der Unterrichtung fordert und fördert vor allem folgende Kategorien der sozial-emotionalen Kompetenzen: *Selbstbeherrschung*: Man kann nicht eben schnell etwas zwischendurch fragen, *soziale Sensibilität*: Man macht sich nicht über das Leistungsniveau der Mitschülerinnen und Mitschüler lustig und *Toleranz*: Man duldet die Unterweisungen der Mitschülerinnen und Mitschüler, während man selbst schriftlich arbeitet.¹⁹

3.4 Leistungsbewertung und Zeugnisse

Diktate schrieben die Schülerinnen und Schüler auf ihrem jeweiligen Niveau. Hierbei war die Doppelbesetzung von großem Vorteil: Zwei verschiedene Diktate konnten jeweils gleichzeitig diktiert werden. Die Regelschuldiktate wurden nach dem in der Fachkonferenz festgelegten Schlüssel zensiert, die Diktate der behinderten Schülerinnen und Schüler nach individuellen Maßstäben. Aufsätze wurden je nach Schulstufe und individuellen Maßstäben bei den behinderten Schülerinnen und Schüler bewertet.

Die Arbeiten in Mathematik (vgl. Anhang XIV-XX) und in den Naturwissenschaften wurden auf mehreren Niveaus geschrieben: Die behinderten Schülerinnen und Schüler bekamen individuelle Aufgaben zu ihrem Thema, die Haupt- und Realschülerinnen und Schüler bekamen eine Arbeit, die einen Hauptschul- und einen Realschulteil enthielt, wobei die beiden Teile sich überlappten: Die schwersten und letzten Aufgaben des

¹⁹ vgl. Projekt 101 Schulbegleitforschung

Hauptschulniveaus waren die ersten und leichtesten Aufgaben des Realschulniveaus. Die Punktzahl war in beiden Schulstufen jeweils die Gleiche.

So hatten Hauptschülerinnen und Schüler die Chance, zusätzlich zu ihrer Arbeit Aufgaben aus dem Realschulenteil zu lösen, und schnelle Realschülerinnen und Realschüler konnten noch Aufgaben aus dem Hauptschulenteil lösen. Bewertet wurde die stufenspezifische Arbeit mit Zusatzpunkten. Die Schülerinnen und Schüler akzeptierten die Leistungsbeurteilung mit gleicher Punktzahl aber unterschiedlichem Niveau.

Im 7. und 8. Schuljahr gab es keine Noten. „**Noten kommen von Not**“ formulierte einmal eine Schülerin und traf damit den Kern der Sache: genau den Schülerinnen und Schülern, die am meisten Bestärkung und Ermutigung bräuchten, bringt die schlechte Note genau das Gegenteil. So waren auch die Zeugnisse Lernentwicklungsberichte, in denen die Stärken derjenigen hervorgehoben werden konnten, die sonst viele schlechte Noten gehabt hätten.

Ab dem 9. Schuljahr gab es Zensuren und Ziffernzeugnisse für alle Schülerinnen und Schüler. Die behinderten Schülerinnen und Schüler bekamen auf eigenen Wunsch und nach Rücksprache mit deren Eltern auch Zensuren und Ziffernzeugnisse.

Alle Schülerinnen und Schüler erhielten Abschlusszeugnisse vom Schulzentrum an der Helsinkistraße. Die einzelnen Unterscheidungen stehen als Untertitel im Zeugnis (vgl. Anhang XXI).

3.5 Berufsvorbereitung

Die Vorbereitung auf den Beruf zog sich mehr oder weniger intensiv als roter Faden durch die Schuljahre 7 –10 (vgl. Anhang XXI). Es begann im 7. Schuljahr mit Betriebsbesichtigungen, die durch Fragen der Schülerinnen und Schüler vorbereitet wurden. Nach den Betriebsbesichtigungen wurde jedes Mal ein Bericht angefertigt. Die Haupt- und Realschülerinnen und Schüler schrieben den Bericht zu Hause, die behinderten Schülerinnen und Schüler in der Schule mit Hilfe der Lehrerin.

Die Betriebsbesichtigungen gaben einen ersten Einblick in verschiedene Berufsfelder und **alle** Schülerinnen und Schüler sahen diese Unternehmungen auch gern als gelungene Abwechslung zum Unterricht an.

Wichtiger Kernpunkt der Berufsvorbereitung waren die Betriebspraktika, die im 8. 9. und 10. Schuljahr durchgeführt wurden. Bereits nach dem ersten Praktikum im 8. Schuljahr kamen die meisten Schülerinnen und Schüler reifer in den Unterricht zurück. Das Praktikum zeigte einigen, welche Anforderungen im Berufsleben gestellt werden. Eini-

gen wurden die Augen geöffnet, welche schulischen Leistungen von Nöten waren, wollten sie einen bestimmten Beruf ergreifen. Die behinderten Schülerinnen und Schüler bekamen einen ersten Eindruck, welche Berufswünsche für sie realistisch sind.

Die Praktikumsstellen suchten sich alle Schülerinnen und Schüler beim ersten Praktikum nach Neigung aus. Die Sonderschullehrerin gab den behinderten Schülerinnen und Schülern Hilfestellung, indem sie Praktikumsstellen vorher aufsuchte und mit den dort zuständigen Personen über die Schülerinnen und Schüler sprach. Die Betriebe akzeptierten die Arbeit der Schülerinnen und Schüler und bei allen stellte sich eine subjektive Zufriedenheit über das Praktikum ein.

Bei den beiden anderen Praktika war die Vorbereitung ähnlich, jedoch ergaben sich zwangsweise realistischere Einschätzungen, was jeder leisten konnte, so dass einige behinderte Schülerinnen und Schüler auch schon in Einrichtungen für Behinderte arbeiteten, was sie unterschiedlich zufriedenstellend fanden.

Eine sehr intensive Phase der Berufsvorbereitung bot das 9. Schuljahr. Durch den Werkstatttag bekamen die Schülerinnen und Schüler noch einmal intensiv Einblick in Theorie und noch mehr in die Praxis verschiedener Berufsfelder. Jeweils ein Werkmeister, vier Klassenlehrerinnen und der Zivi betreuten die Klasse an den Werkstatttagen.

Auch der Besuch der Einrichtung RAZ (Ran an die Zukunft, s.u.) brachte die Schülerinnen und Schüler ein ordentliches Stück vorwärts in ihrer Orientierung, denn die Teamerinnen erarbeiteten mit allen Schülerinnen und Schülern realistische und gleichzeitig persönlich zufriedenstellende Zukunftspläne (vgl. Punkt 4.5.)

Das Betriebspraktikum am Anfang des 10. Schuljahres bot noch einmal eine letzte Möglichkeit, die Berufswelt zu erfahren. Vor allem in der Werkstattphase waren folgende Kategorien der sozial-emotionalen Kompetenzen Bestandteil der Arbeit und mussten von allen Schülerinnen und Schülern geleistet werden²⁰

- *Hilfsbereitschaft*: Nicht jeder konnte geschickt mit allen Werkstücken umgehen, Hilfestellung erfolgte als Tipp oder als konkrete Handlung.
- *Selbstbeherrschung*: Nicht immer war Hilfe sofort zu bekommen, man musste auch mal warten, ohne ungeduldig zu werden.
- *Selbstbehauptung*: Man konnte sagen, dass man etwas besonders gut konnte und es auch den anderen gegenüber vertreten.
- *Toleranz*: Auch über Werkstücke, die nicht perfekt waren, wurde nicht gelacht.

²⁰ Vergleiche Forschungsarbeit 101 a.a.O. S 7

- *Höflichkeit*: Bei den drei Werkstattphasen leiteten Werkmeister den Unterricht. Die Schülerinnen und Schüler waren auch zu ihnen freundlich und höflich, obwohl diese Lehrer sie nur kurze Zeit unterrichteten.

3.6 Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen

Als unterstützend und förderlich hat sich bei besonderen altersspezifische Themenschwerpunkten die Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen (Anschriften im Anhang XXII) erwiesen.

Lidice - Haus

Im 8.Schuljahr kamen die Schülerinnen und Schüler gerne in die Schule, weil sie hier ihre Freundinnen und Freunde trafen, aber ihr Interesse am Unterricht war minimal. Ihr Kopf war nicht zum Lernen frei, weil sie sehr viel mit sich selbst zu tun hatten. Die Mädchen pubertierten sehr stark, die Jungen machten oft anzügliche Witze. Diese für alle quälende Phase wollten wir aufarbeiten und wählten dazu professionelle Hilfe von außen. Wir entschlossen uns, fünf Tage mit der Klasse in das Lidice – Haus, eine Jugendbildungsstätte Bremens, zu fahren. Hier sollten die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit haben, über ihre Person und Sexualität nachzudenken.

Zwei Teamerinnen arbeiteten mit der Klasse. Die Gruppen wurden nach Geschlechtern eingeteilt, während der Teamarbeit waren die Lehrerinnen nicht anwesend. Im Plenum trafen sich alle, auch die Lehrerinnen, wieder.

Die Teamerinnen berichteten: Die Jungen arbeiten kooperativ. Wie selbstverständlich lesen sie einem schwer behinderten Schüler die Texte vor :*“Er kann nämlich nicht so schnell lesen.“* Sie helfen ihm auch beim Aufschreiben der Arbeitsergebnisse. Ein wichtiges Kriterium für Freundschaften ist für die Jungen Freundlichkeit. Die Jungen arbeiten sowohl in sozialen Kontakten als auch sehr themenbezogen. Die Mädchen arbeiten ebenfalls kooperativ, obwohl es Probleme bei der Partnerbildung durch Losverfahren gibt. Bei Freundschaften wünschen sich die Mädchen gut aussehende Partner, aber es kommt ihnen auch auf die inneren Werte an.

In beiden Gruppen gibt es hinsichtlich der Zukunftswünsche nur personenbezogene Unterschiede, die in gleicher Weise über alle Gruppierungen streuen und sich auch überschneiden.

Über beide Gruppen berichten die Teamerinnen: Die Schülerinnen und Schüler arbeiten auch bei anspruchsvollen Aufgaben ernsthaft und konzentriert. Sie sind sehr offen, in-

nerlich beteiligt und nehmen die Angebote wissbegierig auf. Sie sprechen freundlich über das Klassenklima, über den Unterricht und die Lehrerinnen.

Durchgängig ist eine akzeptierende Haltung gegenüber dem anderen Geschlecht und gegenüber dem Anderssein mit durchaus gleichen oder ähnlichen perspektivischen Wünschen zu erkennen.

In dieser Phase tat es den Schülerinnen und Schülern und auch den Lehrerinnen gut, aus der Schule heraus gegangen zu sein. Die Schülerinnen und Schüler machten mit sich selbst und den anderen neue Erfahrungen, die ihre eigene Person betrafen und ihre Persönlichkeitsentwicklung förderten. Sie erhielten neue Denkanstöße und mehr Klarheit mit sich selbst.

RAZ (Ran an die Zukunft)

RAZ ist ein Projekt der Bremischen Evangelischen Kirche: Kontaktstelle für Jugendliche, die Schülerinnen und Schülern kostenlos Hilfestellung bei den Hausaufgaben, der Berufsfindung und beim Erstellen von Bewerbungsunterlagen leistet und sie auf Einstellungstests und Vorstellungsgespräche vorbereitet.

Für Schülerinnen und Schüler im 9. Schuljahr bietet RAZ ein dreitägiges Seminar an. Während dieser Tage werden die Berufswünsche der Schülerinnen und Schüler realistisch unter die Lupe genommen und Vorstellungsgespräche geübt, indem eine Schülerin bzw. ein Schüler das Vorstellungsgespräch absolviert und zwei Mitschülerinnen bzw. Mitschüler dies beobachten und nach vorher festgelegten Kriterien beurteilen. Am dritten Tag müssen alle Schülerinnen und Schüler noch einen Haushaltsplan mit ihrem voraussichtlichen Lohn aufstellen.

Die Klasse wird in drei Gruppen aufgeteilt, die von je einer Teamerin geleitet wird. Die Lehrerinnen sind in den Gruppensitzungen nicht anwesend. Unsere behinderten Schülerinnen und Schüler bekamen von den Mitschülerinnen und Schülern und den Teamerinnen Hilfestellung, der schwerbehinderte Schüler auch vom Zivi. Während der Pausen haben die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit zum Frühstück, zum Gedankenaustausch und zum Spielen von Billard, Tischfußball und Tischtennis.

Vor diesem Dreitagesseminar gab es in der Kooperationsklasse viel Streit, der kaum durch Gespräche, u. a. auch mit Hilfe des Sozialpädagogen der Schule, beizulegen war.

Die gemeinsamen intensiven Pausen, das gleiche Ziel eines jeden, einen angemessenen Beruf zu finden und die Zusammenarbeit während der Vorstellungsgespräche ergab so viele soziale Kontakte und auch Spaß miteinander, dass die Klassengemeinschaft wie-

der gefestigt wurde. Mehrere Haupt- und Realschülerinnen bzw. Schüler sagten zu den Lehrerinnen in den Pausen: „*Haben Sie auch schon gemerkt, dass wir uns jetzt wieder besser verstehen?*“ Die behinderten Schülerinnen und Schüler weilten in den Pausen nur wenig bei den Lehrerinnen, sondern spielten mit den Mitschülerinnen und Schülern. Sie fühlten sich auch sichtlich wohl.

Sowohl die Beschäftigung mit sich selbst als auch die klarere berufliche Perspektive und die verschiedenartigen Kontakte zu den Mitschülerinnen und Mitschülern haben sich positiv auf das Klassen- und Lernklima ausgewirkt.

Medienzentrum

Im 9. Schuljahr gibt es am Schulzentrum Helsinkistraße drei Werkstattphasen. Im letzten Vierteljahr des Schuljahres arbeiten die Klassenlehrerinnen und Lehrer mit ihren Klassen nach eigenen Vorstellungen. Wir kamen auf die Idee, das vielfältige Filmmaterial, das der Filmemacher erstellt hatte, durch die Schülerinnen und Schüler sichten zu lassen und ihnen den Auftrag zu geben, einen kleinen Film über sich selbst herzustellen. Dazu bedurfte es professioneller Hilfe: Wir wandten uns an das Medienzentrum Nord, das uns grünes Licht gab.

An fünf Montagen lernten die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe des Filmemachers und eines Mitarbeiters des Medienzentrums wie man Filme analysiert, bewertet, schneidet und zu einem kleinen Film mit Musik und Untertiteln zusammensetzt.

In dieser Phase gab es zwei Gruppierungen: Haupt- und Realschülerinnen und Schülern und behinderte Schülerinnen und Schülern. Die Gruppe der behinderten Schülerinnen und Schüler arbeiteten mit zusätzlicher Hilfe des Zivis. Es entstand ein Film über die „Kleingruppe“.

Das Anschauen der Filme aus früheren Schuljahren machte allen Schülerinnen und Schülern Spaß. Wir hörten viele spontane Äußerungen dazu, jedoch keine einzige Diskriminierung.

Wieder befassten sich die Schülerinnen und Schüler in Gruppen mit sich selbst und lernten in diesem Zusammenhang auch sehr viel Fachliches.

3.7 Teamarbeit

Die gemeinsame Beschulung von Jugendlichen mit und ohne Behinderungen kann nur gemeinsam von Sonderpädagogen und SI-Lehrerinnen der Regelschule gelingen, um

der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Aufgrund der Komplexität der Aufgabenstellungen sind unterschiedliche sich ergänzende Kompetenzen bei gemeinsamer Zielvorstellung erforderlich. Kooperative Beziehungen lassen sich auf unterschiedlichen Ebenen (Organisatorische Ebene, Sachebene, Beziehungsebene, personale Ebene) betrachten und bewerten.

Die **organisatorische und strukturelle Ebene** beschreibt den äußeren Rahmen. Diese Rahmenbedingungen (Personal-, Infrastruktur und Schulkultur) waren ausgesprochen günstig und für das Vorhaben förderlich.

Auf der **Sachebene** sind grundlegende dialogische Einigungsprozesse zu leisten und Aufgabenverteilungen (vgl. Anhang XXIII) vorzunehmen. Der grundlegende Verständigungsprozess bezieht sich nach Wocken²¹ auf pädagogische Grundfragen der Didaktik und Methodik (vgl. 3.3), Menschenbildannahmen, das Verständnis von Behinderung insbesondere in der Lebensphase der Pubertät (vgl. 2, 3.1) das Leistungsverständnis (vgl. 3.4), die Erziehungsstile und einen Ordnungsrahmen des Zusammenlebens. Neben diesen eher übergeordneten Positionen sind auch ganz pragmatisch nach den fachlichen Kompetenzen und Verantwortungsbereichen von Regel- und Sonderpädagoginnen zu fragen. Auf der Grundlage von Diskussion und Verständigung haben sich in der praktischen Umsetzung folgende Aufgabenverteilungen für die Beteiligten als sinnvoll erwiesen.

Regelpädagogin	Gestaltung des Klassenraumes, Beschaffung allgemeiner Unterrichtsmaterialien und von Differenzierungsmaterial, Zeugnisse für Haupt- und Realschüler und Schülerinnen, Ansprechpartner für Konflikte, Vorbereitung von Klassenarbeiten, Betreuung der H/R-S im Betriebspraktikum, Elternabende
Sonderpädagogin	Gestaltung des Klassenraumes, Beschaffung von Differenzierungsmaterial und spezieller Fördermaterialien, Lernentwicklungsberichte und Zeugnisse für die behinderten Schülerinnen und Schüler, Erstellung von Förderplänen, Vorbereitung von Klassenarbeiten, Betreuung der behinderten Schülerinnen und Schüler im Betriebspraktikum, Elternabende
gemeinsam	Festlegung der Inhalte, Stoffverteilung, Methodenentscheidungen, Niveaudifferenzierung, Festlegung des Lernortes, Planung und Durchführung von Klassenfahrten, Beratungsgespräche mit Eltern

Die sich abbildenden Verantwortlichkeiten haben sich in einem bewussten Prozess entwickelt und für die Beteiligten als praktikabel erwiesen. Diese Arbeitsvereinbarung weist viele gemeinsame Verantwortlichkeiten aus und unterscheidet sich in einer Positi-

²¹ Wocken a.a.O.

on grundlegend von dem von Kretschmann²² favorisierten Modell. Um eine Verflachung der Kompetenzprofile von Regel- und Sonderpädagogen zu verhindern unterscheidet er bei den Verantwortlichkeiten für Unterricht zwischen Planungs- und Durchführungsaufgaben. Während sich die Aufgaben bei der Durchführung von Unterricht und Förderung überschneiden, weist Kretschmann für die Planung berufsspezifische Aufgaben aus, die vom Team beraten werden müssen. Planungsschwerpunkt des Regelpädagogen ist die Stoffverteilung einschließlich der methodischen Umsetzung für die Gesamtgruppe. Planungsschwerpunkt des Sonderpädagogen ist die Feststellung des Lernentwicklungsstandes und des Unterstützungsbedarfs, Erstellung von Förderplänen sowie Organisation und Planung von Maßnahmen.

Die hier praktizierte Form sieht so aus: die Regelpädagogen planen schwerpunktmäßig die naturwissenschaftlichen Fächer, Fremdsprachen, Kunst, Musik Sport und die Sonderpädagogin plant schwerpunktmäßig für das Fach Deutsch. Die Planungsüberlegungen werden anschließend im Austausch mit der Kollegin der anderen Berufsgruppe abschließend unter Berücksichtigung der Lehrplanvorgaben und dem aktuellen Lern- und Leistungsstand der Klasse festgelegt. Die Sonderpädagogin ist für die Durchführung in Deutsch einschließlich der Zensierung und für die Initiierung und Durchführung von Gesprächskreisen verantwortlich.

In der Wahrnehmung der Kolleginnen trägt dieses Arrangement dazu bei, dass Kolleginnen ihre Aufgaben als gerecht verteilt und sich beide als Gestaltende in genau beschriebenen und abgestimmten Aufgaben erleben können. Die offensive Betonung der gleichrangigen Zuständigkeiten durch die Regelpädagogin gegenüber allen Gruppierungen wird insbesondere von der Sonderpädagogin als positiv betont. Das damit verbundene Gefühl des konkurrenzfreien Umgangs und der Gleichberechtigung wird als wesentlich für die erfolgreiche Zusammenarbeit beschrieben. Durch dieses Verständnis der Aufgabenteilung wird die Position der Sonderpädagogin innerhalb der Schule, in der Elternschaft, der Klasse und im Umgang mit allen Schülerinnen und Schülern gestärkt. Schülerinnen und Schülern können mit beiden Kooperationspartnern gleichrangig Kontakt aufzunehmen und im Krankheitsfalle ist der jeweilige Kooperationspartner gut zu vertreten. Zu einer möglichen Veränderung des berufsbezogenen Verständnisses kann für diese konkrete Situation nichts Spezifisches gesagt werden, da die Sonderpädagogin im Vorfeld 10 Jahre Regellehrerin war.

²² Kretschmann, R.: Methodik und Didaktik integrativen Unterrichtens. In Mohr, H. (Hrsg.: Integration verändert Schule. Konzepte der Arbeit sonderpädagogischer Förderzentren. Hamburg 1993

„Kooperation ist ein ‚**Beziehungsgeschäft**‘²³, das unterschiedliche wechselseitige Abhängigkeiten aushalten und diese nach Möglichkeit auch konstruktiv gestalten muss, um diese positiv erleben zu können.

Die wechselseitigen Interdependenzen betreffen die Teilung von Autonomie, Zuschreibung von Erfolgen genauso wie den gemeinsamen pädagogischen Einigungsprozess und die emotionale Abhängigkeit. Das Lehrerinnenteam befand sich gemessen an dem im Anhang dokumentierten Bewertungsraster (vgl. Anhang XXIV) auf einem sehr hohen Niveau, das über die ganze Zeit tragend war.

Das Gelingen integrativer Arbeit ist gebunden an organisatorische Grundbedingungen, fachliche Kompetenzen, den Fähigkeiten Beziehungen aufzubauen und **personengebundene Einstellungen und Haltungen**, die in der Bewertung für das jeweilige Team unterschiedliche Relevanz haben können. In einer getrennten Bewertung und einer Beschränkung der Auswahl auf 12 Dimensionen kamen die Teampartnerinnen zu einer nahezu identischen Aussage über für sie bedeutsame Aspekte (vgl. Anhang XXV)

Dies Instrument eignet sich hervorragend zur Analyse des eigenen Kooperationsprofils. Eine zusätzliche Einschätzung der eigenen Kompetenzen und einer anschließenden gemeinsamen Diskussion kann fruchtbar für die gemeinsame Arbeit sein.

In freier Einschätzung förderlicher Aspekte für ein Gelingen der Zusammenarbeit werden die persönlichen Sichtweisen etwas deutlicher, wobei sowohl Sach-, Beziehungs- und Persönlichkeitsdimensionen benannt werden.

Regelpädagogin	Sonderpädagogin
<ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsame inhaltliche und methodische Vorbereitung • Grundsätzliche Übereinstimmung in pädagogischen Fragen • Möglichkeit gemeinsam und getrennt zu unterrichten • Ehrlichkeit • Vertrauen • Anerkennung 	<ul style="list-style-type: none"> • Kontinuität im Ablauf des Unterrichts, in der Didaktik, Methodik und bei den Personen • Der Dialog zwischen Lehrern und Schülern und zwischen Eltern und Lehrern • Keine Konkurrenz, • Die Grundlage der Arbeit ist gegenseitiges Vertrauen und Wertschätzung • Die von der Regellehrerin verantwortungsvoll und diszipliniert übernommenen Anteile sind für mich sehr entlastend • In Konflikten mit Schülern oder Eltern ist die Teampartnerin eine große Unterstützung und Entlastung

Als förderlich war in diesem konkreten Lehrerinnenteam sicherlich, dass beide auch in ihrem privaten Bereich sowohl mit Behinderungen als auch mit dem Ablösungsprozess von Jugendlichen befasst waren und somit eine ähnliche Balance zwischen eigener Be-

²³ Lütje-Klose/Willenbrink a.a.O

rufstätigkeit und familiären Einbindung herstellen mussten. Während die Kooperation zwischen den Teampartnern Klassenlehrerin/Sonderpädagogin über die ganze Zeit intensiv war, reduzierte sich die Zusammenarbeit mit den Fachlehrern aus Kapazitätsgründen im Laufe des Vorhabens bis hin zu „Pausengesprächen“. Entsprechend getrennt verlief z.B. der Englischunterricht, an dem die Jugendlichen mit Behinderungen nicht mehr teilnahmen. Diese Stunden wurden von der Sonderpädagogin für Kleingruppenunterricht genutzt, in dem in begrenztem Umfang auch Englisch unterrichtet aber vorrangig die Inhalte der Klasse mit anderen Mitteln absichernd bearbeitet wurden.

Ableitungen aus den Erfahrungen

Auf der strukturellen Ebene haben sich folgende Positionen als förderlich erwiesen

- Personalstruktur:
die Kolleginnen sind ausschließlich bzw. vorrangig in der Klasse eingesetzt, die Kolleginnen sind in der Schule als kompetente Lehrerinnen bekannt, es gibt zusätzliche pädagogische Mitarbeiter (Zivildienstleistende)
die Arbeitszeiten lassen sich so strukturieren, dass Zeit für Planungsgespräche zur Verfügung steht
- Infrastruktur
Klassenfrequenz sollte 24 (einschließlich 6 Schülerinnen bzw. Schüler mit Behinderungen) nicht überschreiten
Klassenraum plus Gruppenraum für differenzierende Maßnahmen
- Schulkultur
Grundsätzliche Akzeptanz in der Schule von Heterogenität

Zusammenarbeit gelingt im Lehrerinnenteam,

- wenn ein Grundkonsens über Ziele, Inhalte, Wege und Mittel besteht.
- wenn Arbeitsverteilungen offen ausgehandelt werden und sich an den Kompetenzen der Beteiligten orientieren, dies schafft Verlässlichkeit und Sicherheit.
- wenn strukturelle Veränderungen (Klassenunterricht bzw. Außendifferenzierung) gemeinsam erörtert und entschieden werden
- wenn in den Planungsüberlegungen die jeweiligen berufsbezogenen Schwerpunktsetzungen einbezogen werden
- wenn berufsvorbereitende Maßnahmen stärker an die jeweilige Profession gebunden werden.
- wenn alle Mitglieder ihre unterschiedlichen Ideen offen einbringen können, ohne dass sie sofort einer kritischen Bewertung unterzogen werden.
- wenn Bereitschaft zum geduldigen Aushandeln besteht.
- wenn beide Aufgabenfelder gleich gewichtet und bewertet werden.

- wenn eine grundsätzliche Offenheit für unterschiedliche Verhaltensweisen und für den Umgang mit Schülern besteht.
- wenn neben den Unterschieden auch ähnlich große Gemeinsamkeiten in der Zielsetzung und in der eigenen Lebenssituation bestehen.
- wenn Unterricht als Profession gesehen wird und „Ich nicht von den Schülern geliebt werden muss“.

Teamarbeit fördert den Integrationsprozess in heterogenen Lerngruppen,

- wenn Zusammenarbeit der Teampartnerinnen für Schülerinnen und Schüler ein Modell darstellt.
- wenn eine intensive gemeinsame Elternarbeit (Elternabende) praktiziert wird.
- wenn zusätzliche Elternarbeit für Eltern von Jugendlichen mit Behinderungen in allen Klassenstufen durchgeführt wird, wobei die Häufigkeit der Treffen (in Klasse 7 monatlich) in den höheren Klassenstufen reduziert werden kann.

4 Verzahnung mit anderen Projekten

Durch die Foren der Schulbegleitforschung bekam das Team einen Einblick in die Arbeit der anderen Forschungsteams. Die Erfahrungen der anderen nützten wir in einer unserer Klasse angepassten Weise. Für das Angebotslernen in Chemie bot die Arbeit „Umweltorientierter Chemieunterricht“ eine Fülle von Anregungen.

Das „Eisbergprojekt“ ermutigte, Schülerinnen und Schüler größere Arbeitsaufträge außerhalb der Schule aber innerhalb der Schulzeit aufzutragen.

Die wichtigste Verzahnung ergab sich allerdings mit dem Filmprojekt des Filmemachers Jörg Streese. Er dokumentierte filmisch acht Jahre lang die Entwicklung dieser Klasse mit all ihren Veränderungen. Er nahm aktiv an den Teamsitzungen teil, brachte viele gute Ideen ein und relativierte so manche den Lehrerinnen misslich erscheinende Phase aus der Sicht eines Außenstehenden.

5 Bewertungen hinsichtlich der Forschungsfrage

Kulturtechniken sind zum Aneignen weiteren Wissens notwendig, *Lehrgänge* gut geeignet sie zu vermitteln. Wichtig ist dabei jedoch die *Differenzierung* nach unterschiedlichem Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler. Sich weiteres Wissen und weitere Kompetenzen anzueignen bedeutet nicht Kenntnisse anzuhäufen, sondern Erkenntnisse zu sammeln: Das kann nur mit Hilfe *offener Lernformen* geschehen.

Die Öffnung des Unterrichts ermöglicht einerseits kognitive Fähigkeiten einzusetzen, andererseits aber auch die emotional-soziale Entwicklung zu fordern und zu fördern.

Das *Projekt* ist die höchste Form offenen Lernens: Beim Projekt sind die Schülerinnen und Schüler am freiesten, in der Art des Sammelns von Erkenntnissen. Außerdem ist zum Gelingen der Arbeit viel soziale Interaktion nötig. Aber auch beim Projekt ist der Kopf nicht immer frei. Wir Lehrerinnen mussten teilweise Hilfestellungen leisten und konnten trotzdem nicht immer alle Schülerinnen und Schüler erreichen.

Bei jeglicher Art des Unterrichts eignen sich in heterogenen Lerngruppen besonders gut solche Inhalte, für die viel Anschauungsmaterial vorhanden oder besser noch im Lernprozess herstellbar ist. *„Ausgangspunkt für die Lernförderung sind nicht die Defizite und Schwächen des einzelnen Schülers, sondern seine Stärken, seine Fähigkeiten und seine Interessen. Im Mittelpunkt stehen weniger das Lernergebnis als vielmehr der Lernprozess, die Beobachtung der Lernentwicklung sowie individuelle Lernhilfen.“*²⁴

Wichtig für **alle** Schülerinnen und Schüler ist von Zeit zu Zeit auch die Beschäftigung mit der eigenen Person.

Wissensvermittlung **und** Vermittlung sozialer Kompetenzen müssen gleichberechtigt nebeneinander stehen. Die Sorgen der Schülerinnen und Schüler werden ernst genommen. Auch wenn Mathematik auf dem Stundenplan steht, müssen bei aktuellen Anliegen immer und immer wieder Lösungen bei Problemen und Konflikten im Kreisgespräch gesucht werden, die für alle annehmbar sind, indem die Schülerinnen und Schüler in die Bemühungen um die Konfliktlösung mit einbezogen werden. Sie führen ein Gespräch miteinander und rufen sich gegenseitig auf, wir Lehrerinnen sind nur zur Hilfestellung da, denn. *„ die Lehrer allein können keine Gemeinschaft für die Schüler schaffen, dies muss schon ein Anliegen der Schüler selbst sein.“*²⁵

Die Lehrerinnen haben zu jeder Zeit Vorbildfunktion sowohl als gemeinsam auftretendes Team, als auch in Bezug auf Akzeptanz der Schülerinnen und Schüler mit Behinderung. In der gemeinsamen Beschulung behinderter und nichtbehinderter Schülerinnen und Schüler kann so ein Klima der gegenseitigen Akzeptanz entstehen, in dem menschlich miteinander gearbeitet wird. Der Mensch im Mittelpunkt des Lernprozesses ist das wohl wichtigste Kriterium, damit Schülerinnen und Schüler sich in der Schule zu Persönlichkeiten mit sozialen und emotionalen Kompetenzen entwickeln können. Für jegliche Art der Schularbeit gilt: *„Der Mensch wird am Du zum Ich.“*

²⁴ Eberwein, Hans: PISA und die Selektion von Kindern mit Lernschwierigkeiten, ZfH 8/2003, S. 342

²⁵ Klipcera, a.a.O. S. 278

6 Wirkungen und Perspektiven

Die integrative Kooperationsklasse lief in den vier Jahren am Schulzentrum Helsinkistraße immer als einzelne Klasse ihrer Art. Anfangs unterstützten uns nur der Schulleiter und einige Kollegen; es gab Skeptiker, die glaubten, solch ein schwieriges Projekt könne überhaupt nicht gelingen. Im Laufe der Jahre wuchs allerdings immer mehr die Akzeptanz, so dass im jetzigen Schuljahr erneut eine Kooperationsklasse eingerichtet wurde. Auf Grund ihrer positiven Erfahrungen war die Klassenlehrerin, Eva Hütter, bereit, diese wiederum als Klassenlehrerin zu übernehmen. Der gute Ruf der integrativen Kooperationsklasse trug dazu bei, dass mehr als genug Eltern ihre Kinder zu der neuen Klasse anmeldeten, die ebenso heterogen mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, mit Haupt- und Realschülerinnen und Schülern zusammen gesetzt wurde. Es waren genügend Fachlehrerinnen und Fachlehrer bereit, in dieser neuen Klasse zu unterrichten.

Weiterhin wird im Gesamtkollegium überlegt, ob sich dieses Schulzentrum zur Integrierten Stadtteilschule entwickeln könnte, wobei der Anfang mit der Integrations- bzw. Kooperationsklasse schon gemacht wäre.

Die Fülle des Materials bei der Begleitung dieses Projektes trägt dazu bei, dass sich auch die Lehreraus- und Lehrerfortbildung damit beschäftigen wird.

„Kompetenzen zur Lernprozessbeobachtung zu erwerben, ist gerade auch nach PISA, eine vordringliche Aufgabe der Lehrerbildung.“²⁶

Die Arbeit in der Integrationsklasse soll auch noch wissenschaftlich von einigen Pädagogikstudentinnen in Form von Examensarbeiten unter den Aspekten „Eltern“, „Projekte“ und „Sozialer Kredit und Persönlichkeitsentwicklung“ ausgewertet werden.

Literatur

²⁶ Eberwein, Hans: PISA und die Selektion von Kindern mit Lernschwierigkeiten, ZfH 8/2003, S. 342

- Berges, M.** Integration von Schülern der Schule für geistig Behinderte in die Sekundarstufen der Allgemeinen Schulen. In ZfH 6/98
- Eberwein, H.** PISA und die Selektion von Kindern mit Lernschwierigkeiten, ZfH 8/2003
- Hinz, A.** Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In ZfH 9/2002
- Jantzen, W.:** Identitätsentwicklung und pädagogische Situation behinderter Kinder und Jugendlicher. In: Sachverständigenkommission 11.KuJB (Hrsg.): Gesundheit und Behinderung im Leben von Kindern und Jugendlichen. Materialien zum 11. Kinder und Jugendbericht. Bd. 4. München (DJI) 2002
- Klicpera, Chr./Gasteiger-Klicpera, B.** Förderung der sozialen Integration von Schülern mit Behinderungen. In ZfH 7/03
- Kreie, G.** Veränderte Rolle der Lehrerinnen in integrativen Klassen. Die Grundschule 27/1989
- Kretschmann, R.** Methodik und Didaktik integrativen Unterrichtens. In Mohr, H. (Hrsg.: Integration verändert Schule. Konzepte der Arbeit sonderpädagogischer Förderzentren. Hamburg 1993
- Lütje-Kloose, B./Willenbrink, M.** „Kooperation fällt nicht vom Himmel“ Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. In Behindertenpädagogik 38(1999)
- Penné, K.-J.** Kooperation im Kontext der Professionalisierung. In ZfH 6/95
- Plass, J** Pubertät - Eine Herausforderung für die ganze (Pflege-) Familie. Vortrag 28.5.2002; „Pfad der Kinder“; <http://www.fulda-online/vereine/erziehung/downloads/pubertaet.doc>, Fulda 2002.
- Ullrich, M.** Wenn Kinder Jugendliche werden. Die Bedeutung der Familienkommunikation im Übergang zum Jugendalter. München (Juventa) 1999
- Vygotskij, L.S.** Pädologie des frühen Jugendalters (Ausgewählte Kapitel). In: ders.: Ausgewählte Schriften Bd. 2. Berlin: Lehmanns 2002
- Wocken, H.** Kooperation von Pädagogen. Hauptvortrag GEW-Tagung Homburg/Saar: „Schulische Integration als Innovationsaufgabe. 1988