

Stand und Perspektiven der integrativen Förderung

Schulorganisatorische Strategien am Beispiel Nordrhein-Westfalen

Gabriele Mauermann

Die Diskussion um Integration von Menschen mit und ohne Behinderungen wird – wenn überhaupt in größerer Öffentlichkeit erörtert und nicht von anderen gesellschaftlichen Themen verdrängt – häufig unter emotionalen Vorzeichen geführt. Wie kaum eine andere pädagogische Diskussion grenzt diese Thematik – im Zeitalter der Gentechnik und Genmanipulation – schnell wieder an ethische Wertfragen, die zu einer ideologischen Grundsatzdiskussion werden, da es sich hier um persönliche Sichtweisen und Einstellungen handelt. Integration so genannter »gesellschaftlicher Randgruppen« als handlungsleitende Grundeinstellung beweist sich in pädagogischen Arbeitsfeldern meist konkret in der Umsetzung (z. B. Grundstruktur der Fragestellung: Grundsätzlich ist Integration eine gute Sache – aber traue ich mir als Lehrkraft zu, eine Klassenleitung in einer Klasse mit behinderten und nicht behinderten Kindern zu übernehmen? Wieweit gelingt es mir, skeptische Kolleginnen und Kollegen zu überzeugen? Schaffe ich es, diese – immer wieder dargestellte – Mehrarbeit überhaupt noch zu leisten? usw.).

Gerade unter dem Gesichtspunkt konkreter »schulischer Integration« scheiden sich meist die »Geister«: Die Diskussion verstrickt sich in eine grundsätzliche Befürwortung. »Schlechte Bedingungen«, »unzureichende Unterstützung von außen« und zahlreiche »Problemhäufungen innerhalb des eigenen Schulsystems« verhindern die Umsetzung. Häufig ist zu beobachten, dass neben dem positiven Verständnis für das Grundanliegen Kenntnisse und Hintergrundinformationen über formale Abläufe und Verfahrensformen der komplexen schulorganisatorischen Verwaltungsformen fehlen.

In zahlreichen Veröffentlichungen zum Thema werden pädagogische Grundfragen zur integrativen Beschulung erörtert, konkrete unterrichtliche Beispiele beschrieben und methodisch-didaktische Handlungsfelder skizziert (so z. B. die Veröffentlichungen des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Soest). Der folgende Beitrag hingegen soll einige Hintergrundinformationen geben zu grundsätzlichen organisatorischen Fragen über Möglichkeiten von schulischer Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen, skizziert am Beispiel der integrativen Schullandschaft in Nordrhein-Westfalen.

Hintergründe der Entwicklung schulischer Integration

Um Kinder mit speziellen Bedürfnissen, besonderen Beeinträchtigungen und Behinderungen angemessen schulisch fördern und unterrichten zu können, gibt es seit den sechziger Jahren in der Bundesrepublik Deutschland ein sehr stark ausdifferenziertes Sonderschulsystem.¹

Separierende schulische Förderung an spezialisierten Sonderschulen sollte – nach Meinung der damaligen fachwissenschaftlichen und schulverwaltungsfachlichen Experten – die besondere Förderung von Kindern mit diagnostizierten Behinderungen gewährleisten (Münch 2001). Demnach konnte nur in besonders strukturierten, separaten Lernumgebungen und durch spezialisiert ausgebildete Lehrkräfte eine – den Fähigkeiten und Fertigkeiten der behinderten Kinder und Jugendlichen angemessene – schulische Förderung erfolgreich realisiert werden. In den relativ homogenen Lerngruppen der Sonderschulen sollten diese Kinder und Jugendlichen durch die Bündelung von schulischem Expertenwissen und enger Kooperation mit weiteren Spezialeinrichtungen (z. B. Fachärzten und -kliniken) optimal versorgt, gefördert und unterrichtet werden.

Ein derart spezialisiertes Förderangebot – mit einem entsprechend ausgestatteten Angebot an Medien, Materialien und Hilfsmitteln – konnte schon aus schul- und verwaltungsorganisatorischen Gründen nicht in jeder Stadt oder Gemeinde des Landes eingerichtet werden. Der Besuch einer spezialisierten Sonderschule – Nordrhein-Westfalen differenziert sein Sonderschulsystem in zehn unterschiedliche Sonderschultypen – hatte somit für die betroffenen Kinder und deren Eltern problematische Nebeneffekte: allein durch die langen Fahrzeiten zur Schule, aber auch um die notwendigen therapeutischen und medizinischen Behandlungen zu gewährleisten, war häufig eine Teilhabe am gesellschaftlichen, gemeindlichen und kulturellen Leben der Wohnortsgemeinde kaum möglich.

1. Die Benennung von Sonderschulformen wird in den verschiedenen Bundesländern unterschiedlich akzentuiert und spiegelt – quasi als Kernaussage komprimiert – ein pädagogisches Grundprofil wider. Beispielsweise stand bis 1995 auch in Nordrhein-Westfalen eine institutionsbezogene Sichtweise im Vordergrund, die sich auch auf die Benennung des Förderortes bezog: der entsprechende Sonderschultyp stand im Vordergrund; die Zielgruppe wurde durch Substantivierung des Förderschwerpunktes – damals noch Behinderungsform genannt – definiert – z. B. Schule für Geistigbehinderte. Die Sonderschule war zum damaligen Zeitpunkt noch der einzig mögliche Förderort für Schülerinnen und Schüler mit einer geistigen Behinderung. Sicherlich ist auch hier die historische Entwicklung zu berücksichtigen, denn zumindest wurde durch die Schaffung dieses Sonderschultypus die schulische Bildungsfähigkeit von Menschen mit geistigen Behinderungen anerkannt und ihnen das Recht auf Schulbesuch zugestanden. Im Bundesland Hessen wurden diese Schulen lange Zeit benannt als Schulen für praktisch Bildbare. Dieses Beispiel skizziert m. E. einen eher förderorientierten Ansatz (praktisch bildbar), welcher jedoch schon per Definition die Bildbarkeit dieser Zielgruppe sehr stark einengt und somit möglicherweise Bildungsfähigkeit in anderen Lernbereichen ausblendet.

Der Ausschluss vom »normalen Leben« und die häufig als stigmatisierend erlebten Ausgrenzungserfahrungen, die die betroffenen Eltern und Kinder in ihrer sozialen Umgebung machten, führten Anfang der achtziger Jahre zur verstärkten Gründung von Elternselbsthilfegruppen – wie den Vereinen »Gemeinsam Leben – gemeinsam Lernen«, »Lernen fördern« u. a. Hier lieferte die Vereinigung von Gleichgesinnten den Betroffenen praktische Hilfe zur Organisation des alltäglichen Lebens in einer Familie mit Kindern mit Behinderungen. Außerdem etablierte sich durch den Zusammenschluss eine Plattform für diese Interessengemeinschaften, um Wünsche und Hoffnungen – später: Forderungen nach sozialer Teilhabe ihrer behinderten Kinder – gesellschaftspolitisch relevant zu formulieren. Erst 1994 wurde schließlich der Grundrechtskatalog in Art. 3 Abs. 3 dahingehend erweitert, dass »niemand wegen seiner Behinderung benachteiligt werden darf«. Mittlerweile sind die Gremien als Laienverbände auch im bildungspolitischen Raum anerkannt und haben Hörungsrecht bei wichtigen grundsätzlichen Sachentscheidungen.

Diese Forderungen einer kleinen Minderheit, ihr Recht nach gesetzlicher Teilhabe und Integration anzumahnen, wurden unterstützt durch den sich abzeichnenden Wandel zu gesellschaftlichen Grundeinstellungen. So wurde der Wunsch nach mehr Gemeinsamkeit – nach Integration – auch gesellschaftspolitisch unterstützt.

Der sog. Paradigmenwechsel in der (Sonder-)Pädagogik – welcher den Perspektivenwechsel über die Sichtweise des Zusammenhangs zwischen Pädagogik und Behinderung beschreibt – wurde immer deutlicher auch in der fachwissenschaftlichen Diskussion² formuliert: andere Formen der pädagogischen Sichtweise auf Behinderung etablierten sich. Neue Formen zur Förderung von Menschen mit Behinderungen entwickelten sich (beispielsweise offene Wohngruppen für Menschen mit geistigen Behinderungen, integrative Freizeitmaßnahmen z. B. im Rahmen von Konfirmandenausbildung, integrative Kindergärten usw.).³

Auch über alternative Formen zur integrativen schulischen Förderung von Menschen mit Behinderungen wurde nachgedacht; neue Organisationsformen konnten sich entwickeln und wurden im schulischen Raum erprobt. Als eine schulorganisatorische Trendwende können hier sicherlich die in Nordrhein-Westfalen in den achtziger Jahren eingerichteten Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht von behinderten und nicht behinderten Schülerin-

2. Die »Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK)« von 1994 können hier beispielhaft genannt werden, sie definieren das Verhältnis zwischen Pädagogik und Sonderpädagogik neu.
3. Dieser Wandel wird auch deutlich in der Umbenennung von populären Verbänden: Der ehemalige Interessenverband – welcher unter dem mitleiderheischenden Titel »Aktion Sorgenkind« geführt wurde – hat sich mittlerweile in »Aktion Mensch« umbenannt und diesen programmatischen Titel und Wertewandel durch eine aufwändige, publikumswirksame Medien- und Plakataktion öffentlich gemacht. Ziel war es hier, die Anerkennung der Partnerschaft zwischen Menschen mit und ohne Behinderungen zu verdeutlichen und somit auch für Akzeptanz von gemeinsamen Lebensformen – also integrativen Prozessen – öffentlich zu machen.

nen und Schülern gesehen werden.⁴ Durch diese neuen Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung in Schulen wurde versucht, dem »Benachteiligungsverbot« des Grundrechtekatalogs (Art. 3 Abs. 3) Rechnung zu tragen; bedeutsam ist, dass der Besuch einer allgemeinen Schule einem behinderten Menschen nicht mehr allein wegen seiner Behinderung verwehrt werden darf. Gemäß diesem Urteil des Bundesverfassungsgerichts aus dem Jahr 1997 ist für Menschen mit Behinderungen der Besuch einer allgemeinen Schule möglich, wenn dort Erziehung und Unterricht den Fähigkeiten der Schülerin oder des Schülers entsprechen und ohne besonderen Aufwand oder durch einen vertretbaren Einsatz an sonderpädagogischer Förderung möglich sind.

| Schulgesetzlicher Rahmen zur integrativen Förderung

Im Jahre 1995 hat das Land Nordrhein-Westfalen⁵ durch die Verabschiedung des Gesetzes zur »Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung in Schulen« einen Grundstein gelegt, um die integrative Förderung von behinderten Kindern auf eine gesetzlich verankerte Grundlage zu stellen. Die in den Schulversuchen gewonnenen Erfahrungen zur gemeinsamen Unterrichtung von behinderten und nicht behinderten Kindern wurden als gesetzlicher Regelfall verankert.

Das nordrhein-westfälische Schulpflichtgesetz (§ 7) definiert die sonderpädagogische Förderung gleichermaßen zum Auftrag in der allgemeinen Schule und in der Sonderschule. Somit werden beide Schulsysteme – das allgemeine Schulsystem und das Sonderschulsystem – gleichwertige Orte zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. »Soweit die sächlichen und personellen Voraussetzungen vorliegen, kann jetzt in der Grundschule – mit Zustimmung des Schulträgers sowohl die zielgleiche (d. h. an den Richtlinien und Lehrplänen der allgemeinen Schulen orientierte) als auch die zieldifferente (d. h. an den besonderen Lernzielen einer Sonderschule orientierte) sonderpädagogische Förderung erfolgen. Gleiches gilt auch für die Sekundarstufen I und II, jedoch mit der Maßgabe, dass die zieldifferente Förderung in Schulversuchen erprobt wird« (Ministerium 1998). Demnach können in der Grundschule also grundsätzlich Schülerinnen und Schüler mit allen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten gefördert werden, sofern ihre Beschulung personell und sächlich nicht kostenintensiver ist, als es die in einer entsprechenden

4. Vgl. Berichte zu den Schulversuchen zum gemeinsamen Unterricht von Behinderten und Nichtbehinderten, die in der Schriftenreihe »Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen« des Kultusministeriums erscheinen.
5. Dieser Entwicklung vorangegangen ist die Aufnahme des sog. Benachteiligungsverbotes des Artikels 3, Abs. 3 in den Grundrechtekatalog des Grundgesetzes vom 27. 10. 1994. Hier erfolgte die Erweiterung, dass »niemand wegen seiner Behinderung benachteiligt werden darf«.

Sonderschule wäre. Diese Organisationsform wird als »Gemeinsamer Unterricht« (GU) bezeichnet.

Die Festschreibung der Gleichwertigkeit der verschiedenen Orte sonderpädagogischer Förderung hat – unter Berücksichtigung der landes- und kommunalhaushaltsrechtlichen Einschränkungen – eine Verbreiterung der Angebote an Orten sonderpädagogischer Förderung innerhalb der Schullandschaft geschaffen.

| Integrative Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung

Die Hoffnung vieler engagierter Eltern auf eine freie Wahl des Förderorts wurde zwar nicht eingelöst. Hier ist sicherlich – wie in allen sozial ausgerichteten gesellschaftspolitisch relevanten Arbeitsfeldern – die Abwägung zwischen dem Wünschenswerten und dem Machbaren Leitlinie des Handelns, aber dennoch: Eine immer stärker wachsende Zahl an Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Grundschule zeigt die Akzeptanz der integrativen Förderung im gemeinsamen Unterricht. Während im Schuljahr der Gesetzesverabschiedung 1995 erst 1600 Kinder am gemeinsamen Unterricht teilnahmen, werden mittlerweile (Schuljahr 2000/2001) ca. 6000 Kinder mit Unterstützung sonderpädagogischer Lehrkräfte integrativ in den Grundschulen gefördert. Es beteiligen sich nun fast schon eintausend Grundschulen am gemeinsamen Unterricht – landesweit gesehen bedeutet das: Fast jede 3. Grundschule in Nordrhein-Westfalen fördert behinderte und nicht behinderte Kinder gemeinsam.

Bei ca. 3500 Grundschulen ist dies allerdings nur ein reiner Rechnungswert; denn die regionalen Unterschiede des Angebots sind noch deutlich zu erkennen. In dichter besiedelten Regionen (wie im Köln-Bonner Raum) oder in großstädtischen Bereichen (wie z. B. im Ruhrgebiet) ist das Angebot bereits gebündelter. In weitflächigen Landkreisen hingegen sind integrative Angebote noch eher die Ausnahme.

Die im städtischen Raum als bewährt erprobten schulorganisatorischen Strategien, wie die Bündelung von Angeboten mit gemeinsamem Unterricht an bestimmten Grundschulen – als so genannte »Schwerpunktschulen«⁶ –, greifen hier aufgrund der räumlichen Gebietsstruktur nur schwer. Eine Zusam-

6. Innerhalb der Schulentwicklungsplanung werden in Zusammenarbeit zwischen dem Schulträger (Stadt, Kreis), der für die sächliche und räumliche Ausstattung der Schulen zuständig ist, und der schulfachlichen Aufsicht, die die personelle Ausstattung mit Lehrkräften organisiert, organisatorische Planungen vorgenommen, die – hier bezogen auf die Einrichtung von gemeinsamem Unterricht – eine möglichst optimale Nutzung der vorhandenen Ressourcen garantieren. In diesem Zusammenhang werden auch organisatorische, förderortzentrierte Bündelungen von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf vorgenommen, um einen möglichst effektiven Einsatz der Sonderschullehrkräfte zu ermöglichen. Die Streuung einzelner GU-Schülerinnen und Schüler auf eine Vielzahl von Grundschulen führt gleichzeitig zu dem Problem, dass ein hoher Anteil an Sonderschullehrkraftstunden in Fahrzeiten von einem Förderort zum anderen verloren geht.

menführung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus unterschiedlichen Landgemeinden an eine Schwerpunktschule innerhalb des Kreisgebietes ist aufgrund der weiten Fahrtwege und – natürlich auch aufgrund der schwierigen Abklärungen der Kostenübernahmeregelungen mit den verschiedenen Schulträgern der Stadt oder Gemeinde (z. B. Übernahme der Fahrtkosten für den Schülerspezialverkehr) – leider nicht allein aus pädagogischen Gesichtspunkten zu betrachten.

Außerdem schrecken viele Eltern vor den intensiven Verwaltungsprozessen zurück. Da ihr Kind in jedem Fall in ländlichen Gebieten einen längeren Anfahrtsweg in Kauf nehmen muss, ist zu beobachten, dass Eltern unter diesen Umständen sich durchaus für den Förderort Sonderschule entscheiden. Als Gründe werden hier meist die spezialisierten Angebote des Sonderschultyps und seine spezielle Organisationsform (z. B. Ganztagschule) genannt.

Nicht von allen Erziehungsberechtigten wird das neu geschaffene breitere Spektrum an möglichen schulischen Förderorten als Bereicherung gesehen. Die notwendigen intensiven Beratungs- und Abwägungsprozesse werden von manchen Eltern als stark belastend und kaum leistbar empfunden.

In der Grundschule hat sich – trotz mancher Probleme im Detail – der gemeinsame Unterricht innerhalb der letzten sechs Jahre etabliert und wird von den Schulen als Bestandteil des eigenen Schulprogramms akzeptiert. Aufgrund der immer größer werdenden Anzahl an »AbsolventInnen« des gemeinsamen Unterrichts aus den Grundschulen wird die Frage nach einer Fortführung in der Sekundarstufe immer drängender.

Auch in der Sekundarstufe I können Schülerinnen und Schüler, die nach gleichen Zielen, wie sie für die allgemeine Schule definiert sind, unterrichtet werden (zielgleich), am gemeinsamen Unterricht teilnehmen. Es handelt sich hier um Kinder und Jugendliche, bei denen eine Sprachbehinderung, eine Erziehungsschwierigkeit, Sinnesschädigungen oder eine Körperbehinderung als sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurden.

Schüler und Schülerinnen, die als lern- oder geistigbehindert gelten – und somit nach den speziellen Zielen der entsprechenden Sonderschule unterrichtet werden, können in der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen derzeit nur in den 29 Haupt- und Gesamtschulen des Schulversuchs »Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nicht behinderte Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I – zieldifferent« an allgemeinen Schulen unterrichtet werden. An diesem Schulversuch nehmen ca. 900 Jugendliche teil; die Standorte sind über ganz Nordrhein-Westfalen verteilt.

Eine weitere Möglichkeit, integrativ in den Schulen – besonders denen der Sekundarstufe I – sonderpädagogisch zu fördern, ist die Aufnahme von Kindern und Jugendlichen in eine sonderpädagogische Fördergruppe.⁷ Diese

7. Vgl. Informationen zur konzeptionellen Gestaltung einer pädagogischen Fördergruppe sowie zu den entsprechenden Rahmenvorgaben: Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW, 14-02 Nr. 2.2, Einrichtung einer sonderpädagogischen Fördergruppe; Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung NRW: Gesetz zur Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung in Schulen – Erfahrungsbericht, Düsseldorf 1998, 64 ff.; darin: Rahmenkonzept: Sonderpädagogische Fördergruppen in der Sekundarstufe I, 150 f.

Organisationsform der sonderpädagogischen Förderung wurde in den letzten Jahren – sicherlich aufgrund der vorgegebenen Limitierung der Einrichtung der Schulversuche, aber auch aufgrund der begrenzten Aufnahmemöglichkeiten der Schulen des Schulversuchs – immer häufiger eingerichtet. Mittlerweile existieren über 30 Fördergruppen allein in der Sekundarstufe I. Sie sind angegliedert an alle unterschiedlichen Schulformen, also an Hauptschulen, Realschulen, Gesamtschulen, an einem Gymnasium und an verschiedenen Berufskollegs – und verteilen sich räumlich über ganz Nordrhein-Westfalen.

Es zeigt sich in den sonderpädagogischen Fördergruppen, dass sie – unter den derzeit gegebenen personellen und sächlichen Ausstattungsmöglichkeiten – sehr spezielle Förderkonzepte entwickeln, die das gemeinsame Leben und Lernen positiv gestalten.⁸ Sonderpädagogische Fördergruppen erweisen sich als flexibles Fördersystem: Es gelingt sehr individuell, auf die spezielle Situation des Schülers abgestimmte Anteile an gemeinsamer und separierender Förderung zu gestalten. Weiterhin können die standortspezifischen Gegebenheiten der allgemeinen Schule, als deren Teil die sonderpädagogische Fördergruppe durch den Schulträger eingerichtet worden ist, zum Ausgangspunkt der Konzepterstellung genommen werden.

Es hat sich gezeigt, dass gerade zum Ende der Schulzeit (in den abschlussorientierten Jahrgängen) spezielle, variierende Konzepte für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf entwickelt werden müssen. Die pubertäre Entwicklungsphase der Jugendlichen – sowohl der behinderten als auch der nicht behinderten – macht besonders deutlich, dass ein individueller Förderplan – besonders in Bezug auf die integrativen bzw. separierenden Sequenzen oder Unterrichtseinheiten – sorgsam geplant und mit einem hohen Grad an Flexibilität realisiert werden muss. Die Erfahrung hat gezeigt, dass – unabhängig vom integrativen Förderort – hier ein starker Peer-group-Bezug für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bedeutsam ist. Die persönlichen Entwicklungsveränderungen und die sensible Wahrnehmung der eigenen Person in einer »Gruppe von Gleichen« liefert vielen Jugendlichen mit Behinderungen hier Stabilisierung und Identitätsstärkung.

Weiterhin zeigt auch die Perspektive der anstehenden Schullaufbahnbeendigung die wachsende Notwendigkeit des Erwerbs von spezifischen Kompetenzen zur Berufsorientierung und zum Übergang zwischen Schule und Beruf. Die Skepsis, die dieser Organisationsform anfänglich entgegengebracht wurde, da ihre Rahmenbedingungen und auch ihr Auftrag sich von den Vorga-

8. Die Auswertungen der Erfahrungen mit den sonderpädagogischen Fördergruppen und dem Schulversuch zum gemeinsamen Unterricht in der Sekundarstufe I (zielfferent) werden derzeit von zwei wissenschaftlichen Gutachtern durchgeführt. Zum Herbst 2001 wird hier ein Bericht gegenüber dem Landtag NRW erwartet. Auf der Basis dieser Auswertungsgrundlage werden dann – gemäß dem Koalitionsauftrag der Landesregierungsparteien – weitere Entscheidungen darüber getroffen, wie ein qualifiziertes Angebot an integrativer Förderung in der Sekundarstufe I für jeden Kreis und jede kreisfreie Stadt aussehen kann.

ben des Schulversuchs unterscheiden, ist gewichen. Mittlerweile erfährt sie gerade durch die Elternverbände positive Unterstützung.

| Konzeptionelle Vielfalt integrativer Förderung

Wie nun integrative gemeinsame Unterrichtung konkret aussieht, ist abhängig von der personellen, räumlichen und sächlichen Ausstattung, den konzeptionellen Vorstellungen des einzelnen Förderorts (z. B. Einbindung in das Schulprogramm) und von den Erfahrungen und dem Erfahrungsaustausch der Lehrkräfte – auch über die Systemgrenzen der allgemeinen Schule und Sonderschulen hinweg. Für die Realisierung vor Ort gibt es kein verbindliches »Rezept«, aber es können sicherlich bewährte Grundstrukturen benannt werden, die hilfreich sind, Kindern und Jugendlichen mit sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen gemeinsames Leben und Lernen erfolgreich zu ermöglichen.

Aus der pädagogischen Grundannahme, dass Kinder einer Klasse oder Lerngruppe immer unterschiedliche Lern- und Leistungsvoraussetzungen haben, kann das didaktische Grundprinzip der Individualisierung und Differenzierung abgeleitet werden. Es hat sich bewährt, in integrativen Lerngruppen entsprechend individualisiert und differenziert die Lernumgebung zu gestalten und auch das Unterrichtsangebot entsprechend methodisch auszurichten. Hier haben sich neben den klassischen »offenen Unterrichtsformen«, Freiarbeits- und Tages- bzw. Wochenplanphasierungen, eine Reihe von weiteren methodisch-didaktischen Möglichkeiten entwickelt. Die individualisierte Zugewandtheit ermöglicht es, den Schülern – entsprechend ihrem (sonderpädagogischen) Förderplan – ein auf ihre Kompetenzen abgestimmtes Lern- und Förderangebot zu präsentieren – hier wird das Angebot der in der aktuellen pädagogischen Diskussion propagierten »neuen Lernkultur« bereits seit langer Zeit erprobt und ausgestaltet.

Gerade in der Grundschule haben sich binnendifferenzierte Arbeitsformen mit themen- und projektbezogenen Angeboten – sowohl im Jahrgang als auch jahrgangsübergreifend – mittlerweile etabliert und bieten somit für alle Schülerinnen und Schüler der Lerngruppe auf einem hohen Niveau ihrem Bedarf entsprechend Förderung an. Sie ermöglichen in ihrer Ausgestaltung der heterogenen Lerngruppe von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen ein vielfältiges Angebot und bieten dem Team an Lehrkräften (Grundschullehrkraft und Sonderschullehrkraft) gleichzeitig zahlreiche Grundlagen zur Fortschreibung der individuellen Förderpläne, sodass der Lernstand beschrieben, evaluiert und differenzierter gefördert werden kann. Spezielle Differenzierungsangebote zu entwickeln und auszugestalten, sich aber auch ihrer Qualität zu vergewissern, ist ein viel geäußelter Wunsch der Lehrkräfteteams im integrativen Unterricht. Mittlerweile haben sich regional, aber auch überregional Arbeitsgemeinschaften zusammengefunden, die sich in regelmäßigen kollegialen Beratungen sowohl über methodische und

mediale Angebote als auch zu inhaltlichen Fragestellungen austauschen. Hier informieren sich die Teams über spezielle Fragestellungen des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Im Laufe der Erfahrungen ist ein sehr hoher Grad an Professionalität gewachsen, der auch über Lehrerfortbildung und -qualifizierung weitergegeben wird.

Mittlerweile konnte auch ein Unterstützungssystem aufgebaut werden; ausgebildete Moderatorinnen und Moderatoren für den gemeinsamen Unterricht⁹ stehen in den einzelnen Bezirken zur Verfügung und können im Rahmen der Fortbildungen ein breites Repertoire anbieten. Auf dem üblichen Weg können sie zu schulinternen Fortbildungsmaßnahmen und für Einzelveranstaltungen und Fortbildungsreihen angefordert werden.

Die konzeptionelle Ausgestaltung und Weiterentwicklung von integrativen schulischen Arbeitsformen ist mittlerweile in den Schulprogrammen der (Grund-)Schulen verankert. Aber neben der speziellen methodisch-didaktischen Ausrichtung der einzelnen Schule und der an ihr tätigen Lehrkräfte ist die Einbettung der Fördermöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen auch durch die organisatorische Grundstruktur in der Region bestimmt.

Eine – so wohnortnah wie mögliche – Bündelung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an einem System – z. B. an einer Grundschule als Schwerpunktschule – bietet den Vorteil, sonderpädagogische Lehrkräfte so verlässlich wie möglich in das gesamte Gestaltungskonzept der Schule einzubinden und somit auch als Teilkomponente der Schulentwicklung dieses Systems zu nutzen. Hier können dann neben den unterrichtsintegrativen Entwicklungsmöglichkeiten auch weitere Formen der verlässlichen Vernetzung zu anderen Kooperationsträgern wie Kirchengemeinden und Vereine, den Jugendämtern, Beratungsstellen, medizinischen Diensten und weiteren professionellen Partnern etabliert werden.

Obwohl die beinahe vollständige Einbindung von sonderpädagogischen Lehrkräften in allgemeine Schulen in den Rückmeldungen der Lehrkräfte, Eltern und Schulen sehr positiv beschrieben und im Laufe der Zeit als eine ganz organische Arbeitsform gesehen wird, lassen sich trotz positiver Erfahrungen nicht durchgängig optimierende Bündelungsstrategien anwenden.

Viele Schulen verfügen mittlerweile über ein großes Repertoire an integrativen Erfahrungen mit Kindern, die einen Förderbedarf im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen haben. Die Gruppe der lern- und geistigbehinderten Schülerinnen und Schüler bildet unter den Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf die größte Personengruppe.

Die Erfahrungen mit sinnesgeschädigten Menschen sind eher noch vereinzelt, was allein durch die quantitativ geringe Anzahl dieser Schülerinnen

9. Weitere Informationen sind hier über die Koordinatorinnen für den gemeinsamen Unterricht einzuholen; die Landeskoordinatorin für den Gemeinsamen Unterricht – ansässig bei der Bezirksregierung Düsseldorf – kann Informationen und Anschriften auch für die einzelnen Bezirke vermitteln; ebenso informiert das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest über Materialien zum gemeinsamen Unterricht und über Fortbildungsmöglichkeiten durch ausgebildete Moderatorteamts.

und Schüler – im Vergleich zu der relativ großen Gruppe von Kindern mit Lern- und Entwicklungsstörungen – erklärbar ist.

Die häufig benötigten einzelintegrativen Maßnahmen für Kinder und Jugendliche mit Sinnesschädigungen sind schwer zu organisieren: Diese Schülerinnen und Schüler benötigen eine sehr hohe Anzahl an sonderpädagogischen Förderstunden, um gerade im Schuleingangsbereich die notwendigen Kompetenzen zum schulischen Lernen – z. B. Erwerb der Braille-Schrift oder gebärdensprachliche Unterstützung – zu erhalten. Im Laufe der Zeit reduziert sich der Förderanteil in den meisten Fällen, da auch die Erfahrungen der einzelnen Lehrkräfte im Umgang mit diesen Kindern und Jugendlichen wachsen und später häufig nur noch eine bestimmte Beratungskompetenz durch eine sonderpädagogische Lehrkraft benötigt wird.

Neben den speziellen Kenntnissen und entsprechenden medizinisch-technischen Kompetenzen, die eine hier eingesetzte sonderpädagogische Lehrkraft in das Kollegium der allgemeinen Schule einbringen muss, wird die Arbeitssituation noch dadurch erschwert, dass nur eine begrenzte Anzahl an Sonderschullehrkräften mit dieser Ausbildung verfügbar ist. Ihr Aufgabenfeld erstreckt sich von den Aufgaben als Klassenlehrkraft an ihrer Stammsonderschule über die Beratungs- und Förderarbeit in der Frühförderung bis hin zur beratungsbezogenen und unterrichtlichen Versorgung der integrativen Förderorte; d. h., es besteht ein sehr hoher Koordinierungsaufwand, um neben dem pädagogischen Förderauftrag hohe Anfahrtszeiten sowie Materialien und spezielle Hilfsmittel effektiv zu organisieren.

Dass sich die konzeptionelle Ausgestaltung eines – wie oben beschrieben – mehr auf Einzelmaßnahmen hin ausgerichteten Einsatzes in integrativen Arbeitsformen anders gestaltet, liegt auf der Hand: Hier ist rein organisatorisch keine intensive Einbindung an ein Kollegium der allgemeinen Schule möglich. Umso wichtiger erscheint es jedoch, pädagogische Planungen, Entwicklungen von individuellen Förderplänen und ergänzende Kooperationsangebote durch intensive kollegiale Fallberatungen abzusichern und zu verankern.

Wünsche an eine integrative Religionspädagogik –
Wie können fachdidaktische Ansätze die schulische Integration
von behinderten und nicht behinderten Schülerinnen und
Schülern unterstützen?

Vom Angebot der Unterrichtsinhalte her ist der Religionsunterricht – unabhängig welcher konfessionellen Prägung – das Unterrichtsfach, welches prädestiniert ist für gemeinsamen Unterricht von behinderten und nicht behinderten Kindern und Jugendlichen. Kontextuell gesehen fordert gerade der Religionsunterricht dieses durch seine lebenspraktischen Bezüge und Anbindungen: Wie anders – wenn nicht hier – sollen elementare Erfahrungen und korrelierte tradierte Glaubensinhalte jungen Menschen vermittelt werden, wenn nicht schon durch das konkrete Vorleben und Reflektieren im gemeinsam gestalteten Lebensraum Schule?

Die Lehrpläne und Richtlinien für den Religionsunterricht in der Grundschule – aber auch die Empfehlungen für den Unterricht an den verschiedenen Sonderschultypen – bieten zahlreiche Möglichkeiten, integrative schulische Arbeit zu gestalten. Gerade der Religionsunterricht mit seiner methodisch-didaktischen Flexibilität bietet hier eine hervorragende Gestaltungsplattform. Durch die Öffnung starrer organisatorischer – häufig auch »hausgemachter« – Stundenplanvorgaben und -zwänge (keine Schule ist verpflichtet, den Religionsunterricht in sog. »Eckstunden« zu legen und in der Grundschule ein kompliziertes Fachlehrersystem vorzuhalten) können hier Gestaltungsspielräume produktiv genutzt werden und die – laut Stundentafel vorgesehenen zwei – Religionsunterrichtsstunden in der Primarstufe in das Klassenkonzept der Klassen mit gemeinsamem Unterricht eingearbeitet werden.

Im Sinne des Lernens in ganzheitlichen Sinnzusammenhängen verstärkt sich in den letzten Jahren die Tendenz zu fächerübergreifendem und fächerverbindendem Lernen – auch hier sollte der Religionsunterricht sich nicht ausnehmen. Durch diese fächerverbindende, ggf. auch zeitlich kompakt angebotene Organisationsform – wie z. B. im Rahmen von epochaler Unterrichtung, Projektwochen oder themengestalteten Klassenfahrten – können erfolgreiche Konzepte aus dem gemeindlichen, zielgruppenbezogenen außerschulischen Bereich – wie den »Tagen religiöser Orientierung« oder den »Kinder-Bibelwochen« – einen sehr attraktiven und inhaltlich anspruchsvollen Rahmen bilden. Eine Bündelung des Angebots ermöglicht es dann auch den außerschulischen Kooperationspartnern – d. h. den mit der schulischen Seelsorge beauftragten kirchlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, welche die evangelischen Kontaktstunden bzw. die Seelsorgestunde durchführen –, intensivere Erfahrungen mit Lerngruppen von behinderten und nicht behinderten Kindern zu machen. Gerade die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zeigt, dass eine intensive Zusammenarbeit und eine Eingebundenheit in die Zusammenhänge der Gruppe eine zwingende Voraussetzung ist, um erfolgreiches gemeinsames Leben und Lernen zu ermöglichen. Durch die Bildung von Schwerpunktschulen wurde versucht, eine Optimierung der sonderpädagogischen Förderung in der Grundschule zu ermöglichen und den Einsatz von »sonderpädagogischen Wanderpredigern«¹⁰ zu reduzieren; dieser Tendenz könnte sich ja auch die Fachdidaktik im gemeinsamen Unterricht nähern. Ein weiterer Nebeneffekt dieser Bündelungsstrategien ist sicherlich auch eine langfristige Planungssicherheit – und dadurch – erleichterte, effektive Terminkoordinierung.

Auch die Problematik der konfessionellen Trennung im Rahmen des Religionsunterrichts erscheint unter dem Aspekt der integrativen Förderung als

10. Dieser Begriff wurde einem Aufsatz von Werner Berndt, leitendem Regierungsschuldirektor der Bezirksregierung Münster (Dezernat Grund- und Sonderschulen), entliehen. Berndt spielt hier auf den teilweise ineffektiven stundenweisen Einsatz von Sonderschullehrkräften in einzelnen allgemeinen Schulen an und auf die sich aus diesem Einsatz ergebenden langen Fahrzeiten zwischen den verschiedenen Einsatzorten.

ein überholtes, formales Relikt: Welche Priorität innerhalb der Zuordnung zu einer Lerngruppe soll das Pädagogenteam setzen, wenn die Einbindung und Erweiterung der sozialen Kompetenz eines erziehungsschwierigen katholischen Kindes als Förderschwerpunkt beschrieben ist und seine Bezugsgruppe eine evangelische Lerngruppe ist? Hier scheint die Praxis den grundlegenden Rahmenvorgaben schon ein Stück voraus zu sein.

Neben den klassischen elementaren religionspädagogischen Handlungsfeldern – wie Feste und Feiern im Jahreskreis, Miteinander leben usw. – haben auch andere zu korrelierende Arbeitsfelder eine zentrale Bedeutung. Entlehnungen aus anderen z. T. sozialpädagogischen Bereichen stellen eine gelungene Verbindung zwischen Inhalt und sonderpädagogischem Förderschwerpunkt dar; hierfür gibt es beispielsweise ein spezielles Methodenrepertoire, welches produktive Auswirkungen auf das gemeinsame Schulleben hat.

Elementarisierte Erfahrungen können z. B. in konkreter Umsetzung im gemeinsamen Unterricht mit erziehungsschwierigen Kindern bedeuten, ein klares systematisch durchgeführtes Meditationstraining zu praktizieren, um auf diese Weise die Kompetenzen der Kinder im Umgang mit Streit zu stärken. Eine andere Realisierungsmöglichkeit aus der integrativen Arbeit einer sonderpädagogischen Fördergruppe mit zieldifferent zu fördernden Kindern und Jugendlichen ist nennenswert: In einer an einem Gymnasium angegliederten sonderpädagogischen Fördergruppe wird das gemeinsame Leben und Lernen, der Umgang miteinander, lebenspraktisch organisiert. Ein Arbeitsschwerpunkt der Schülerinnen und Schüler der sonderpädagogischen Fördergruppe ist die Organisation eines Bistros in der Schule. Neben der Vielzahl an lebenspraktischen und berufsorientierenden Lerninhalten bietet diese Arbeitsform allen Schülerinnen und Schülern eine sinnvoll gestaltete Möglichkeit, gemeinsame Kontakte zwischen behinderten und nicht behinderten Menschen zu erleben und zu gestalten. Auch hieraus lassen sich weitere, zu vertiefende fachdidaktische Zugänge (symboldidaktisch) auf sehr unterschiedlichen Lernniveaus ableiten.

Es ist wünschenswert, wenn auch die sich gerade in der Phase der Neuüberarbeitung befindlichen Richtlinien für den Religionsunterricht in der Grundschule (Evangelische Religionslehrer/Katholische Religionslehrer) diese Aspekte konkreter formulieren.

Perspektiven und Hoffnungen für die weitere Entwicklung der integrativen Schullandschaft

Durch die mittlerweile im nordrhein-westfälischen Schulgesetz verankerten Formen der integrativen Förderung in allgemeinen Schulen hat sich die Schullandschaft bereits verändert. Sicherlich sind diese Veränderungen im Vergleich zu anderen »großen bildungspolitischen Themenfeldern« eher von nachrangiger Bedeutung. Für die Betroffenen zeigt sich jedoch schon eine flexiblere Schullandschaft und – unter allen Vorbehalten, die sich aus bil-

dungsplanerischen Vorgaben ergeben – ein wachsendes Feld an integrativen Möglichkeiten, um gemeinsames Leben und Lernen sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich zu ermöglichen. Allerdings wächst auch die Sorge – und dies scheint besonders beim Übergang in die Sekundarstufe I zu beobachten zu sein –, dass die Verunsicherung innerhalb der allgemeinen Schule wächst. Die Schulen stellen sich die Frage, ob »Experimente« mit integrativen Organisationsformen sich unter den aktuellen bildungspolitischen Herausforderungen (Qualitätssicherungsmaßnahmen, internationale Leistungsvergleiche usw.) bewähren. Immer wieder wird die Sorge geäußert, dass das Schulprofil einer integrativ arbeitenden Schule in der Öffentlichkeit negativ bewertet werden könnte, da nicht genügend Raum und Ressourcen für die Förderung der nicht behinderten Kinder und Jugendlichen – im Vergleich zu Profilelementen einer benachbarten Schule – zur Verfügung stehen könnten und somit Nachteile im Wettbewerb entstünden.

Mit großer Vorsicht werden Ergebnisse der langjährigen, wissenschaftlich ausgewerteten Erfahrungen von Schulen mit integrativen Konzepten berücksichtigt. Die Bedeutung der konzeptionellen, ganz pragmatischen Schulentwicklung durch integrative Kooperationsmöglichkeiten hat gezeigt, dass gerade durch integrative Arbeitsformen die im Bereich der Berufsorientierung immer wieder in den Vordergrund gestellten »Schlüsselqualifikationen« allen Schülerinnen und Schülern lebensnah vermittelt werden, da hier selbst gesteuertes Lernen, Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit, Konfliktlösungen und sensibler zwischenmenschlicher Umgang u. v. m. selbstverständliche Bestandteile des Miteinanderlebens und -lernens sind (die Gesamtschule Bonn-Beuel wirbt z. B. – berechtigterweise – mit diesen Kompetenzen für ihr Schulprofil).

Allerdings zeigt sich auch, dass sich neben den Lebens- und Lernformen auch die Berufsfelder der handelnden Pädagoginnen und Pädagogen deutlich verändern. Allein durch die neuen Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung erfährt das Berufsbild des Sonderschullehrers grundlegende Veränderungen. Während der Arbeitsplatz »Sonderschule« nicht mehr zwingend der Haupteinsatzort für sonderpädagogische Lehrkräfte ist, werden der gemeinsame Unterricht in der Grundschule und die integrativen Arbeitsformen in den Schulformen der Sekundarstufe I und II der allgemeinen Schule zukünftig immer wichtigere Orte sonderpädagogischer Förderung.

Die Diskussion zur integrativen Pädagogik neigt immer wieder dazu, stark emotionalisiert zu verlaufen. Auch nach fast zwanzigjähriger integrativer Schulerfahrung lässt sich eine Rückkehr zu Grundsatzdebatten mit stark ideologischen, interessen(verbands)geleiteten Argumentationen immer wieder – wenn das Thema an Aktualität gewinnt – erkennen.

In der Primarstufe hat sich der gemeinsame Unterricht etabliert. Viele Grundschulen haben diese herausfordernde Aufgabe angenommen – der »GU« ist ein fester Bestandteil ihres Schulprogramms. Besonders positiv verlaufen diese Schulentwicklungsprozesse meistens dann, wenn es gelungen ist, durch Bündelung der Lehrkräfte eine etablierte, verlässliche GU-Situation für alle Beteiligten zu schaffen. Durch eine feste Anbindung des Sonderpädagogen an eine so genannte Schwerpunktschule wächst die Identifikati-

on mit der Schule und dem »neuen« Aufgabenfeld der Sonderschullehrkraft. Gemeinsame Planungen, die anfangs sehr zeitaufwendig für das Team – allgemeiner Pädagoge und Sonderpädagoge – waren, haben ritualisierte und effektive Arbeitsformen gefunden. Formen des Team-Teaching, der inhaltlichen Differenzierung und methodischen Aufbereitung bilden ein gemeinsames Fundament an Qualitätsstandards.¹¹ Natürlich gibt es hier Ausbau- und Weiterentwicklungsbedarf, ebenso gilt es kritisch die Ausgestaltung der Organisationsbedingungen zu beobachten, um die positiven und wünschenswerten Gestaltungsformen nicht auszuhöhlen.

Für die zukünftige Entwicklung der integrativen schulischen Förderung sind die Ergebnisse der Auswertungen über die Erfahrungen mit integrativen Organisationsformen in der Sekundarstufe I von zentraler Bedeutung. Wenn die Schulversuche zum »Gemeinsamen Unterricht in der Sekundarstufe I – zieldifferent« an den 29 Gesamt- und Hauptschulen nun ausgewertet und auch die Erfahrungen mit den mittlerweile über 30 sonderpädagogischen Fördergruppen in der Sekundarstufe beschrieben sein werden, steht für Ende 2001 eine parlamentarische Grundentscheidung darüber an, wie zukünftig in Nordrhein-Westfalen ein integratives Angebot in der Sekundarstufe I ausgestaltet werden soll.

Hier ist zu wünschen, dass die engagierten Eltern, Lehrkräfte und integrativen Interessenverbände – trotz der langen Jahre der unermüdlichen, aber kräftezehrenden Begleitung der Integrationsbemühungen – nun auch noch diese Weghürde kritisch, kraftvoll und öffentlich begleiten, um der Ausgestaltung genügend Raum im öffentlichen Interesse zu geben.

Viele der Eltern, Erziehungsberechtigten und Pädagogen, die jahrelang für integrative Lebens- und Lernformen geworben und gekämpft haben, sind mittlerweile müde und zermürbt, es fällt ihnen schwer, das »Prinzip der kleinen Schritte« als Veränderungsprinzip für gesellschaftliches Denken und Handeln beharrlich voranzutreiben und die bisher erreichten Erfolge als Teilstapen und Zielperspektive zu akzeptieren.

Literatur

- LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG, Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nicht behinderte Kinder in der Grundschule – Bausteine I bis X. Didaktisierte Materialien, Reihe Lehrerfortbildung in NRW, Soest 1996.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN, Gesetz zur Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung in Schulen – Erfahrungsbericht –, Düsseldorf 1998.
- MÜNCH, JÜRGEN, Wie die Sonderpädagogik wieder auf die allgemein pädagogischen Füße gestellt wurde, in: Lumer, Beatrix (Hg.), Integration behinderter Kinder, Berlin 2001.
- SPECK, OTTO, Das Selbstverständnis der Heilpädagogik im Wandel, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 42 (1991), H. 9, 599–607.

11. Umfangreiches Arbeits- und Informationsmaterial zu diesem Themenfeld wurde im Rahmen der GU-Moderatorenausbildung durch das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest entwickelt.