

Integration in den allgemeinbildenden evangelischen Schulen

Martin Schreiner

Evangelische Schulen im Überblick

Gegenwärtig bieten bundesweit über 250 allgemeinbildende Schulen – von denen 60 Internate und Schülerheime mit insgesamt 9500 Plätzen unterhalten –, etwa 230 Förder- und Sonderschulen sowie 510 berufsbildende Schulen in evangelischer Trägerschaft etwa 65.000 Schülerinnen und Schülern Lebens-, Lern- und Erfahrungsraum für die Kommunikation des Evangeliums im Rahmen einer guten Schule. Die meisten evangelischen Schulen sind Mitglied in der Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Schulbünde e.V., einem Fachverband im Diakonischen Werk der EKD; der Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Bekenntnisschulen (AEBS) gehören über 50 Schulen an mit überwiegend evangelikalem Charakter. Seit 1994 unterstützen die Evangelische Schulstiftung in der EKD und die Barbara-Schadeberg-Stiftung Schulneugründungen, Lehrerfortbildung und wissenschaftliche Begleitforschung. Evangelische Schulen befinden sich auch international deutlich in einer Aufbruchphase (Scheilke/Schreiner 1999, 302–372). Sie werden besonders wegen ihres Bildungsangebotes, ihres sozialen Klimas und ihrer geistlichen Kultur von Eltern als Schule für ihre Kinder gewählt (ebd., 60–79). Evangelische Schulen können als exemplarische Lebens- und Lernorte christlicher Weltverantwortung schnell und unbefangen auf neue gesellschaftliche Herausforderungen reagieren. Sie bieten eine bildungspolitisch notwendige Bereicherung sowie Ergänzung des staatlichen Schulwesens und haben in Vergangenheit und Gegenwart oftmals gezeigt, dass sie eine Vorreiterrolle für Innovationen im Bereich sowohl allgemeiner als auch religiöser Bildung übernehmen. Dies lässt sich an mannigfaltigen Schulbeispielen auch für die Dimensionen »Integrative Pädagogik« und »Integrativer Unterricht« belegen.

Integration als Merkmal evangelischer Bildungs- und Erziehungsverantwortung

Gemäß den Schulkonzeptionen zahlreicher allgemeinbildender evangelischer Schulen werden dort unter Berufung auf das christliche Menschenbild »selbstverständlich« Aspekte einer behinderungsgemessenen Förderung berücksichtigt, Beziehungen zwischen Kindern mit Behinderungen zu Kindern ohne Behinderung aufgebaut sowie bewusst die Beziehungen von Be-

hinderten untereinander und die Auseinandersetzung der Jugendlichen mit ihrer Behinderung gefördert. So heißt es beispielsweise in der Konzeption für »Freie Evangelische Schulen« (FES) in Dresden:

»Integration körperbehinderter Kinder soll ein Wesensmerkmal unserer Schulen sein. Die ›FES‹ gehen davon aus, dass alle Menschen von Gott dazu geschaffen und berufen sind, in Gemeinschaft zu leben, einander zu dienen und zu ergänzen. Deshalb integrieren die ›FES‹ in Übereinstimmung mit der evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung körperbehinderte Kinder, sofern sie integrationsfähig sind. Integration bedeutet, dass körperlich behinderte und nicht behinderte Kinder unter gleichen Leistungs- und sozialen Anforderungen gemeinsam lernen, arbeiten und spielen. Behinderungsbedingte Einschränkungen an Fähigkeiten und Fertigkeiten werden durch zusätzliche Förderung der körperbehinderten Kinder ausgeglichen. Dazu müssen die entsprechenden Voraussetzungen geschaffen werden.

Für die behinderten Kinder soll erreicht werden, dass sie ein gesundes Selbstwertgefühl und eine positive Lebenshaltung entwickeln, dass sie von der Selbstwahrnehmung ihrer Behinderung abgelenkt und stattdessen zu einem realistischen Umgang mit dieser geführt werden. Die Kinder sollen erkennen, dass eine Behinderung keine Minderwertigkeit und das Gesundsein kein Grund für Überlegenheitsgefühle ist. Über gemeinsame Erlebnisse kann begriffen werden, dass es andere Werte sind, die den Menschen auszeichnen. Darüber hinaus wird die gemeinsame Unterrichtung behinderter und nicht-behinderter Kinder auch zur Verbesserung der pädagogischen Arbeit beitragen, indem die differenzierte Anwendung von Lehrmitteln und Lehrmethoden, ein stärker ausgeprägter Praxisbezug, mehr Handlungsorientierung und Beteiligung verschiedener Sinne allen Schülern zugute kommt« (Evangelischer Schulverein Dresden 1999, 3 f.).

Und in einem Grundsatzartikel des Readers der Matthias-Claudius-Schule Bochum wird das Verständnis als integrativer Schule wie folgt bestimmt:

»Die Matthias-Claudius-Schule ist nicht nur eine integrierte Gesamtschule, sondern eine integrative Gesamtschule. D. h., über den gemeinsamen Unterricht aller Regelschüler/innen der verschiedenen Begabungsniveaus hinaus nimmt sie auch Schüler/innen mit Behinderungen auf, die sonst an Sonderschulen unterrichtet werden. Es werden prinzipiell Schüler/innen aller Behinderungsarten aufgenommen, sofern sie im Rahmen unseres Stellen-schlüssels förderbar sind. Behinderte Schüler/innen durchlaufen das gleiche Aufnahmeverfahren wie Regelschüler/innen. Darüber hinaus muss die Schulaufsicht die Matthias-Claudius-Schule als Förderort festlegen.

Integration ist einer der Eckpfeiler des Schulkonzepts. Bereits in der Gründungsphase der Grundschule vor 12 Jahren entschieden sich die Planer/innen dafür, dass die MCS eine christliche Schule für alle Kinder sein sollte. Bei der Planung der SI und später der SII wurde dieser Grundsatz selbstverständlich übernommen. Dadurch unterscheidet sich die MCS prinzipiell von anderen Integrationsversuchen, in denen Integration ein Schwerpunkt unter anderen, und in der Regel eine Klasse pro Jahrgangsstufe eine Integrationsklasse ist.

Wer als Lehrer/in an die MCS kommt, weiß, dass er oder sie unabhängig von der Ausbildung oder bisherigen Berufserfahrung behinderte Schüler/innen unterrichten wird, in der Regel im Team aus Sonderschullehrer/in und SI/SII-Lehrer/in. Dabei ist die Planung und Durchführung des Unterrichts prinzipiell die Verantwortung aller, auch wenn sich in der Praxis eine Aufgabenteilung nach der jeweiligen Ausbildung ergeben kann ...« (Matthias-Claudius-Schule 1999).

Hinsichtlich der theologischen Basis des integrativen Ansatzes sei stellvertretend für viele der evangelischen Schulen aus dem aktuellen Werbefaltblatt der ausschließlich integrativ arbeitenden, von der Evangelischen Stiftung Alsterdorf getragenen Bugenhagen-Schulen (Grund- und Gesamtschule Klassen 1–10) zitiert: »Ein christliches Menschenbild geht davon aus, dass der Mensch als Ebenbild Gottes geschaffen wurde. Das gilt für jeden – unabhängig von seinen Eigenschaften, seinen Fähigkeiten, seinem Aussehen, seiner Herkunft, seiner Nationalität. Jeder Mensch hat seinen Wert aufgrund seiner Existenz und ist Teil einer unteilbaren Gemeinschaft. Eine Schule, die sich die Grundsätze des Evangeliums auf ihre Fahnen geschrieben hat, wird allen Kindern einen Lern- und Lebensraum bieten, indem sie miteinander umgehen, sich in ihrer Individualität schätzen und annehmen lernen. Die Schüler erleben, dass auf sie Rücksicht genommen wird und dass sie selbst auf andere Rücksicht nehmen müssen. Durch Schulgottesdienste zu besonderen Anlässen und Religionsunterricht in allen Klassen machen die Pädagogen die Schüler mit christlichen Wertvorstellungen vertraut.«

| Gemeinsames Leben und Lernen mit klarer Botschaft

Exemplarisch für die Leitlinien gemeinsamen Lebens und Lernens an allgemeinbildenden evangelischen Schulen mit Schwerpunkt integrativer Pädagogik sollen die Ausführungen in der aktuellen Schulkonzeption der seit 1985 gemeinsam von der Evangelischen Französisch-reformierten Gemeinde Frankfurt und dem Evangelischen Regionalverband Frankfurt getragenen Integrativen Schule Frankfurt genannt werden:

»Die Integrative Schule Frankfurt versteht sich als Schule mit Pilotfunktion. Sie möchte deutlich machen, dass und wie gemeinsames Leben und Lernen geschehen kann. Wir sehen es als einen Schritt in die richtige Richtung, dass das Land Hessen die rechtlichen Grundlagen für den Gemeinsamen Unterricht eingeführt hat. Dabei sind noch viele Fragen offen. Manche Erkenntnisse werden im staatlichen Schulsystem nicht oder zu zögerlich umgesetzt, hier hat die Integrative Schule als Schule in freier Trägerschaft eine wichtige Funktion: Sie kann deutlich machen, »worauf es ankommt«, und sie kann mutmachende Beispiele dafür geben, »wie es gehen kann«. Die Schule versteht sich daher nicht als Nischenschule für wenige Kinder, sondern als Pilotschule, die eine Botschaft vermitteln möchte. Dabei haben unsere fünf Säulen eine tragende Funktion:

- Alle gehören dazu, gerade auch Kinder mit schwerer und/oder mehrfacher Behinderung
- Unterrichten im Team
- Ganztagschule
- Therapie und Unterricht gehören zusammen
- Wir sind eine kirchlich-diakonische Schule.

Die genannten fünf Säulen finden eine konkrete Umsetzung in dem nachfolgend beschriebenen integrativen Unterricht:

»Der Unterricht zeichnet sich dadurch aus, dass er Prinzipien der Schulpädagogik, der Sozial- und Sonderpädagogik bei gleicher Gewichtung kognitiver, sozial-emotionaler und psychomotorischer Lernprozesse miteinander verbindet.

Fundamentale Prinzipien der Didaktik sind einerseits Individualisierung durch innere Differenzierung und andererseits die kooperierende Tätigkeit am »gemeinsamen Gegenstand« (weiter gefasst in der gemeinsamen Situation, am gemeinsamen Thema). Die Formen der Differenzierung können variieren, jedoch sollte von allen angestrebt werden, die äußere Differenzierung so gering wie möglich zu halten. Integrativer Unterricht ist auf Gemeinsamkeit und Verschiedenheit gleichzeitig angelegt. Hier gilt es, fortwährend eine Balance zu halten.

Die meisten der didaktisch-methodischen Arbeitsweisen sind nicht neu, sondern gehören in den Fundus der älteren und jüngeren Reformpädagogik:

- gleitende Einstiegszeit
- Morgenkreis
- Wochen-/Tagespläne
- Freie Arbeit
- fächerübergreifendes Arbeiten
- projektorientierte Unterrichtsphasen
- handlungs- und erlebnisorientierte Unterrichtsformen etc.

Eine »Didaktik der kleinen Schritte« oder lebenspraktische Übungen bis hin zu therapeutischen Maßnahmen sind Elemente eines »offenen Unterrichts« und unseres Schullebens und werden in einem solchermaßen offen gestalteten Unterricht integriert, wobei ein Nebeneinander der Ansätze und Methoden vermieden wird. Damit entsteht integrativer Unterricht als ein eigenständiges Ganzes.

Die Arbeit am gemeinsamen Unterrichtsgegenstand bestimmt, neben den Vorgaben der Rahmenpläne, aus der spezifischen Klassensituation heraus die Wahl von Stoff, Methodik und Unterrichtsformen. Gemäß der Orientierung an den Rahmenplänen der jeweiligen Schulart werden auch deren Stundentafeln bei der Planung der Fächeranteile berücksichtigt.

Den Wochenstunden der staatlichen Grundschule stehen längere Verweilzeiten der Kinder in der Integrativen Schule gegenüber. Hieraus ergeben sich u. a. Möglichkeiten der Berücksichtigung unterschiedlicher Lernausgangslagen und Chancen für vielfältige andere Prozesse des Austauschs.

Die Leistungsmessung im integrativen Prozess erfolgt entlang des individuellen Lernfortschritts eines jeden Kindes. Diese Entwicklung wird auch individuell beschrieben und darf keine Bewertung der Person wiedergeben.

Die Festlegung einzelner Klassenziele folgt keinem starren Schema für die einzelnen Klassenstufen. Eine Vergleichbarkeit der angebotenen Inhalte des Grundschulrahmenplans mit staatlichen Schulen wird am Ende des vierten Schuljahres gewährleistet.

Für die Kinder mit »offiziell festgestelltem« Förderbedarf findet sich eine Konkretion der jeweiligen Lernziele und -inhalte in den schriftlichen Förderplänen. Dazu werden die entsprechenden Rahmenpläne mit herangezogen.

Am Ende jeden Schuljahres wird die jeweilige Leistung der Kinder in individuellen Zeugnisberichten festgehalten. Sie orientieren sich an den einzelnen Fächern der Stundentafel oder verschiedenen Lernbereichen. Einen bedeutenden Raum nehmen Beschreibungen des sozial-emotionalen Bereichs sowie des allgemeinen Arbeitsverhaltens ein. Die Leistungen werden nicht mit Ziffern bewertet. Als gezielte Leistungskontrollen werden Lernzielkontrollen, Test o. Ä. klassenspezifisch und individuell eingesetzt.

Den Übergang in die jeweils nächste Klassenstufe erfolgt in der Regel unabhängig vom Leistungsstand des Kindes. Im Einzelfall kann die Wiederholung einer Klasse, in Absprache mit den Eltern und dem aufnehmenden Team, erfolgen.

Die Integrative Schule befürwortet den Übergang in integrative Sekundarstufenklassen, insbesondere an integrierten Gesamtschulen. Der Übergang in andere, jeweils geeignete Schulformen ist möglich. In jedem Fall sollte der Übergang zwischen Eltern und Team intensiv besprochen werden. Den Eltern werden Informationen als Entscheidungshilfe gegeben« (Schulkonzeption Frankfurt 1999, 7f.).

| Unterricht und Therapie

An den allgemeinbildenden evangelischen Schulen werden zum Teil über die unterrichtsbedingte sonderpädagogische Förderung hinaus äußerst interessante Modelle erprobt. So bietet beispielsweise die Matthias-Claudius-Gesamtschule Bochum eine heilpädagogische Einzel- sowie Gruppenförderung und nützt die Öffnung der Schule zur Zusammenarbeit mit Therapiepraxen: »Für unsere behinderten Schüler gibt es seit dem letzten Jahr die Möglichkeit, ihre verordnete Krankengymnastik und Ergotherapie an der Matthias-Claudius-Schule durchzuführen. Wir arbeiten hier mit zwei Praxen zusammen. Auf der einen Seite soll es eine echte Entlastung für die Schüler und Eltern sein, weil Transportwege einfach wegfallen. Zum anderen gibt es, bedingt durch die Therapie an der Schule, Möglichkeiten interdisziplinär zu arbeiten. Die Therapeuten können auch am Unterricht teilnehmen und so ein umfassenderes Bild ihrer Patienten erhalten. Hilfen, Tipps und Erfahrung der Therapeuten können für den Unterricht von großem Nutzen sein. Die Einschätzungen der Lehrer sind ebenso hilfreich für die Therapie« (Weigelt 2000, 45). Weiterführende Hinweise zum Verhältnis von Therapie und Unterricht enthält unter anderem ein beachtenswertes Arbeitspapier in dem Le-

sebuch zum zehnjährigen Jubiläum der Integrativen Schule Frankfurt. Dort heißt es:

»Der integrative und ganzheitliche Ansatz der Integrativen Schule schließt eine therapeutische Begleitung behinderter und nicht behinderter SchülerInnen während der Unterrichtszeit ein. Therapie ist dabei im Zusammenhang mit dem jeweiligen pädagogischen Konzept für den einzelnen Schüler und der Klasse zu sehen.

Ziele der therapeutischen Angebote sind es,

- dem Schüler bei der Verwirklichung seines Lebenskonzeptes beizustehen,
- ihm zu einem möglichst selbstständigen Leben Wege zu bahnen,
- ihm Möglichkeiten zur Integration anzubieten,
- ihn vor gesundheitlicher und psychischer Bedrohung zu bewahren.

Beispiele:

- Korrektur von Fehlstellungen sollen sich daran orientieren, wie der Schüler in seiner Individualität besser mit sich und der Welt so klarkommt, und nicht an der »Normalität« eines nichtbehinderten Menschen.
- Orthopädische Versorgung orientiert sich an o.g. Zielen, nicht an den Normen des Handwerks oder der Lehrbücher.
- Die Korrektur eines Sprechfehlers soll dazu führen, dass der Schüler besser kommunizieren kann und sich dadurch besser in seiner Welt zurechtfindet (und sie sich mit ihm) und nicht unbedingt, ihn symptomfrei zu therapieren.

Behinderung kann und soll nicht »wegtherapiert« werden, Ziel der Therapie ist es, Wege zu finden, besser mit der Behinderung umgehen zu können. Hierbei ist die Therapeutin Mittlerin bestimmter fachlicher Kenntnisse zur Förderung der je eigenen Möglichkeiten des Kindes.

Wichtig sind Regelmäßigkeit und Kontinuität der therapeutischen Angebote mit möglichst wenig Unterbrechungen. Die Angebote werden in ihrer Zielsetzung und Dauer vor Beginn gemeinsam formuliert und in regelmäßigen Abständen hinterfragt. Die Maßnahmen werden vom betreuenden Arzt verordnet. Die therapeutischen Ziele orientieren sich auch an den übergreifenden Zielen des Unterrichts, eine Abgrenzung ist daher nicht wünschenswert.

Beispiele:

- Entwicklung von Kommunikationsmustern,
- Training der Raumwahrnehmung,
- Mobilitätstraining,
- Erziehung zur Selbstständigkeit,
- lebenspraktisches Lernen (Essen, Hygiene etc.),
- motorische Fertigkeiten,
- Wahrnehmung der eigenen Person,
- etc.

Um diese gemeinsamen Ziele und Wege zu finden, ist es notwendig, dass alle Beteiligten (Therapeuten, Unterrichtende, Eltern und Schüler)

- sich über ihre jeweiligen Wünsche, Vorstellungen und Bedürfnisse bewusst werden,
- diese im gegenseitigen Austausch und in wechselseitiger Transparenz einbringen,

- sich bemühen, eine ›Diagnose‹ aus der Situation des Kindes zu erstellen. Auf dieser Basis werden gemeinsam kurz-, mittel- und langfristige Ziele und Wege für die therapeutischen Angebote formuliert. Auch in der Fortführung der therapeutischen Angebote sollen Therapeuten, pädagogische Fachkräfte und Eltern einen Austausch über den Entwicklungsstand des Kindes, über den jeweiligen Stand der Förderung sowie über Ziele und Wege der Förderung anstreben.

Therapie kann stattfinden:

- als selbstständiges Programm, losgelöst von den Themen des Unterrichts (z. B. Korrektur eines S-Sprachfehlers mit Hilfe eines Trainingsprogrammes, ›Durchbewegen‹ eines körperbehinderten Schülers, um Versteifungen vorzubeugen, WC-Training, Übungen zur Auge-Hand-Koordination anhand eines vorgearbeiteten Programms etc.)

und/oder

- als unterrichtsergänzende Maßnahme

- Hilfestellung des Therapeuten beim Sportunterricht, beim Schreiblehrgang, beim gemeinsamen Mittagessen, bei Lerngängen; Erprobung von Hilfsmitteln und Techniken zur Bewältigung des Unterrichts, Ausarbeitung und Begleitung von unterrichtsunterstützenden Programmen etc. ...

Aufgaben der Therapeuten sind:

- Diagnostik durch entsprechende Verfahren oder teilnehmende Beobachtung,
- Einzel- oder Gruppentherapie innerhalb oder außerhalb des Klassenzimmers,
- Teilnahme am Unterricht, um Schüler und Klasse zu erleben,
- Teilnahme am Unterricht, um therapeutisch tätig zu sein,
- Beratung der Teammitglieder,
- Kompetenztransfer, wo dies sinnvoll ist,
- Beratung der Eltern,
- Begleitung der Hilfsmittelverordnung,
- Berichte über durchgeführte Maßnahmen und die dabei gemachten Erfahrungen« (Fabriz 1995, 197f.).

| Realistische Einschätzung der Möglichkeiten

Integrative Pädagogik auf der Basis des christlichen Menschenbildes führt in allgemeinbildenden evangelischen Schulen überwiegend zu einer realistischen Einschätzung der Möglichkeiten und Grenzen: »Wir haben erlebt, dass die schulische Integration von Jugendlichen mit Behinderungen nur ein Bestandteil – wenn auch in dieser Altersstufe naturgemäß sehr wesentlicher Bestandteil – ihrer Integration in unsere Gesellschaft ist. Schon im außerschulischen Kontext stoßen wir gelegentlich recht schmerzhaft an die Grenzen pädagogischer Einflussnahme auf Jugendliche: Wer zu einer Gruppe gehört und wer nicht, wer warum in ist oder out, das entscheiden Jugendli-

che ohne und oft genug auch gegen die Wünsche von Lehrer/innen und Eltern. Auch im nachschulischen Bereich wird schnell deutlich, dass die Gegebenheiten des Arbeitsmarktes mit seinen steigenden Anforderungen, sich verkleinernden Nischen und dem Druck der Arbeitslosigkeit eine Integration von Jugendlichen mit Behinderungen zumindest am Anfang sehr erschwert« (Borchardt 2000, 38). Gleichwohl gibt es ermutigende Signale, die auch für andere Schulen zuversichtliche Erfahrungen verheißen: »Vor zehn Jahren sind wir mit 10 behinderten Schüler/innen in zwei 5. Klassen gestartet, heute sind wir mit 107 Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in 22 Klassen der Sekundarstufe I und vier weiteren Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Sekundarstufe II der größte Integrationsversuch in Nordrhein-Westfalen« (ebd.).

Literatur

- BORCHARDT, ANKE, 10 Jahre Integration. Eine Zwischenbilanz, in: Die Schultüte. Informationen der Matthias-Claudius-Schule 14 (2000), Nr. 4, 38-39.
- EVANGELISCHER SCHULVEREIN DRESDEN E.V. (Hg.), Konzeption für »Freie Evangelische Schulen« in Dresden, Dresden 1999.
- FABRIZ, FRIEDRICH (Hg.), Spuren. Gemeinsamer Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung in Hessens Grundschulen. Ein Lesebuch zu 10 Jahren Integrative Schule Frankfurt, Schriftenreihe Lernziel Integration, Nr. 15, Bonn 1995.
- MATTHIAS-CLAUDIUS-SCHULE, Informations-Reader, Bochum o.J. (1999).
- SCHEILKE, CHRISTOPH TH./SCHREINER, MARTIN (Hg.), Handbuch Evangelische Schulen, Gütersloh 1999.
- SCHREINER, MARTIN, Im Spielraum der Freiheit. Evangelische Schulen als Lernorte christlicher Weltverantwortung, Göttingen 1996.
- SCHULKONZEPTION DER INTEGRATIVEN SCHULE FRANKFURT, Frankfurt a. M. 1999.
- WEIGELT, HANS-GEORG, Nicht gegen den Fehler. Förderschwerpunkte an der MCS, in: Die Schultüte. Informationen der Matthias-Claudius-Schule 14 (2000), Nr. 4, 44-45.