


Die GEW informiert




**Gemeinsamen
Unterricht
weiterentwickeln**

**Beschluss des GEW-Hauptvorstands
vom 28. Februar 2003**

**Gewerkschaft
Erziehung
und Wissenschaft**



Dieser Text stellt für die pädagogische und bildungspolitische Debatte Kriterien für die Qualität gemeinsamen Unterrichts zur Verfügung, bringt den Begriff der Inklusion als qualitative Erweiterung des bislang benutzten – und vielfältig besetzten – Integrationsbegriffs in die Diskussion und weist auf die unzureichende Beachtung der Gruppe der „Benachteiligten“ im Rahmen der bisherigen Integrationsdiskussion hin.



Herausgeber:
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
Hauptvorstand
Reifenberger Straße 21
60489 Frankfurt a. M.
Tel.: 069/78973-0, Fax: -102
E-Mail: info@gew.de
Homepage: www.gew.de
Verantwortlich: Ulf Rödde
Text: Dr. Irmtraud Schnell
für die GEW-Bundesfachgruppe Sonderpädagogische Berufe
Redaktion: Bernhard Eibeck
Gestaltung und Satz: roth artconcept Kronberg
Druck: Spitzer Druck, Darmstadt
Gedruckt auf Zanders Mega matt, 50 % Recyclingfaser,
50 % chlorfrei gebleichter Zellstoff
März 2003

Gemeinsamen Unterricht weiterentwickeln

Beschluss des GEW-Hauptvorstands vom 28. Februar 2003

Inhalt

Vorwort	4
Gemeinsamen Unterricht weiterentwickeln	6
Beschluss des GEW-Hauptvorstands vom 28. Februar 2003	
1. Worin zeigt sich Gemeinsamkeit und welche Effekte erwarten wir?	6
2. Welches pädagogische Verständnis setzt gemeinsamer Unterricht voraus?	9
3. Welche Rahmenbedingungen begünstigen gemeinsamen Unterricht?	10
4. Wie kann Kooperation gelingen?	12
5. Welches Verständnis liegt inklusivem Unterricht zu Grunde?	14
6. Wie verändert sich die Rolle der Sonderpädagoginnen und -pädagogen?	15
7. Wie können im inklusiven Unterricht schulische Leistungen bewertet werden?	17
8. Wie sind Lehrkräfte für die gemeinsame Schule vorbereitet?	18
9. Umfeld	19
10. Perspektiven	20
Anmerkungen	21
Weitere Begründungszusammenhänge	23
n Zu Integration und Inklusion	
n Zur derzeitigen Praxis der Ausgrenzung aus dem allgemeinbildenden Schulwesen	
Diagramme	26

Vorwort

Der nachfolgende Antrag des Bundesfachgruppenausschusses Sonderpädagogische Berufe fand im Hauptvorstand der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft uneingeschränkte Zustimmung. Es ist aus Sicht der GEW an der Zeit, in eine neue und weiter gehende Diskussion darüber einzusteigen, wie die Gemeinsamkeit der – in vielfacher Hinsicht – verschiedenen Kinder schulisch nicht nur berücksichtigt, sondern konkret gestaltet werden kann. Dies führt einerseits zu einem erweiterten Integrationsbegriff mit dem Ziel der Inklusion und muss andererseits den bewussten und gewollten Umgang mit Heterogenität in Schulen und Lerngruppen zur Folge haben. Dabei ist unbestritten, dass das Ersetzen eines Begriffes durch einen anderen keinen Gewinn darstellt, wenn damit in der unterrichtlichen und schulischen Praxis kein anderes pädagogisches Verständnis und kein verändertes Handeln verknüpft ist.

Die Integrationsdiskussion hat im vergangenen Jahrzehnt den Fokus auf die Integration der offensichtlich behinderten Schülerinnen und Schüler gerichtet. Juristische Auseinandersetzungen gab es nur im Hinblick auf solche Kinder. Im Begriff der „Inklusion“ (siehe vor allem bei Andreas Hinz und Alfred Sander) ist die Verschiedenheit aller Kinder, einschließlich der sozial benachteiligten, eingeschlossen. Dieses Verständnis muss aus unserer Sicht im Bereich der gesamten Sonderpädagogik handlungsleitend sein.

Der Begriff „Integration“ legt unter Umständen nahe, darunter das Hereinnehmen eines Kindes in ein bestehendes System zu verstehen, ohne dieses substantiell zu verändern. Und vielerorts wird auch danach gehandelt. Damit Gemeinsam-

keit entsteht, bedarf es jedoch eines anderen Verständnisses: Zugehörigkeit ist ein Grundrecht. Es hat zur Folge, dass schulische Systeme eine entsprechende Grundausstattung haben und Kompetenzen entwickeln müssen, die die Wahrnehmung dieses Rechts ermöglichen.

Beim Verfassen des Papiers war der Bundesfachgruppe Sonderpädagogische Berufe bewusst, dass seine Umsetzung zu Konflikten, auch innerhalb der GEW, führen kann. Es ist oft schwierig, diejenigen Menschen vom gemeinsamen Unterricht zu überzeugen, die keine Erfahrung damit haben. Wir halten es dennoch gerade jetzt für wichtig, ein Signal für die Weiterentwicklung gemeinsamen Lernens zu setzen. Aus den Ergebnissen der PISA-Studie wurden von der Bildungspolitik bis jetzt in erster Linie Schlüsse gezogen, die die selektiven Funktionen der deutschen Schulen stärken. Die GEW setzt weiter auf gemeinsame Erziehung und Bildung!

Gemeinsamen Unterricht weiterentwickeln

Beschluss des GEW-Hauptvorstands vom 28. Februar 2003

I.

Worin zeigt sich Gemeinsamkeit und welche Effekte erwarten wir?

Die GEW spricht sich seit den 70er Jahren für mehr Gemeinsamkeit im Bildungswesen und für eine integrierende Schule aus. Kinder und Jugendliche mit Behinderungen oder mit Beeinträchtigungen im Lernen und Verhalten können die für sie notwendige Förderung auch in der allgemeinen Schule erhalten. Die Anregung durch andere, nichtbehinderte Kinder stellt – das zeigen die Erfahrungen – einen starken Entwicklungsanreiz dar. Die Mitschülerinnen und Mitschüler sind Vorbilder und geben Orientierung. Alle Kinder können erleben, dass Menschen verschieden sind, dass Menschen Schwächen und Stärken haben, auch sie selbst. Dazu gehört, dass sie für sich und andere Verantwortung tragen.

Aber wir betrachten gemeinsame Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung nicht nur von ihren Effekten her. Jakob Muth, Mitglied der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates und Vorsitzender der Kommission „Sonderpädagogik“, hielt Integration für ein Recht, auf das jeder Mensch einen Anspruch habe, und Walter Bärsch, ein anderes Kommissionsmitglied, hielt Integration für eine „Menschenpflicht“. Beide prägten die Geschichte der Integrationsbewegung und auch der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Ebenso fordert das Grundgesetz (§ 3, Abs.3), dass kein Mensch seiner Behinderung wegen benachteiligt werden dürfe.

Durch viele wissenschaftliche Untersuchungen im deutschsprachigen Raum wurde bewiesen, dass das gemeinsame Lernen niemandem Nach-

teile bringt. Im Gegenteil: Kinder und Jugendliche mit Behinderung bekommen wichtige Impulse zur Entwicklung ihrer Persönlichkeit, besonders im Hinblick auf ihre Selbständigkeit, aber auch für ihre Lernentwicklung. Sie haben die Chance, von Anfang an in ihr soziales Umfeld integriert zu sein. Nichtbehinderte Schülerinnen und Schüler erwerben im individualisierenden Unterricht und im positiven sozialen Klima einer Integrationsklasse wesentliche Schlüsselqualifikationen wie Selbständigkeit und die Fähigkeit zum Konflikt, zur gegenseitigen Hilfe und zur Zusammenarbeit. Ihre schulischen Leistungen entwickeln sich mindestens so gut wie in Klassen ohne behinderte Mitschülerinnen und Mitschüler. Umgekehrt liegt bislang kein empirisch gesicherter Nachweis für positive Effekte der gesonderten Beschulung vor. Wir verstehen von daher Eltern, die ihren Wunsch nach gemeinsamer Erziehung für ihr Kind mit Behinderung entschieden vertreten, und wir unterstützen sie auch.

Gegenseitige Akzeptanz entsteht vor allem im gemeinsamen Alltag. Deshalb finden wir Kooperationsmodelle, wie sie in einigen Ländern angeboten werden, dann sinnvoll, wenn sie Begegnung nicht nur zu besonderen Anlässen ermöglichen. Wir halten es nicht für richtig, wenn die sonderpädagogische Förderung für Kinder in allgemeinen Schulen grundsätzlich getrennt von den anderen erfolgt. Für uns gibt es aber andererseits auch kein Dogma, dass alles zusammen gemacht werden müsse, weil sonst die Gefahr der vordergründigen Anpassung des Kindes mit Behinderung besteht. Gerade Kinder mit so genannter geistiger Behinderung finden in der allgemeinen Schule ein anregungsreiches Feld vor. Ihre Selbständigkeit und ihr Selbstbewusstsein werden gestärkt. Sie lernen, sich im Alltag situa-

tionsgerecht zu verhalten. Sie brauchen aber auch zusätzliche Förderung im Hinblick auf Grundfertigkeiten.

In der „Pädagogik der Vielfalt“¹ wird das gemeinsame Lernen behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in Verbindung gebracht mit dem gemeinsamen Lernen von Mädchen und Jungen und Schülerinnen und Schüler, deren Muttersprache Deutsch bzw. eine andere Sprache ist. Immer bestehe der pädagogische Auftrag darin, die Verschiedenheit gleichberechtigt zu berücksichtigen und das Erleben von Gemeinsamkeit zu ermöglichen. Die „inclusive education“² betrachten wir als theoretische und praktische Weiterentwicklung dieser „Pädagogik der Vielfalt“, weil sie auch die Kinder und Jugendlichen einbezieht, die besonders häufig vom Ausschluss aus dem allgemeinen Schulwesen betroffen sind: Kinder aus Familien, die in oder am Rande der Armut leben oder in anderer Hinsicht benachteiligt sind, Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern, Kinder, die in konflikthaften Umgebungen heranwachsen. Ihnen gilt unser besonderes Augenmerk, weil es zu unseren zentralen Vorstellungen gehört, dass alle Kinder und Jugendliche eine Chance auf Bildung ihrer Persönlichkeit und kulturelle Teilhabe brauchen. Das Recht auf Bildung muss für alle Kinder angemessen eingelöst werden. So gibt das Ziel „Inklusion“ wesentliche Impulse zur Schulentwicklung.

In den meisten Bundesländern gibt es Schulgesetze, die Regelungen für den gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung vorsehen. Leider ist damit nicht automatisch die Einlösung dieser Regelung verbunden. In vielen Bundesländern ist der Besuch der allgemeinen Schule für behinder-

te Kinder im Grundschulalter leichter zu erreichen als in den weiterführenden Schulstufen. Wir meinen nicht, dass die gemeinsamen Grundschuljahre dann sinnlos waren. Jedes Jahr von Gemeinsamkeit, so denken wir, birgt Chancen in sich. Aber selbstverständlich setzen wir uns dafür ein, dass gemeinsames Leben und Lernen durchgehend und in allen Phasen von Erziehung und Bildung ermöglicht wird und im Arbeitsleben seine Fortsetzung findet.

Welches pädagogische Verständnis setzt gemeinsamer Unterricht voraus?

2.

Gemeinsamer Unterricht ist in erster Linie ein kindgerechter, alle Sinne ansprechender, lebendiger Unterricht, der Individualitäten anerkennt und berücksichtigt und Basiskompetenzen sorgfältig aufbaut. Der gemeinsame Unterricht für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung ist kein grundsätzlich anderer Unterricht als der, der für alle Kinder förderlich ist. Er zeichnet sich vor allen Dingen dadurch aus, dass Kinder ihren jeweils eigenen Lerntempi folgen und ihre Lerninhalte mitbestimmen und auswählen können. Er schafft eine Atmosphäre, in der die Freude am Lernen gepflegt wird und die Freude an den eigenen Leistungen im Mittelpunkt steht. Viele Reaktionen auf die PISA-Ergebnisse zeigen, wie sehr das deutsche Denken in selektiven Strukturen verhaftet ist. Als lernten Kinder nur, wenn ihnen Sanktionen, z.B. schlechte Noten oder Nichtversetzung, drohen. In anderen, zum Beispiel den nordischen Ländern, die laut PISA ihre Schülerinnen und Schüler zu besserer Leistungsfähigkeit bringen, wird in allgemeinen Schulen so unterrichtet, wie es von uns nicht nur für den

gemeinsamen Unterricht für erforderlich gehalten wird. Was wir als integrationspädagogischen Unterricht oder gemeinsamen Unterricht bezeichnen, ist z.B. in Finnland, das sagen viele Berichte, normaler Schulalltag.

3.

Welche Rahmenbedingungen begünstigen gemeinsamen Unterricht?

Weil gemeinsamer Unterricht auf einem kindgerechten und förderlichen Grundschulunterricht aufbaut, ist es von hohem Belang, wie dieser Unterricht ausgestattet und gestaltet ist. Fördermöglichkeiten der Grundschule wie LRS-Kurse, Sprachunterricht für Kinder, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, und Förderunterricht für besonders begabte oder für langsamer lernende Kinder oder solche mit emotionalen Schwierigkeiten stützen die Möglichkeiten gemeinsamen Unterrichts, wie umgekehrt gemeinsamer Unterricht die Fördermöglichkeiten für alle Kinder erweitert.

Wir meinen, dass alle Schulen sich zu inklusiven Schulen in ihrem Wohngebiet entwickeln sollten. Gute Bedingungen wirken sich günstig für alle Schülerinnen und Schüler aus. Deshalb halten wir grundsätzlich folgende Bedingungen für alle Schulen für notwendig:

- n Kleine Klassen (Zielwert 20 Schülerinnen und Schüler – wie in den in der PISA-Studie erfolgreichen nordischen Ländern)
- n Zwei-Pädagog(inn)en-System
- n Schulinterne Begleitungs- und Unterstützungssysteme für Kinder mit besonderem Förderbedarf

- n Ganztagschule mit sozialpädagogischem Personal
- n Weiteres Personal nach Bedarf (z.B. Integrationshelferinnen und -helfer)
- n Räumliche und materielle Ausstattung nach Bedarfslage

Rahmenbedingungen in der Sekundarstufe I

Eine hohe Anzahl von Stunden für Klassenlehrerinnen und -lehrer, mit einem überschaubaren Team, in dem gut zusammen gearbeitet wird, stützen die Möglichkeiten gemeinsamen Unterrichts auch in der Sekundarstufe. Projekt- und handlungsorientiertes Arbeiten sowie klassenübergreifende Zusammenarbeit sind unter die gemeinsame Zielsetzung „Inklusion“ gestellt und bestimmen das Schulleben. Gruppen von „normaler“ sozialer Heterogenität ermöglichen Individualisierung und die Auseinandersetzung mit der eigenen Behinderung. In Beratungssituationen werden die Berufs- und Lebensorientierung und Fragen des Abschlusses berücksichtigt.

Rahmenbedingungen bei zielgleicher Integration

Auch bei zielgleicher Integration, also dem Besuch der Regelschule durch Schülerinnen und Schüler mit körperlichen Beeinträchtigungen oder Sinnesschädigungen, halten wir das System mit zwei Lehrkräften für günstig. Es sollte zumindest stundenweise möglich sein, Unterricht durch Regel- und Sonderschullehrkräfte gemeinsam zu erteilen. In manchen Bundesländern ist bei zielgleicher Integration nur eine Beratung der Regelschullehrkräfte durch Sonderschullehrerinnen und -lehrer vorgesehen. Je nach „Integrationskultur“ in einem Land kann das die Anpassung des

Kindes mit Behinderung zu sehr in den Vordergrund rücken.

Die genannten Rahmenbedingungen wirken sich nur dann im Sinne der Inklusion aus, wenn sie mit der pädagogischen Einstellung verbunden werden, dass alle Kinder des Wohngebietes zusammen leben und lernen können sollten. Lehrerinnen und Lehrer sollten sich um dieses Verständnis immer wieder von Neuem gemeinsam bemühen – es widerspricht ihren eigenen Erfahrungen als Schülerinnen und Schüler im gegliederten Schulsystem.

4.

Wie kann Kooperation gelingen?

Gemeinsames Leben und Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung hänge am seidenen Faden gelingender Kooperation, stellte Hans Wocken schon in den 80er Jahren fest.

Tatsächlich entstehen ganz neue Anforderungen an die Pädagoginnen und Pädagogen. Im integrativen Unterricht arbeiten Regelschul- und Sonderschullehrkraft mit der jeweils anderen Lehrperson zusammen, sie planen und unterrichten gemeinsam. Weil beide für alle Schülerinnen und Schüler Verantwortung tragen, erweitert sich der professionelle Blickwinkel um die jeweils andere Perspektive. Viele Pädagoginnen und Pädagogen erleben das als Bereicherung.

Für ihre Arbeit brauchen die beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen ein gemeinsames Bewusstsein davon, inwiefern das gemeinsame Lernen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne

Behinderung bzw. Benachteiligungen für alle Schülerinnen und Schüler mehr Chancen bietet als das getrennte Lernen. Wenn nicht alle Kolleginnen und Kollegen davon überzeugt sind, sollte ein konstruktiver Austausch dazu stattfinden. Immer wieder ist nach dem Stand der Entwicklung der Gemeinsamkeit in der Klasse und in der Meinungsbildung der Kolleginnen und Kollegen zu fragen.

Gelingende Kooperation setzt Gleichwertigkeit im Team und eine gute Rollenklärung in der gemeinsamen Wahrnehmung der Verantwortung voraus. Kolleginnen und Kollegen können sich dann durchaus abwechseln in der leitenden bzw. unterstützenden Rolle. Zu Beginn und laufend im Prozess erhebt das Team gemeinsam die (Lern-) Ausgangslage unter der Fragestellung: Was braucht das Kind/die Klasse für seine/ihre weitere Lernentwicklung? Eltern sollten in diese gemeinsamen Fragen einbezogen werden. Alle Team-Mitglieder bringen ihre verschiedenen pädagogischen, methodischen, diagnostischen und therapeutischen Kompetenzen ein. Damit diese produktiv, kreativ und dauerhaft wirken können, sind sowohl die Bereitschaft aller Beteiligten als auch Raum für Kooperation unerlässlich. Eine gute Möglichkeit zur Reflexion der gemeinsamen Arbeit bietet Supervision im Team, insbesondere wenn an der Schule interne Begleitungs- und Unterstützungssysteme entwickelt werden.

Günstige Rahmenbedingungen und Zeit für Reflexion im Team schaffen noch keine Garantie für das Gelingen gemeinsamen Unterrichtens. Grundlegend sind die Entwicklung eines Verständnisses vom gemeinsamen Lernen aller Kinder sowie die Bereitschaft zur professionellen Zusammenarbeit und zu Veränderungen. Ein

wichtiger Gegenstand der Kooperationsgespräche wird der Austausch zu Unterrichtsmethoden und zur Unterrichtsgestaltung sein, damit sich die Positionen annähern, zu einem Konsens finden und gemeinsame Praxis möglich wird.

5.

Welches Verständnis liegt inklusivem Unterricht zu Grunde?

Wenn alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse erfolgreich lernen sollen, laufen Lernprozesse individuell angepasst und inhaltlich sowie zeitlich ausreichend differenziert ab. Jedes Kind muss die Möglichkeit haben, im eigenen Tempo und nach eigenen Interessen zu lernen. Wer inklusiven Unterricht beabsichtigt, hat also mit dem Ausgleich von individualisierten und gemeinsamen Lernsituationen zu tun. Regeln und Rituale, ein gültiger Rahmen für alle, sind unumgänglich. Vor allem in gemeinsamen Lebens- und Lernerfahrungen kann das Gefühl entstehen, in der Lerngruppe angenommen und für die Gemeinschaft mit verantwortlich zu sein.

Schülerinnen und Schüler gelten nach heutigem Verständnis als Akteure ihrer eigenen Entwicklung. Aufgaben werden so gestaltet, dass eine Eigenkontrolle möglich ist und die Schülerinnen und Schüler ihre Lernfortschritte erkennen können. Deshalb findet ein ausgewogener Wechsel zwischen lehrer/innenzentriertem Unterricht und Gruppenarbeit, Freiarbeit und projektorientiertem Unterricht statt. Grundsätzlich ist gemeinsamer Unterricht ein offener Unterricht. Montessori-Pädagogik, Werkstatt-Unterricht u.a. bieten Beispiele dafür³.

Auf äußere Differenzierung für Kinder mit besonderem Förderbedarf wird weitgehend verzichtet. Nach Möglichkeit findet sie, wenn überhaupt, unter Einbezug nichtbehinderter Kinder statt.

Wie verändert sich die Rolle der Sonderpädagog(inn)en?

6.

Für Sonderpädagoginnen und -pädagogen scheint die Arbeit im gemeinsamen Unterricht im hohen Maße eine Neuorientierung mit sich zu bringen. Sie sind eher gewohnt, Schwächen von einzelnen Kindern zu erkennen und daraus Lernziele zu definieren. Sie verstehen sich als die „Zentrale“ der Lernförderung.

Im gemeinsamen Unterricht stellt sich Vieles auf den Kopf:

- n In der allgemeinen Schule sind die anderen Kinder wichtige Lernpartner für die Kinder mit Behinderung.
- n Sonderpädagoginnen und -pädagogen, die das „Besondere“ überbewerten, behindern die Entwicklung gemeinsamen Unterrichts.
- n Auch junge Menschen mit Behinderung sind Akteure ihrer Entwicklung und werden darin durch pädagogischen Aktionismus eher gestört.

So erfährt die Rolle der sonderpädagogischen Profession einen Bedeutungswandel. Sonderpädagoginnen und -pädagogen haben im gemeinsamen Unterricht viele Möglichkeiten, sich und ihre Kompetenzen einzubringen:

- n Sie sehen die Regelschule und den Regelunterricht mit ihrem „besonderen“, auf einzelne Kinder gerichteten Blick.

- n Sie können ein Angebot unterrichtsmethodischer Alternativen einbringen.
- n Sie erstellen Wochenpläne für einzelne Kinder, die auch besondere Fördermöglichkeiten beinhalten.
- n Sie können behinderungsspezifische Förderung in den Schulalltag einbringen.
- n Sie sind in der Lage, spezifische Akzente zu setzen und unterrichtliche Angebote didaktisch zu reduzieren.
- n Sie können dazu beitragen, dass die Beobachtungsfähigkeit der beteiligten Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Eltern für Schwierigkeiten, aber auch für Fortschritte geschult wird.
- n Sie haben vor allem in diesem Zusammenhang, aber auch darüber hinaus, eine wichtige Rückmeldefunktion.
- n Und nicht zuletzt können sie Regelschullehrkräften die immer wieder auftretenden Zweifel nehmen, ob die Regelschule der richtige Ort für Kinder mit Behinderungen sei.

Schulische Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung wurde oft kritisch hinterfragt, weil die Begegnung mit gleichartig behinderten Menschen für die Identitätsfindung gerade im Jugendalter wesentlich sei. Die Schule für Blinde und Sehgeschädigte in Schleswig, die eine Schule ohne eigene Schülerinnen und Schüler ist, bietet an Wochenenden und in den Ferien Begegnungsmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler an, die das Schuljahr über von den Sonderpädagoginnen und -pädagogen in den Regelschulen unterstützt werden. Solche Begegnungsmöglichkeiten zu schaffen, kann eine wichtige Aufgabe von Sonderpädagoginnen und -pädagogen im gemeinsamen Unterricht sein.

Wie können im inklusiven Unterricht schulische Leistungen bewertet werden?

7.

Auch im gemeinsamen Unterricht geht es darum, dass Kinder und Jugendliche in sozialer, aber auch in kognitiver Hinsicht Lernfortschritte erzielen. In vielen Diskussionen wird vorgetäuscht, dass ein gutes Sozialklima und Lernen sich gegenseitig ausschließen. Erfahrene Lehrkräfte wissen, dass Angebote wie Lese- und Spielecken, vielfach als „Kuschecken“ diffamiert, schulisches Lernen fördern. Gerade komplexe und hochwertige Denkleistungen entstehen vor allem in einer angstfreien Lernatmosphäre. Allerdings verlangt ein offener, individualisierter gemeinsamer Unterricht von den Lehrkräften Aufmerksamkeit und differenzierte Wahrnehmung für den Lernstand und die Lernmotivation einzelner Schülerinnen und Schüler. Sie brauchen gerade in einem Unterricht, der ihnen Mitverantwortung für ihre Lernprozesse lässt, die Beratung und Unterstützung durch die Lehrpersonen. Diese behalten also die Rolle, Lernfortschritte zu sichern.

Gemeinsamer Unterricht braucht die Art der Leistungsbewertung, die der Grundschulverband seit Jahrzehnten für die Arbeit in der Grundschule fordert. Wenn die Rückmeldung über Lernfortschritte in Form von Lernberatung oder ausführlichen Lernberichten geschieht, werden Kinder nicht gedemütigt und geben sich daher nicht schon in jungen Jahren selbst auf. Sie lernen vielmehr, mit ihren Stärken und Schwächen umzugehen. Die nordischen Länder zeigen, dass Gespräche über Lerntagebücher und schriftliche Rückmeldungen dann zum erfolgreichen Lernen führen, wenn sie eingebettet sind in die Achtung

vor den Lernenden und die Wertschätzung von Bildung. Zeugnisse dienen dort dem Lernen und nicht der Selektion. Die Zeugnisse der Laborschule Bielefeld⁴, um ein existierendes gutes Beispiel in Deutschland zu nennen, bestehen jeweils in einer persönlichen Rückmeldung an die einzelnen Kinder, einer Beschreibung des Unterrichts und einem Brief an die Lerngruppe. Bestimmt ergibt das einen genaueren Einblick für jeden, der sich einen Eindruck von einem betreffenden Kind und seinem Lernstand machen möchte.

Im gegliederten Schulsystem in Deutschland werden durch Zeugnisse Bildungswege vorgezeichnet⁵. Im gemeinsamen Unterricht können Lernwege und damit Lebenschancen offen bleiben. Deshalb verträgt sich Inklusion weder mit Selektion noch mit deren Instrumenten. Es müssen Alternativen zu Ziffernzeugnissen gefunden werden.

8.

Wie sind Lehrkräfte für die gemeinsame Schule vorbereitet?

Bislang werden weder Regelschullehrkräfte noch sonderpädagogische Lehrkräfte oder andere pädagogische Kräfte in ihrer Ausbildung auf die Arbeit im gemeinsamen Unterricht angemessen vorbereitet. Da sie hingegen zunehmend Fachleute für gemeinsamen Unterricht sein sollten – insbesondere, wenn sie in inklusiven Schulen arbeiten – ist eine spezifische Ausbildung für gemeinsamen Unterricht und eine begleitende Fortbildung notwendig.

Alle Lehrkräfte sollten schon in ihrer Ausbildung ein Verständnis ihrer Professionalität entwickeln, das neue Herausforderungen und Offenheit für

inklusive Erziehung umfasst, damit die Forderung nach Freiwilligkeit bezüglich der Arbeit im gemeinsamen Unterricht abgeschafft werden kann.

Teamfähigkeit sollte sowohl Ausbildungskriterium als auch -ergebnis sein. Lehrerinnen und Lehrer, die noch keine Erfahrungen mit Teamarbeit und mit verschiedenen Formen offenen und binnendifferenzierten Unterrichts gesammelt haben, brauchen rechtzeitig eine angemessene Vorbereitungs- und Begleitfortbildung, wenn sie in das Arbeitsfeld Gemeinsamer Unterricht wechseln.

Um individualisierten Unterricht gemeinsam gestalten zu können, brauchen alle Pädagoginnen und Pädagogen gute Grundkenntnisse für die Didaktik des Lesens, Schreibens und der Mathematik⁶.

Umfeld

9.

Eine Schule kann nur dann dauerhaft alle ihre Schülerinnen und Schüler verantwortlich begleiten und unterstützen, wenn sie sich als Teil eines lokalen bzw. regionalen Netzwerkes versteht. Sie bindet externe Kompetenzen ein und arbeitet mit Fachkräften im Umfeld interdisziplinär zusammen. Eventuell sind unterrichtsergänzende bzw. zusätzliche Sondermaßnahmen einzuleiten. In Runden Tischen sollte im Rahmen von Kind-Umfeld-Analysen geklärt werden, wie die Lern- und Lebenssituation von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf gestaltet bzw. verbessert werden kann.

10.

Perspektiven

Die GEW beschäftigt sich seit vielen Jahren mit der bildungspolitischen Verwirklichung und der inneren Gestaltung einer Schule für Alle, einer nicht aussondernden Schule. In den 70er und Anfang der 80er Jahre war der Blick darauf gerichtet, Kinder mit Lern- und Verhaltensbeeinträchtigungen nicht weiter vom gemeinsamen Lernen auszuschließen. Seit Mitte der 80er Jahre bezog sich die Forderung nach Integration zunehmend auf Schülerinnen und Schüler mit Behinderung. Die Gestaltung gemeinsamen Unterrichts, notwendige Rahmen- und Arbeitsbedingungen, Weiterführung schulischer Integration in außerschulischen Feldern u.a. waren Themen vieler Kongresse, Veröffentlichungen und auch der Arbeitsgruppen Integration, die es in jedem Landesverband der GEW gab bzw. gibt. Koedukation und interkulturelle Erziehung wurden ebenfalls intensiv bearbeitet, aber eher selten wurden die Diskussionsstränge zusammengeführt. Erst die „Pädagogik der Vielfalt“ verdeutlichte, dass es bei allen Themen um Gleichberechtigung von Individuen in ihrer jeweiligen Besonderheit geht. „Inklusion“ bringt die Debatte auf ein anderes Niveau⁷. Es geht nicht mehr um die Zusammenführung einzelner Gruppen von Kindern und Jugendlichen, sondern um ein neues Verständnis von Schule und Unterricht, das sich Schulen selbst erarbeiten. Verschiedenheit wird nicht mehr als Hindernis betrachtet, sondern als Bereicherung oder doch zumindest als zu akzeptierende Gegebenheit. Es geht also in Zukunft im gemeinsamen Unterricht nicht mehr nur um schulische Integration einzelner Kinder mit Behinderung, sondern um die voraussetzungslose Anerkennung von Individualität in der Gemeinsamkeit.

Anmerkungen

- 1 Mit ihrer Beschreibung (vgl. A.Prenzel 1993) gelang ein wichtiger Schritt über die Diskussion um schulische Integration hinaus. Die Pädagogik der Vielfalt macht deutlich, dass das gemeinsame Lernen aller Schülerinnen und Schüler immer im Spannungsfeld zwischen Individualität und gleichberechtigter Gemeinsamkeit geschieht und gestaltet werden muss.
- 2 „Inclusive education“ wurde theoretisch und praktisch in angelsächsischen Ländern entwickelt und umgesetzt. In die deutschsprachige Diskussion wurde „Inklusion“ z.B. von Andreas Hinz und Alfred Sander eingebracht, findet aber erst allmählich Eingang. Mit dem Begriff sollte die Diskussion um schulische Integration neue Impulse erhalten und erweitert werden. Der vor allem in den 70er und 80er Jahren gebrauchte Begriff „Nichtaussonderung“ ist im neuen Begriff „Inklusion“ jedenfalls aufgehoben und wird positiv gewendet. Mit dem Begriff „Integration“ kann allzu leicht die Anpassung des Kindes mit Behinderung in eine Regelklasse gemeint sein, mit dem Begriff „Inklusion“ wird verdeutlicht, dass es um die Akzeptanz individueller Persönlichkeiten geht, das System sich also auf unterschiedliche Profile einstellt und die Verschiedenheit produktiv einbezieht.
- 3 Anregungen zur Unterrichtsgestaltung finden sich z.B. bei
n Demmer-Dieckmann, Irene und Bruno Struck (Hrsg.): *Gemeinsamkeit und Vielfalt. Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung.* Weinheim und München 2001

n Meister, Hans: Differenzierung von A – Z. Eine praktische Anleitung für die Sekundarstufen. Stuttgart 2000

n Prengel, Annedore: Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht. Opladen 1999

n Thurn, Susanne und Klaus-Jürgen Tillmann (Hg.): Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. Reinbek bei Hamburg 1997

- 4 Vgl. Heide Bambach in Demmer-Dieckmann und Struck, 77-97 und Irene Demmer-Dieckmann ebd., 99-112
- 5 Es gibt mittlerweile eigentlich genügend Belege, um zu wissen, wie unscharf bzw. ungerichtet die Zuweisung zu den einzelnen Bildungswegen erfolgt (vgl. z.B. die LAU-Untersuchung in Hamburg).
- 6 Die Bundesfachgruppe Sonderpädagogische Berufe begrüßt deshalb die Pläne z.B. in Rheinland-Pfalz, die für alle Lehrämter eine gemeinsame Ausbildungszeit vorsehen.
- 7 Der „Index für Inklusion“, demnächst zu beziehen über die Martin-Luther-Universität in Halle (Prof.Dr. Andreas Hinz), gibt wertvolle Hinweise, wie sich eine Schule im Sinne von Inklusion neu orientieren kann.

Weitere Begründungszusammenhänge

Zu Integration und Inklusion

Andreas Hinz beschreibt die Unterschiede zwischen „Integration“ und „Inklusion“ wie folgt: „Die Integrationspraxis versucht, aus sonderpädagogischer Warte individuumsbezogen die Einbeziehung ihrer Klientel mit sonderpädagogischem Förderbedarf, je nach individueller Schädigung, mit personenbezogener Ressourcenausstattung, spezieller Förderung und primärer eigener Zuständigkeit voranzubringen, während die Inklusionspraxis mit schulpädagogischem Ausgangspunkt und systemischem Ansatz alle Schüler an einer gemeinsamen Schule für alle teilhaben und individuell wie gemeinsam lernen lassen und dies mit systembezogener Ressourcenausstattung und allen beteiligten Berufsgruppen vorantreiben will“ (Hinz 2002, 359f.).

„Integration“ wird vielfach inflationär gebraucht: Das Kultusministerium in Baden-Württemberg behauptet zum Beispiel, 13.500 Schülerinnen und Schüler mit Behinderung ins Regelschulwesen zu integrieren. Die Außenklassen, in denen tatsächlich gemeinsamer Unterricht stattfinden kann, werden aber nur von rund 900 Schülerinnen und Schülern besucht. Weniger als 100 Schülerinnen und Schüler sind in Integrativen Schulentwicklungsprojekten. Ein Teil der restlichen 12.500 Kinder und Jugendlichen werden im Rahmen der Kooperation betreut, für die rein rechnerisch weniger als 20 Minuten pro Person zur Verfügung stehen.

In Deutschland sind die Integrativen Regelklassen in Hamburg im Moment das einzige Modell nach inklusivem Verständnis. Es wurde dort bislang an Grundschulen in sozialen Brennpunkten zum Personal der Grundschulen zusätzlich

sonderpädagogische Unterstützung zugewiesen, ohne dass dafür die Etikettierung einzelner Kinder erforderlich war. Die betreffenden Schulen verpflichteten sich, während der vier Jahre Grundschulzeit keine Überprüfungen im Bereich der Förderschwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache zu beantragen. Diese Integrativen Regelklassen sind im novellierten Schulgesetz des Hamburger Senats nicht mehr enthalten.



Zur derzeitigen Praxis der Ausgrenzung aus dem allge- meinbildenden Schulwesen

Schülerinnen und Schüler in Schulen für Lernbehinderte (Förderschulen), das ist hinlänglich klar, gehören – mit wenigen Ausnahmen – einer bestimmten gesellschaftlichen Gruppe an. Sie stellten im Schuljahr 2000 56% aller Sonderschülerinnen und -schüler.

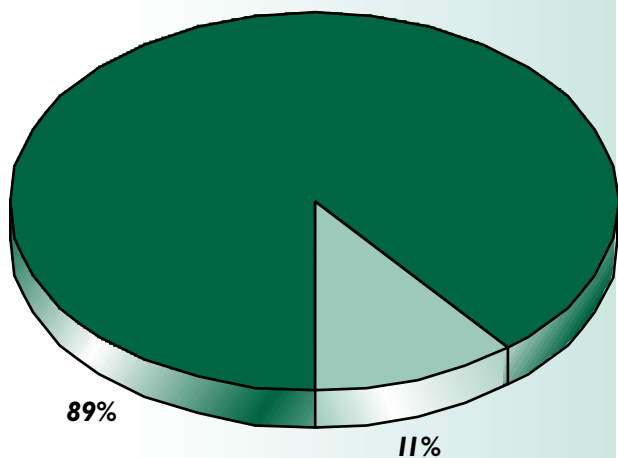
In allgemeinbildenden Schulen sind sie hingegen bislang nicht vertreten.



Schülerinnen und Schüler in Sonderschulen des Förderschwerpunktes Lernen sind, das ist vielfach unter Beweis gestellt (unlängst z.B. von Hans Wocken 2000) ganz überwiegend Kinder aus Familien, in denen Arbeitslosigkeit, Abhängigkeit von Sozialhilfe, Armut, Kinderreichtum und damit verbundene Probleme herrschen. Und es sind überdurchschnittlich viele Kinder und Jugendliche aus nicht-deutschen Familien. (Für die Sonderschulen im Bereich der Förderschwerpunkte „Soziale und emotionale Erziehung“ und „Sprache“ lassen sich ähnliche Zusammenhänge vermuten. Sie stellen weitere 14 % der deutschen Sonderschülerinnen und -schüler.) Die Aussonde-

rung aus dem allgemeinbildenden Schulwesen stellt also faktisch den Ausschluss einer bestimmten sozialen Gruppe aus der allgemeinen Schule dar. Die problematische Diagnostik, die zur Feststellung von „Lernbehinderung“ betrieben wird, wurde vielfach beschrieben. Hans Wocken fand heraus, dass der Schulabschluss der Mutter ein ebenso sicheres Kriterium für den Besuch der Sonderschule für Lernbehinderte darstellt wie die Intelligenzdiagnostik. Aus gutem Grund gibt es daher in anderen europäischen Ländern keine Schulen für Lernbehinderte. Im deutschen Schulsystem sind sie aber „unentbehrlich“ – nicht so sehr als Förderort für die betroffenen Schülerinnen und Schüler, sondern als unterste Ebene eines gegliederten Schulwesens, das kein Konzept für den bewussten Umgang mit heterogenen Schülergruppen und keine tragfähigen Unterstützungssysteme an allgemeinen Schulen hat. In fast allen Bundesländern steigen seit einigen Jahren die Quoten im Förderschwerpunkt Lernen kontinuierlich an.

Schülerinnen und Schüler mit Förderschwerpunkt Lernen

Sonderschule – Integration
Bundesgebiet 2000

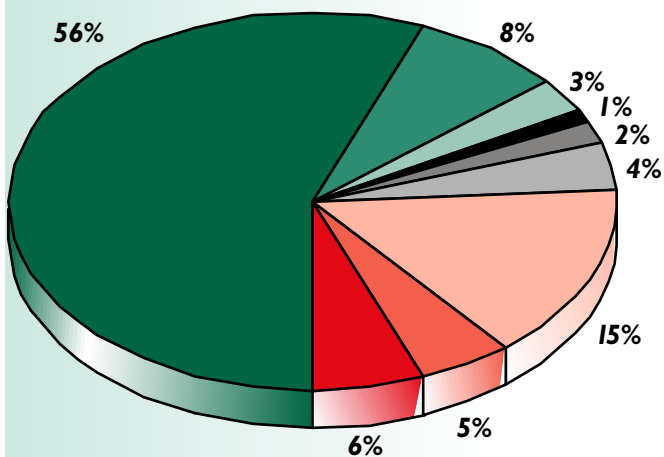


	Anzahl
 Sonderschule	230.647
 Integration	28.207

Quelle: KMK 159, Grafik: Dr. Irmtraud Schnell

Sonderpädagogische Förderung in Sonderschulen

Bundesgebiet 2000



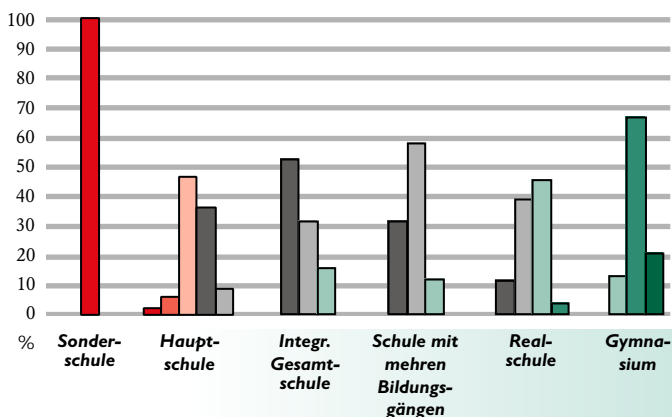
Anzahl

■ Sehen	5.147
□ Hören	11.296
■ Sprache	34.218
■ Lernen	230.647
■ Emotion./soziale Entwicklung	25.702
■ Körperl./motor. Entwicklung	21.338
■ Geistige Entwicklung	64.337
■ o.Z.	17.665
■ Kranke	9.097

Quelle: KMK 159, Quelle: KMK 159, Grafik: Dr. Irmtraud Schnell

An Sonderschulen für Lernbehinderte liegen die Lesefähigkeiten in der untersten Fähigkeitsstufe

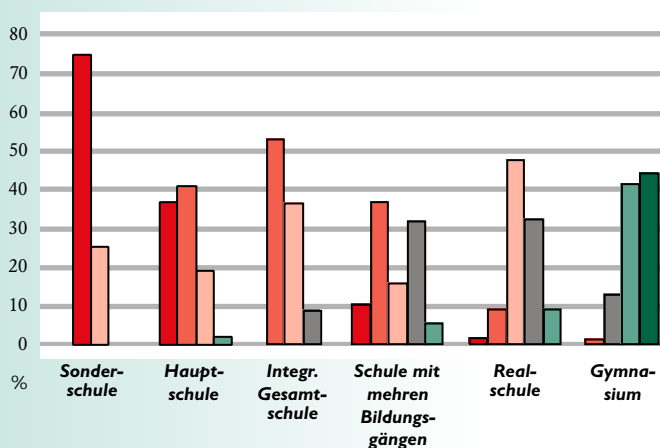
Schulen nach Schulformen und mittlerer Lesekompetenz der 15-Jährigen (in %)



Quelle: OECD PISA Deutschland: PISA 2000

An Sonderschulen für Lernbehinderte werden die Ärmsten der Armen unterrichtet

Schulen nach Schulformen und mittlerer Sozialschicht (in %)



Höchster sozialökonomischer Status der Familie (HISEI)

■ < 40

■ 40-44

■ 44-49

■ 49-54

■ 54-59

■ > 59

Quelle: OECD PISA Deutschland: PISA 2000

Der kurze Weg zur GEW

Unsere Adressen

GEW Baden Württemberg

Silcherstraße 7
70176 Stuttgart
Telefon: 0711/21030-0
Telefax: 0711/21030-45
www.bawue.gew.de
land@bawue.gew.de

GEW Bayern

Schwanthalerstraße 64
80336 München
Telefon: 089/544081-0
Telefax: 089/5389487
www.bayern.gew.de
info@bayern.gew.de

GEW Berlin

Ahornstraße 5
10787 Berlin
Telefon: 030/219993-0
Telefax: 030/219993-50
www.gew-berlin.de
info@gew-berlin.de

GEW Brandenburg

Alleestraße 6a
14469 Potsdam
Telefon: 0331/27184-0
Telefax: 0331/27184-30
www.gew-brandenburg.de

GEW Bremen

Löningsstraße 35
28195 Bremen
Telefon: 0421/33764-0
Telefax: 0421/33764-30
www.gew-bremen.de
info@gew-hb.de

GEW Hamburg

Rothenbaumchaussee 15
20148 Hamburg
Telefon: 040/414633-0
Telefax: 040/440877
www.gew-hamburg.de
info@gew-hamburg.de

GEW Hessen

Zimmerweg 12
60325 Frankfurt am Main
Telefon: 069/971293-0
Telefax: 069/971293-93
www.gew-hessen.de
info@hessen.gew.de

GEW Mecklenburg- Vorpommern

Lübecker Straße 265a
19059 Schwerin
Telefon: 0385/4852711
Telefax: 0385/4852724
www.gew-mv.de
Landesverband@mvp.GEW.de

GEW Niedersachsen

Berliner Allee 16
30175 Hannover
Telefon: 0511/33804-0
Telefax: 0511/33804-46
www.GEW-NDS.de
GEWNiedersachsen@cs.com

GEW

Nordrhein-Westfalen

Nünningstraße 11
45141 Essen
Telefon: 0201/294030-1
Telefax: 0201/29403-51
www.gew-nrw.de
info@gew-nrw.de

GEW Rheinland-Pfalz

Neubrunnenstraße 8
55116 Mainz
Telefon: 06131/28988-0
Telefax: 06131/28988-80
www.gew-rheinland-pfalz.de
gew@GEW-Rheinland-Pfalz.de

GEW Saarland

Mainzer Straße 84
66121 Saarbrücken
Telefon: 0681/66830-0
Telefax: 0681/66830-17
www.gew-saarland.de
info@gew-saarland.de

GEW Sachsen

Nonnenstraße 58
04229 Leipzig
Telefon: 0341/4947404
Telefax: 0341/4947406
www.gew-sachsen.de
GEW-Sachsen@t-online.de

GEW Sachsen-Anhalt

Markgrafenstraße 6
39114 Magdeburg
Telefon: 0391/73554-0
Telefax: 0391/7313405
www.gew-lsa.de
lv@gew-lsa.de

GEW Schleswig-Holstein

Legienstraße 22-24
24103 Kiel
Telefon: 0431/554220
Telefax: 0431/554948
info@gew-sh.de

GEW Thüringen

Geschwister-Scholl-Straße 45
99085 Erfurt
Telefon: 0361/59095-0
Telefax: 0361/59095-60
www.gew-thueringen.de
info@gew.ef.uunet.de

GEW-Hauptvorstand

Reifenberger Straße 21
60489 Frankfurt am Main
Telefon: 069/78973-0
Telefax: 069/78973-201
www.gew.de
info@gew.de

GEW-Hauptvorstand Parlamentarisches

Verbindungsbüro Berlin
Wallstraße 65
10179 Berlin
Telefon: 030/235014-0
Telefax: 030/235014-10
info@buero-berlin.gew.de

GEW-Hauptvorstand Büro Bonn

Thomas-Mann-Straße 1
55111 Bonn
Telefon: 0228/657722
Telefax: 0228/692945
BonnerBuero@gew.de

Die GEW im Internet:

www.gew.de

Ich mache mit!

Antrag auf Mitgliedschaft (Bitte in Druckschrift ausfüllen)

Frau/Herr

Vorname/Name

Straße/Nr.

Land (D für BRD), Postleitzahl/Ort

e-Mail-Adresse

Geburtsdatum

Nationalität

Telefon

bisher gewerkschaftlich organisiert bei

von

bis (Monat/Jahr)

Name/Ort der Bank

Kontonummer

BLZ

Berufsbezeichnung/-ziel

beschäftigt seit

Fachgruppe

Tarif/Besoldungsgruppe

Bruttoeinkommen € monatlich

Betrieb/Dienststelle

Träger

Straße/Nr. des Betriebs/der Dienststelle

Postleitzahl/Ort

Beschäftigungsverhältnis

angestellt

beurlaubt ohne Bezüge

beamtet

teilzeitbeschäftigt mit _____ Std./Woche

in Rente

im Studium

pensioniert

ABM

Altersübergangsgeld

Vorbereitungsdienst/Berufspraktikum

arbeitslos

befristet bis

Honorarkraft

Sonstiges

Jedes Mitglied der GEW ist verpflichtet, den satzungsgemäßen Beitrag zu entrichten und seine Zahlungen daraufhin regelmäßig zu überprüfen. Mit meiner Unterschrift auf diesem Antrag ermächtige ich die GEW zugleich widerruflich, den von mir zu leistenden Mitgliedsbeitrag vierteljährlich von meinem Konto abzubuchen.

Ort, Datum

Unterschrift

Die uns von Ihnen angegebenen personenbezogenen Daten sind nur zur Erfüllung unserer satzungsgemäßen Aufgaben auf Datenträgern gespeichert und entsprechend den Bestimmungen des Bundesdatenschutzgesetzes geschützt.

Bitte senden Sie den ausgefüllten Antrag an den für Sie zuständigen Landesverband oder an den:

GEW-Hauptvorstand
Postfach 90 04 09
60444 Frankfurt am Main

Vielen Dank!
Ihre GEW



**Gewerkschaft
Erziehung
und Wissenschaft**

