

Die inklusive Schule- eine Schule für alle

So geht Inklusion....

Bärbel Goldbach/Renate Wibrow

Einleitung: Viola Kleffel

*Irgendwann ist es dann soweit: unser Kind kommt in die Schule.
Aber in welche? Wo ist es willkommen?
Wo fühlt es sich wohl?
Wo wird es am besten gefördert?
Wo findet es Klassenkameraden, die auch Freunde werden im Laufe der Schuljahre?
Der inklusive Kindergarten war ja noch kein Problem, aber nun, wenn der Leistungsdruck dazu kommt, wie geht es meinem Kind dann?
Wir sind der Verein **Pro Inklusion Hamburg e.V.**
Seit 40 Jahren bemühen wir uns um Inklusion, zunächst im Kindergarten, dann in der Schule.
Lesen Sie, was zwei Lehrerinnen dazu schreiben, zwei, die in Nettelnburg unterrichteten und nach Erfahrungen in der Sonderschule, die Integration- so hieß es zunächst, wenn Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam zur Schule gingen- in ihrer Klasse verwirklichen wollten.*



Der Anfang

Wir hatten das Glück, gemeinsam als Dreier-Team (1Grundschul- 1Sonderpädagogin, 1Erzieherin)

unseren integrativen Unterricht in den 80er Jahren entwickeln zu können.

Entgegen kamen uns dabei die eigenen Erfahrungen aus den Schulen mit den Schwerpunkten Lernen und Geistige Entwicklung.

Unsere Erfahrungen mit Kindern, die eine Behinderung hatten, war die eine Seite, aber wie musste der gemeinsame Unterricht aussehen? Wir machten uns schlau: wir hospitierten in den bereits bestehenden Integrationsklassen (1983 existierten bereits 3 I-Klassen in der Bovestr., im Max-Eichholz-Ring und in Nettelnburg, unserer Schule.)

Wir diskutierten, stellten Fragen und entwickelten erste Pläne. Dabei orientierten wir uns an der neuen Grundschulreform.

Der Kontakt zu der Elterninitiative, die die Einrichtung der Integrationsklassen durchgesetzt hatte, brachte uns immer wieder neue Impulse. (Aus dieser Elterninitiative entstand zusammen mit anderen Stadtteilinitiativen unser Verein Pro Inklusion HH.)

Zu unserer Arbeit gehörten wöchentliche Koordinationssitzungen im gesamten Team. Wir reflektierten die Ergebnisse der letzten Woche und notierten, welche Materialien für die kommende Woche zusammengestellt werden mussten. Wir legten die Aufgabenverteilung fest. Immer waren auch spontane Veränderungen möglich.

Unseren Unterricht in einer ersten Integrationsklasse mit 22 Schülern und Schülerinnen, davon vier Kinder mit ausgewiesenen Förderbedarfen, haben wir in dem Artikel "Rückblick auf vier Grundschuljahre" (veröffentlicht in *Lernen konkret*) ausführlich beschrieben.

So geht Inklusion

(Auszüge aus unserem Artikel Rückblick...)

Wir akzeptierten jedes Kind als eigenständige Person und versuchten, ihm so offen wie möglich zu begegnen. Wir sind davon überzeugt, dass persönliche Beziehungen zwischen Kindern, Lehrerinnen und Eltern das Fundament bilden, um sich wohl und akzeptiert zu fühlen, um Mut, Selbstbewusstsein, Interessen und Kreativität zu entwickeln. Auf diesem Boden kann Lernen gedeihen und die Integration sehr unterschiedlicher Kinder gelingen.

Wir realisierten unsere Vorstellungen von Schule und Integration durch Veränderungen im Ablauf des Schulvormittags. Vorgeschriebene Stunden- und Pausenzeiten spielten keine Rolle mehr. Wir konnten flexibel auf aktuelle Anlässe, auf Wünsche und Bedürfnisse der Kinder eingehen und boten genügend Zeit, Raum und Materialien, um die Entwicklung von persönlichen Beziehungen und Interessen, selbstbewusstes und selbstverantwortetes Lernen und Spielen zu unterstützen.

Wir entwickelten folgenden Plan für die Schulvormittagszeit der Erstklässler:

- lockere Anlaufzeit mit Spielen und Gesprächen,
- gemeinsamer Gesprächskreis mit Singen, Vorlesen und mitgebrachten persönlich interessanten Dingen,
- gemeinsames Frühstück mit den nötigen Vor- und Nachbereitungen,
- freies Spielen, Basteln und Malen mit den ständig zugänglichen Materialien,
- Werkstattarbeit an den eigenen persönlichen Lernprogrammen,
- Schlusskreis mit Vorstellung der eigenen Arbeits- und Spielergebnisse, Rückblick auf den Tag, Ausblick auf den nächsten Tag.

An diesem Tagesablauf wird deutlich, dass wir viele Elemente des Familienlebens in die Schule integrierten und dadurch allen Kindern das Einleben in die Schule erleichterten. Wir erweiterten den Plan nach einiger Zeit um Besuche in den Elternhäusern, um gemeinsame Feiern und Feste mit den Eltern, um Kochen und Backen in Gruppen, um Theater-, Konzert- und Museumsbesuche, um Ausflüge und Klassenreisen. Wir Pädagoginnen beobachteten an uns selbst, wie entspannt und vergnügt wir in solchen eher untypischen Lernsituationen mit uns und den Kindern umgingen und welche Zufriedenheit wir daraus ziehen konnten.

Wir möchten Monika vorstellen, die als Kind mit geistiger Behinderung in unserer Integrationsklasse eingeschult wurde und versuchen zu beschreiben, wie sie sich in ihrer Integrations/Inklusionsklasse entwickelte.

Zum Beispiel erlebten wir sie auf der Klassenreise im 3. Schuljahr in einem flachen Fluss spielend, tobend, schreiend. sie versuchte mit anderen Jungen und Mädchen auf Rundhölzern zu reiten oder sich quer auf mehrere Hölzer zu legen, um ein Floß zu bilden. Zwischendurch warf sie sich lachend ins Wasser, rannte das Ufer hinauf und rollte sich auf dem abschüssigen Waldboden wieder ins Wasser.

Beim Beobachten dieser Szene kam uns wieder ins Gedächtnis, wie wir Monika kennenlernten: Sie stand mit zusammengedrückten Händen auf dem Rücken und beobachtete Kinder und Erwachsene. Manchmal schaute sie den anderen über die Schulter. Wenn sie aufgefordert wurde, mitzuspielen oder etwas in die Hand zu nehmen, schüttelte sie den Kopf und sagte: "Das kann ich nicht."

Wir lernten von Anfang an ihre Vorliebe für Wasser kennen. Sie wusch sich oft und anhaltend die Hände und spielte mit dem laufenden Wasser. Deshalb richteten wir einen Wasserkasten in der Klasse ein, mit dem alle Kinder mit Schiffen spielen konnten. Zum Malen mit Wachsstiften konnte Monika keinen Zugang finden. Mit Aquarell- und Deckfarben auf nassem Papier entwickelte sie dagegen Begeisterung und Konzentration. Nach längerer Anstrengung beim Rechnen und Schreiben suchte sie Entspannung bei einer Tätigkeit mit Wasser. Sie wurde eine gute Schwimmerin und nahm im 4. Schuljahr an Schwimmwettkämpfen mehrerer Schulen teil.

Gegen Ende der Grundschulzeit gab sie das Interesse an spielerischen Wasseraktivitäten auf und kochte lieber ausdauernd und regelmäßig Suppen, Tee und Kaffee. Sie organisierte den täglichen Abwasch - eigentlich das Abtrocknen, denn das Abwaschen selbst ließ sie sich nicht aus der Hand nehmen. Obwohl nicht zum Abwaschdienst eingeteilt, suchte sie auch auf der Klassenreise auf die Insel Neuwerk die Küche auf. Es gab dort Abwaschbecken so groß wie Sitzbadewannen. Dies war hier Monikas selbstgewählte, selbstbestimmte und selbstverantwortlich genutzte "Wassertherapie".

Daneben stellte sich schnell heraus, dass Monika ihre Scheu, etwas in die Hand zu nehmen, auch bei rollenden und fahrbaren Geräten verlor. In solchen Situationen sagte sie niemals "Das kann ich nicht." Alles, was sich durch Schieben, Ziehen, Drücken, Drängen, Schubsen und Rollen in Bewegung setzen ließ, übte auf Monika eine ungeheure Faszination aus; mehr noch, es setzte sie selbst innerlich und äußerlich in Bewegung. In der Turnhalle gewann sie schnell eine große Sicherheit und eine ausgezeichnete Orientierung, wenn sie zusammen mit den anderen Kindern durch die Halle rannte, "Brücken-kriegen" oder "Der Bär ist los" spielte und mit hochroten Wangen atemlos durch den großen Raum flitzte.

Im Laufe der Zeit bildete sich eine Rollbrett-Expertengruppe heraus, zu der auch Monika gehörte. Am liebsten schob sie ihren Freund auf dem Rollbrett durch die Halle, zunächst sehr vorsichtig und behutsam mit klarer Ansage bei Richtungswechsel wie links, rechts, geradeaus, Kurven und "Kopfeinziehen" oder "es geht jetzt unten durch." So richtig in Fahrt gekommen, beschleunigte sie das Tempo, dass uns Pädagogen der Atem stockte, doch kurz vor der Wand bremste sie geschickt ab und schaute uns triumphierend an: "Na, hättet ihr das gedacht, dass ich das schaffe?" Über diese vielfältigen Erfahrungen: ich habe Kraft, ich kann etwas bewegen, ich kann Folgen abschätzen und gut reagieren und meine Freunde und Freundinnen lassen sich von mir vertrauensvoll schieben, wuchs in ihr auch das Vertrauen zu ihren Mitspielern.

Bei einem neu kreierten "Waggon-Spiel" fasste sie Mut: sie stieg mit ihrer Freundin auf die zusammengekoppelten Rollbretter und ließ sich durch die Halle ziehen. "Wenn es mir zu schnell ist, ruf ich *langsamer*," bat sie die Zieher, und es klappte.

Ihr ängstlicher Gesichtsausdruck wich bald einem Lächeln, einem fröhlichen - ja befreitem - Lachen. Sie hat ihre Lernsituationen immer wieder neu organisiert, ihr Lerntempo selbstbestimmt, sich Hilfe geholt und Unterstützung angenommen. Darüber hat sie Vertrauen in die eigenen Möglichkeiten aufgebaut und ihre Ängste überwunden.

Ähnlich verhielt es sich mit vielen anderen Aktivitäten. Monika beobachtete das Treiben auf der "schiefen Ebene", in den "Höhlen", den "Matten-Reifen-Booten" und Schaukeln, ließ sich locken, probierte aus, überwand die Angst, und dann gab es kein Halten mehr für sie.

So stand sie später wie ein kühner Pirat auf dem Rand der hohen Mattenschaukel; sie hielt sich links und rechts an den Seilen fest und konnte nicht hoch genug schaukeln. Das begleitende Juchzen nahm eines Tages ein jähes Ende: "Mir wird übel!" rief es aus der Schaukel, und sofort drosselte sie das Tempo. Bleich schlich ein Mitschüler auf die Seitenbank. Monika legte ihm den Arm um die Schulter und tröstete ihn: "Früher hatte ich auch immer so ein Kribbeln im Bauch beim Schaukeln; ich glaub', ich hatte Angst. Hattest du auch Angst? Dann schaukeln wir beim nächsten Mal nicht wieder so hoch, einverstanden? Keine von uns Pädagoginnen hätte situationsgerechter, verständnisvoller, einfühlsamer, tröstender oder "therapeutischer" reagieren können.

Probleme gab es mit Monika allerdings im 3. Schuljahr als die Verkehrspolizisten einen Straßenparcours aufgebaut hatten und alle Kinder nach kurzen Anweisungen viele unterschiedliche Dinge tun sollten: das Fahrrad in Bewegung setzen, Ampeln, Haltelinien und Verkehrszeichen beachten und entsprechend reagieren, links oder rechts ein Handzeichen geben und ...?

"Bin ich jetzt dran? Was soll ich tun, was hat er gesagt? Es ist so laut! Ich kann nicht!" Monika fiel in ihre uns allen bekannten Verzweiflungsmuster zurück. Sie hatte gerade das Radfahren gelernt und war sehr stolz darauf. Aber die Forderungen des Polizisten verunsicherten sie, sie verzog die Mundwinkel, versteifte und verschränkte ihre Hände - wie früher hinten auf dem Rücken. Ihre Freundinnen erkannten das Problem und reagierten spontan: "Fahr einfach hinter mir her und hör nicht auf ihn!"

In der nächsten Zeit verabredeten sich die Kinder mit ihren Fahrrädern auf dem Schulhof. Sie malten Haltelinien und Verkehrszeichen auf; sie trainierten das Abbiegen und Einhandfahren bis sie sich sicher fühlten; Monika übte zusätzlich noch mit ihrem Bruder und schaffte die Fahrradprüfung im 4. Schuljahr wie alle Kinder der Klasse.

Projektunterricht

Unseren Bemühungen, für alle Kinder mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen individuelles Lernen zu ermöglichen, kam das Lernen in Projekten entgegen. Dabei konnten die Kinder schon im 1. Schuljahr bei kleinen Projekten von den Planungen bis zur Ergebnisauswertung verantwortlich mitwirken. Auch Monikas Bedürfnissen kam der Projektunterricht zugute. Sie wählte für sich die Fragestellungen aus, für die sie sich besonders interessierte. Mit Partnern und Partnerinnen schloss sie sich zu Interessengruppen zusammen und konnte - mit pädagogischer Unterstützung - zu den Projektergebnissen beitragen. Wir beschreiben einige Situationen aus dem Pferdeprojekt, das wir im 2. Schuljahr den Kindern vorschlugen und mit ihnen durchführten.

Mehrmals während des Pferdeprojektes besuchten wir einen Reiterhof. Alle Kinder übten zunächst auf zwei lebensgroßen Holzpferden das Auf- und Absitzen, die Körper- und die Zügelhaltung. Als dann auf den lebenden Pferden geritten wurde, trauten sich Monika

und zwei Jungen nicht. Die drei bildeten an den Reiterhofvormittagen eine eigene Gruppe: sie lernten die Pferde in den Ställen kennen, suchten sich Lieblingspferde aus, trauten sich, sie vorsichtig zu streicheln und zu füttern. Am liebsten hielt Monika Zweisprache mit den Tieren - von Angesicht zu Angesicht - im Gang vor den Boxen.

Sie freundete sich mit dem Hufschmied an, schaute ihm zu, stellten ihm viele Fragen und wurde zur Expertin für Pferdehufe. Sie spielte zusammen mit den beiden Jungen auf den Holzpferden. Niemand übte Druck auf diese drei Kinder aus, auch für sie wurden die Reiterhofbesuche zu einem großen Gewinn, obwohl sie an dem gemeinsamen Ziel des Reitens nicht teilnahmen. Auf dem Schulhof funktionierten sie einen Bollerwagen zur Pferdekutsche um, indem sie sich selbst ins Geschirr legten und für Kinder anderer Klassen "Ponyfahrten" anboten. Monika war an diesen Aktivitäten maßgeblich beteiligt. Niemals sagte sie: „Das kann ich nicht.“

Während der Projektzeit entstanden viele Texte, Zeichnungen, Poster, Fotos und Collagen, die wir zu "gewichtigen" Zeitungen zusammenbanden. Die Kinder konnten diese Produkte mit nach Hause nehmen und den Eltern das Pferdeprojekt noch einmal vorstellen. Monika hat unter anderem ihre Kenntnisse vom Hufschmied, ihre Lieblingspferde und deren Namen geschrieben und gemalt- jeweils mit pädagogischer Unterstützung. Sie ließ sich auch gerne aus den Zeitungen vorlesen.

In der Projektarbeit haben die Kinder erfahren, dass die persönliche Auseinandersetzung mit einem Thema, einer Fragestellung, mit Tieren oder Menschen zu hoher Befriedigung führte; sie brachte auch die Anerkennung durch andere Personen wie Mitschüler, Lehrer und Eltern. Durch ihr interessegeleitetes Lernen haben sich die Kinder ihre Begeisterung für schulisches Lernen die ganze Grundschulzeit über hindurch erhalten, genau wie Motivation und Neugierde blieben.

Das individuelle Lernprogramm

In unserem offenen und projektorientierten Unterricht wurden die Rechtschreibung und die grammatikalischen Erfordernisse nicht als lästiges Anhängsel betrachtet. Nein, von Anfang an installierten wir die Werkstattstunden, in denen die Kinder an ihren ganz persönlichen Programmen im Lesen, Schreiben und Rechnen arbeiteten und übten. Bei den individuellen Hilfestellungen wurde uns Pädagogen deutlich, an welchen Punkten bei dem einen oder anderen Kind die Schwierigkeiten lagen. So konnten wir mit ihm persönlich besprechen, welche Übungen es brauchte, um daran zu arbeiten.

Mit dieser Arbeit an den eigenen Bedürfnissen und Interessen erreichten wir, dass die Kinder immer wussten, warum sie sich anstrengten und arbeiteten. Die persönlichen Übungen erzeugten bei ihnen Erfolgserlebnisse, Motivation, Engagement, nie Widerwillen. Das galt für alle Kinder, auch für Monika. Ihre individuellen Übergangsprogramme entwickelten sich aus den Wichtigkeiten ihres persönlichen Lebens. Ausgangspunkt war ihr Haus, ihre Familie, der Garten, Oma und Opa, die Freundinnen und Freunde der direkten Nachbarschaft. Deshalb begann Monikas persönliches Lese- und Rechtschreibprogramm mit vielen Fotos ihrer konkreten Umwelt, zu denen sie zunächst vorgeschriebene Wörter mit einem farbigen Stift nachschrieb. Später arbeitete sie mit ihrem individuellen Programm, den Karteikarten und Heften, indem sie zu Dingen, Gegenständen und Bildern Wörter zuordnete und nachschrieb, z.B. *AUTO*. Im Laufe der Zeit lernte Monika mit unserer Unterstützung fast alle Laute, Groß- und Kleinbuchstaben und die Druckschrift.

Das Zählen, Ordnen und Strukturieren übte sie immer wieder mit vielen kleinen Ton-Igeln und Holztieren, den Umgang mit Geld beim konkreten Verkaufen und Kaufen im klasseneigenen Kaufmannsladen und mit Rechenspielen. Auch die Rechenaufgaben auf ihren persönlichen Arbeitsblättern zeigten Igel und andere Tiere. Sie ging immer wieder an ihre täglichen Übungen heran - mit mehr oder weniger Schwung - und war sehr stolz bei richtigen Ergebnissen.

Eigene Strategien entwickeln

Am Ende des ersten Schuljahres wurde uns durch eine Reparatur der Sirene Monikas tief sitzende Angst besonders deutlich. Als die Sirene laut aufheulte, sprang sie wie ein Blitz auf den Arm der Sonderpädagogin, hielt sich beide Ohren zu und weinte mit zusammengepressten Augen. An diesem Tag ließ sie sich nicht mehr beruhigen, ihre Angst blieb und die Mitschüler zeigten betroffene Anteilnahme: "Warum hast du vor der Sirene Angst? Wie können wir dir helfen?" Monika entwickelte eigene Strategien: Täglich fragte sie den Hausmeister nach möglichem Probealarm oder Sirenenreparatur, für den Schulweg suchte sie sich immer eine Begleitung. Ihre Mitschüler veranstalteten immer einen Höllenlärm, wenn die Sirene heulte.

In der 3. Klasse schaute Monika von ihrer Arbeit auf, als die Sirene mal wieder heulte und erklärte uns verduzt Dreinschauenden: "Ich hab keine Angst mehr, ganz einfach." Die Verminderung ihrer Angst vor Lärm, Neuem, Fremden, und Unbekannten ging einher mit ihrem wachsenden Vertrauen und mit dem besseren Verstehen und Durchschauen von Zusammenhängen.

Trotz aller positiver Entwicklung gab es immer wieder Situationen, die Monika ängstigten. Sie war ihnen aber längst nicht mehr nur hilflos ausgeliefert, sondern lernte, etwas dagegengesetzen. Auf einer Klassenreise in die Lüneburger Heide waren es tief fliegende Düsenjäger. Monika schlug vor, an die Regierung zu schreiben und sich über die Tiefflieger zu beklagen.

Auf der Bühne

Für Monikas Entwicklung waren die künstlerischen Unterrichtselemente von großer Bedeutung. Sich verkleiden, in Rollen schlüpfen, hinter einem Bettlaken mit Hilfe einer Lichtquelle Schattenfiguren erzeugen, Handpuppenspiele vorführen, eine Klassenreiserevue kreieren, Märchen einstudieren und so weiter...Monika brauchte lange Zeit bis sie Vergnügen am Sich-Verkleiden, Sich- Darstellen entwickelte und sich freier bewegte. Ihr Gesicht durfte nie bedeckt sein und sie musste die anderen Kinder in ihrer Verkleidung erkennen können.

Im 3.Schuljahr beschlossen die Kinder das Märchen von den Bremer Stadtmusikanten aufzuführen. Die Verbindungstexte zwischen den einzelnen Szenen lernten die Kinder gemeinsam als Chor, die Hauptrollen wurden mit je drei Kindern besetzt. Monika, eine der drei Hunde, konnte ihren Hundetext bei den Proben noch nicht sicher. Stockte sie, sprachen die anderen "Hunde" die Sätze weiter und Monika klinkte sich wieder mit ein. Bei der Premiere saß Monika unter den Chorsprechern. Als die Hundesprecherin ihren Text vor Aufregung vergaß, sprach Monika ihn einfach weiter und die Darstellerin fand ihre Worte wieder.

Am Ende der 4.Klasse führten Monika und zwei weitere Mädchen die Eltern, Geschwister und Verwandte souverän durch die Klassenrevue. Am Ende langanhaltender Applaus. "Das war eine Show, nicht!" blitzte Monika ihren Bruder mit funkelnden Augen an.

Abschluss

Wir haben Monikas Entwicklung vier Jahre lang begleitet und sie langsamer in ihrer Person besser verstehen gelernt. Wir bewunderten ihre intensive Aufmerksamkeit für innere Vorgänge und ihre spontanen Reaktionen, wenn sie entdeckte, dass jemand verletzt oder ungerecht behandelt wurde. Sie hat es uns leicht gemacht, ihr individuelles Zeitmaß zu akzeptieren. Schwerer fiel es uns, ihren immer gleichen Geschichten zuzuhören. Aber wir lernten, diese stereotypen Geschichten als Ausdruck ihrer Not und Angst zu verstehen und zu akzeptieren. In persönlicher Zuwendung konnten wir - Kinder und Erwachsene ihr helfen, die Angst zu überwinden. Gemeinsam mit dem größten Teil ihrer Grundschulklasse wechselte Monika in die 5.Klasse einer Gesamtschule (heutiger Begriff Stadtteilschule). So hatte sie verlässliche Freundinnen und Freunde, die ihre Signale verstehen konnten.

Erkenntnisse und Forderungen

- Inklusion muss man wollen
- Pädagog*innen und Schüler*innen und Eltern müssen die Eigenarten jedes einzelnen Kindes erkennen und wertschätzen.
- Pädagog*innen müssen ihre Einstellung und ihren Unterricht auf der Grundlage der UN- Behinderten-Rechts-Konvention (2006/7) überprüfen!
- Es hat sich gezeigt, dass die kognitive Entfaltung und gesamte Entwicklung der Kinder mit einer Behinderung beachtlich war. Bei den Kindern ohne Behinderung entwickelte sich das Sozialverhalten positiv.
- Im Vergleich mit allgemeinen Regelklassen zeigten sich **keine Leistungsunterschiede** in den Lernfächern.

*Diesen Bericht veröffentlichten Renate Wibrow und Bärbel Goldbach 1995! in der Zeitschrift Lernen konkret. (Mehr Literatur am Ende des Artikels)
Inzwischen sind Hamburger Inklusionsklassen gesetzlich verankert.
Aber die Ausstattung ist deutlich sparsamer geworden. Deshalb: es gibt für uns, die wir für die Inklusion kämpfen, noch viel zu tun: Im Bildungsbereich, aber auch beim Arbeiten und Wohnen. Wie schön wäre eine inklusive Gesellschaft für alle!*

Literatur:

Goldbach/Tiemann/Wibrow/Schwarz
Haben Bienen Knochen?
Gespräch über das Lernprojekt einer I-Klasse
Arbeitskreis Grundschule 1994

H.Schwarz: Grundschule ohne Aussonderung
gemeinsame Schule für alle aus:
Lebens- Lernort Grundschule
Cornelsen Verlag 1994

H.Schwarz: Interessenarbeit in der
Grundschule, Gespräche mit Bärbel
Goldbach und Renate Wibrow
Arbeitskreis Grundschule 1994