

1. *Schulische Integration Behinderter und die Notwendigkeit einer Grundschulreform*

Barbara Westermann/Gabriele Faust-Siehl

1. *Veränderte Kindheit - Veränderte Schulen*

Die Veränderung der Kindheit und der Kinder (vgl. II.4) stellt alle Schulen vor die Aufgabe, sich in noch stärkerem Maß als bisher zu *Schulen der Integration und der Differenzierung* weiterzuentwickeln. *Integration* bezeichnet dabei die Aufgabe, behinderte und nichtbehinderte Kinder gemeinsam elementare Grunderfahrungen mit sich und anderen, dem Leben außerhalb der Schule und den Inhalten des Unterrichts in der Gemeinschaft mit den MitschülerInnen und herausgefordert durch lebensnahe und lebensbedeutsame Aufgaben nachholen zu lassen. *Differenzierung* verweist auf den Weg der gestuften und variablen Anregung, Unterstützung und Ermutigung in Aufgaben, Lernwegen und persönlichen Hilfen. Sie ist die Antwort auf den berechtigten Anspruch der Kinder, im Unterricht als Person geachtet und als Individuum mit eigenen Interessen und Voraussetzungen, Stärken und Schwächen ernst genommen zu werden.

Die Veränderungen in den Lebensbedingungen der Kinder führten dazu, von einer "Veränderten Kindheit" zu sprechen. Sie können hier nur knapp angedeutet werden. Kinder wachsen mit weniger Geschwistern und zu ca. 20% nicht mehr in den Familien auf, in die sie hineingeboren wurden. Jedes 9. Kind lebt in einer Ein-Eltern-Familie, 40% der Kinder sind Einzelkinder, nur noch ein Drittel hat andersgeschlechtliche Geschwister. Ca. 40% der Mütter sind berufstätig. Kindheit heute verläuft für viele Kinder als Medien- und Konsumkindheit. "Erfahrungen aus zweiter Hand" überlagern die unmittelbare Erfahrung des Nahraums "mit allen Sinnen". Haltungen des Konsumierens und Unterhalten-Werdens verringern die Anlässe, schöpferisch gestaltend selbst tätig zu werden. Veränderungen dieser Art sind in allen Sozialschichten und Bundesländern, Städten und Gemeinden zu beobachten. Auch der ländliche Raum ist davon nicht ausgenommen. Obwohl manche Veränderungen an eine Krise denken lassen, dürfen die positiven Seiten der Veränderungen, z.B. die bessere Informiertheit der Kinder, ihr gestiegenes Selbstbewußtsein und ihre größere Selbständigkeit, nicht übersehen werden. Chancen und Gefahren halten sich in der Tendenz die Waage.

Individualisierung als Kennzeichen der Moderne prägt die Lebensbedingungen aller Menschen. Schulklassen sind heute heterogene Gemeinschaften höchst unterschiedlicher Kinder, die sich u.a. in

ihren sozialen Verhältnissen, in ihren kulturellen Traditionen und Sprachen, in den Familienstrukturen und Erziehungsbedingungen und im Selbstverständnis unterscheiden. Für jahrgangsgleiche Kinder werden Entwicklungsdifferenzen von mehreren Jahren berichtet. In den kleiner gewordenen Familien werden die Kinder verstärkt als gleichberechtigte Partner behandelt, eine Einstellung, die auch ihre Erwartungen gegenüber der Schule prägt. Die Kinder stellen die Schule täglich neu vor die Aufgabe, stets zu berücksichtigen, daß in den Klassen Individuen leben und lernen und den Unterricht mitgestalten wollen.

Die Einschulung von Kindern mit Beeinträchtigungen und Behinderungen stellt unter diesen Bedingungen die "Regelschulen" vor keine völlig neuartigen Aufgaben. Die Weiterentwicklung zu "Schulen der Integration und Differenzierung" ist ohnehin durch die veränderten Lebensumstände und die größere Unterschiedlichkeit der Kinder gefordert. In den Klassengemeinschaften dieser Schulen finden Kinder mit Beeinträchtigungen und Behinderungen ihren Platz. Allerdings ist vor allem in der personellen Ausstattung ihre größere Hilfs- und Schutzbedürftigkeit zu berücksichtigen. Schulen, die sich in dieser Weise weiterentwickeln, sind nicht nur bessere Schulen für Kinder mit Behinderungen und Beeinträchtigungen. Sie sind *bessere Schulen für alle Kinder.*

2. Notwendige Weiterentwicklungen der Schulen im einzelnen

Die folgenden Ausführungen können die Frage, durch welche Veränderungen die Schulen diese Aufgabe besser leisten können, weder umfassend noch im Detail erschöpfend beantworten. In mehreren Bundesländern (u.a. Hamburg, Berlin, Saarland) werden dazu zur Zeit ständig neue Erfahrungen gesammelt. Eine in die Einzelheiten gehende Diskussion hätte an diese Erprobungen und die zahlreich vorliegenden Berichte anzuschließen. Vor allem Veränderungen in den folgenden *neun Punkten* können dazu beitragen, Schulen der Integration und der Differenzierung auf den Weg zu bringen:

(1) Binnendifferenzierung

Die Verschiedenheit der Kinder einer Lerngruppe stellt die Schulen bereits jetzt vor die Aufgabe eines weitestgehend differenzierten Unterrichts, der auch individuelle Förderprogramme einschließen kann. Formen äußerer Differenzierung (= Aufteilung nach Leistung in verschiedene Gruppen) zerstören die Geborgenheit, die insbesondere Kinder mit Beeinträchtigungen brauchen, und verhin-

dern, daß sich Kinder und Jugendliche mit verschiedenen Fähigkeiten *wechselseitig* wichtige Entwicklungsanreize geben. Die Methode der Wahl kann daher nur in einer umfassenden, sensibel gehandhabten, von vielfältigen Materialien und Medien gestützten Binnendifferenzierung liegen, bei der die Lehrenden den Lern- und Entwicklungsprozeß jedes Kindes beobachtend und helfend begleiten.

(2) Lebensbedeutsamkeit der Aufgaben

Allzu häufig lernen Kinder und Jugendliche noch in praxisfernen, in kleine Einheiten zerstückelten und miteinander nicht verbundenen Unterrichtsstunden. Die Bemühungen um mehr fächerübergreifenden Unterricht, um Projektorientierung und die Öffnung der Schule zum Stadtteil auch im Schulalltag zeigen die Bedeutung praxisbezogenen, lebensnahen Lernens. Aufgaben, die in einem praktischen Handlungszusammenhang stehen, wecken Interessen und spornen zur gemeinsamen Bewältigung an. Dadurch haben alle Kinder und Jugendlichen der Klasse die Chance, ihren Anteil zur gemeinsamen Arbeit zu leisten und dabei Bestätigung und Anerkennung zu erfahren. Aufgaben dieser Art sollten daher zum Kern des Unterrichts werden.

(3) Veränderte Lernformen

Lernformen, die Fernsinne (Sehen und Hören) *und* Nahsinne (Tasten, Riechen, Schmecken) betätigen lassen und die die schöpferische Eigentätigkeit der SchülerInnen herausfordern, können ein Gegengewicht zum "Leben aus zweiter Hand" bilden. Dadurch tragen schulische Aufgaben dazu bei, die Einseitigkeit eines vornehmlich medien- und konsumbestimmten, passiven Lebens auszugleichen. Für viele Kinder und Jugendliche bietet nur ein handlungsorientiertes Lernen, das die konkrete Erfahrung des Gegenstandes einschließt, die Chance, wichtige Lernprozesse überhaupt zu bewältigen. Lerngänge in der näheren Umgebung der Schule ermöglichen, Unterrichtsgegenstände in ihrer natürlichen Umgebung zu erleben und den häufig nicht leicht zugänglichen Nahraum mit den Kindern und Jugendlichen neu zu entdecken. Wechselnde Sozialformen (Einzel, Partner, Gruppen, Klassenarbeit) bieten unverzichtbare, *verschiedene* Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten. Verstärkt berücksichtigt werden sollte der Wunsch von Kindern und Jugendlichen, auch Orte und Situationen des Rückzugs, der Entspannung und Stille in der Schule vorzufinden. Die hier erwähnten Lernformen finden sich in der sonderpädagogischen Literatur als die Prinzipien, die den Kern einer besonderen Didaktik ausmachen; in den Alltag der Regelschule integriert, könnten sie das Lernen *aller* Schüler bereichern.

(4) Schule als Stätte sozialer Grunderfahrungen

Eine Reihe von Erfahrungen, von denen Erwachsene annehmen, daß sie zum Alltag der Kinder und Jugendlichen dazugehören, werden heute von vielen nicht mehr in dieser Weise gemacht. Vieles ist nicht mehr selbstverständlich, z.B.

- mit Mutter und Vater aufwachsen,
- mit Geschwistern in der Familie leben,
- Bruder und Schwester zu haben und in der Familie Erfahrungen mit dem anderen Geschlecht zu machen,
- im Umkreis Verwandte zu haben,
- die kulturellen Traditionen des eigenen Lebensbereichs verstehen.

Das Frankfurter Grundschulmanifest des Arbeitskreises Grundschule (1989) formuliert: "Vielfach fehlen Grunderfahrungen der gemeinsamen Freude, des Teilens, der Eifersucht und des gelungenen Streitens". Als wichtigste stabile, außerhäusliche Gruppensituation kann vor allem die Schule die Aufgabe übernehmen, als Stätte sozialer Begegnung und gemeinsamer Grunderfahrung fehlende soziale Erfahrungen nachholen zu lassen. Hierzu ist vor allem an Erfahrungen

- der Gemeinschaft und der Zugehörigkeit,
- der Bewährung und der gegenseitigen Hilfe,
- der Verschiedenheit von anderen und der eigenen Individualität zu denken.

Von fehlenden sozialen Grunderfahrungen sind *alle Kinder* betroffen. Kein Kind darf daher ausgeschlossen werden. Aus der Perspektive der pädagogischen *Institutionen* erscheint dies leistbar, da Kinder mit Behinderungen zwar möglicherweise das Spektrum der Verschiedenheit erweitern, aber keine grundsätzlich neuen Aufgaben stellen. Aus der Sicht der *Kinder* erscheint die gemeinsame Bildung und Erziehung wünschenswert, da nur dadurch die Verschiedenheit der Mitmenschen in der Gemeinsamkeit erfahren und von Anfang an das Zusammenleben eingeübt werden kann.

(5) Integrative Lehrpläne und Erweiterung des Freiraums

Die derzeit gültigen Lehrpläne geben in ihren verbindlichen Teilen Ziele vor, die für alle Kinder und Jugendlichen einer Klasse gelten. Trotz der Bemühungen um Stoffreduzierung sind diese Lernzielkataloge noch immer detail- und umfangreich. Je verschiedener die Lerngruppen aber werden, desto schwieriger sind einheitliche Ziele von allen zu erreichen, selbst wenn es sich um Minimalziele handelt. Dies ist bereits in den gegenwärtigen Schulklassen zu erfahren, indem ein Teil der Kinder Lernschritte nur mühsam und

ohne Sicherheit vollzieht, während von anderen die Zielangaben weit übertroffen werden.

Leistungs- und entwicklungsverschiedene Lerngruppen benötigen Lehrpläne, die *gemeinsame Aufgaben für alle Kinder* umreißen und auf dieser Grundlage ein *Spektrum von Zielen* ausdifferenzieren, die je nach Leistungs- und Entwicklungsstand anzustreben sind. Solange diese Lehrpläne nicht vorliegen, ist Unterricht auf der Grundlage zweier verschiedener Bildungsvorgaben möglich. Allerdings sollte in diesem Fall der Freiraum in den Vorgaben erweitert werden, da in den Schulen der Differenzierung und Integration mehr Zeit und größerer Spielraum benötigt werden, um auf die Bedingungen der Klasse und der beteiligten Kinder eingehen zu können.

(6) Zweipädagogen-System/Doppelbesetzungen

Leistungs- und entwicklungsverschiedene Lerngruppen benötigen Teams von sich ergänzenden PädagogInnen, von denen mindestens zwei Personen während der gesamten Unterrichtszeit in der Klasse anwesend sind. Binnendifferenzierte Lernprozesse stellen an die Lehrenden die Aufgabe, gleichzeitig zahlreiche Lernprozesse beobachtend und auswertend zu begleiten, häufig mehreren Kindern zu helfen, manche an die Lernaufgaben heranzuführen, andere zu ermutigen, viele zu bestätigen und bei allen diesen Aufgaben die gesamte Lerngruppe, die Unterrichtssituation und die Lernzeit im Blick zu behalten. Diese Aufgaben sind bereits in den herkömmlichen Klassen häufig von einer Person nicht mehr zu leisten. Die Überforderung der LehrerInnen während der Unterrichtssituation dürfte mit dafür verantwortlich sein, daß ein qualifizierter binnendifferenzierter Unterricht in großen Klassen nur selten anzutreffen ist.

In integrativen Schulen und Klassen ist das Zweipädagogen-System in *allen Unterrichtsstunden* unumgänglich. Nur zwei Lehrende leisten es

- einzelne Kinder bzw. Jugendliche und Gruppen zu betreuen,
- Kindern und Jugendlichen die nötige Zuwendung zu geben,
- die divergierenden Lernprozesse gezielt zu beobachten,
- im ständigen Gespräch der Lehrenden miteinander individuelle Förderprogramme zu entwickeln,
- die Programme im Unterricht einzusetzen, zu verbessern und ihren Erfolg zu beobachten.

Das Zweipädagogen-System bietet zusätzlich die Möglichkeit, daß sich die Unterrichtenden partnerschaftlich gegenseitig beobachten und beraten. Dadurch kann der Unterricht und der Umgang mit Kindern und Jugendlichen in gemeinsamer Anstrengung verbessert werden. Dies setzt allerdings Kooperationsfähigkeit und die Bereitschaft, Kritik

auszusprechen und anzunehmen, voraus. Beides ist keineswegs selbstverständlich.

(7) Geborgenheit und differenzierte Rückmeldung als Prinzipien der Leistungsbewertung

In Lerngruppen, die bewußt als leistungs- und entwicklungsverschiedene Lerngruppen gebildet werden, scheidet die Möglichkeit aus, einzelne Kinder "zurückzustufen", weil sie Lernziele nicht erreicht haben. Einmal gebildete Lerngruppen bleiben hier zusammen. Jedes Kind erhält die nötigen Hilfen, um "sein Bestmöglichstes" zu erreichen. In diesen Lerngruppen kann daher von allen Kindern *Geborgenheit* erfahren werden. Davon sind positive Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung zu erwarten.

Integration beruht unter anderem auf der Kontinuität der Lern- und Spielgruppen. Dies bedeutet, daß bei der Bildung von Schulanfängerklassen eine enge Kooperation mit dem Kindergarten erfolgen muß, um bestehende Freundschaften und Beziehungen zu berücksichtigen. Kinder leben sich schneller ein, wenn sie mit ihren "alten Freunden" gemeinsam zur Schule gehen können.

Geborgenheit entsteht nur dort, wo keinem Kind in Ziffernform Versagen attestiert wird. Ziffernnoten sind in leistungs- und entwicklungsverschiedenen Lerngruppen nicht anwendbar: Es ist undenkbar, daß bei jeder Note mitangegeben wird, nach welchem Lehrplan bzw. nach welchem Anspruchsniveau die "2" oder die "4" erzielt worden ist. In Klassen mit qualifizierter Binnendifferenzierung sind, da die Lernprozesse ständig beobachtet werden müssen, weitaus differenziertere Leistungsrückmeldungen möglich. In beschreibender Form kann angegeben werden, welche Lernprozesse beherrscht werden und mit welchen Anforderungen das Kind noch Schwierigkeiten hat. Individuelle Stärken, aber auch die Anstrengungsbereitschaft und die Fortschritte der Kinder sowie ihre gesamte Persönlichkeit können dadurch endlich angemessen berücksichtigt werden. Zeugnisse dieser Art werden für die weitere Entwicklung zur Hilfe, auch für die Schwächsten.

Wie Erfahrungen in Hamburg, Berlin und seit kurzem auch Schleswig-Holstein zeigen, können Grundschulklassen auch herkömmlicher Art ohne weiteres notenfrei geführt werden. Wenn Klassen es wünschen, sollten als Übergangslösung (wie in Schleswig-Holstein) in der Anfangszeit kombinierte Formen von Verbalbeurteilung und Note möglich sein. In den weiterführenden Schulen sind angemessene Formen der Leistungsbeurteilung in integrativen Klassen noch zu erproben.

(8) Schule als "Lebensraum des Kindes"

Da das Kind auch in der Schule Anspruch auf ein Leben als ganzer Mensch und nicht nur als Schüler hat, sollte sich die Schule noch mehr darum bemühen, zum *Lebensraum* des Kindes zu werden. Die Einrichtung von rhythmisierten "vollen Halbtagschulen" wäre ein Schritt in diese Richtung.

"Volle Halbtagschule" bedeutet eine gleichbleibende tägliche Unterrichtszeit von z.B. 8.00 Uhr bis 12.30 Uhr, die in einer Hand bzw. in den koordinierten Händen eines Teams liegt. Der Unterricht kann dabei durchaus gleitend anfangen. Diese Ausweitung des Schulvormittags bedeutet eine erhebliche Verlängerung der Unterrichtszeit (wöchentliche Unterrichtszeit auf der Basis der angegebenen Zeiten 1350 Minuten gegenüber 900 Minuten/Klasse 1 oder 1080 Minuten/Klasse 4, die gegenwärtig Kinder in der Grundschule verbringen). Dieser größere Zeitanteil der Schule am Tag der Kinder ist nur vertretbar, weil die zusätzliche Zeit nicht zum "Pauken" genutzt werden soll. "Mehr Zeit für Kinder" soll einen pädagogisch durchdachten Wechsel von Lernzeiten, Zeiten des Ausruhens und Spiels und musisch-sportlich-kreativen Aufgaben ermöglichen ("Rhythmisierung"). Phasen der Anspannung und der Entspannung wechseln im Verlauf des Schulmorgens ab. Die Kinder haben die Möglichkeit, gemeinsam zu spielen und zu lernen, zu essen, für ihren Klassenraum und die übrigen Räumlichkeiten der Schule zu sorgen und sich verantwortlich zu fühlen, wobei jede Schule Schwerpunkte für sich entwickeln muß. Man darf erwarten, daß eine Schulgestaltung dieser Art vielfältige soziale Lernmöglichkeiten bietet, Streß, Anspannung und Hektik reduzieren und das Wohlbefinden der Kinder verbessern wird. Da Unterricht und andere Aktivitäten hier verbunden werden, können nur LehrerInnen in Verbindung mit SozialpädagogenInnen diesen Vormittag planen und leiten.

"Volle Halbtagschulen" werden bisher im Zusammenhang mit der Weiterentwicklung der Grundschulen erprobt und diskutiert. Sie bieten familienfreundliche Öffnungszeiten und machen die Betreuung durch wechselnde Personen und - für den Grundschulbereich - den Schulsamstag überflüssig. Wo es die Familiensituation erfordert, sollten Ganztagsangebote auch im Grundschulbereich vorhanden sein. Dabei sollten die Nachmittage nicht zu einer Ausweitung des üblichen Unterrichts, sondern für z.B. Arbeitsgemeinschaften und freie Angebote im musischen und technischen Bereich und eine qualifizierte Hausaufgabenbetreuung genutzt werden.

"Volle Halbtagschulen" und Ganztagsangebote werden *nicht* vornehmlich oder ausschließlich als Modelle für integrative Schulen und Klassen, sondern als vielversprechende Perspektive *für alle*

Kinder diskutiert. Entscheidend beteiligt ist hieran die Veränderung der Kindheit, die familienfreundliche Schulen und mehr soziale Lerngelegenheiten notwendig macht. Insofern stellt auch diese Aufgabe keine integrationsspezifische Aufgabe dar. Da im Sonderschulbereich bereits jetzt volle Halbtags- und Ganztagschulen verbreiteter sind, könnten im Gegenteil Kinder mit Beeinträchtigungen und ihre LehrerInnen wertvolle Erfahrungen in die Umgestaltung von Schulen in rhythmisierte Halbtagsschulen bzw. Ganztagsangebote einbringen. Zu prüfen ist auch, ob nicht vornehmlich sonderschulische Einrichtungen mit ihrem breiteren räumlichen Möglichkeiten hierfür vorzugsweise als Gebäude in Frage kommen.

(9) Übergänge und Sekundarbereich

Im Vergleich zum Grundschulbereich, für den bereits jetzt erprobte Modelle vorliegen, erscheint die weitere Entwicklung eines integrativen Sekundarbereichs noch offener. Unabhängig von den Realisierungen, die hierfür gefunden werden, sollten die pädagogischen Prinzipien integrativer, binnendifferenzierter Grundschulen im Sekundarbereich anerkannt, aufgenommen und in der hier notwendigen Form fortgeführt und weiterentwickelt werden. Dies gilt besonders für die Grundorientierung des Lernens, die Lern- und Arbeitsformen, das soziale Lernen, das Selbstverständnis der Schule und die Leistungsbewertung. Übergangsentscheidungen lassen sich auf der Grundlage von kontinuierlichen Elterngesprächen und Gutachten, die auf Langzeitbeobachtungen beruhen, treffen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, daß mit der Aufnahme von beeinträchtigten und behinderten Kindern und Jugendlichen *auch im einzelnen betrachtet keine grundsätzlich neuen Aufgaben* auf die Schule zukommen. Die vorgeschlagenen Maßnahmen sind auch *nicht allein ihrer Aufnahme wegen* notwendig, obwohl Um- und Einschulungen dieser Kinder und Jugendlichen uns den Anstoß zur Umgestaltung geben könnten. Veränderungen des Kinder- und Jugendlebens erfordern diese Schulreform mit gleicher Dringlichkeit. Über alle neun genannten Veränderungen wird in der Schulpädagogik auch nicht erst seit gestern diskutiert. Je rascher die Schulen Schritte in diese Richtung wagen könnten, desto schneller würden sie als "Schulen der Integration und Differenzierung" allen Kindern besser gerecht.

3. Notwendige Veränderungen der Rahmenbedingungen

(1) Klassengröße

Um pädagogisch sinnvoll und verantwortlich arbeiten zu können, darf die Klassenstärke nicht mehr als 20 Kinder pro Klasse betragen.

(2) Mehr Zeit für Kinder!

(a) Unter den gegenwärtigen Bedingungen: Für jede tatsächlich gebildete Klasse muß die volle Stundenzahl entsprechend der Stundentafel zugewiesen werden. Zusätzlich sollten die *Lehrerstunden für Fördermaßnahmen erweitert* werden, um flexibel auf die Situation in der einzelnen Klasse und auf Fördernotwendigkeiten bei einzelnen Kindern reagieren zu können. Die notwendigen Fördermaßnahmen sollten, im Sinne der Integration der sonderpädagogischen Kompetenz in den Klassenunterricht, konzipiert und durchgeführt werden.

(b) Als Perspektive: Grundschulen sollten zu "vollen Halbtagschulen" ausgebaut werden. Ein reines Betreuungsangebot wird aus den genannten Gründen abgelehnt. Der gesamte Vormittag steht dem gemeinsamen Leben und Lernen der Kinder zur Verfügung. Dieser Zeitrahmen bietet dann auch die notwendige Zeit, um die bereits angesprochenen Grunderfahrungen zu ermöglichen.

(3) Nachbarschaftsschule

Nachbarschaftsschulen nehmen alle Kinder des jeweiligen Stadtteils/Wohnorts auf, wobei kein Kind ausgeschlossen werden darf. Kinder mit Beeinträchtigungen sollten dabei nicht in einzelnen Klassen konzentriert werden. Alle integrativen Schulen und Klassen benötigen volle Doppelbesetzungen.

(4) Personalbedarf

Integrative Klassen werden im Team unterrichtet. Zum Team gehören LehrerInnen, SozialpädagogInnen. Um ein "Wanderdasein" der SonderpädagogInnen zu verhindern, arbeiten jeweils Teams von SonderpädagogInnen, die über die benötigten Ausbildungsschwerpunkte verfügen, an einzelnen Schulen. Die sonderpädagogische Kompetenz ist entsprechend der Art der Behinderungen und Beeinträchtigungen in der jeweiligen Klasse einzusetzen.

(5) Räumliche und sächliche Ausstattung (vgl. III.3)

Die mindestens benötigte räumliche und sächliche Ausstattung sollte durch neue Richtlinien gesichert werden. Über Anschaffungen und Ausgestaltungen entscheiden die Schulen bzw. die in den Klassen arbeitenden Teams, wobei die Lehr- und Lernmittelliste Anregungen gibt, aber die eigenständige Arbeit der PädagogInnen nicht reglementiert.

(6) Lehrerfort- und -weiterbildung (vgl. III.5)

Integrative Schulen und Klassen bringen vor allem in der Anfangsphase einen erheblichen Fort- und Weiterbildungsbedarf mit sich. Eine intensive und effektive Lehrerfort- und -weiterbildung sollte die Teammitglieder auf ihre neuen Aufgaben vorbereiten bzw. sie dabei unterstützen. Besonders wichtig ist es zu lernen, wie mit Gruppen sehr verschiedener Kinder und Jugendlicher gelebt und gelernt werden kann. LehrerInnen mit der Unterrichtsbefähigung für Regelschulklassen benötigen insbesondere Elemente der Lernbehindertenpädagogik, der Pädagogik für Verhaltensauffälligkeiten und der Grundlagen interkultureller Erziehung.

(7) Zusammenarbeit der sozialen Dienste (vgl. II.4)

Wichtig für das Gelingen der Reform ist die Zusammenarbeit der sozialen Dienste und die besondere Zusammenarbeit der Schule mit allen Einrichtungen dieser Art. Dies setzt voraus, daß alle beteiligten Stellen mit Zustimmung der Eltern untereinander auskunftsberechtigt sind. Wichtige Entscheidungen kommen im Zusammenwirken aller Beteiligten zustande. Dem Recht der Eltern, über den Bildungsweg ihrer Kinder zu bestimmen, kommt dabei Priorität zu.

Literatur

FAUST-SIEHL, G./SCHMITT, R./VALTIN, R. (Hrsg.): Kinder heute - Herausforderung für die Schule. Dokumentation des Bundesgrundschulkongresses 1989 in Frankfurt/M. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 79/80. Frankfurt/M (Arbeitskreis Grundschule e.V.) (mit Frankfurter Grundschulmanifest) - FÖLLING-ALBERS, M. (Hrsg.): Veränderte Kindheit - Veränderte Grundschule. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 75. Frankfurt/M 1989 - GEW (Hrsg.): Schule verändern - von Anfang an. Eine Broschüre zum Mutmachen, mit Anregungen und Hilfen für einen veränderten Alltag in der Grundschule. Frankfurt 1988 - GEW Baden-Württemberg/Ev. Fachhochschule für Sozialwesen, Reutlingen/DGB Kooperationsstelle Hochschule-Gewerkschaften, Tübingen (Hrsg.): Zwischen Aussonderung und Integration. Aspekte der Erziehung und psychosozialen Versorgung von

Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen. Stuttgart 1986 - GEW Baden-Württemberg: Ganztagsangebote für Schülerinnen und Schüler. Dokumentation einer Expertenanhörung. Informationen - Analysen - Meinungen. Stuttgart 1989 - ROLFF, H.-G./ZIMMERMANN, P. (Hrsg.): Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter. Weinheim/Basel 1985.