



Auf dem Weg zu einer „Schule für Alle“ durch intensiv-kooperierende Klassen



**Außenklassen der Dunant-Schule
an der Jakob-Muth-Schule Nürnberg
- Konzept -**

Auf dem Weg zu einer „Schule für Alle“ durch intensiv-kooperierende Klassen

Außenklassen der Dunant-Schule
an der Jakob-Muth-Schule Nürnberg

- Konzept -

Jakob-Muth-Schule Nürnberg

Privates Förderzentrum,
Förderschwerpunkt geistige Entwicklung,
der Lebenshilfe Nürnberg e.V.
Waldaustraße 21, 90441 Nürnberg
ReuterU@LhnbG.de

Mitglieder der Konzept-Arbeitsgruppe (Schuljahr 2007/08):

Elke Deinhardt-Horseling (Leitung Integrative Kindergärten der Lebenshilfe Nürnberg)
Jutta Ebentheuer (Stabstelle Integration der Lebenshilfe Nürnberg)
Elsbeth Kraus (Heilpädagogische Unterrichtshilfe, Jakob-Muth-Schule)
Doris Mainka (Konrektorin, Jakob-Muth-Schule)
Gisela Oberrauther (Ergotherapeutin, Jakob-Muth-Tagesstätte)
Sandra Räbel (Physiotherapeutin, Jakob-Muth-Tagesstätte)
Irmgard Schlüter (Sonderschullehrerin, Bereichsleiterin Berufsschulstufe, Jakob-Muth-Schule)
Anita Töpfer (Sonderschullehrerin in einer Außenklasse, Jakob-Muth-Schule)

Überarbeitet von:

Jutta Ebentheuer (Stabstelle Grundsatzfragen der Lebenshilfe Nürnberg)
Doris Mainka (Konrektorin, Jakob-Muth-Schule)
Irmgard Schlüter (Sonderschullehrerin, Bereichsleiterin Berufsschulstufe, Jakob-Muth-Schule)
Anita Töpfer (Sonderschullehrerin in einer Außenklasse, Jakob-Muth-Schule)
Rainer Zimmermann (Leiter der Jakob-Muth-Tagesstätte)
Ullrich Reuter (Schulleiter, Jakob-Muth-Schule)

Stand: 06. Mai 2009, genehmigt vom Vorstand der Lebenshilfe Nürnberg e.V.

Ergänzungen bis 11. Januar 2010

Titelfoto (Anne Schlör): Erster Schultag in der Klasse 1a der Wahlerschule (Außenklasse der Jakob-Muth-Schule und 1. Klasse Grundschule) im Schuljahr 2008/09

Gliederung

1. Leitgedanken	4
2. Pädagogische Grundsätze	7
2.1 Entwicklung der Persönlichkeit und der sozialen Kompetenz.....	7
2.2 Vielfalt und Förderung individueller Stärken	7
2.3 Schule als „Haus des Lebens und Lernens“	8
2.4 Leistung	9
3. Schritte auf dem Weg zu einer „Schule für Alle“	11
3.1 Ausgangslage und aktuelle Situation	11
3.1.1 Kooperativer Unterricht: Außenklassen an Grundschulen	12
3.1.2 Außenklasse an einer Realschule	12
3.1.3 Integratives, pädagogisch gestaltetes Ganztagsangebot	13
3.2 Der nächste Schritt: Außenklassen einer Grundschule an der Jakob-Muth-Schule – intensiv-kooperierende Klassen.....	13
4. Rahmenbedingungen der intensiv-kooperierenden Klassen	16
4.1 Schulrechtliche Bestimmungen	16
4.2 Organisatorische und strukturelle Bedingungen	17
4.2.1 Räumlichkeiten	17
4.2.2 Personal	18
4.2.3 Klassenzusammensetzung.....	18
5. Pädagogische und didaktisch-methodische Arbeit	19
5.1 Lehrplanbezug.....	19
5.2 Didaktisch-methodische Umsetzung	19
5.2.1 Ganzheitliches kooperatives Lernen in einer Didaktik der Vielfalt.....	19
5.2.2 Offene differenzierte Unterrichtsformen	22
5.2.3 Einzel- und Gruppenförderung.....	23
5.2.4 Gebundene, lehrerzentrierte Unterrichtsformen	24
5.2.5 Fächerübergreifende Vorhaben und Projekte	24
5.2.6 Rituale	24
5.3 Zusammenarbeit im pädagogischen Feld	25
5.3.1 Gemeinsame Lernplanung, Teamteaching, Erarbeitung individueller Entwicklungspläne und pädagogische Dokumentation.....	25
5.3.2 Zusammenarbeit im interdisziplinären Team	26
5.3.3 Elternarbeit	27
5.3.4 Pädagogisch gestalteter Ganztag	27
6. Öffentlichkeitsarbeit und Vernetzung	29
7. Reflexion, Begleitung und externe Beratung	30
8. Zusammenfassung und Ausblick	31
Verwendete Literatur	33

„Der Weg, auf dem die Schwachen sich stärken, ist der gleiche, wie der, auf dem die Starken sich vervollkommen“ (Maria MONTESSORI)¹

1. Leitgedanken

In der Diskussion um eine „Schule für Alle“ hat sich schnell die Notwendigkeit ergeben, über das bisherige Leitziel der **Integration** hinaus weiterzugehen zu dem der **Inklusion**. Jakob MUTH hat vor etwa 20 Jahren (schulische) **Integration** definiert als „gemeinsame Erziehung und Unterrichtung von behinderten und nicht behinderten Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen des Bildungswesens“². Es ging also um die Eingliederung behinderter Kinder und Jugendlicher in das bestehende Schulsystem. Georg FEUSER geht 2002 deutlich darüber hinaus, wenn er sagt, „dass heute mit dem Begriff der *Integration* die Forderung verbunden ist, die Erziehungs- und Bildungsbedürfnisse wie die spezifischen ‚Förderbedarfe‘ *aller* als behindert bzw. nichtbehindert geltenden Schüler in gemeinsamen, Entwicklung induzierenden Lernprozessen in ‚einer Schule für alle‘ zu befrieden“³.

Dieses Verständnis von Integration schließt bereits zwei Momente ein, die J. MÜNCH (2001) als zentral für die „**Inklusion** als bildungspolitische Leitvorstellung“ so beschreibt: „Inklusion beinhaltet, dass sich die allgemeinen Schulen eines Bildungssystems in einem gesellschaftlichen und professionellen Prozess so verändern, dass sie ausnahmslos alle Kinder und Jugendlichen aufnehmen und akzeptieren können, unabhängig von deren physischen, intellektuellen, sozialen, sprachlichen, ethnischen und kulturellen Voraussetzungen. Das Konzept Inklusion geht insofern über Integration hinaus, als hier nicht mehr zur Entscheidung ansteht, ob ein Kind in eine bestimmte Schule hineinpasst, sondern Schule von vornherein so beauftragt und gestaltet wird, auf die Erziehungs- und Bildungsbedürfnisse aller Kinder und Jugendlichen kompetent einzugehen, auch derer, die aus unterschiedlichen Gründen besonderer Unterstützung bedürfen: als *Schule für Alle*.“⁴

Bezogen auf ein „inklusives Schulsystem“ bedeutet dies, dass es „Differenzierung und Individualisierung als Selbstverständlichkeit für jeden Schüler“ gewährleistet. „Individuelle Unterstützungsleistungen setzen keine Etikettierung voraus, sondern stehen jedem Schüler einer Schule zu.“⁵ Damit ist das inklusive Schulmodell ein grundlegend humanistisches Anliegen, „eine Art Zukunftsperspektive, vielleicht sogar eine Utopie“⁶, gerade angesichts der aktuellen Schulwirklichkeit.

¹ MONTESSORI, M. (1976): Die Schule des Kindes. Freiburg, 166

² MUTH, J. (1999): Zur bildungspolitischen Dimension der Integration (erstmalig erschienen 1988), in: EBERWEIN, H. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. Weinheim u.a., 17-24, hier 21

³ FEUSER, G. (2002): Von der Integration zur Inclusion. Allgemeine (integrative) Pädagogik und Fragen der Lehrerbildung. Vortrag in Baden bei Wien am 21.03.2002. Online unter: <http://www-user.uni-bremen.de/~gFEUSER/texte/Int%20Inclusion%203%20PA%20Baden%20Artikel.pdf> (2008-09-13), Hervorhebungen im Original. Hinweis: Wir verwenden die orthographisch zutreffende Schreibweise „Eine Schule für Alle“; in Originalzitierten wird teilweise auch die Schreibweise „alle“ benutzt und hier entsprechend wiedergegeben.

⁴ MÜNCH, J. (2001): Wie die Sonderpädagogik wieder auf die allgemein pädagogischen Füße gestellt wurde. In: LUMER, B. (Hrsg.): Integration behinderter Kinder: Erfahrungen, Reflexionen, Anregungen. Berlin 2001, 8–26, hier 17, Hervorhebung im Original

⁵ LELGEMANN, R. (2009): Körperbehindertenpädagogik zwischen Spezialisierung und Inklusion. in: Zschr. Spuren – Sonderpädagogik in Bayern 2/2009, 26-33, 27

⁶ vgl. ebenda

In ihrer Expertise zur Ausschreibung des Jakob-Muth-Preises der Beauftragten der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, der deutschen UNESCO-Kommission und der Bertelsmann-Stiftung positioniert Jutta SCHÖLER die Begrifflichkeiten wie folgt: „So lange es in Deutschland im öffentlichen Bewusstsein noch als ‚normal‘ gilt, Kinder mit Behinderungen oder Lernschwierigkeiten in besonderen Schulen zu unterrichten, sollte ehrlicher Weise von ‚Integration‘ gesprochen und gleichzeitig das Ziel ‚Inklusion‘ angestrebt werden. So lange nahezu alle formalen Regelungen im Schulsystem die besonderen Bedürfnisse der Kinder mit Behinderungen nicht berücksichtigen (z.B. Curricula/Vorschriften für Zensuren und Zeugnisse) kann jede einzelne Schule sich nur dem Ziel der ‚Inklusion‘ annähern.“⁷

Letztendlich geht es also um die Wahrnehmung, Akzeptanz und Wertschätzung jedes Einzelnen in der Gesellschaft als Kind, Jugendlicher und Erwachsener ohne Ansehen von individuellen Unterschieden. Immer muss nach der Reduzierung von Barrieren gestrebt werden, die es einem Einzelnen erschweren, Zugang zu Bildung und Erziehung zu erhalten. Arnold KÖPCKE-DUTTNER hält fest: „Die inklusive Pädagogik geht aus von einer gegenseitigen Bildbarkeit“⁸, mit den Worten von Martin SCHUSTER „einer Kunst des Mit-ein-Anders-Werdens“⁹.

Inklusion ist eine Lebensform, bei der Unterschiede zwischen den Kindern in ihren Interessen, Wissensständen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, familiären und kulturellen Hintergründen, kommunikativen Kompetenzen, Herkunftsbedingungen, Begabungen und Beeinträchtigungen zum Potenzial des Lernens aller Beteiligten werden können. Sie richtet sich darauf aus, Schulen für Schülerinnen und Schüler, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Eltern zu interessanten und anregenden Lernorten zu entwickeln, in denen Gesellschaft und Kultur gelebt und Werte glaubhaft vermittelt werden.

Jedes Kind hat seinen individuellen Platz. Verschiedenheit bildet die Grundvoraussetzung und Grundlage des gemeinsamen Lernens in der täglichen pädagogischen Arbeit. Alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter arbeiten kooperativ in interdisziplinären Teams und bringen ihre besonderen Qualifikationen und Kompetenzen für die Förderung aller Kinder ein. Zur Unterstützung von Vielfalt sind Lernaktivitäten so auszurichten, dass sie Ressourcen der Schülerschaft zur Selbstorganisation aktivieren und der Bedarf an individueller Hilfe reduziert werden kann. Die im November 2008 auch von der Bundesrepublik Deutschland ratifizierte UN-Konvention vom 13.12.2006 mit dem in Artikel 24 festgeschriebenen Recht behinderter Menschen auf inklusive Bildung ist für uns richtungsweisend und anzustreben.¹⁰

⁷ SCHÖLER, J. (2008): Expertise zum Jakob-Muth-Preis für inklusive Schulen. Online unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-0A000F0A-82A793C0/bst/xcms_bst_dms_27081_27082_2.pdf, 5

⁸ KÖPCKE-DUTTNER, A. (2008): Menschenrecht auf integrative und inklusive Bildung. In: Mittendrin e.V. Köln (Hrsg.): Warum macht Integration schlau? Materialien zum Kongress „Eine Schule für Alle“ vom 16. – 18. November 2007 in Köln, 20-34, 24

⁹ SCHUSTER, M. (2007): Kosmische Erziehung, Erdkinderplan und Fragen der Ökologie. In: KÖPCKE-DUTTNER, A./MÜLLER, A./SCHUSTER, M. (Hrsg.): Maria Montessori und der Friede. Freiburg, 111 ff.

¹⁰ DEUTSCHER BUNDESRAT (2008): Entwurf eines Gesetzes zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, Bundesrats-Drucksache 760/08 – Auszug:

Artikel 24 - Bildung

(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem (*im englischsprachigen Original: „inclusive education“*) auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel,

Wir sehen die Öffnung der Förderschulen und die Umsetzung kooperativer und integrativer Formen gemeinsamen Lernens als pädagogisch und bildungspolitisch wichtigen und notwendigen Beitrag, um die Forderungen der UN-Konvention umzusetzen, wobei ohne Einschränkungen sicherzustellen ist, dass die Qualität der Förderung aller Kinder unbedingt erhalten bleibt: „Die in Deutschland immer noch anzutreffende Frontstellung zwischen Allgemeiner und Sonderschule, zwischen Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik, ist überholt. Stattdessen gilt es zu denken in den Kategorien von Komplexität, Vielfalt, Differenz, Heterogenität und Verschiedenartigkeit, und dies schließt einfache Lösungen aus.“¹¹

a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;

b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen;

c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.

(2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass

a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;

b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben;

c) angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden;

d) Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern;

e) in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden.

Vgl. die Diskussion der sonderpädagogischen Konsequenzen der UN-Konvention durch S. ELLGER-RÜTTGARDT: Nationale Bildungspolitik und Globalisierung. Die Herausforderungen der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen – Pädagogik wird international. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 12/2008, 442-450

¹¹ ELLGER-RÜTTGARDT, S. (2008) 445 f.

2. Pädagogische Grundsätze

2.1 Entwicklung der Persönlichkeit und der sozialen Kompetenz

Unser zentrales Ziel ist es, jedes einzelne Kind möglichst optimal in seiner Gesamtentwicklung im Rahmen einer sozialen, demokratischen und friedlichen Gemeinschaft zu fördern. Zur Persönlichkeitsentwicklung gehören die Erziehung zu Eigeninitiative, Selbstständigkeit und Übernahme von Verantwortung für sich selbst sowie die Förderung von Selbstbewusstsein, Selbsteinschätzung und Selbstwertgefühl.

Ziel für alle unsere Schülerinnen und Schüler ist: ein so weit wie möglich eigenständiges, selbstverantwortlich gestaltetes Leben. Dazu wollen wir den Schülerinnen und Schülern neben einem soliden Grundwissen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auch Werte, Haltungen und Schlüsselqualifikationen für ihre Persönlichkeitsentwicklung vermitteln, damit diese ihre Umwelt verstehen und ihr Leben gestalten lernen.

Wir, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, und alle, die in der „Lebenshilfe Nürnberg“ Verantwortung tragen, schaffen gemeinsam mit den Eltern soziale Situationen, damit alle Kinder und Jugendlichen

- ein Höchstmaß an Selbstvertrauen und Zuversicht finden,
- das Lernen so lernen, dass sie neue Aufgaben und Situationen selbständig bewältigen können,
- Verantwortung übernehmen, d.h. ihren Kenntnissen und ihrer Begabung entsprechend sich im persönlichen und öffentlichen Leben einsetzen und zugleich die eigenen Grenzen erkennen,
- ganzheitlich denken und handeln, d.h. Zusammenhänge begreifen und die Lösung der Aufgaben in der Zusammenarbeit mit anderen anstreben.

„Integration ist ein Grundrecht im Zusammenleben der Menschen, das wir als Gemeinsamkeit aller zum Ausdruck bringen. Es ist ein Recht, auf das jeder Mensch einen Anspruch hat.“¹² Daher setzen wir der Aussonderung durch das Schulsystem eine „gemeinsame Erziehung“ entgegen.

„Integration als Gemeinsamkeit Aller ist die Norm, die, weil sie Norm ist, nicht begründet werden muss. Alle Abweichungen von dieser Norm, also beispielsweise die Einweisung in Sonderschulen, bedürfen der besonderen Begründung, nicht aber die Gemeinsamkeit behinderter Kinder mit nichtbehinderten.“¹³ Gemeinsame Erziehung spiegelt in der Zusammensetzung der Klassen die Normalität entsprechend der Sozialstruktur der Gesellschaft wider. Sie lehrt und fördert Akzeptanz und Achtung voreinander, Selbstständigkeit, Hilfsbereitschaft und steht in dem Bemühen, Vieldeutigkeiten auszuhalten, Unterschiede kommunizierbar zu machen und die Vorläufigkeit von Lösungen anzuerkennen.

Gemeinsames Handeln in lern- und leistungsheterogenen Gruppen ermöglicht komplexe soziale Lernprozesse, die die Grundlage wichtiger Schlüsselqualifikationen wie Toleranz, Konfliktfähigkeit, angemessene Selbstbehauptung, Solidarität und Empathie bilden.

2.2 Vielfalt und Förderung individueller Stärken

Da die Verschiedenheit aller Schülerinnen und Schüler jeder Lerngruppe so offensicht-

¹² MUTH, J. (1991): Zehn Thesen zur Integration von behinderten Kindern. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik (60) 1991, H.1, 1-5; zit. nach: MUTH, J. (1992): Schule als Leben. Prinzipien, Empfehlungen, Reflexionen. Baltmannsweiler, 185-189, hier: 185

¹³ Ebd. 186

lich ist, ist sie tägliche Grundlage der Unterrichtsvorbereitung und der Lernangebote sowie des Schullebens. Davon profitieren alle Kinder – jedes für seine persönliche Lernentwicklung. Verschiedenheit ist die Regel, nicht die Ausnahme. Wir betrachten die Verschiedenheit der Menschen als Reichtum im sozialen Miteinander. Die Schule richtet sich nach den Schülern und Schülerinnen und nicht umgekehrt.

Wir berücksichtigen die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen aller Kinder. Ausgangspunkt allen Lernens ist das einzelne Kind mit seinen individuellen Fähigkeiten. Bewusst hergestellte Heterogenität dient in einem solchen Zusammenhang als Anlass und Motor zur Selbstentwicklung, als stete Herausforderung für das soziale Miteinander und als ideale Basis für ein kindgerechtes, lebensnahes und natürliches Lernen.

Wir fragen: Was ist im Kind veranlagt? Welche Entwicklungsaufgaben stellen sich ihm aktuell? Im Mittelpunkt unserer Wahrnehmung und Förderung stehen die Potentiale und Ressourcen des Kindes.

Dieses „neue pädagogische Paradigma“ einer „Integrativen Pädagogik in der Grundschule“ wurde bereits 1990 von Annedore PRENGEL als „Spannungsverhältnis von Gleichheit und Verschiedenheit“ in dreifacher Weise bestimmt:

- „Die verschiedenen Lebensäußerungen und Lernbedürfnisse werden in ihrer je spezifischen Eigenart durch die Lehrkräfte beachtet und beantwortet.“
- „MitschülerInnen lernen sich gegenseitig als Verschiedene und verschieden Wachsene wahrzunehmen und anzuerkennen.“
- „Weil die Ressourcen der persönlichen Zuwendung ... allen gleichermaßen entsprechend ihren unterschiedlichen Bedürfnissen zur Verfügung stehen (...), kann sich Selbstachtung bei Allen entwickeln. Sie ist das Recht auf Gleichheit im Freiraum für Verschiedenheit.“¹⁴

2.3 Schule als „Haus des Lebens und Lernens“

Wir sehen unsere Schule

- als einen Ort, an dem alle willkommen sind, die Lehrenden wie die Lernenden in ihrer Individualität angenommen werden, die persönliche Eigenart in der Gestaltung von Schule ihren Platz hat,
- als einen Ort, der mit Unterschieden lebt, der „Menschen verschiedenen Alters, verschiedener Begabungsarten, Kulturen, Interessen und Religionen zusammenbringt“¹⁵, an dem jeden Tag auf Neue gelernt wird, die Unterschiede der Menschen wahrzunehmen, zu akzeptieren, zu respektieren und zu schätzen, denn diese Heterogenität „macht den Reichtum unseres Lebens aus, aber auch einen Teil unserer Probleme“.¹⁶
- als einen Ort, der Zeit zum Wachsen und sich Entwickeln gemäß der individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse lässt,
- als einen Ort, der geprägt ist von Respekt und Rücksichtnahme im Umgang miteinander, an dem Feingefühl und Zurückhaltung als Kennzeichen des „Pädagogischen Takts“ das Handeln bestimmt,¹⁷

¹⁴ DEPPE-WOLFINGER, H./PRENGEL, A./REISER, H. (Hrsg.) (1990): Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976-1988. München, 273ff.

¹⁵ von HENTIG, H. (1993): Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. München, Wien, 211

¹⁶ ebd. 209

¹⁷ Vgl. MUTH, J. (1962): Pädagogischer Takt – Monographie eines aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns.

- als einen Ort, dessen Räume zum Verweilen einladen,
 - als einen Ort, dessen Angebote und Herausforderungen zum Lernen, zur selbsttätigen Auseinandersetzung locken,
 - als einen Ort, der die pädagogische Bedeutung des „Irrwegs“ respektiert und allen ermöglicht, selbst Erfahrungen, Umwege und Fehler zu machen,¹⁸
 - als einen Ort, an dem intensiv gearbeitet wird und die Freude am eigenen Lernen wachsen kann,
 - als einen Ort, der von allen Beteiligten mitgestaltet und mitverantwortet wird und an dem ein tragfähiges soziales Klima herrscht, welches Gefühle der Zugehörigkeit, des gegenseitigen Vertrauens und des Selbstwertes bereithält.¹⁹
- Im „Haus des Lebens und Lernens“ sind Alle Lernende. Schule ist Lern- und Lebensraum.

2.4 Leistung

Die Schülerleistung ist an individuellen Zielen festzumachen, die durch kontinuierliche Beobachtung und Reflexion mit der konkreten Lernentwicklung abgeglichen werden (dynamischer Leistungsbegriff)²⁰.

Voraussetzung für jedes Kind, um Leistung abzurufen und zu zeigen, ist gegenseitiges Vertrauen und Selbstvertrauen. Gerade im gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Beeinträchtigung wird durch viele Lernreize die Leistungsfähigkeit aller Kinder entwickelt. Eine Vielfalt unterschiedlicher Leistungen wird sichtbar. Hilfe, die gegeben und erfahren wird, wirkt motivierend. Wir sehen „Scheitern und Versagen“ als Anlass und Chance für neues Bemühen und weitere Lernschritte. „Das unterrichtliche Handeln des Lehrers muss, wo Einsicht in die pädagogische Dimension des Irrs besteht, von Zurückhaltung bestimmt sein. Sie ermöglicht dem Schüler, selbst Erfahrungen zu machen.“²¹

Die vorliegenden Ergebnisse zur Entwicklung des Lern- und Leistungsverhaltens von Schülern in integrativen Unterrichtsformen machen Mut. In ihrer aktuellen Studie (2008) zum Stand und zu den Perspektiven sonderpädagogischer Förderung in Bremen resümieren die renommierten Bildungsforscher Klaus KLEMM und Ulf PREUSS-LAUSITZ ihren Vergleich internationaler Studien zur Leistungsförderung: „Zusammenfassend kann man festhalten, dass Sonderklassen und Sonderschulen für Schüler/innen mit Behinderungen und mit Lernproblemen die kognitive Entwicklung und die sozialen Kompetenzen nicht besser fördern als integrativer Unterricht, sondern im Gegenteil GU in beiden Bereichen förderlicher ist. ... Zugleich werden leistungsstarke Schüler in integrativen Klassen in der Leistungsentwicklung nicht beeinträchtigt.“²²

¹⁸ Vgl. MUTH, J. (1985): Die pädagogische Dimension des Irrweges. In: MUTH, J. (1992): Schule als Leben. Prinzipien, Empfehlungen, Reflexionen. Baltmannsweiler, 260-267, hier: 274f.

¹⁹ H. von HENTIG spricht von der Schule als „Polis“, in der jeder Einzelne aktives Mitglied und Teil der Gemeinschaft ist, mit Rechten und Pflichten, Aufgaben und Verantwortlichkeiten. Vgl. die „Minima Paedagogica“ in von HENTIG (1993), 204-222.

²⁰ Vgl. hierzu die ausführliche Untersuchung zur Leistungsproblematik in Integrationsklassen von OTT, U. (2005): Leistungsforderung und Leistungsförderung in Integrationsklassen. In: GÖTZ, M./NIEBELER, A. (Hrsg.) (2005): Leistung fördern – Förderung leisten. Donauwörth, 125-160

²¹ MUTH, J. (1985), 275. Dieses Lernen aus Fehlern gilt nicht nur für die Schüler, sondern auch für die Pädagogen im Sinne einer Selbsterkenntnis über die bildende Wirkung eigener Irrwege.

²² KLEMM, K./PREUSS-LAUSITZ, U. (2008): Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen. Online unter: http://www.ewi.tu-berlin.de/files/resourcesmodule/@random435c8d75c8731/1222162312_Bremen_Wv_End_1_11_End.pdf, 14

Ulrike OTT (2005) fasst die Ergebnisse ihrer umfangreichen Diskussion entsprechender Studien vorwiegend aus dem deutschsprachigen Bereich so zusammen: „Fragt man nach der Effizienz des integrativen Unterrichts für die Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung der Kinder, so kann insgesamt ... das Fazit gezogen werden, dass *alle* Kinder von der gemeinsamen Lebens- und Lernsituation profitieren können. Die vorliegenden Forschungsstudien belegen eindrücklich für den Lern- und Leistungsbereich keine negativen, sondern vielmehr positive Effekte sowohl für die Kinder ohne Behinderung als auch weitgehend für diejenigen mit Beeinträchtigungen.“²³

Die Jakob-Muth-Schule stellt sich bewusst der Qualitätsdimension Leistung in einem integrativen/inklusive Unterricht, wie sie in den Kriterien des „Jakob-Muth-Preises für inklusive Schule“ an erster Stelle formuliert sind. Unser Ziel ist es, uns in den kommenden Jahren diesem Anspruch immer weiter anzunähern.²⁴

²³ OTT, U. (2005): Leistungsforderung und Leistungsförderung in Integrationsklassen. In: GÖTZ, M./NIEBELER, A. (Hrsg.) (2005): Leistung fördern – Förderung leisten. Donauwörth, 125-160, 144

²⁴ JAKOB-MUTH-PREIS FÜR INKLUSIVE SCHULE (2008): Kriterien. Online: http://www.bertelsmannstiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-0A000F0A-82A793C0/bst/xcms_bst_dms_26987_26988_2.pdf .:

„1. Inklusion und Leistung

- Wie wird in der Schule erkennbar, dass Inklusion und Leistung keinen Widerspruch darstellen, damit Leistung für alle Schülerinnen und Schüler einen hohen Stellenwert hat?
- Gibt es herausragende Leistungen, die die Schule bzw. ihre Schülerinnen und Schüler erbringen?
- Fördert die Schule die Leistungsorientierung aller Schüler im Blick auf ihr individuelles Leistungspotenzial? Gibt es individuelle Förderpläne für alle Kinder?
- Gestaltet die Schule die Leistungsbewertung so, dass jede Schülerin/jeder Schüler und die Eltern die Lernfortschritte an der individuellen Entwicklung messen können? Erhalten die Lernenden und deren Eltern regelmäßig Rückmeldungen, in denen gut verständlich über den jeweiligen Leistungsstand informiert wird?“

3. Schritte auf dem Weg zu einer „Schule für Alle“

3.1 Ausgangslage und aktuelle Situation

Das private Förderzentrum der Lebenshilfe Nürnberg e.V. ist eine staatlich anerkannte Ersatzschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, die Schülerinnen und Schüler aus dem ganzen Stadtgebiet Nürnberg aufnimmt. Schwerpunktmäßig kommen unsere Schüler aus dem Westen, Südwesten und Süden der Stadt. Der Schule ist seit ihrer Gründung im Jahr 1978 die Heilpädagogische Tagesstätte der Lebenshilfe angeschlossen. Beide Einrichtungen arbeiten eng zusammen und ergänzen sich zu einem Ganztagsangebot.

In den letzten Jahren wurden in der Regel 22 Klassen mit durchschnittlich 10 Schülerinnen und Schülern gebildet; im Schuljahr 2008/09 sind es 23 Klassen sowie 8 schulvorbereitende Gruppen.

Mit dem beginnenden Paradigmenwechsel in der Sozialpolitik durch die Einführung des SGB IX im Jahr 2001 ergriff der Vorstand der Lebenshilfe Nürnberg e. V. die Initiative für gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Der Vorstand entschied im Rahmen eines Schulentwicklungsprozesses, das Förderzentrum in zwei Richtungen zu öffnen:

1. Einrichtung und Führung von Klassen des Förderzentrums an Grundschulen mit dem Ziel, gemeinsamen Unterricht und Teilhabe am Schulleben zu gestalten.
2. Aufnahme eines Grundschulzuges einer öffentlichen Grundschule (mit der Möglichkeit sprengelübergreifender Zuordnung) im Gebäude des Förderzentrums mit der Zielsetzung möglichst umfänglichen gemeinsamen Unterrichts in einem Klassenverbund.

Für die wissenschaftliche Begleitung und Beratung der Weiterentwicklung unserer Schule auf dem Weg zu „einer Schule für Alle“ wurde Prof. Dr. Jutta Schöler vom Erziehungswissenschaftlichen Institut der TU Berlin gewonnen, die seit mehr als 30 Jahren zum Thema des gemeinsamen Lernens aller Kinder lehrt und forscht. Frau Prof. Schöler steht den integrativ arbeitenden Mitarbeiterinnen der Bereiche Kindergarten, Schulvorbereitende Einrichtung, Schule und Tagesstätte regelmäßig für Hospitation und Beratung zur Verfügung.

Durch die Änderung des Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetzes im August 2003 wurde die sonderpädagogische Förderung zur Aufgabe aller Schulen im Rahmen ihrer Möglichkeiten. Das Gebot der Lernzielgleichheit wurde aufgehoben. Mobile sonderpädagogische Dienste unterstützen die Regelschulen bei der integrativen Unterrichtung und Förderung von Schülern mit Behinderungen.

Bereits zum Schuljahr 2003/2004 begann auf der Grundlage des BayEUG Art. 30 (1)²⁵ die konkrete Umsetzung unserer oben genannten Ziele. Außerdem wurde entsprechend den Vorgaben des Art. 21 BayEUG ein „Mobiler sonderpädagogischer Dienst“ aufgebaut, der eine zunehmende Zahl von Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Einzelintegration an Regelschulen begleitet.

Die heilpädagogische Tagesstätte leistet nach dem SGB XII Eingliederungshilfe für behinderte und von Behinderung bedrohte Kinder und Jugendliche. Dies ist ein die Schule

²⁵ „³ Die Zusammenarbeit zwischen Förderschulen und allgemeinen Schulen soll im Unterricht und im Schulleben besonders gefördert werden. ⁴ Dazu können mit Zustimmung der beteiligten Schulaufwandsträger auch Außenklassen von allgemeinen Schulen an Förderschulen und von Förderschulen an allgemeinen Schulen sowie Kooperationsklassen an Volksschulen gebildet werden.“ BayEUG (2003) Art. 30 (1)

und die Familien ergänzendes ganzheitliches Angebot, mit dem Ziel, das Kind bzw. den Jugendlichen zu möglichst umfassender Selbständigkeit, Entfaltung und Lebensgestaltung zu führen, um somit bestmögliche Voraussetzungen zu schaffen für eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben.

Die Tagesstättengruppen sind in der Regel mit den Klassen der Förderschule identisch. Ergänzend zu den pädagogischen Fachkräften im Gruppendienst arbeiten hier sozialpädagogische, psychologische und medizinisch-therapeutische Fachdienste.

Neben der nötigen Pflege bei schwer behinderten Kindern und Jugendlichen sind die Förderung lebenspraktischer und sozialer Kompetenzen, Hilfen zur selbstbewussten und verantwortlichen Persönlichkeitsentwicklung und die Förderung von kompetenter Eigenbeschäftigung und Freizeitgestaltung Themen im pädagogischen Alltag. Dabei soll durch die Arbeit der Fachdienste auch eine effektive Unterstützung von Mitarbeitern und Eltern gewährleistet werden.

Der Erziehungsauftrag von Schule und heilpädagogischer Tagesstätte zielt darauf ab, die Entwicklung des Kindes entsprechend seiner individuellen Fähigkeiten und Möglichkeiten zu fördern und so zur Integration in die Gesellschaft beizutragen. Dies kann nur gelingen, wenn Schule und Tagesstätte nach dem Grundsatz der Ganzheitlichkeit fördern und erziehen und in enger Absprache agieren. Zwischen Schule und Tagesstätte finden regelmäßige Teambesprechungen statt, die Grundlage von pädagogischer Kooperation, verantwortlicher Förderplanung und zeitnaher Problemprevention sein können.

3.1.1 Kooperativer Unterricht: Außenklassen an Grundschulen

Zum Schuljahresbeginn 2003/2004 erklärten sich die Rektorin und einige Lehrkräfte der Grundschule Gebersdorf bereit, eine Klasse als Außenklasse des Förderzentrums aufzunehmen und sich auf gemeinsamen Unterricht einzulassen.

Aufgrund der positiven Erfahrungen hinsichtlich der gemeinsamen Gestaltung und Umsetzung von Unterrichtsstunden wurde das Außenklassen-Modell auf eine weitere Grundschule (Wahlerschule) im darauf folgenden Schuljahr ausgeweitet.

Bis zum Schuljahr 2008/2009 konnten sechs Klassen der Förderschule als „Außenklassen“ in die beiden Grundschulen eingebunden werden. Die regelmäßige gemeinsame Unterrichtszeit beträgt sechs bis zwölf Wochenstunden. Hinzu kommen gemeinsame Projekte, Feiern, Feste und Ausflüge. Aktuell sind vier Außenklassen an der Grundschule Gebersdorf sowie zwei Klassen an der Wahlerschule untergebracht. Eine weitere Ausweitung auf einen kompletten Außenklassen-Grundschulstufenzug an der Wahlerschule ist aufgrund des aktuell beobachteten Anstiegs der Schülerzahlen und im Hinblick auf eine weitere Schärfung des integrationspädagogischen Profils an diesem Standort geplant.

3.1.2 Außenklasse an einer Realschule

Mit Beginn des Schuljahrs 2007/2008 setzte sich für Schülerinnen und Schüler, die seit 2003 bereits Erfahrungen mit gemeinsamen Unterrichtsstunden mit Grundschülerinnen und Grundschulern gemacht hatten, die Kooperation in der 5. Jahrgangsstufe (Sekundarstufe) an einer Realschule (Geschwister-Scholl-Realschule) fort. Die Weiterführung des gemeinsamen Unterrichts in der Sekundarstufe wurde von den Eltern der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ausdrücklich gewünscht.

Kennzeichen der Zusammenarbeit der Partnerklassen von Real- und Förderschule ist, dass der Unterricht überwiegend in einer Lerngruppe stattfindet. Dies wird ermöglicht durch sehr differenzierte gemeinsame Lernplanung und Unterrichtsvorbereitung der beiden Lehrkräfte. Methodisch finden vor allem Formen des offenen Unterrichts (Lern-

werkstatt, Wochenarbeit) sowie fächerübergreifende Projekte statt. Die Kooperation wird derzeit im Schuljahr 2008/09 in der 6. Jahrgangsstufe fortgeführt; dabei zeigen sich immer deutlicher die langfristigen positiven Auswirkungen des gemeinsamen Lernens bei den beteiligten Schülern.

Dies hat dazu geführt, dass die Schulleitungen der Jakob-Muth-Schule und der Geschwister-Scholl-Realschule auf der Grundlage eines einstimmigen Beschlusses des Realschul-Kollegiums und in Übereinstimmung mit den Verantwortlichen bei der Stadt Nürnberg für die kommenden Schuljahre die Weiterführung der Kooperation beantragt haben. Eine Erweiterung um eine weitere Außenklasse an einer Realschule in den Klassenstufen 5 und 6 wäre wünschenswert.

Auch in den Schuljahren 7 bis 9 sollen die Schüler der Jakob-Muth-Schule in der Kooperation mit Regelschülern lernen. Die Einrichtung von Außenklassen unserer Schule an weiterführenden öffentlichen Schulen gestaltet sich bislang über die Zusammenarbeit mit der Geschwister-Scholl-Realschule hinaus als nicht realisierbar. Daher sollen in den kommenden Jahren Klassenpartnerschaften mit Regelschulen im Sekundarstufenbereich aufgebaut werden, in denen aufbauend auf den Kooperationserfahrungen der Grundschulzeit gemeinsame Unterrichtsvorhaben und Projekte verwirklicht werden. Im Schuljahr 2009/10 wollen die Schüler unserer bestehenden Außenklasse an der Realschule die intensiven Kontakte mit ihren bisherigen Partnern in geeigneter Weise fortführen.

3.1.3 Integratives, pädagogisch gestaltetes Ganztagsangebot

Die Weiterentwicklung der Schule umfasst neben der Unterrichtszeit auch die unterrichtsfreie Zeit. Schrittweise entwickeln wir für die Schülerinnen und Schüler der Jakob-Muth-Schule und unserer Partnerschulen an den Außenklassenstandorten ein integratives, pädagogisch gestaltetes Ganztagesangebot, in dem die heilpädagogische Tagesstätte und andere Formen der Nachmittagsbetreuung zusammenarbeiten. Die Erfahrungen der heilpädagogischen Tagesstätte an der Wahlerschule, der Gebersdorfer Grundschule und der Geschwister-Scholl-Realschule zeigen, dass dieses Angebot von den Grundschülerinnen und -schülern gerne und zunehmend intensiv angenommen wird. Ein weiterer Ausbau ist vorgesehen.

Die wissenschaftliche Begleitung und Beratung für die Weiterentwicklung des Ganztagsangebots übernahmen Prof. Dr. Erhard Fischer und Ullrich Reuter, Institut für Sonderpädagogik der Universität Würzburg. Die Ergebnisse einer umfangreichen Evaluation der Zusammenarbeit von Schule und Heilpädagogischer Tagesstätte sowie daraus resultierende Maßnahmen zur Qualitätssteigerung finden sich in der wissenschaftlichen Hausarbeit von Christiana ROTH (2008).²⁶

3.2 Der nächste Schritt: Außenklassen einer Grundschule an der Jakob-Muth-Schule – intensiv-kooperierende Klassen

Die Erfahrungen zeigen, dass Schulentwicklung nur mit der engagierten Beteiligung und konstruktiven Zusammenarbeit von Leitung und möglichst allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gelingen kann. Dies bedeutet für uns, dass sowohl die Kollegien der Jakob-Muth-Schule und ihrer Partnerschulen als auch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der heilpädagogischen Tagesstätte, der integrativen Kindergärten, der Schulvorbereitenden

²⁶ ROTH, Chr. (2008): Qualitätsentwicklung am Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung - Eine Untersuchung der Kooperation von Förderschule und Heilpädagogischer Tagesstätte am Privaten Förderzentrum der Lebenshilfe Nürnberg, Waldaustraße. Wissenschaftliche Hausarbeit (unveröffentlicht). Universität Würzburg

Einrichtung, der Fachdienste und auch die Eltern und Vertreter des Schulträgers an der Weiterentwicklung teilhaben. Zur Einbindung der Erfahrungen, Kompetenzen, Ideen und Visionen aller auch zukünftig Beteiligten fand bereits im Dezember 2005 eine Zukunftswerkstatt zum Thema „Gemeinsame Bildung und Betreuung für alle Kinder“ statt, deren Ergebnisse in die Zukunftsplanungen einfließen.

Nach den überaus positiven Erfahrungen mit Außenklassen unserer Schule an Regelschulen soll nun ein (im Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetz ausdrücklich vorgesehene) Konzept der gemeinsamen Förderung von Schülern mit und ohne Behinderung realisiert werden: Außenklassen einer Grundschule werden in unserem Schulgebäude unterrichtet und erleben gemeinsam mit den Schülern einer jeweils in unmittelbarer räumlicher Nachbarschaft beheimateten Förderschulklasse möglichst umfassenden gemeinsamen Unterricht. In ähnlicher Weise, wie wir dies aktuell in einigen unserer Außenklassen an der Grundschule bzw. Realschule erleben, ist es Intention unseres Konzepts, dass sich die Schüler und Mitarbeiter der beiden kooperierenden Klassen als Mitglieder „einer gemeinsamen Klasse“ erleben. Dies sehen wir als einen wichtigen weiteren Schritt auf dem Weg zu einer „Schule für Alle“ in einem inklusiven Bildungssystem gemäß Art. 24 der UN-Konvention von 2007, der „...langfristig eine Veränderung des schulischen Systems“ anstrebt, so dass „Barrieren für das Lernen und die Teilhabe abgebaut werden“.²⁷

Zugleich eignet sich dieses Vorhaben in besonderer Weise, um den von der bayerischen Staatsregierung vertretenen und in der Pressemitteilung Nr. 383 vom 28. Juli 2009 explizit geforderten Ausbau des „Bayerischen Wegs der Integration durch Kooperation“ konstruktiv voranzubringen: Minister Spaenle: „Wir wollen die Kooperationsmöglichkeiten zwischen allgemeiner Schule und Förderschule verstärken und die Mobile Sonderpädagogische Förderung an der allgemeinen Schule ausbauen.“²⁸ Als konkrete Schritte kündigt der Staatsminister den qualitativen und quantitativen Ausbau von Unterstützungs- und Kooperationsmaßnahmen an. Inwieweit unser Konzept auch zu einem „neuen Modell mit sogenannter inklusiver Beschulung“²⁹ weiterentwickelt werden kann, soll in den kommenden Monaten eingehend geprüft werden. In jedem Fall erschließt die geplante Öffnung des Förderzentrums für Grundschüler vielfältige Perspektiven für eine zeitgemäße und auch im Hinblick auf den wirtschaftlichen Einsatz von Ressourcen interessante Weiterentwicklung sonderpädagogischer Einrichtungen in einem zunehmend integrativen bzw. inklusiven Bildungswesen.

Die inhaltlich-pädagogische und administrativ-organisatorische Vorbereitungsarbeit für die Aufnahme von Grundschülerinnen und Grundschülern als „Außenklasse der Regelschule“ am Förderzentrum wurde von mehreren Arbeitsgruppen vorbereitet, in der alle Berufsgruppen, die in Schule, Tagesstätte und Kindergarten vertreten sind, zusammenarbeiteten. Die Ergebnisse wurden mit Frau Prof. Schöler diskutiert und bilden die Grundlage des im Folgenden genauer dargestellten Konzepts.

Ein erster Umsetzungsversuch zum Schuljahr 2008/09 ließ sich aufgrund des zu knappen zeitlichen Vorlaufs nicht realisieren. Die Planungen und Gespräche für einen Start so genannter „intensiv-kooperierender Klassen“ sind in vollem Gange. Mit Beginn des Schuljahrs 2010/11 soll mit der praktischen Umsetzung begonnen werden. Mit der Du-

²⁷ ISB (STAATSIINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG) (2005): Miteinander lernen. Die Außenklasse einer Förderschule an einer allgemeinen Schule. München. Hrsg.: Bayerisches Ministerium für Unterricht und Kultus, 6. Online unter: http://www.km.bayern.de/imperia/md/content/pdf/schulen/foerderschule/aussenklasse_final.pdf (Download: 2009-02-10; 9:15)

²⁸ BAYERISCHE STAATSKANZLEI (2009): Pressemitteilung Nr. 383 vom 28. Juli 2009. Online unter: <http://www.bayern.de/Pressemitteilungen-.1255.10259222/index.htm#03> (Download: 2009-11-10; 17:15)

²⁹ ebd.

nant-Schule wurde bereits eine Partnerschule gefunden, die großes Interesse an einer entsprechenden Zusammenarbeit zeigt und aktiv in die Vorbereitungen eingebunden ist. Staatliches Schulamt, das Städtische Amt für Volks- und Förderschulen sowie die Abteilung Förderschulen der Regierung von Mittelfranken begleiten den Prozess schulaufsichtlich.

Das Staatliche Schulamt hat aus verschiedenen Gründen angeregt, gleich mit zwei Außenklassen der Dunantschule zu starten: Damit könnten nicht nur manche organisatorischen Probleme (Vertretung, Stundeneinsatz, Fachunterricht u.a.) erheblich vermindert, sondern auch einer anfänglichen Isolierung der „ausgelagerten“ Grundschüler und Grundschullehrkraft begegnet werden.

4. Rahmenbedingungen der intensiv-kooperierenden Klassen

4.1 Schulrechtliche Bestimmungen

Die Schulen aller Schularten haben zusammen zu arbeiten. Die Zusammenarbeit zwischen Förderschulen und allgemeinen Schulen soll im Unterricht und im Schulleben besonders gefördert werden (BayEUG Artikel 30, Abs. 1, Satz 1 und 3). Nach Artikel 30 Abs. 1 des BayEUG ist die Bildung einer Außenklasse „eine konkrete Form“ der Zusammenarbeit zwischen Förderschulen und Volksschulen, die in besonderer Weise gefördert werden soll. Außenklassen können sowohl an der Volksschule als auch an der Förderschule gebildet werden (BayEUG Artikel 30, Abs. 1, Satz 4).

Dafür ist die Zustimmung der beteiligten Schulaufwandsträger erforderlich. Sind die organisatorischen, personellen und sächlichen Bedingungen vorhanden, kann sie eingerichtet werden (vgl. Bay EUG Art. 30, Abs. 1, Satz 3, 4 und 6). Erziehungsberechtigte, deren Kinder nach Art. 41 förderschulpflichtig sind, haben die Möglichkeit, die Einrichtung einer Außenklasse zu beantragen (BayEUG Art. 30 Abs. 1 Satz 5). Das bayerische Kultusministerium geht in seinem KMS Nr. IV.7 – 5 O 8401.6-4 vom 06.07.2007 davon aus, „dass die jeweilige Schulaufsicht von Förderschule, Volksschule und weiterführender Schule ... über die Aufgaben der Staatlichen Schulämter diese Initiativen fördern, verstärken und begleiten“.

Dadurch wird den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Arbeit in der Grundschule von 1994³⁰ ebenso Rechnung getragen wie den KMK-Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung von 1998.³¹

Art. 30 Abs. 1 des BayEUG sieht in Satz 4 ausdrücklich auch die Möglichkeit der Bildung von „Außenklassen von allgemeinen Schulen an Förderschulen“ vor. Dies soll an der Jakob-Muth-Schule umgesetzt werden, wobei die Intention unseres Konzeptes im Sinne der UN-Konvention vom 13.12.06 mit dem in Artikel 24 festgeschriebenen Recht behinderter Menschen auf inklusive Bildung weiter zielt. Angestrebt wird eine weitestmögliche und umfängliche Zusammenarbeit der beiden jeweils unmittelbar kooperierenden Klassen, so wie dies auch im genannten KMS intendiert ist: „Die räumliche Zusammenführung von Klassen der allgemeinen Schule und der Förderschule ‚unter einem Dach‘ ermöglicht besonders intensive Formen gemeinsamen Schullebens und gemeinsamen Unterrichts. Ziel bei der Einrichtung von Außenklassen ist es, so viele schulische Gemeinsamkeiten wie möglich für Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf zu verwirklichen.“³²

³⁰ vgl. BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (1994): Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Arbeit in der Grundschule. In: KWMBI I Nr. 21/1995, 474-483, Abschnitt 2.4

³¹ SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (1998): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, 26.06.1998: „Gemeinsamer Unterricht ermöglicht es Kindern und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung ebenso wie den nichtbehinderten in besonderer Weise im sozialen Bereich voneinander zu lernen und eine Vielzahl von Anregungen auch im Leistungsbereich zu erhalten. In den notwendigen offenen Unterrichtsformen erwachsen dem einzelnen Kind oder Jugendlichen seiner individuellen Lernfähigkeit entsprechende und angemessene Angebote. Durch Beobachtungslernen können alle Schülerinnen und Schüler ihre Verhaltensmuster in Kommunikation und Sprache, in Bewegung und Umgang miteinander erweitern und differenzieren. Die Schülerinnen und Schüler sollen so weit wie möglich in den Unterricht mit nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern einbezogen werden. Die individuellen Lernanforderungen für die behinderten Schülerinnen und Schüler sind auf deren besondere Bedürfnisse auszurichten.“ (14f.). Online unter: <http://www.kmk.org/doc/beschl/geist.pdf> (Download: 2008-12-14; 19:45)

³² BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS: KMS Nr. IV.7 – 5 O 8401.6-4 vom 06.07.2007, 2

„Stammschule“ der Außenklassen an der Jakob-Muth-Schule wird die städtische Dunant-Schule sein (Grund- und Teilhauptschule, Dunantstraße 10, 90431 Nürnberg). Da es sich hierbei um eine öffentliche Stammschule handelt, „kann auf eine schulaufsichtliche Genehmigung verzichtet werden. Ausreichend ist, dass der Schulaufwandsträger der Stammschule (in diesem Fall die Stadt Nürnberg) die beabsichtigte Errichtung einer Außenklasse der Schulaufsichtsbehörde anzeigt. Die Schulaufsichtsbehörde kann auf Grund der Anzeige feststellen, ob die Voraussetzungen des Art. 4 Abs. 1 BaySchFG und § 2 Abs. 1 AVBaySchFG hinsichtlich der Unterbringung der Außenklasse gegeben sind. Unberührt bleibt die Notwendigkeit der Beteiligung der Erziehungsberechtigten ...“³³

Ergänzend zu den Grundschulern aus dem Schulsprengel der Dunant-Schule können Eltern von Kindern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf aus anderen Nürnberger Sprengeln, insbesondere aus den benachbarten Stadtteilen der Jakob-Muth-Schule, eine Aufnahme ihres Kindes in eine Außenklasse der Dunant-Schule im Rahmen einer Zuweisung aus pädagogischen Gründen beantragen. Da einige der benachbarten Grundschulen derzeit teilweise erhebliche Platzprobleme haben, könnten die Außenklassen der Dunantschule hier willkommene Entlastung bieten.

Für die Beförderung der Grundschüler zur Schule ist der Schulaufwandsträger der öffentlichen Stammschule (Stadt Nürnberg) zuständig.³⁴ Die Leitung des städtischen Amtes für Volks- und Förderschulen hat bereits eine wohlwollende Lösung der Kostenfrage zugesagt. Die Lebenshilfe Nürnberg kümmert sich um die Organisation der Beförderung und die Sicherstellung notwendiger Begleitung.

Für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und besonderen Betreuungsbedürfnissen im Sinne des §54 Abs. 1, Satz 1 Nr. 1 SGB XII, z.B. Kinder mit autistischen Verhaltensweisen, können „Integrationshelfer/innen“ beantragt werden, die diese Schüler in geeigneter Weise unterstützen und damit eine gemeinsame Unterrichtung ermöglichen. In den vergangenen Jahren haben wir an der Jakob-Muth-Schule sehr positive Erfahrungen mit dem Einsatz von Integrationshelfern gemacht.

Die Ergänzung des an der Jakob-Muth-Schule seit Jahren erfolgreich praktizierten Angebots gemeinsamen Lernens in Außenklassen an öffentlichen Schulen durch die geplante „intensive Kooperation“ zwischen Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in den Räumen des Förderzentrums entspricht in besonderer Weise der Forderung des bayerischen Kultusministeriums, „die Balance der Förderorte innerhalb und außerhalb des Förderzentrums zu erhalten,³⁵ und knüpft an bereits bestehende ähnliche Konzepte an anderen bayerischen Schulen an³⁶.

4.2 Organisatorische und strukturelle Bedingungen

4.2.1 Räumlichkeiten

Jeder Klassenverband verfügt über einen großen Klassenraum mit mindestens 60 m² und einen kleineren Klassenraum (ca. 42 m²). Diese räumlichen Voraussetzungen kön-

³³ ebd., 3

³⁴ ebd., 7

³⁵ ebd., 1

³⁶ vgl. die Erfahrungsberichte über das Außenklassenprojekt der Hans-Peter-Ruf-Schule der Lebenshilfe Schwabach und über den Modellversuch einer „Integrativen Kooperationsklasse“ an der Grundschule St. Korbinian in Freising: FECH, K./ROITHMEIER-HUBER, A./SCHÖNEICH, S. (2005): Ein Ganzes ist mehr ... als die Summe seiner Teile. Unveröffentlichtes Skript, Freising. Aktuelle Darstellung online unter: <http://www.aussenklassen.de/userfiles/Konzepte-Berichte/Frobel-Korbinian-Freising.pdf> (Download: 2009-01-07; 13:30)

nen in der Jakob-Muth-Schule mit überschaubarem finanziellem und zeitlichem Aufwand durch Umgestaltung bestehender Räume gewährleistet werden. Dabei finden in einem Hausabschnitt jeweils zwei Grundschulklassen gemeinsam mit ihren Partnerklassen der Förderschule Platz, in der Startphase des Projekts belegen also die beiden Außenklassen der Grundschule und die beiden Klassen des Förderzentrums gemeinsam einen Hausabschnitt mit eigenen barrierefreien Sanitärräumen und Garderoben, unmittelbar neben der großen Aula als Begegnungs-, Kommunikations- und Veranstaltungszentrum der Schule.

Die Klassen haben Belegungsstunden in der in der Waldaustraße vorhandenen Turnhalle sowie im Schwimmbad bzw. am Sportplatz. Möglich ist zudem die Nutzung verschiedener Fachräume (Schulküche, Werkraum, Kunstraum), einer Lernwerkstatt (derzeit im Aufbau), eines Medienraumes und eines Snoezelen-Raumes. Von den ebenerdig gelegenen Klassenräumen aus besteht jeweils ein direkter Zugang zur Terrasse und zum großen Außengelände (mit Spielplatz, Sportfeld und Wiese), in dem die Pausen verbracht werden.

4.2.2 Personal

In jedem Klassenverband arbeiten eine Grundschullehrkraft, eine Sonderschullehrkraft sowie eine Kinderpflegerin zusammen.³⁷

Die Teamzusammensetzung muss rechtzeitig unter persönlichen und fachlichen Gesichtspunkten erfolgen. Die Wünsche der Kolleginnen und Kollegen sind bei der Teambildung soweit möglich zu berücksichtigen. Eine möglichst kontinuierliche und langfristige Zusammenarbeit der beteiligten Lehrkräfte (bereits in der Phase der Vorbereitung des Projekts) gewährleistet eine hohe Qualität der gemeinsamen Arbeit. Für die Startphase haben bereits zwei kompetente und engagierte Sonderschullehrerinnen sowie eine Grundschullehrerin mit langjähriger Erfahrung in Kooperationsklassen ihre Mitarbeit im Projekt zugesagt.

Bei individuellem Bedarf ist eine Integrationshelferin/ein Integrationshelfer zu beantragen. Zusätzliche personelle Unterstützung kann durch den Einsatz von Praktikanten und Lehramtsstudierenden erreicht werden.

Alle Lehrkräfte und Pädagogen entscheiden sich bewusst für die integrative Arbeit. Unabdingbar ist der Erwerb von integrationspädagogischen Kompetenzen.

4.2.3 Klassenzusammensetzung

Der Klassenverband setzt sich aus 15 bis 18 Regelschülerinnen und -schülern und sechs bis sieben (maximal acht) Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, zusammen. Wie bereits oben dargestellt können ergänzend zu den Grundschulern aus dem Schulsprengel der Dunant-Schule Eltern von Kindern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf aus anderen Sprengeln eine Aufnahme ihres Kindes in eine Außenklasse der Dunant-Schule im Rahmen einer Zuweisung aus pädagogischen Gründen beantragen.

³⁷ Vgl. OTT, U. (2005), 23: „(Es muss) die Forderung erhoben werden, die Schülerzahlen in Integrationsklassen zu begrenzen und die Kinder im gemeinsamen Unterricht in einem Zwei-Pädagogen-Team zu begleiten. Sonst ist Integration weder leistbar noch pädagogisch verantwortbar.“

5. Pädagogische und didaktisch-methodische Arbeit

5.1 Lehrplanbezug

Das im Grundschullehrplan verankerte pädagogische Leitthema „Sich anderen öffnen - miteinander leben“ mit den Werten und Haltungen: „Verantwortungsgefühl für eigenes Handeln (zu) entwickeln „(1/2.2), „Anderen mit Achtung (zu) begegnen“ (1/2.3) und „Füreinander da (zu) sein“ (1/2.4), wird im integrativen/inkluisiven Unterricht in der Arbeit an einem gemeinsamen Lerngegenstand gelebt und erprobt und ermöglicht soziale Integration.

“Gemeinsamer Unterricht im Sinne einer „lernenden Gemeinschaft“ soll allen Kindern ermöglichen, im sozialen Bereich voneinander zu lernen (vgl. LP GS 2000, Pädagogische Leitthemen 1/2.3, 1/2.4, 3.1, 4.2, 4.3) und Anregungen im Leistungsverhalten zu erhalten.“³⁸

Auch im Lehrplan mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung steht das gemeinsame Lernen und die Zuordnung von unterschiedlichen Zugangsweisen zu einem Lerninhalt im Mittelpunkt. Der Lehrplan belegt damit seinen integrativen Ansatz, geht weiter und fordert eindrücklich: “Die Schule hat die einmalige Chance und die besondere Pflicht, einen wirkungsvollen Beitrag zur gesellschaftlichen Integration von Menschen mit Behinderung zu leisten. (...) Wenn Erziehung und Unterricht auf das Leben in dieser Gesellschaft vorbereiten sollen, dann muss in der Schule die Normalität des Verschiedenseins erfahrbar werden.“³⁹

Somit sind das gemeinsame Leben und Lernen aller Kinder einer Klasse mit und ohne Förderbedarf vorrangiges Ziel. Die konkrete Auswahl der Lernziele und Lernaufgaben der Schülerinnen und Schüler orientieren sich an dem jeweils für die Schüler amtlich geltenden Lehrplan. Dies gilt auch bzgl. der individuellen Leistungsfeststellung und –beurteilung.⁴⁰

Die konkrete Gestaltung der Lernplanung und deren Umsetzung liegen vorrangig in den Händen der beteiligten Pädagoginnen im Hinblick auf die spezifischen Lern- und Entwicklungsbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler.

5.2 Didaktisch-methodische Umsetzung

5.2.1 Ganzheitliches kooperatives Lernen in einer Didaktik der Vielfalt

Lernen ist immer ein Vorgang auf neuronaler Ebene, geschieht durch Erfahrung, durch Übung, mit Lust und Herausforderung oder durch Anstrengung, ist begabungs- und persönlichkeitsabhängig. Aus diesem Grund werden Lernerfahrungen, -strukturen, -wege und -kanäle von Kindern individuell immer ganz verschieden sein. Schon PESTALOZZI sagte: “Vergleiche nie ein Kind mit dem anderen, sondern nur mit sich selbst.“

Alle Schüler und Schülerinnen sollen mit ihren sehr unterschiedlichen Bedürfnissen und Fähigkeiten bestmöglich gefördert werden, indem im Regelfall der gemeinsame Unterricht für Schüler und Schülerinnen mit und ohne Behinderungen durch differenzierte Unterrichtsangebote in Form von verschiedenen offenen Organisationsformen und Unterrichtsmethoden durchgeführt wird (Methodenvielfalt).

³⁸ ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung) (2005): Miteinander lernen. Die Außenklasse einer Förderschule an einer allgemeinen Schule. München, 6.

³⁹ BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS: Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung; München 2003, 28

⁴⁰ siehe ebd. 16

Grundsätzlich soll so weit wie irgend möglich gemeinsam und vorzugsweise in einem Raum an einem Thema unterrichtet werden. Im Vordergrund steht das Bemühen, den Unterrichtsstoff so anzubieten, dass möglichst Jede/Jeder auf seinem Niveau teilnehmen kann. Dieses Verständnis eines integrativen Unterrichts orientiert sich an Georg FEUSERS Konzept einer „entwicklungslogischen Didaktik“ des „kooperativen Lernens am gemeinsamen Gegenstand“: Integrativer Unterricht heißt, dass „alle Kinder in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau und mittels ihrer momentanen Denk- und Handlungskompetenzen an und mit einem gemeinsamen Gegenstand spielen, lernen und arbeiten“⁴¹.

Ein Lerngegenstand kann zur gleichen Zeit von verschiedenen Kindern auf unterschiedliche Weise bearbeitet werden. Wir fragen uns z.B. im Sachunterricht, was das Gemeinsame an einem Thema für alle Kinder sein kann und entwickeln aus diesem Gemeinsamen dann Differenzierungsmöglichkeiten. Für jedes Kind wird schließlich ein Lern- und Entwicklungsangebot vorbereitet, das nach Einschätzung der Lehrkräfte seine Fähigkeiten und Interessen berücksichtigt. Die Kinder sollen Wahlmöglichkeiten haben, von den Lehrkräften beraten werden und immer sicherer bei ihren eigenen Entscheidungen werden. Auf diese Weise kann die Arbeit am gleichen Thema viele verschiedene Teilinhalte vorsehen.

Am gemeinsamen Thema lernen alle Kinder beispielsweise im Sachunterricht in wechselnden Kleingruppenzusammensetzungen. Wichtig ist dabei immer wieder die Rückbindung und Mitteilung an die lernende Gesamtgruppe: „Das arbeite ich – und was tust du?“ Auf diese Weise erfolgt vertieftes individuelles Lernen, gemeinschaftliches Zusammentragen und inhaltliches Vernetzen verschiedener, thematisch passender Aspekte und Lernergebnisse, gegenseitiges Helfen in der Kleingruppe und viel beiläufiges Lernen, das durch den Bericht oder das Zeigen durch das Nachbarkind oder die andere Gruppe angestoßen wird.

Im Hinblick auf die Vielfalt der Lern- und Lebenssituationen im Schulalltag ist FEUSERS didaktischer Zugang zu ergänzen um Hans WOCKENS Beschreibungen relevanter und typischer Situationen in integrativen bzw. inklusiven schulischen Handlungsfeldern⁴²:

1. Koexistente Lernsituationen

In den koexistenten Lernsituationen richtet der Schüler seine Konzentration auf sich und seine Handlungspläne, sodass den Differenzen der Schüler Raum und Zeit gegeben wird. Der soziale Austausch mit Mitschülern ist zweitrangig und nicht notwendigerweise erforderlich.

2. Kommunikative Lernsituationen

Diese Situationen werden von den Interaktionen dominiert. Der Inhalt der Interaktionen ist nicht von Bedeutung, das Gespräch ist nicht lernziel- oder gegenstandsbezogen und liegt somit außerhalb der „offiziellen Pädagogik“. WOCKEN betont, dass wirkliche Gemeinsamkeiten zwischen Schülern wohl eher in kommunikativen als in gegenstandsbezogenen Lernsituationen entstehen und schreibt somit den kommunikativen Situationen eine bedeutende Rolle zu, zumal diese auch einen wesentlichen Beitrag zum Entstehen einer guten sozialen Atmosphäre und eines positiven Schulklimas leisten.

3. Subsidiäre Lernsituationen

⁴¹ FEUSER, G. (1999): Aspekte einer integrativen Didaktik unter der Berücksichtigung tätigkeits-theoretischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse. In: EBERWEIN, H. (Hrsg.): Integrationspädagogik. 5., Auflage. Weinheim und Basel, 215-226, 217

⁴² Vgl. WOCKEN, H. (1998): Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: HILDESCHMIDT, A./SCHNELL, I. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim/München, 37-52

In subsidiären Lernsituationen kommen sowohl Beziehungs- als auch Inhaltsaspekte zum Tragen, allerdings mit einer ungewichteten Verteilung auf die Schüler. Ein Schüler verfolgt einen Handlungsplan, kann diesen aber nicht alleine verwirklichen. WOCKEN unterscheidet an dieser Stelle zwei Arten von subsidiären Lernsituationen

a) Unterstützende Lernsituationen

Hierbei legt der unterstützende Schüler seine eigenen Ziele und Aufgaben nicht zur Seite, sondern unterbricht sie nur für einen kurzen Moment.

b) Prosoziale Lernsituationen

Bei dieser Lernsituation vergisst der unterstützende Schüler seine eigenen Ziele und Aufgaben und konzentriert sich ganz auf den Mitschüler. Diese Handlung ist von einem selbstlosen, uneigennütigen Charakter geprägt. Inklusiver Unterricht sollte prosoziale Lernsituationen nicht überbewerten.

4. Kooperative Lernsituationen

Kooperatives Arbeiten zeichnet sich dadurch aus, dass „Arbeitsinhalte- und /oder Arbeitsprozesse in einem verbindlichen Zusammenhang stehen“ (ebd.48)

a) Komplementäre Lernsituationen

In komplementären Lernsituationen verfolgen beide Schüler unterschiedliche Ziele, benötigen aber zur Realisierung die Mitwirkung des anderen. Konkurrenz und Wetteifer gehören auch in den inklusiven Unterricht.

b) Solidarische Lernsituationen

Entscheidend für solidarische Lernsituationen ist ein gemeinsames Ziel. Dies ist nicht mit gleichen Lernzielen zu verwechseln, denn hierzu gehört zum Beispiel auch die Abstimmung innerhalb eines Teams, das Tragen eines schweren Gegenstandes usw. Kennzeichen ist also eine „konzentrierte, solidarische Aktion“ (ebd. 49), in ihr vereinigen sich „in höchster Form alle gemeinschaftsstiftenden, integrationsförderlichen Faktoren“ (ebd. 50). Als unterrichtliche Beispiele wären arbeitsteilige Vorhaben oder Projekte zu nennen. In ihnen werden Aufgaben und Ziele aufeinander bezogen, Arbeitsprozesse und Tätigkeiten müssen koordiniert werden und die Schüler machen gemeinsame Erfahrungen.

Es geht also nicht um eine Fixierung auf den „gemeinsamen Gegenstand“ als unabdingbare Voraussetzung gemeinsamen Lernens, sondern um eine „Didaktik der Vielfalt“ (ebd. 51) als unterrichtliche Entsprechung einer „Pädagogik der Vielfalt“.

Sonderpädagogische Arbeitsweisen (Handlungsorientierung, Lernen mit allen Sinnen) werden mit den Methoden der Grundschulpädagogik verflochten und so in den täglichen Unterrichtsprozess integriert, dass alle Kinder davon profitieren können. Welche Arbeitsweisen geeignet sind und angewendet werden, ist von den Bedürfnissen der jeweiligen Schülerinnen und Schüler der Klassen abhängig. Die Klassen entwickeln somit ihr eigenes „integratives Methodenprofil und Differenzierungskonzept“.

Ausgangspunkt bei jedem Kind, egal ob mit oder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, sind immer seine Stärken und Potenziale. Diese sollen die Schülerinnen und Schüler weiter entwickeln. Entscheidend für das Maß an Freiraum ist immer das Kind selbst. An seiner Entwicklung wird abgemessen, mit wie viel Freiheit es umgehen kann, welche äußeren Strukturierungshilfen es noch benötigt. Von den Lehrerinnen und Lehrern fordert dies ständiges Wachsein für neue Entwicklungsschritte bei jedem Kind.

Um die sehr unterschiedlichen Bedürfnisse und Fähigkeiten aller Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen, wird der Unterricht stark binnendifferenziert durchgeführt. Dieser findet sowohl in offenen Formen, durch Einzel- und Gruppenförderung, als auch in gebundener und lehrerzentrierter Form oder durch fächerübergreifende Vorhaben und Projekte sowie im Rahmen von Ritualen statt.⁴³

⁴³ Eine aktuelle Übersicht über Unterrichtskonzepte und methodische Grundlagen im Unterricht für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, die im Wesentlichen auch für einen integrativ/inklusiv gestalte-

Es wird Aufgabe der beteiligten Pädagoginnen sein, die methodische und didaktische Umsetzung im Rahmen eines gemeinsamen Lernens zu konkretisieren und entsprechend der individuellen Lernvoraussetzungen und jeweiligen Rahmenbedingungen zu gestalten. Um dies gründlich vorzubereiten ist es unerlässlich, die Kolleginnen frühzeitig in die konkreten Planungen einzubeziehen.

5.2.2 Offene differenzierte Unterrichtsformen

„Freiarbeit stellt die am weitesten gehende Form eines offenen Unterrichts dar und zeichnet sich aus durch eine umfängliche Wahlfreiheit für den einzelnen Schüler, und zwar im Hinblick auf zu bearbeitende Ziele und Inhalte, auf methodische Arbeitsformen, auf mögliche Partner für ein gemeinsames Lernen, auf die Arbeitszeit sowie auf zur Verfügung stehende Arbeitsmaterialien.“⁴⁴

Durch Freiarbeit kann den Lernbedürfnissen aller Schülerinnen und Schüler einer Klasse entsprochen werden. Lernen und Entwicklung braucht Freiraum und Struktur. Alle beteiligten Personen müssen sich akzeptieren und wohl fühlen. Freiarbeit wird angeboten, um spontanes Lernen zu ermöglichen und die Freude daran zu erhalten. Die Schülerinnen und Schüler agieren eigenständig und eigenverantwortlich, es gibt genügend Raum für individuelle Lernrhythmen und Lernzeiten. Sie können alleine, mit einem Partner oder auch in einer kleinen Gruppe mit- und voneinander lernen. Als besonders anspruchsvolle Form des offenen Lernens steht Freiarbeit „nicht am Anfang, sondern eher am Ende einer zunehmenden Öffnung von Unterricht“.⁴⁵

Wochenplanarbeit

Wochenpläne sind Arbeitspläne mit individuell ausgerichteten Aufgaben. Jeder Schüler erhält während dieser Arbeitsphasen individualisierte Arbeitsaufträge gemäß seines persönlichen Lern- und Entwicklungsstandes. Alle Kinder arbeiten im gleichen Raum an unterschiedlichen Aufgaben. Diese beinhalten für jeden Schüler eine Reihe von Pflichtaufgaben, die innerhalb einer bestimmten Zeitspanne (eine Woche, ein Vormittag o.ä.) in eigener Planung und Verantwortung durchgeführt werden sollen sowie ein Angebot an Aufgaben zur freien Auswahl.

Die vielfältigen Möglichkeiten der individuellen Differenzierung in Aufgabenstellung und Bearbeitungsvorgaben erlauben es in besonderer Weise, eigenverantwortliches Lernen auf dem jeweiligen Entwicklungsniveau des Schülers anzubahnen.

Durch freies Arbeiten und die Arbeit mit dem Wochenplan wird der Unterricht auch für vielseitige Lern- und Spielangebote und handelndes, bewegungsbetontes Lernen geöffnet.

Weitere Unterrichtsformen:

- Expertenlernen oder selbst organisiertes Lernen, wie Werkstattunterricht, Lernen an Stationen, Lerntheken, Lernzirkel, Lernen mit Selbstkontrolle, Lernmotivation durch Pässe und Urkunden⁴⁶.

ten Unterricht zutreffen, findet sich in FISCHER, E. (2008): Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Bad Heilbrunn, insb. 105-208.

⁴⁴ ebd. 159

⁴⁵ a.a.O.; dass Freiarbeit im Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung durchaus erfolgreich gelingen kann, hat G. BIEWER (1992) in seiner Untersuchung: Montessori-Pädagogik mit geistig behinderten Schülern (Bad Heilbrunn) nachgewiesen. Vgl. hierzu auch die Studie von Christoph RATZ (2006): Die Entwicklung des Arbeits- und Sozialverhaltens in einer integrativen Klasse. Eine Längsschnittuntersuchung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 57, Heft 5, 166-172

⁴⁶ Vgl. hierzu: SCHÖLER, J. (2004): Bilder in den Köpfen. Online unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/gl4-04-schoeler-koepfe.html>

- Lernen durch Bewegung (Laufdiktate, Ball- und Bewegungsspiele zur Mathematik und Grammatik, Gedichte lernen). Es wird darauf geachtet, dass sich Hand- und Kopfarbeit häufig ablösen, denn viel Bewegung fördert Aufnahmefähigkeit und partnerschaftliches Miteinander.⁴⁷
- Bei arbeitsgleichen und arbeitsteiligen Gruppenarbeiten wird durch das Material differenziert.
- Lernen mit unterschiedlichen Lernmaterialien aus anderen Klassenstufen wie Arbeitsbücher, Arbeithefte, Arbeitsbögen, Software, literarische Lektüren, besonders bei Lehrgängen.⁴⁸
- Arbeiten in einer heterogenen Kleingruppe innerhalb übergeordneter Unterrichtsaktivitäten, in der die Aufgaben unter Berücksichtigung der individuellen Lernleistungen der Beteiligten verteilt werden.
- Individuelle Aufträge an einzelne Schülerinnen und Schüler als „Dienstleistung“ für die Klasse, wie z.B. eine Speise für die Klasse zubereiten, Briefe zu bestimmten Anlässen schreiben, spezielle Arbeitsmaterialien für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler herstellen.
- Dem Spielen ist im Bayerischen Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ein eigener Lernbereich gewidmet. Dabei werden unterschieden:
 1. Elementare Spiele (körperbezogene Spiele; personenbezogene Spiele; objektbezogene Spiele)
 2. Bauspiele (experimentierendes Bauen; konstruierendes Bauen)
 3. Phantasie- und Rollenspiele (Übernahme einer Rolle; personales Spiel; Figurenspiel; Zuschauer sein; Theaterspiel)
 4. Regelspiele (Grundfertigkeiten; Spielverständnis)⁴⁹

Auch für Grundschul Kinder ist ein spielerischer Zugang zum Lernen unverzichtbar, so dass sich hier ebenfalls vielfältige gemeinsame Aktivitäten anbieten.

Schüler- und Lehrerrolle im offenen Unterricht:

Im offenen Unterricht gilt **Helfen und Erklären** in der Schülerrolle als durchgängiges Prinzip. Damit ist nicht nur das Aufräumen oder Anziehen gemeint. Schülerinnen und Schüler können sich sehr gut auch gegenseitig beim Lernen unterstützen (vgl. die oben genannten Lernsituationen nach WOCKEN). Was man anderen erklären möchte, muss man vorher für sich gut durchdenken und strukturieren.

Die Lehrerrolle ist gekennzeichnet durch **Beraten und Fördern**. Da die Schülerinnen und Schüler von Anfang an zu größtmöglicher Selbständigkeit in der Arbeit befähigt werden, werden die Erwachsenen frei für notwendige Beratungs- und Fördertätigkeiten.

5.2.3 Einzel- und Gruppenförderung

Eine Grenze findet die offene Organisationsform da, wo sich für einzelne Schülerinnen und Schüler in einer Unterrichtsreihe oder einem Fach bei aller Kreativität kein sinnvoll-

⁴⁷ Vgl. hierzu u.a.: KÖCKENBERGER, H. (1997). *Bewegtes Lernen*. Dortmund

⁴⁸ Vgl. RATZ, Chr./SCHNEIDER, K.-H. (Hrsg.) (2001): *Materialgeleitetes Lernen an der Schule zur individuellen Lebensbewältigung*. Rimpf. In der Jakob-Muth-Schule wird derzeit die Einrichtung einer didaktischen Lernwerkstatt vorbereitet.

⁴⁹ Vgl. BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2003): *Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*; München, 244-255

ler Anknüpfungspunkt mehr bietet oder wenn besondere Lernbedürfnisse zu kurz kommen. In solchen Fällen werden Differenzierungsgruppen gebildet, in denen der Unterricht in relativ leistungshomogenen Lerngruppen stattfindet.

Hier können besondere Lernbedürfnisse berücksichtigt werden wie z.B. Förderung zur lebenspraktischen Orientierung, die Fortführung des Leselehrgangs, Kleingruppen zur psychomotorischen Entwicklung, Gruppen für basale Förderung usw.

5.2.4 Gebundene, lehrerzentrierte Unterrichtsformen

Neben den offenen Organisationsformen gibt es auch den Weg der Wissensvermittlung durch gebundene, lehrerzentrierte Formen. Hier arbeiten die Schülerinnen und Schüler lernzielgleich oder –different an Aufgabenstellungen. In diesem Fall sind die Lehrkräfte die kompetenten Partnerinnen, die die Strukturierung, Reduktion und Veranschaulichung der Lerninhalte leisten. „Die Lehrpersonen sind aufgefordert, den Lerninhalt zu reduzieren, zu vereinfachen, zu verkürzen und zu beschneiden, allerdings ohne dass dieser seine sachliche bzw. fachliche ‚Richtigkeit‘ einbüßt, ohne dass der Gesamtzusammenhang darunter leidet oder das Lernergebnis selbst in Frage gestellt werden muss.“⁵⁰ Dabei arbeiten sowohl Sonderschullehrkraft als auch Grundschullehrkraft gleichberechtigt Hand in Hand (**Teamteaching**). Näheres dazu findet sich in Kap. 5.3.1.

5.2.5 Fächerübergreifende Vorhaben und Projekte

Projekte und Vorhaben ermöglichen ein größeres Maß an Handlungsorientierung. Sie können

- klassenverbandsintern,
- klassenverbandsübergreifend,
- und/oder Schulprojekte sein.

Je nach Umfang des Projekts und Ausmaß der „Steuerungsdimension“ durch die Lehrkräfte muss unterschieden werden zwischen Projekten im engeren Sinn, projektorientiertem Unterricht, Unterrichtsvorhaben und Handlungseinheiten.⁵¹

Besonders Projekte innerhalb der Klassenverbände oder des „Hauses“ dienen in hohem Maß der Kompensation von Lernschwächen, der Talentförderung und Profilierung, wenn unterschiedliche Aufgaben angeboten werden.

Sie fördern die Sozialkompetenz und die emotionale Zufriedenheit, da die Schülerinnen und Schüler gegenseitiges „Gebrauchtsein“ erleben, so dass jeder jeden braucht und die kleinste Aufgabe für das Gelingen des Gesamtprojektes relevant ist. Dies gilt insbesondere, wenn das Projekt mit einer Präsentation verbunden wird wie z. B. bei Theater-, Film-, Kunst- und Zeitungsprojekten, Themenbüchern, Klassenausstellungen zu versch. Unterrichtsfächern, bei der Gestaltung von Elternvorführungen usw.

5.2.6 Rituale

Die Arbeit mit einer heterogenen Gruppe bringt in besonderer Weise die Bedeutung schulischer Rituale zur Geltung.

⁵⁰ FISCHER, E. (2008) 176; Simone SEITZ hat unter dem Begriff der „Elementarisierung“ am Beispiel einer „inkluisiven Zeitdidaktik“ einen vielversprechenden didaktischen Weg für ein differenziertes gemeinsames Lernen aufgezeigt: SEITZ, S. (2005): Zeit für inklusiven Sachunterricht. Hohengehren

⁵¹ Vgl. hierzu insbesondere: PITTSCH, H.-J./THÜMMEL, I. (2005): Handeln im Unterricht. Zur Theorie und Praxis des Handlungsorientierten Unterrichts mit Geistigbehinderten. Oberhausen; sowie: FORSTER, R. (2004): Offener Unterricht. In: FISCHER, E. (Hrsg.) Welt verstehen – Wirklichkeit konstruieren. Unterricht bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung. Dortmund. 75-115

Rituale bedeuten Transparenz und Sicherheit für alle Kinder. Besondere Rituale zur Verständigung und zur Orientierung im Tages- oder Wochenverlauf sind für die Schaffung inklusiver Strukturen von großer Bedeutung.

Es gibt

- Rituale zum Unterrichtsbeginn und –ende,
- Rituale für die Pausen und für das Frühstück,
- wöchentliche, monatliche Rituale⁵²,
- Geburtstagsrituale,
- Rituale vor oder nach den Ferien,
- Rituale zu kirchlichen und jahreszeitlichen Festen und Feiern.

5.3 Zusammenarbeit im pädagogischen Feld

5.3.1 Gemeinsame Lernplanung, Teamteaching, Erarbeitung individueller Entwicklungspläne und pädagogische Dokumentation

Die Schülerinnen und Schüler brauchen in der Begleitung ihrer Lern- und Leistungsentwicklung individuelle Anerkennung und Wertschätzung. Alle Kinder werden daher von der Lehrkraft in ihrem Lern- und Entwicklungsprozess respektvoll begleitet. Davon profitieren alle Kinder – jedes für seine persönliche Lernentwicklung.

In dieser Hinsicht erfordert es die Verwendung geeigneter didaktischer Vorgehensweisen und eine besondere, vorausschauende Planung für die gesamte Lerngruppe unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Lehrpläne und Voraussetzungen der Grundschul- und Förderschulkinder wie die Erstellung von individuellen Lernplänen.

Die Klassenlehrkräfte erstellen die Jahres-, Trimester- und Wochenpläne auf der Grundlage der jeweiligen Lehrpläne gemeinsam. Zudem werden einzelne Unterrichtssequenzen zusammen vorbereitet und im Wechsel sowie gemeinsam durchgeführt.

Einige Beispiele für **Teamteaching**:

Die Lehrkräfte halten den Unterricht gemeinsam und übernehmen nach vorheriger Absprache abwechselnd die Leitung der verschiedenen Phasen.

Eine der Lehrkräfte übernimmt die Leitung der Unterrichtsstunde, die andere Lehrkraft wirkt kooperativ und unterstützend insbesondere bei Maßnahmen der inneren Differenzierung mit.

Im Falle der äußeren Differenzierung übernimmt jede Lehrkraft eine Lerngruppe.

Die Materialien für die Wochenplanarbeit/Freiarbeit werden gemeinsam vorbereitet.

Beide Lehrkräfte übernehmen gleichberechtigt die Verantwortung für den Ablauf und die Qualität der Unterrichtszeit.

Die Lehrkräfte erstellen für alle Schülerinnen und Schüler individuelle Lern- und Förderpläne, die speziell an den momentanen Entwicklungsbedürfnissen eines jeden Kindes anknüpfen, sie fordern und fördern, um sie so zur nächsten Zone ihrer Entwicklung zu führen. Dabei werden auch die Eltern einbezogen. Von der Lehrkraft fordert dies ständiges Wachsein und Sensibilität für neue Entwicklungsschritte bei jedem Kind. Sie beobachtet konstant die sichtbaren wie auch die inneren Vorgänge, analysiert den Lernweg und reflektiert die Angebote.

⁵² Seit Januar 2009 pflegen wir in der Jakob-Muth-Schule das Ritual des „Swingenden Wochenabschlusses“. Schüler und Mitarbeiter aller Klassen und Gruppen in der Waldaustraße können am etwa halbstündigen gemeinsamen Singen und Musizieren in der Schulaula teilnehmen und die Arbeitswoche zusammen mit der „Schulfamilie“ musikalisch beschließen. Die Klassen der Grundschulstufe treffen sich einmal monatlich zum thematisch gestalteten Monatskreis mit gemeinsamem Frühstück.

Mindestens ebenso wichtig wie das individuell angemessene Aufstellen von Lern- und Förderplänen ist die Reflexion des jeweils Geleisteten. Auf der Grundlage des Ist-Standes der Lernvoraussetzungen einzelner Schülerinnen und Schüler entwickelt die Lehrkraft fördernde und fordernde Aufgabenstellungen.

In diesem Sinne werden Lern- und Entwicklungspläne stets aktualisiert und im Rahmen von Lernentwicklungsberichten fortlaufend dokumentiert.

Zusätzlich zu jährlichen Lernentwicklungsberichten finden im Sinne größtmöglicher Transparenz halbjährliche Elterngespräche statt, die die Lern- und Leistungsentwicklung des Kindes zum Gegenstand haben. Dabei werden konkrete Ziele und Inhalte des Unterrichts reflektiert. Diese Rückmeldungen der Lehrkräfte an Kinder und Eltern beziehen sich neben übergreifenden Aspekten auf die Leistungsentwicklung des einzelnen Kindes und sind so angelegt, dass sie darüber informieren, welche Entwicklungen in den zurückliegenden Monaten zu beobachten waren, wo es noch Lücken gibt und welche Lernschritte die nächsten sind. Ein regelmäßiger Gesprächskontakt schafft die gewünschte und im Sinne der bestmöglichen Entwicklung notwendige Vernetzung zwischen Schule und Elternhaus.

Die weiteren pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Klassen (Fachlehrkräfte, Pflegekraft, Integrationsbegleiter, Tagesstättenmitarbeiter usw.) werden an der Planung, Durchführung und Reflexion der Prozesse innerhalb der Klassen möglichst umfassend beteiligt.

Zum Schuljahresende erhalten die Schülerinnen und Schüler ein Zeugnis. Wir können unseren pädagogischen Vorstellungen der gemeinsamen Erziehung am ehesten gerecht werden, wenn wir in den Zeugnissen die Lernentwicklung in Wortgutachten dokumentieren und keine Zensuren geben. Wortgutachten sind ausführliche schriftliche Informationen zum Lernprozess. Grundschulkinder ab der zweiten Klasse bekommen Ziffernzensuren und zusätzlich Wortgutachten.

Wünschenswert wäre es, die bereits im Schuljahr 2007/08 mit großem Erfolg durchgeführten Zielgespräche mit den Erziehungsberechtigten auf der Basis differenzierter Schülerbeobachtungen anstelle der durch die VSO-F § 56 geforderten schriftlichen Zwischenzeugnisse wieder einzuführen. Insbesondere der großen Zahl von Eltern mit Migrationshintergrund können durch ausführliche Gespräche mit der Lehrkraft die konkreten Entwicklungen ihrer Kinder transparenter gemacht werden als in schriftlichen Zeugnisbemerkungen.

Die hohen Anforderungen an Kooperation, gemeinsamer Planung und Reflexion müssen bei der Bemessung der Pflichtstundenzahl der beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen angemessen berücksichtigt werden.

5.3.2 Zusammenarbeit im interdisziplinären Team

Interdisziplinäres Arbeiten im hier verstandenen Sinne bedeutet eine Herangehensweise an das einzelne Kind oder den Jugendlichen aus dem Blickwinkel der verschiedenen Berufsgruppen. In Schule und heilpädagogischer Tagesstätte arbeitet unterschiedliches Fachpersonal des pädagogischen, psychologischen und medizinisch-therapeutischen Bereiches sehr eng zusammen. Die verschiedenen Fachdienste und Therapeuten sind organisatorisch an die heilpädagogische Tagesstätte angebunden, sie bringen aber ihre fachliche Kompetenz gleichberechtigt in regelmäßige multidisziplinäre Fallbesprechungen ein.

In den Bereichen Ergotherapie, Logopädie und Physiotherapie werden in Orientierung an den Förderbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler individuelle Behandlungspläne erstellt. Die Angebote in Einzel- oder Gruppenbehandlung berücksichtigen zur Opti-

mierung verschiedene erprobte Therapiekonzepte. Die für das Alltagsleben wichtigen Prinzipien (z.B. über Lagerungen oder Hilfsmiteleinsetz, Empfehlungen zu Stifthaltung, Sitzhaltung, Esstraining, basale Stimulation usw.), werden durch die verantwortlichen Therapeuten den pädagogischen Mitarbeitern und den Eltern vermittelt und führen auch zu verbindlichen Absprachen.

Der Sozialpädagogische Fachdienst für Elternarbeit berät und begleitet Eltern bei Erziehungs- und Entwicklungsfragen, in Krisen und bei Konflikten. Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Schule und Tagesstätte steht der Sozialpädagogische Fachdienst für Team - und Fallbesprechungen zur Verfügung.

Der Psychologische Dienst bietet ergänzend psychologische Diagnostik und Mithilfe bei der interdisziplinären Förderplanung, Beratung im Umgang mit emotionalen und Verhaltensproblemen, Krisenintervention, Supervision, Coaching und Psychotherapeutische Therapie an.

5.3.3 Elternarbeit

Eine enge Zusammenarbeit der Schule mit den Eltern ist erwünscht und bedeutsam. Der laufende Informationsfluss wird über Mitteilungshefte, Elternbriefe und Kurzgespräche sichergestellt.

Der Sozialpädagogische Fachdienst für Elternarbeit berät und begleitet Eltern bei Erziehungs- und Entwicklungsfragen, in Krisen und bei Konflikten. Er organisiert und leitet Elterngesprächsgruppen, informiert über behindertenspezifische Hilfen und vermittelt zu anderen Beratungsstellen und Institutionen.

Der Kontakt der Eltern untereinander führt zum Austausch von Erfahrungen sowie zum gegenseitigen Verständnis der individuellen Situation der Kinder und deren Familien. Schülerinnen und Schüler, Erziehungsberechtigte und Personal bilden eine lebendige Schulgemeinschaft. Dafür gibt es vielfältige Möglichkeiten wie z. B.:

- Teilnahme an regelmäßig stattfindenden Elternabenden,
- Mitwirkung der Eltern am Schulleben, beispielsweise bei Festen, Monatsfeiern, Ausflügen, Unterrichtsprojekten und bei der Herstellung von Unterrichts- und Freiarbeitsmaterialien,
- Unterstützung in Neigungsgruppen am Nachmittag,
- Vorlesestunden mit Eltern und Großeltern,
- Einrichtung eines Elternstammtisches,
- Mitarbeit in den Elternbeiräten und im Trägerverein Lebenshilfe Nürnberg.

Wir versuchen, gemeinsam mit den Eltern im Rahmen von Zielgesprächen pädagogische Zielsetzungen und Maßnahmen zu entwickeln und deren Umsetzung kooperativ zu verfolgen. Gerade die sehr unterschiedlichen kulturellen und sozialen Ausgangssituationen in unserem Einzugsbereich erfordern ein intensives und nachhaltiges Bemühen um die gemeinsame Verantwortung für Erziehung und Bildung der Kinder.

5.3.4 Pädagogisch gestalteter Ganztag

Die Gestaltung des ganzen Tags in Schule und heilpädagogischer Tagesstätte bietet mehr Raum und Zeit für ein gemeinsames Miteinander. Am Nachmittag rücken Leistung und Unterricht in den Hintergrund, gemeinsame Freizeitgestaltung, individuelle Interessen und Neigungen stehen im Vordergrund. Ziel ist die Vertiefung der sozialen Beziehungen, von Toleranz und Akzeptanz und des selbstverständlichen Miteinanders aller Kinder und Jugendlichen.

Die bewährten Elemente des seit langem in der Jakob-Muth-Schule und –Tagesstätte praktizierten Ganztagsangebotes sollen für alle Kinder und Jugendliche bedarfsgerecht zur Verfügung stehen. So erhalten die Schüler ein im Haus zubereitetes kostengünstiges warmes Mittagessen (Menüauswahl) der Integrationsfirma „Toleranz“ der Lebenshilfe. Das Nachmittagsangebot wird in enger Verzahnung von heilpädagogischer Tagesstätte und integrativer Kindertagesstätte der Lebenshilfe entwickelt und aufgebaut.⁵³

Inhalte des Ganztagsangebotes:

Bei der Tagesgestaltung ist auf ein ausgewogenes Verhältnis von Förderung und Forderung, Erholung und Wohlbefinden zu achten.

Ausgehend von den Ressourcen der Kinder werden differenzierte und individuelle Angebote zum Lernen entwickelt, Neigungen und Interessen geweckt, neue Verhaltensmöglichkeiten erprobt, Selbständigkeit und Verantwortlichkeit gefestigt, Eigenbeschäftigung sowie Freizeitgestaltung praktiziert.

Elemente des Angebotes können sein:

- Ankommen mit einer Gleitzeit bis zum Unterrichtsbeginn
- Schulunterricht in rhythmisierten Unterrichtseinheiten
- Gemeinsames Mittagessen
- Schulaufgabenbetreuung
- Freizeit- und Neigungsgruppen (u.a. musische, sportliche, kulturelle Angebote)
- Projekte
- Freies Spiel
- Ruhe und Entspannung
- Therapie und Förderung
- Ausflüge und mehrtägige Begegnungsaufenthalte

Die Öffnung zum umliegenden Stadtgebiet soll weiter ausgebaut werden, die Kooperation mit externen Partnern (Sportvereine, Musikschulen usw.) ist wünschenswert und anzustreben.

⁵³ In ihrer wissenschaftlichen Hausarbeit hat Christiana ROTH (2008) die bestehenden Kooperationsformen zwischen der Heilpädagogischen Tagesstätte und dem Förderzentrum der Lebenshilfe Nürnberg evaluiert und Anregungen für die weitere Vertiefung der Kooperation entwickelt, die auch für ein pädagogisch gestaltetes Ganztagsangebot der intensiv-kooperierenden Klassen wertvolle Anstöße geben können.

6. Öffentlichkeitsarbeit und Vernetzung

Die Bedeutung von Integration im Schulbereich hat in Bayern nach der Änderung des BayEUG im Jahr 2003 zugenommen. Tatsache ist aber, dass wenige Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine Regelschule besuchen. Sensibilisierung und Einsatz für das Ziel einer „Schule für Alle“ ist daher eine zentrale Aufgabe der Lebenshilfe sowohl als Schulträger- als auch als Elternverband sowie aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

Öffentlichkeitsarbeit bezieht sich nicht nur auf unser pädagogisches Konzept der Jakob-Muth-Schule, sondern darüber hinaus auf das Leitziel der inklusiven Bildung.

Öffentlichkeitsarbeit ist auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen bedeutsam. Sie reicht vom aktiven Engagement für Inklusion in den eigenen Lebensbezügen über Information über den Nutzen der inklusiven Bildung und Erziehung bis hin zur fachlichen „Überzeugungsarbeit“ innerhalb des Schulwesens einschließlich der Lehreraus- und -weiterbildung bis zur politischen Einflussnahme auf die Veränderung des Schulsystems in Bayern. Auch in dieser Beziehung versteht sich die Jakob-Muth-Schule als offenes und lernendes System innerhalb einer sich in Richtung Vielfalt und Inklusion verändernden Bildungslandschaft und Gesellschaft. Wichtig ist uns daher der regelmäßige fachliche Austausch mit anderen integrativ arbeitenden Schulen sowohl innerhalb Bayerns als auch darüber hinaus sowie eine enge Verzahnung mit allgemeinpädagogischer und sonderpädagogischer Forschung und Lehre.

7. Reflexion, Begleitung und externe Beratung

Unser Konzept ist verbunden mit einer sich ständig anpassenden, nachhaltigen Weiterentwicklung. Wir sehen es als wichtige Aufgabe an, unsere Arbeit und deren Ergebnisse regelmäßig zu reflektieren, zu verbessern und für veränderte Lebens- und Entwicklungsbedingungen unserer Schülerinnen und Schüler passende Antworten zu finden. Im Mittelpunkt steht die Frage „Wie müssen wir Schule gestalten, damit alle Schülerinnen und Schüler hier erfolgreich sein können und wollen?“.

Veränderung geschieht stets aus der Notwendigkeit heraus, Alltagsprobleme zu akzeptieren und sie zu lösen. Aus den Lösungsansätzen, die sich im Laufe der Zeit bewähren, wird sich das Konzept beständig weiter entwickeln.

Zielsetzung und Realisierung unserer Schule werden im gemeinsamen Diskurs aller Beteiligten (Pädagoginnen und Pädagogen, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der begleitende Einrichtungen und Dienste, Schüler, Eltern, Lebenshilfe Nürnberg als Schulträger, Schulaufsicht) weiterentwickelt. Der „Index für Inklusion“⁵⁴ kann als wertvolles und bereits erfolgreich erprobtes Instrument der Qualitätssicherung eingesetzt werden.

Wir sind offen für neue Ideen und Veränderungen wissenschaftlicher Erkenntnisse und suchen, wenn nötig und sinnvoll auch nach unkonventionellen, innovativen Methoden und Wegen.

Für den Entwicklungsprozess unserer Schule auf der Grundlage des Leitziels der inklusiven Bildung und Erziehung halten wir wissenschaftliche Begleitung und Evaluation als unabhängige „Außensicht“ für eine große Unterstützung. Neben der seit Jahren erfolgreichen Begleitung durch Frau Prof. Dr. Schöler (Berlin) bestehen intensive Kontakte zur Universität Würzburg (Institut für Sonderpädagogik), die – zusammen mit dem Institut für Grundschulforschung der Universität Nürnberg-Erlangen - eine wissenschaftliche Begleitung unserer bestehenden und geplanten Formen gemeinsamen Unterrichts in Aussicht gestellt hat.⁵⁵

Konkrete Prozesse werden durch Angebote der „Internen Schulentwicklung durch externe Beratung“ (ISEB) praxisnah unterstützt.

⁵⁴ Vgl. BOOTH, T./AINSCOW, M. (2003): Index für Inklusion. Ins Deutsche übersetzt von HINZ A./BOBAN, I. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

⁵⁵ J. MUTH hat schon 1991 darauf hingewiesen, dass es bei wissenschaftlichen Untersuchungen integrativen Unterrichts nicht mehr darum geht, so zu tun, „als müsste die Einlösung eines Menschenrechts empirisch belegt und begründet werden. ... Natürlich werden Untersuchungen zur Praxis der Integration permanent notwendig sein. Themen solcher Untersuchungen sind zum Beispiel die Differenzierung des Unterrichts, die Didaktik von gemeinsamem Unterricht und Vereinzelung des Kindes, Untersuchungen zur didaktischen Optimierung der Lernprozesse, zur Kommunikation behinderter und nichtbehinderter Schüler im Unterricht und außerhalb des Unterrichts, Untersuchungen zur Arbeitsteilung im Zwei-Lehrer-System, zum Verhältnis von Therapie und Unterricht u.v.m.“ (MUTH, J. (1991): Zehn Thesen zur Integration von behinderten Kindern. In: MUTH, J. (1992): Schule als Leben. Prinzipien, Empfehlungen, Reflexionen. Baltmannsweiler, 185-189, 187)

8. Zusammenfassung und Ausblick

Die Lebenshilfe Nürnberg hat sich seit einigen Jahren auf jenen Weg gemacht, der bereits 1973 unter Leitung von Prof. Jakob MUTH in den „Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ angestoßen, aber erst nach der UNESCO-Erklärung von Salamanca und den „KMK-Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung“ (beide 1994) auch in Bayern schulrechtlich und strukturell geöffnet wurde. Die Jakob-Muth-Schule hat sich zum Ziel gesetzt, ausgehend von den gesetzlichen Vorgaben des BayEUG (2003) ein differenziertes Angebot gemeinsamen Lernens von Kindern und Jugendlichen ohne und mit (geistiger) Behinderung entsprechend der individuellen Bedürfnisse der Schüler und ihrer Familien zu entwickeln.

Die durch den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD) begleitete Einzelintegration an Regelschulen soll in den kommenden Jahren weiter ausgebaut und vertieft werden. Neben den hier bereits sehr innovativ und erfolgreich tätigen privaten Schulen reformpädagogischer Prägung (Montessori-Schule und Jenaplan-Schule) wollen wir auch zunehmend öffentliche Grundschulen gewinnen und unterstützen, einzelne Schüler mit Förderbedarf geistige Entwicklung nach Maßgabe der Art. 41 und 21 des BayEUG aufzunehmen. Dies setzt allerdings eine deutliche Erhöhung der für den MSD zugewiesenen Lehrerstunden voraus.

Die an zwei öffentlichen Grundschulen (Wahlerschule im Nürnberger Nordwesten sowie Grundschule Gebersdorf im Südwesten der Stadt) mittlerweile nicht mehr wegzudenkenden Außenklassen unseres Förderzentrums sollen qualitativ weiterentwickelt und quantitativ zu zwei kompletten Zügen der Grundschulstufe ausgebaut werden. Sie werden von beiden Schulfamilien, in denen wir zu Gast sind, inzwischen als große Bereicherung und wertvolle Ergänzung der eigenen allgemeinpädagogischen Aufgabe und des spezifischen Schulprofils verstanden. Zusammen mit den Außenklassen des staatlichen Förderzentrums Merianschule an der Hegelschule im Nürnberger Norden ist dadurch ein flächendeckendes Netz integrativer Schwerpunktschulen in der Stadt Nürnberg entstanden.

Eine Ausweitung des Außenklassenkonzepts im Bereich der Sekundarstufe ist gewünscht und beabsichtigt. Die sehr ermutigenden Erfahrungen unserer Kooperation mit der Geschwister-Scholl-Realschule machen Hoffnung, dass dies in absehbarer Zeit an dieser und ggf. auch an anderen weiterführenden Schulen möglich sein wird. Zudem sollen Klassenpartnerschaften mit Regelschulklassen auch den Schülern in der Sekundarstufe eine Fortführung der Kooperationserfahrungen aus der Grundschulzeit ermöglichen.

Die Öffnung unseres Stammhauses in der Waldaustraße für Außenklassen einer Grundschule ab dem Schuljahr 2010/11 ergänzt dieses differenzierte Integrationsangebot auf einer neuen Stufe der Kooperation. Mit einem hohen Anteil gemeinsamen Unterrichts in enger Zusammenarbeit aller Beteiligten (Pädagogen, Kinder, Eltern, Schulen) wollen wir uns dem eingangs beschriebenen und in der UN-Konvention Art. 24 geforderten Ziel einer „Schule für Alle“ („inclusive education“) weiter annähern.

Die in diesem Konzept beschriebenen Umsetzungsformen können entsprechend der konkret gegebenen strukturellen und pädagogischen Voraussetzungen auch um weitere reformpädagogische Elemente, etwa das Lernen in altersgemischten Gruppen, erweitert werden, die die Heterogenität als förderliche Lernbedingung anerkennen. Solche Entscheidungen müssen gemeinsam von den beteiligten Schulen im Zusammenwirken mit der Schulaufsicht getroffen werden.

Aufgabe der Verantwortlichen in der Lebenshilfe Nürnberg, in der Stadtverwaltung, in der Schulaufsicht und den beteiligten Schulleitungen ist es, dafür die notwendigen und förderlichen Voraussetzungen und Bedingungen zu schaffen und die integrativ Tätigen in ihrer engagierten Arbeit nachhaltig zu unterstützen.⁵⁶

„Die Qualität einer inklusiven Schule ist unlösbar an die Qualität der pädagogischen Arbeit gebunden. Gut ausgebildete, engagierte und kompetente Lehrer und Lehrerinnen sind erforderlich, um mit Heterogenität angemessen umzugehen. Dies gilt nicht nur für die Sonderpädagogen, die auch in Zukunft unverzichtbar sind, sondern ebenso für die Lehrer aller Schulformen.“⁵⁷ Daher ist es unumgänglich, Pädagoginnen und Pädagogen an Regelschulen für die Idee des gemeinsamen Unterrichts zu gewinnen und zu begeistern und ihnen zu ermöglichen, sich auf die damit verbundenen Herausforderungen fachlich kompetent vorzubereiten, denn, wie unser Namensgeber Jakob MUTH dies formuliert hat: „Integration als Gemeinsamkeit von Behinderten und Nichtbehinderten will gelebt sein. Sie muss von den Lehrern und Lehrerinnen an jedem neuen Tag neu realisiert werden, gerade weil sie in demokratischen Ordnungen verfasst ist. Wichtiger als die Fixierung der Integration in Gesetzen und Erlassen, die immer die Gefahr mit sich bringen, dass die Wirklichkeit des Lebens erstarrt, ist deshalb die Ausbreitung integrativen Bewusstseins in den Köpfen der Menschen.“⁵⁸

⁵⁶ Vgl. hierzu: MUTH, J. (1984): Die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates von 1973 und ihre Wirkungen. In: MUTH, J. (1992): Schule als Leben. Prinzipien, Empfehlungen, Reflexionen. Baltmannsweiler, 177-184, 183 f.

⁵⁷ ELLGER-RÜTTGARDT, S.: Nationale Bildungspolitik und Globalisierung. Die Herausforderungen der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen – Pädagogik wird international. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 12/2008, 442-450, 448

⁵⁸ MUTH, J. (1991): Zehn Thesen zur Integration von behinderten Kindern. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik (60) 1991, H.1, 1-5; zit. nach: MUTH, J. (1992): Schule als Leben. Prinzipien, Empfehlungen, Reflexionen. Baltmannsweiler, 185-189, 188

Verwendete Literatur

- BAYERISCHE STAATSKANZLEI (2009): Pressemitteilung Nr. 383 vom 28. Juli 2009. Online unter: <http://www.bayern.de/Pressemitteilungen-.1255.10259222/index.htm#03> (Download: 2009-11-10; 17.15)
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (1994): Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Arbeit in der Grundschule. In: KWMBI I Nr. 21/1995, 474-483
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2003): Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung; München
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2007): KMS Nr. IV.7 – 5 O 8401.6-4 vom 06.07.2007
- BAYERISCHE STAATSREGIERUNG (2003): Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG). München. Online unter: http://www.verwaltung.bayern.de/Titelsuche-.116.htm?purl=http://by.juris.de/by/EUG_BY_2000_rahmen.htm (2009-01-03)
- BIEWER, G. (1992): Montessori-Pädagogik mit geistig behinderten Schülern. Bad Heilbrunn
- BOOTH, T. / AINSCOW, M. (2003): Index für Inklusion. Ins Deutsche übersetzt von HINZ A./BOBAN, I., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- DEPPE-WOLFINGER, H./PRENGEL, A./REISER, H. (Hrsg.) (1990): Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976-1988. München
- DEUTSCHER BUNDESRAT (2008): Entwurf eines Gesetzes zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, Bundesrats-Drucksache 760/08
- ELLGER-RÜTTGARDT, S. (2008): Nationale Bildungspolitik und Globalisierung. Die Herausforderungen der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen – Pädagogik wird international. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 12/2008, 442-450
- FECH, K./ROITHMEIER-HUBER, A./SCHÖNEICH, S. (2005): Ein Ganzes ist mehr ... als die Summe seiner Teile. Unveröffentlichtes Skript, Freising
- FEUSER, G. (1999): Aspekte einer integrativen Didaktik unter der Berücksichtigung tätigkeitstheoretischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse. In: EBERWEIN, H. (Hrsg.): Integrationspädagogik. 5., Auflage. Weinheim und Basel, 215-226
- FEUSER, G. (2002): Von der Integration zur Inclusion. Allgemeine (integrative) Pädagogik und Fragen der Lehrerbildung. Vortrag in Baden bei Wien am 21.03.2002. Online unter: <http://www-user.uni-bremen.de/~gFEUSER/texte/Int%20Inclusion%203%20PA%20Baden%20Artikel.pdf> (2008-09-13)
- FISCHER, E. (2008): Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Bad Heilbrunn,
- FORSTER, R. (2004): Offener Unterricht. In: FISCHER, E. (Hrsg.) Welt verstehen – Wirklichkeit konstruieren. Unterricht bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung. Dortmund. 75-115
- HENTIG, H. von (1993): Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. München, Wien
- ISB (STAATSMINISTERIUM FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG) (2005): Miteinander lernen. Die Außenklasse einer Förderschule an einer allgemeinen Schule. München. Hrsg.: Bayerisches Ministerium für Unterricht und Kultus, 6. Online unter: http://www.km.bayern.de/imperia/md/content/pdf/schulen/foerderschule/aussenklasse_final.pdf
- KLEMM, K./PREUSS-LAUSITZ, U. (2008): Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen. Online unter: http://www.ewi.tu-berlin.de/files/resourcesmodule/@random435c8d75c8731/1222162312_Bremen_Wv_End_1_11_End.pdf
- KÖCKENBERGER, H. (1997). Bewegtes Lernen. Dortmund
- KÖPCKE-DUTTLER, A. (2008): Menschenrecht auf integrative und inklusive Bildung. In: Mittendrin e.V. Köln (Hrsg.): Warum macht Integration schlau? Materialien zum Kongress „Eine Schule für Alle“ vom 16. – 18. November 2007 in Köln, 20-34
- LELGEMANN, R. (2009): Körperbehindertenpädagogik zwischen Spezialisierung und Inklusion. in: Zschr. Spuren – Sonderpädagogik in Bayern 2/2009, 26-33
- MONTESSORI, M. (1976): Die Schule des Kindes. Freiburg
- MÜNCH, J. (2001): Wie die Sonderpädagogik wieder auf die allgemein pädagogischen Füße gestellt wurde. In: LUMER, B. (Hrsg.): Integration behinderter Kinder: Erfahrungen, Reflexionen, Anregungen. Berlin 2001, 8–26

- MUTH, J. (1962): Pädagogischer Takt – Monographie eines aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns.
- MUTH, J. (1984): Die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates von 1973 und ihre Wirkungen. In: MUTH, J. (1985): Die pädagogische Dimension des Irrweges. In: MUTH, J. (1992): Schule als Leben. Prinzipien, Empfehlungen, Reflexionen. Baltmannsweiler, 260-267
- MUTH, J. (1991): Zehn Thesen zur Integration von behinderten Kindern. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik (60) 1991, H.1, 1-5; zit. nach: MUTH, J. (1992): Schule als Leben. Prinzipien, Empfehlungen, Reflexionen. Baltmannsweiler, 185-189
- MUTH, J. (1999): Zur bildungspolitischen Dimension der Integration, in: EBERWEIN, H. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. Weinheim u.a., 17-24
- OTT, U. (2005): Leistungsforderung und Leistungsförderung in Integrationsklassen. In: GÖTZ, M./NIEBELER, A. (Hrsg.) (2005): Leistung fördern – Förderung leisten. Donauwörth, 125-160
- PITSCH, H.-J./THÜMMEL, I. (2005): Handeln im Unterricht. Zur Theorie und Praxis des Handlungsorientierten Unterrichts mit Geistigbehinderten. Oberhausen
- RATZ, Chr. (2006): Die Entwicklung des Arbeits- und Sozialverhaltens in einer integrativen Klasse. Eine Längsschnittuntersuchung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 57, Heft 5, 166-172
- RATZ, Chr./SCHNEIDER, K.-H. (Hrsg.) (2001): Materialgeleitetes Lernen an der Schule zur individuellen Lebensbewältigung. Rimpfing
- ROTH, Chr. (2008): Qualitätsentwicklung am Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung - Eine Untersuchung der Kooperation von Förderschule und Heilpädagogischer Tagesstätte am Privaten Förderzentrum der Lebenshilfe Nürnberg, Waldaustraße. Wissenschaftliche Hausarbeit (unveröffentlicht). Universität Würzburg
- SCHÖLER, J. (2004): Bilder in den Köpfen. Online unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/gl4-04-schoeler-koepfe.html>
- SCHÖLER, J. (2008): Expertise zum Jakob-Muth-Preis für inklusive Schulen. Online unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-0A000F0A-82A793C0/bst/xcms_bst_dms_27081_27082_2.pdf (Download: 2009-02-22, 17:30)
- SCHUSTER, M. (2007): Kosmische Erziehung, Erdkinderplan und Fragen der Ökologie. In: KÖPCKE-DUTTNER, A./MÜLLER, A./SCHUSTER, M. (Hrsg.): Maria Montessori und der Friede. Freiburg
- SEITZ, S. (2005): Zeit für inklusiven Sachunterricht. Hohengehren
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (1998): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung vom 26.06.1998; Online unter: <http://www.kmk.org/doc/beschl/geist.pdf>
- WOCKEN, H. (1998): Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: HILDESCHMIDT, A./SCHNELL, I. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim/München, 37-52

Nürnberg, den 11. Januar 2010