

„Sense of Belonging“ bzw. Zugehörigkeitsgefühl als Indikator für gelungene Inklusion.

Ein Praxisbericht

Köhler, Rosemarie

„Sense of Belonging“ (Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008, S. 1421) bzw. Zugehörigkeitsgefühl - das in der Präambel der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen aufgeführte Prinzip der sozialen Integration - hat in der Schule eine zentrale Bedeutung.

- Zugehörigkeitsgefühl der Pädagoginnen und Pädagogen ist eine wesentliche Grundlage für das Zugehörigkeitsgefühl der Kinder und Jugendlichen zu ihrer Schule.
- In der Gewissheit der Zugehörigkeit entwickelt sich ein Zusammengehörigkeitsgefühl.
- Das Zusammengehörigkeitsgefühl wiederum stellt die Grundlage dar für eine effektive Teamarbeit.
- Im Rahmen von Teamarbeit werden Vereinbarungen und Absprachen getroffen.
- Professionelles Handeln und die Begleitung der Kinder werden so möglich.
- „Sense of Belonging“ ist eine zentrale Kategorie, an der sich die Qualität von Inklusion entscheidet.

„Schade, dass das Integrationskind heute nicht da war!“, meinte ein Dezernent am Ende einer 2. Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen. Adriano war anwesend, hatte im Unterricht mitgearbeitet und am Ende des Unterrichts seine Ziele erreicht. Dem Prüfungsvorsitzenden war das Kind, das von Ärzten als „geistig behindert“ diagnostiziert worden war, in der 3. Klasse nicht aufgefallen. Adriano hatte seinen Arbeitsplan mit den dafür bereitgestellten Materialien bearbeitet und war in einer Arbeitsphase als Partner gewählt worden. Wie Adriano fühlte sich auch Sergej zugehörig: „Sag bitte Bescheid, wohin du gehst, wenn du den Klassenraum verlässt“, sagte seine Klassenlehrerin zu ihm. Sergej hatte ohne Information den Klassenraum verlassen und war nach ca. 20 Minuten zurückgekommen. „Ach ja, aber ich muss-

te doch Leyla was fragen. Ich wollte was schreiben und wollte das richtig schreiben und ich hab letztes Jahr ja nicht so gut aufgepasst. Ich wusste das mit den Wörterbüchern nicht mehr und wir haben ja die meisten Wörterbücher in die 2. Klasse gebracht. Ich hab Leyla gefragt, wie das mit dem Nachschlagen geht und jetzt weiß ich das.“ Sergej wurde das Recht zugestanden, seine Selbstständigkeit, die lernförderlich ist, zu leben.

Eine wichtige Basis für die hier erlebte Zugehörigkeit der Kinder ist nach meiner Erfahrung das Zugehörigkeitsgefühl der Erwachsenen.

Start 1987: Inklusion vor der Inklusion

25 Jahre vor der heutigen Inklusionsdebatte haben wir 1987 in Wolfsburg an einer großen Grundschule begonnen, ein Förderkonzept zu erarbeiten mit dem Ziel, dass kein Kind an die Sonderschule verwiesen wird. Während in Italien 1977 per Gesetz die Sonderschulen und auch die Sonderklassen an Regelschulen ohne Ausnahme abgeschafft worden waren, wurden in Wolfsburg überdurchschnittlich viele Kinder aus Familien mit italienischen Wurzeln in den vier Sonderschulen für Lernbehinderte beschult.¹ Den Eltern war die Beschulung ihrer Kinder an der Sonderschule für Lernbehinderte bald nicht mehr vermittelbar. Dem Druck der Eltern auf die politisch Verantwortlichen der Stadt und des Landes sowie dem Engagement einer Schulleiterin einer großen Grundschule war es zu verdanken, dass meine Arbeit als Sonderschullehrerin² an dieser Grundschule ermöglicht wurde.

Bestärkt haben uns Berichte aus benachbarten Bundesländern. In Hamburg gab es bereits seit dem Schuljahr 1983/84 Integrationsklassen (vgl. Antos u.a. 1988), in Bremen seit 1984 den Schulversuch zur Integration behinderter Kinder in Regelklassen an der Grundschule Robinsbalje (vgl. Feuser/Meyer 1986) und in Hessen wurden 1984 die Ergebnisse des Schulversuchs zur Reduktion von Lern- und Verhaltensstörungen in Grundschulen (1973-1983) veröffentlicht (vgl. Reiser u.a. 1984). 1987 erschien der Jahresbericht

¹ Im Jahr 2014 gibt es in Wolfsburg lediglich noch eine Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen

² Anmerkung: Ich verwende die in Niedersachsen bis zum Schuljahr 2003/2004 gültige Bezeichnung „Sonderschule“, die ersetzt wurde durch die Bezeichnung „Förderschule“.

über schulische Integration im Saarland (vgl. Sander 1988). Die erste Integrationsschule waren allerdings die 1970 von dem Mediziner Hellbrügge gegründete private Montessori Grundschule in München und die Fläming-Grundschule im Berliner Ortsteil Friedenau, wo ab 1976 pro Jahrgang eine Integrationsklasse eingerichtet wurde (vgl. Schöler 2014, S. 34). Das gemeinsame Leben vor der Schule fand in München im 1968 ebenfalls von Hellbrügge gegründeten Montessori-Kindergarten und in Berlin im Kinderhaus Friedenau e.V., eine der ersten integrativen Kindertagesstätten, statt. Insbesondere durch das Eintreten der Eltern gegen eine Aussonderung ihrer Kinder wurde das gemeinsame Leben und Lernen über die Kindertagesstätte hinaus in der Schule ermöglicht. Diese Erfahrungen aus den anderen Bundesländern haben unsere Planungen maßgeblich beeinflusst. Insbesondere die Beschäftigung mit der Arbeit der Montessori Grundschule in München hat dazu geführt, dass sich sehr viele Kolleginnen umfangreich in der Montessori-Pädagogik fortgebildet haben, und alle Lehrkräfte ihr tägliches Handeln mehr und mehr nach dem Prinzip „Hilf mir, es selbst zu tun“ ausgerichtet haben.

Hilfreich für den Beginn unserer Arbeit war ebenfalls das 1983 erschienene Buch „Förderungsdiagnostik“ und insbesondere der Beitrag von Wocken über „Diagnostik? Nein danke! Über Funktionen und Tendenzen der pädagogischen Diagnostik in Alternativschulen“ (vgl. Wocken 1983, S. 61ff.) Die Veröffentlichung von Wocken hat uns angeregt, ein neues Verständnis von Diagnostik zu erarbeiten und die Diagnostik prozessorientiert und gemeinsam durchzuführen (s.u. „Zugehörigkeit zum Kollegium - Arbeit im multiprofessionellen Team“).

Zugehörigkeit muss gesichert sein

Der Erlass des Niedersächsischen Kultusministeriums vom 17.02.1987 „Zusammenarbeit zwischen Grundschule und Sonderschule“ bildete den Rahmen für den Beginn meiner Tätigkeit als Sonderschullehrerin an einer Grundschule im Sommer 1987 in einem so genannten „Brennpunkt“. 14.000 Menschen aus über 20 Nationalitäten lebten in einem Stadtteil, der u.a. gekennzeichnet war von vielen dicht aneinander stehenden Hochhäusern, hoher Gewaltanwendung, vielen unzureichend betreuten Kindern, einer hohen

Scheidungsquote, einer hohen Konsumorientierung, einer überdurchschnittlichen Verschuldung. Einerseits wurde per Erlass die „Zusammenarbeit zwischen Grundschule und Sonderschule“ im Grundsatz ermöglicht, andererseits wurde von der Schulbehörde keine verlässliche Ressource ausgewiesen, um diesen Erlass umsetzen zu können. Nur wenn die Sonderschule ausreichend versorgt war, sollte es möglich sein, als Sonderschullehrkraft an der Grundschule zu arbeiten. Wann ist die Sonderschule „ausreichend versorgt“? Bereits vom Sommer 1984 bis Sommer 1987 waren Sonderschullehrkräfte stundenweise von der Sonderschule an die Grundschule abgeordnet worden. Diese Abordnungen wurden zwischendurch wieder zurückgenommen, da die Sonderschule Bedarf geltend gemacht hatte. Eine verlässliche Zusammenarbeit konnte so nicht aufgebaut werden. 1987 wurde von der Schulbehörde ermöglicht, dass ich - unabhängig von der Anzahl der Schülerinnen und Schüler und der Unterrichtsversorgung der beiden Schulen - langfristig mit der Hälfte meiner Stunden an der Grundschule arbeiten konnte.

Das Zugehörigkeitsgefühl entwickelt sich im Rahmen einer koordinierten Zusammenarbeit, die bei umfänglicher Begleitung und nachhaltiger Unterstützung notwendig ist und die Zeit braucht. Es ist m.E. sehr schwer möglich, an zwei oder mehr Schulen zu arbeiten und sich allen Schulen zugehörig zu fühlen. Das haben meine Kolleginnen in den 90er Jahren bestätigt, denen eine Art „Schulhopping“ zugemutet worden war. Sie waren als Sonderschullehrerinnen z.T. an jedem Tag der Woche an einer anderen Grundschule eingesetzt und konnten - ohne ausreichende Chancen der Absprache mit den Grundschullehrkräften - lediglich kurzfristige Hilfen geben. Auch 2014 berichten Förderschullehrkräfte von separierendem Förderunterricht und ihrem Einsatz an drei verschiedenen Grundschulen zur Erteilung von „Förderunterricht Deutsch“, während ihre Kollegen an eben diesen drei Grundschulen „Förderunterricht Mathematik“ erteilen. Deutlich wird hier die Sicht auf Fächer. Notwendig ist m.E. die ganzheitliche Sicht auf das Kind.

Zugehörigkeit beim ersten Kontakt

„Jede/r fühlt sich willkommen“ (Booth/Ainscow 2003, S. 53) - so lautet ein Indikator im Index für Inklusion: Werden Menschen bei dem ersten Kontakt mit der Schule freundlich empfangen? Meinem Start als Sonderschullehrerin an einer Grundschule ging ein jahrelanges Bemühen der Grundschule voraus, verlässliche sonderpädagogische Unterstützung zu erhalten sowie die Erfahrung, dass sowohl kurzfristig und sporadisch zugewiesene Sonderschullehrerstunden als auch Sonderschullehrer mit Diagnostikkoffer nicht hilfreich genug waren. Das Erstgespräch war freundlich und klar: „Ich möchte Ihnen unsere Erfahrungen und auch unsere Erwartungen schildern. Wir arbeiten hier mit viel gegenseitiger Unterstützung und erarbeiten individuelle Pläne für einzelne Kinder. Häufig ist die für das einzelne Kind notwendige Hilfe im Rahmen des Klassenunterrichts mit nur einer Lehrkraft nicht möglich. Die Kolleginnen haben ein Recht auf Unterstützung, damit sie so die Kinder unterstützen können. Am besten hören Sie den Lehrkräften zu und bringen sich dann mit Ihren Ideen und Kompetenzen in unser Kollegium ein. Ich möchte Ihnen ehrlich sagen: Als Sonderschullehrerin werden Sie besser bezahlt, haben weniger Unterrichtsstunden zu erteilen und meistens mit weniger Kindern pro Lerngruppe gearbeitet. Ihre Anerkennung werden Sie erreichen über Kooperation.“ Genau das war mein Ziel: Mitarbeit in einem Team von Lehrkräften, die erreichen möchten, dass kein Kind mehr an die Sonderschule verwiesen wird. Kooperation setzt voraus, dass berufsspezifische Attitüden keinen Raum bekommen. Helmut Reiser formuliert dies treffend: „Die erste Attitüde zeigt sich in der sonderpädagogischen Pose der Vertretung der Ausgesonderten und die zweite in dem sonderpädagogischen Mythos, im alleinigen Besitz von besonderen Förder-techniken zu sein“ (Reiser 1998, S. 49).

Die Mitteilung der Schulleiterin, dass die Lehrkräfte - auch ohne sonderpädagogische Unterstützung - „sonderpädagogisch“ tätig seien und die Beschulung an einer Sonderschule verhinderten, entsprach auch meinen Erfahrungen einer fünfjährigen Tätigkeit an Sonderschulen für Lernbehinderte und einer fünfjährigen Tätigkeit an einer Grundschule. „Sonderpädagogik ist vielfach nichts anderes als allfällige gute Pädagogik und zu einem guten Teil auch inhaltsleerer Mythos“ (Wocken 2005), formuliert es Hans Wocken. Von vornherein war klar, dass die Verantwortung sowohl für die Förderung als auch für die Diagnostik gemeinsam wahrgenommen werden sollte und Integration nicht

eine Angelegenheit der Sonderpädagogik ist. Georg Feuser hat die Auffassung einer getrennten Zuständigkeit in Integrationsklassen - Sonderpädagogin bzw. Sonderpädagoge für die Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf und allgemeine Pädagogin bzw. allgemeiner Pädagoge für die nichtbehinderten Kinder - als „Schäferhundpädagogik“ bezeichnet (vgl. Feuser2010).

Zugehörigkeit zum Kollegium – Fördern als gemeinsame Aufgabe

Damit die Arbeit in multiprofessionellen Teams gelingen kann, haben wir uns im Laufe der ersten vier Jahre immer wieder über unser professionelles Selbstverständnis - insbesondere über *Fördern als gemeinsame Aufgabe* - verständigt. Es ist Aufgabe der Schule, jedes Kind ausgehend von seinen Bedürfnissen im Rahmen seiner persönlichen Möglichkeiten und denen der Schule herauszufordern und weitestgehend zu fördern³. Förderung ist ein zentraler Bestandteil jeder Pädagogik. Es gibt „kein pädagogisches Konzept und keine Schule ohne die Intention der Förderung; insofern ist jede Pädagogik Förderpädagogik und jeder Lehrer Förderlehrer“ (Eberwein 1995, S. 31).

Fördern heißt...

- Persönlichkeit zu achten, Selbstbewusstsein zu stärken und die Kinder ganzheitlich wahrzunehmen: Kinder mit Lernproblemen haben oft ein negatives Selbstkonzept und Angst vor dem Versagen.
- Nichtkönnen zu beachten und zu achten, um Können überhaupt erst zu ermöglichen: „Nur dort, wo das Nichtkönnen auch seine legitime Chance hat, wird Können überhaupt erst möglich. Zwang zum Können macht Angst vor dem Versagen. Akzeptieren von Nichtkönnen macht Mut zur Leistung.“ (Bärsch 1985, S. 508; vgl. auch Köhler 1995)
- Kein Kind durch „Sitzenbleiben“ zu beschämen.
- Verständnis zu haben. Sorgen sind eine Last - besonders für Kinder. Sie verdienen unser Verständnis.

³ vgl. Brügelmann, H. (2002) bei einem Vortrag auf der Fachtagung „Kerncurriculum – Tragfähige Grundlagen – Grundlegende Bildung“ des Grundschulverbandes mit den Grundschulreferentinnen und Grundschulreferenten der Länder am 25.04.2002 in Göttingen. Unveröffentlichte Folien.

- Hilfe zur Selbsthilfe anzubieten im Sinne der Pädagogik Maria Montessoris „Hilf mir, es selbst zu tun.“
- „Zugewandtes Warten“ zu praktizieren: Raum geben für Lösungen der Kinder statt - in bester Absicht - zu instruieren, zu fragen, zu kommentieren etc.
- Von den Stärken der Kinder auszugehen und Kindern zu ermöglichen, ihr Können zu zeigen: Es muss betrachtet werden, was Kinder können und worauf aufgebaut werden kann.
- „Fehler“ als Lösungen zu betrachten: Kinder bieten uns nie ihre zweitbeste Lösung an. Wenn diese von dem abweicht, was wir erwarten, müssen wir nach möglichen Ursachen suchen (vgl. Köhler 2000).
- Anzuerkennen, dass die Lernentwicklung im Schriftspracherwerb einer Entwicklungslogik folgt: In ihrem *eigenen Tempo* gehen die Kinder sehr ähnliche Wege: Auf die logographische Strategie (Wörter werden als Ganzes gemerkt) und die lautorientierte bzw. alphabetische Strategie (Wörter werden lautlich gegliedert) folgt schließlich die orthografische bzw. orthografisch-morphematische Strategie (orthografisch korrekte Schreibung) (vgl. bspw. www.kinderschreibung.de) Die sehr ähnliche Entwicklung der Kinder im eigenen Tempo hat Brügelmann als „Karawaneneffekt“ (Brügelmann 2004) bezeichnet.⁴
- „Fehler“ als Signal für Fortschritte zu erkennen und als Wegweiser für die Förderung zu nutzen: Ein Kind, das erst „ROSINE“ schreibt und später „ROHSIENE“, hat gründlich nachgedacht. Wir sprechen das o in Rosine lang aus und benutzen bei einigen Wörtern (ca. 25%) nach den langen Vokalen a, e, o und u das h als Dehnungszeichen. Lang ausgesprochenes i wird nicht mit h, sondern mit e gekennzeichnet (vgl. Köhler 2004b).
- Voraussetzungen zu schaffen, damit es möglich ist, das zu lernen, was bisher noch nicht gekonnt wird: Noch nicht Gekonntes bzw. Gelerntes „zu üben“ kann nicht erfolgreich sein. Wenn ein Kind z.B. beim Schreiben oft die einzelnen Zeilen nicht beachtet, sind so genannte

⁴ „Alle Gruppen machen vergleichbare Fortschritte – aber von ihrem jeweils unterschiedlichen Ausgangspunkt aus. Wie bei einer Karawane sind die einen immer vor den anderen, so dass letztere ihre Rangposition nicht verbessern, auch wenn sie lernbiografisch betrachtet ganz erhebliche Fortschritte machen. Bezogen auf die jahrgangsbezogenen Anforderungen der Schule kann man sagen: Die relativ schwächeren SchülerInnen sind in ihren Leistungen völlig normal – leider immer zum falschen Zeitpunkt. Die individuellen Fortschritte zählen nicht.“ (Brügelmann 2004)

„Schönschreibübungen“ wenig erfolgreich. Es gilt zu klären, welche Wahrnehmungssysteme nicht ausreichend entwickelt sind (vgl. Köhler 2011).

- Auf höchstem Niveau zu fordern: Wir können Kindern etwas zu-MUT-en! Kinder sind keine „Mängelwesen“ (Brügelmann 1997, S. 20), sondern haben ein Recht auf Begleitung bei der Bearbeitung ihrer Aufgaben. Durch „Hilfe“ im Sinn von Zerlegen sinnvoller Handlungen in isolierte Teilleistungen, Belehrungen etc. wird möglicherweise die Hilflosigkeit eher verstärkt (vgl. Burk 1993) Der heutige Glücksforscher und Mitbegründer der Positiven Psychologie Seligman hat 1967 den Begriff „erlernte Hilflosigkeit“ geprägt.
- Hilfen zur Entwicklung von Lernstrategien zu geben: Die Kenntnis von Lern- und Arbeitstechniken ist eine Voraussetzung für selbstständiges und eigenverantwortliches Lernen.
- Die Planung und Kontrolle der Aufgaben in die Hände der Kinder zu geben: Es ist notwendig, Grundqualifikationen bzw. Schlüsselqualifikationen des Arbeitens und Lernens aufzubauen bzw. zu erhalten - z.B. selbstständige Planung und Kontrolle von Tätigkeiten, Kooperations- und Kritikfähigkeit - und nicht kleinschrittige Übungen anzubieten (vgl. Brügelmann 1997, S. 21f.).
- Differenzierte und individuelle Rückmeldung zu geben: Abschaffung der Ziffernzeugnisse.
- Den großen Einfluss unserer Haltungen und Einstellungen anzuerkennen (vgl. Köhler 1994). „Das erste Wirkende des Erziehers ist das Sein, das Zweite, was er tut und das Dritte, was er redet.“⁵

Zugehörigkeit zum Kollegium - Arbeit im multiprofessionellen Team

Was war 1987 mit einer Ressource von lediglich 12 Sonderschullehrerstunden an einer Schule mit über 400 Kindern und einer „Überweisungsquote“ an Sonderschulen von ca. 5% möglich? Die damals praktikable Lösung war die Konzentration auf den Schulanfang und den Schriftspracherwerb. Wir ha-

⁵ Dieser Ausspruch wird dem italienischen Theologen und Philosophen Romano Guardini (1885-1968) zugeschrieben.

ben eine Lerngruppe mit Kindern des 1. Schuljahres eingerichtet mit dem Ziel, Wahrnehmung und Verhalten zu fördern und den Schriftspracherwerb zu begleiten, und eine weitere Lerngruppe mit Kindern des zweiten Schuljahres. Täglich in der ersten Stunde besuchten acht Kinder aller ersten Klassen den Unterricht „Begleitende Förderung Kl. 1“. In der 2. Stunde besuchten acht Kinder aller zweiten Klassen den Unterricht „Begleitende Förderung Deutsch Kl. 2“. Es könnte als Widerspruch erscheinen, Kinder in einer Kleingruppe außerhalb des Klassenverbandes zu unterrichten mit dem nachdrücklichen Ziel, eine erfolgreiche Mitarbeit innerhalb der Grundschule zu erreichen. Ich habe jedoch festgestellt, dass sich die Kinder bei einer Lehrerin, die sich selbst nicht aussondert, auch nicht ausgesondert fühlen. Das heißt, ich muss mich auch als Lehrerin der Grundschule verstehen, Unterricht in den Klassen erteilen, in den Pausen Pflaster aufkleben, auf den Schulfesten mit einigen Kindern einen Spielestand anbieten etc. Bei knapper Ressource macht es Sinn, Förderung temporär in einer Kleingruppe anzubieten. Und was ist schon eine tägliche Förderstunde außerhalb des Klassenverbandes gegen die Überweisung an die Sonderschule? Zu Beginn jeden Schuljahres habe ich einige Stunden in den ersten und zweiten Klassen unterrichtet, während die Klassenlehrkraft hospitierte. Dann war es ein paar Stunden umgekehrt oder wir unterrichteten gemeinsam. Ich stellte mich den Kindern vor als Lehrerin, die „Miniklassen“ unterrichtet: „Heute komme ich zu euch, wahrscheinlich kommen in den nächsten Tagen ein paar von euch auch in meine Klasse.“

Die Grundschullehrkräfte arbeiteten im Klassenunterricht mit differenzierten Tages- und Wochenplänen nach den Prinzipien der Montessori-Pädagogik. Den unterschiedlichen Entwicklungen der Kinder und ihren individuell quantitativ und qualitativ sehr unterschiedlichen und vielfältigen Erfahrungen begegneten sie im geöffneten Unterricht mit vielen verschiedenen und verschieden strukturierten Lernangeboten. Die überwiegende Anzahl der Kinder war es gewohnt, eine Stunde pro Tag in einer anderen Zusammensetzung als der der Klassengemeinschaft zu lernen. Im Rahmen des Förderkonzepts „Niemand soll verloren gehen“ wurden Sport-, Mathematik- und Deutschförderunterricht sowie Deutsch als Zweitsprache erteilt. Auch der Religionsunterricht fand in unterschiedlich zusammengesetzten Lerngruppen statt. Zudem wurden einige Kinder von der Beratungslehrerin und von der Sozialpädagogin

unterstützt.⁶

Auch die Verantwortung für Diagnostik haben wir gemeinsam wahrgenommen. Wir haben prozessorientierte Diagnostik eingesetzt und nie standardisierte Tests. Ein Vergleich mit durchschnittlichen Fähigkeiten aller Kinder ist wenig hilfreich, wenn es um die Förderung und Begleitung einzelner Kinder geht. Vergleichswerte berücksichtigen nicht die örtlichen Gegebenheiten, z.B. das Einzugsgebiet der einzelnen Schule, den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache etc. 1988 war das wegweisende Standardwerk von Dehn „Zeit für die Schrift“ (1988) erschienen. Dieses Buch wird bis heute in aktualisierten Auflagen herausgegeben. Die Lernbeobachtungen „Schreib mal ...“ und „Lies mal ...“ als Voraussetzung für frühe Lernhilfen haben wir aufgenommen und so die Lernwege der Kinder dokumentieren können. Später haben wir die Schreibungen der Kinder ausgewertet mittels der PC-Programme ANDREA (Analyse des Rechtschreib-Anfangs) und ANDREE (Analyse der Rechtschreib-Entwicklung) (siehe <http://www.pkoehler.de>). Die Auswertung von über 1700 Daten⁷ pro Schuljahr als Grundlage für die Förderung war uns nur PC-gestützt möglich. Quantitative und qualitative Lernfortschritte innerhalb von sechs Monaten ergab die Auswertung identischer Vorgaben. Pro Schuljahr wurden von jedem Kind vier Daten erhoben, d.h. ca. 1600 Daten. Neben diesen Daten einzelner Kinder konnten mit dem PC-Programm auch Übersichten erstellt werden: 64 Klassenlisten, 16 Sammellisten (klassenübergreifend) und 64 Klassensammellisten (Vergleich nach sechs Monaten). Betrachtet wurde vor allem, was die Schülerinnen und Schüler konnten und worauf aufgebaut werden konnte. Die Daten lieferten eine Grundlage für die Einschätzung der Lernstände der einzelnen Schülerinnen und Schüler, der Lernstände der Klassen und der Jahrgänge, der spezifischen Probleme der einzelnen Schülerinnen und Schüler sowie der spezifischen Probleme der Klassen (vgl. Köhler 2003).

⁶ 1993 wurde nach 5jährigem Bemühen an der Regenbogenschule Wolfsburg die erste Planstelle für eine Sozialpädagogin an einer niedersächsischen Grundschule eingerichtet. 1996 hat die Stadt Wolfsburg nach 6jähriger Zusammenarbeit der Schule mit dem Jugendamt auf dem Schulgelände das Kinderhaus gebaut:
http://www.regenbogenschule-wolfsburg.de/Website/Kinderhaus_Westhagen.html (26.10.2014).

⁷ 1600 Arbeiten der 400 Kinder (4 Arbeiten pro Schuljahr), 80 Klassenlisten, 16 Sammellisten (klassenübergreifend pro Jahrgang) und 64 Klassensammellisten (Vergleich der einzelnen Klassen nach 6 Monaten).

Kein Kind wurde etikettiert durch so genannte „Sonderpädagogische Gutachten“, die oftmals nicht viel Gutes enthielten, sondern eher eine Auflistung von Defiziten waren. Wir haben die Kinder und ihre individuellen Ausgangslagen und die Fortschritte betrachtet. Unser Blick auf die leistungsschwachen und leistungsstarken Kinder wurde geschärft. Wir konnten feststellen, dass insbesondere die Kinder, die häufig am unteren Ende eines Rankings waren, ganz erheblich dazugelernt haben, auch wenn sie nach sechs Monaten wieder am Ende des Rankings zu finden waren. Ebenso war erkennbar, dass einige Kinder mit sehr guten Ergebnissen nach sechs Monaten zwar wieder an der Spitze waren, allerdings offensichtlich wenige Fortschritte erzielen konnten. Daraufhin haben wir auch diese Kinder in unseren Blick genommen und gefördert.

Im Zentrum unserer Begleitung standen belastbare Beziehungen zu Kindern, die gekennzeichnet waren von Annahme, Wertschätzung und Herausforderung. Dabei haben wir bisweilen Vorgaben nicht beachtet: Antonio hatte am Ende des 2. Schuljahres die Ziele im Lesen und Schreiben nicht erreicht und in Mathematik knapp erreicht. Konsequenterweise hätte der Beschluss der Klassenkonferenz lauten müssen „Nicht versetzt“. Wir haben bedacht, dass Antonio die ersten beiden Schuljahre gebraucht hatte, um insbesondere psychisch etwas stabiler zu werden und seinen Platz in der Lerngruppe zu finden und stellten uns vor, dass er in einer neuen Lerngruppe wieder eine lange Zeit dazu benötigen könnte. Daher haben wir uns entschieden, formal nicht korrekt zu handeln und gaben an, dass er die Ziele im Lesen, Schreiben und in Mathematik knapp erreicht hätte und versetzen ihn. Antonio hat ohne Wiederholung zwei Jahre später die Ziele des 4. Schuljahres erreicht. Die Vermeidung der Beschämung durch die Wiederholung der 2. Klasse hat wesentlich dazu beigetragen. Lernbiografisch betrachtet hat Antonio ganz erhebliche Fortschritte gemacht und die Ziele des 4. Schuljahres ohne Klassenwiederholung erreicht. Bezogen auf die Jahrgangsklasse war er „zum falschen Zeitpunkt normal“ und hätte entsprechend der Erlassvorgaben die 2. Klasse wiederholen müssen (s.o. „Fördern heißt“ – Entwicklungslogik beim Schriftspracherwerb).

In Teambesprechungen haben wir alle Daten gesichtet und beschlossen, welche Angebote die Schülerinnen und Schüler bei welchem Förderbedarf erhalten. Koordiniert wurden die im Klassenverband und in Kleingruppen geplanten Maßnahmen und außerschulische Fördermöglichkeiten.

Am Unterricht „Begleitende Förderung Kl. 1“ und „Begleitende Förderung Deutsch Kl. 2“ haben die Kinder zwischen zwei und acht Monaten täglich eine Stunde teilgenommen.

Kriterien für die Teilnahme waren:

- Verhinderung von Sonderschulbedürftigkeit (vgl. Köhler 1997b)
- Anzahl der Schulbesuchsjahre
- Auswertung der Begleitenden Diagnostik Lesen und Schreiben
- Beobachtungen der Lehrkräfte
- Sinnesentwicklung und Lernentwicklung
- Arbeits- und Sozialverhalten sowie Persönlichkeit des Kindes (vgl. Köhler 1994)
- Familiärer Hintergrund

Insbesondere die Auswertung der Begleitenden Diagnostik Lesen und Schreiben und die Umsetzung der Förderung wurden durch Fortbildungsveranstaltungen vorbereitet und begleitet, u.a. zu den Themen Gesunde Sinnesentwicklung - eine Voraussetzung für erfolgreiches Weiterlernen (vgl. Köhler 1997a), Lesen heißt Verstehen (vgl. Köhler/Walkling 2001), leicht lesbare Texte für kleine Leserinnen und Leser (vgl. Köhler 2004a), Architektur der Orthographie, Schriftspracherwerb, Begleitung des Schriftspracherwerbs, Fehler als Wegweiser für die Förderung, Spracherfahrungsansatz und bilinguale Alphabetisierung italienisch-deutsch (vgl. Giambusso u.a. 2000).

Wir haben uns verständigt über unsere gemeinsame Verantwortung und verbindliche Strukturen der Teamarbeit sowie Absprachen getroffen u.a. über:

- Rollen der Grundschullehrkräfte, der Sonderschullehrerin sowie der Beratungslehrerin und der Sozialpädagogin und ihren Verantwortungen für die Begleitung einzelner Schülerinnen und Schüler sowie der gesamten Lerngruppe.
- Zuständigkeit für die Erstellung von Arbeitsplänen mit individuellen Schwerpunktsetzungen.
- Zuständigkeit für die Erstellung von Lernentwicklungsdokumentationen und Berichten bzw. Zeugnissen.

- Zuständigkeit für die Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts bzw. einzelner Unterrichtsphasen.
- Unterrichtsphasen, die alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam wahrnehmen.
- Unterrichtsphasen, in denen die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler von Lehrkräften und anderen Verantwortlichen begleitet wird.
- Ziele und Durchführung von Gesprächen mit Kindern und Eltern bzw. Erziehungsberechtigten.

Diese Absprachen über die Wahrnehmung der gemeinsamen Verantwortung brauchen Zeit. Die anschließende Wahrnehmung der gemeinsamen Verantwortung ist sehr entlastend. Teamarbeit ist ein immerwährender Lernprozess. Gelungene Teamarbeit ist im Wesentlichen gekennzeichnet durch ein sie tragendes Menschenbild, das im täglichen Handeln deutlich wird.

Gemeinsamer Erfolg

Motor für Veränderungen sind die Einstellungen und Haltungen der Lehrkräfte, die sich aus reflektierten Erfahrungen gebildet haben. Gelungenes motiviert weitere Lehrkräfte. Mit jedem Kind, dessen Lernweg wir erfolgreich begleiten konnten, sind wir mutiger geworden und konnten die gewonnenen Erfahrungen bei neuen Herausforderungen anwenden. Allerdings sind Einstellungen und Haltungen allein natürlich keine Erfolgsgarantie. Notwendig sind Unterstützungen und Ressourcen. Und doch haben wir uns nicht blockieren lassen von unzulänglichen Rahmenbedingungen. Sie sind zu Beginn eines Vorhabens selten ideal. Wir haben angefangen und die erfolgreichen Wege der Kinder dokumentiert und ebenfalls dokumentiert, wenn wir aufgrund mangelnder Ressource nicht ausreichend unterstützen konnten. Die Ressource von 12 Stunden wurde (nach 4 Jahren) 1991 verdoppelt und ist inzwischen weiter erhöht worden.

Im Laufe der Jahre haben wir unser Förderkonzept „Niemand soll verloren gehen“⁸ erarbeitet. Wichtig war die Verständigung über gemeinsame Ziele und die Akzeptanz der verschiedenen Wege der verschiedenen Professionen. Neben der Teamarbeit der Lehrkräfte und der schulischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter waren grundlegende, diagnostisch geleitete Hilfen ein wichtiges Element. Wir haben erreicht, dass annähernd alle Schülerinnen und Schüler Lern- und Verhaltensschwierigkeiten überwinden oder ausgleichen und erfolgreich in der Grundschule und darüber hinaus mitarbeiten konnten. Nach sieben Jahren haben wir kein Kind mehr an die Sonderschule verwiesen. Eine Ausnahme bildete ein Junge mit Hörbeeinträchtigungen, die so schwerwiegend waren, dass wir ihn nicht umfänglich genug unterstützen konnten. Alle Schülerinnen und Schüler, die wir während ihrer Grundschulzeit gefördert hatten, sind ihren Weg in der allgemeinbildenden Schule gegangen und haben die Ziele der Hauptschule erreicht. Die Sonderschule für Lernbehinderte im Einzugsgebiet unserer Schule ist geschlossen worden.

Kinder fühlen sich zugehörig und leben Inklusion

Am Ende der Grundschulzeit spricht Mario mich an: „Kennst Du mich noch? Früher war ich frech und dann war ich bei Dir. Und jetzt komme ich auf die IGS!“ Er hatte vor 2 Jahren ca. 5 Monate täglich eine Stunde den Unterricht „Begleitende Förderung Deutsch Kl. 2“ besucht. Genau wie Mario fühlt sich Dennis zugehörig. Am Unterricht „Begleitende Förderung Deutsch Kl. 2“ nimmt ausnahmsweise auch unser Sohn teil und liest auf Wunsch eine kurze Geschichte vor. Er besucht ebenfalls die 2. Klasse und kommt von Braunschweig mit nach Wolfsburg, weil in seiner Schule an diesem Tag der Unterricht ausfällt. Dennis hört ihm aufmerksam zu und meint anschließend zu mir: „Wenn dein Sohn in Wolfsburg in die Schule geht, muss er nach oben in die Klasse.“ Über der Etage der Grundschule befanden sich die 5. und 6. Klassen der Orientierungsstufe. Die Mitteilungen der beiden Jungen enthielten die Botschaften: „Ich bin hier richtig. Ich habe Unterstützung erhalten und jetzt werde ich in die 5. Klasse versetzt.“ bzw. „Ich bin hier richtig und lerne lesen. Kinder, die

⁸ Das in den 90er Jahren entwickelte Förderkonzept „Niemand soll verloren gehen“ wird stetig weiterentwickelt: siehe Schulprogramm der Regenbogenschule Wolfsburg <http://www.regenbogenschule-wolfsburg.de/Website/Schulprogramm.html> (26.10.2014).

sehr gut vorlesen können, besuchen eine Klasse mit Kindern, die ebenfalls lange Geschichten vorlesen können.“

Kinder leben Inklusion. Auf meine Frage: „Wer von euch hilft Anna, wenn sie etwas nicht kann?“, antwortet Lilli: „Wir alle helfen ihr und manchmal hilft sie uns!“

Literatur:

- Antor, G., Hinz, A. & Wocken, H. (Hg.) (1988). Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Hamburg.
- Bärsch, W. (1985). Der Pädagoge als Anwalt des Kindes. In WPB 1985, S. 505-509.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2003). Index für Inklusion, Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von I. Boban & A. Hinz. Dimension A: Inklusive KULTUREN schaffen, Bereich A1: Gemeinschaft bilden Indikator A. 1.1). Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Brügelmann, H. (2004). Der Karawaneneffekt - Eine Zwischenbilanz des Projekts LUST zum Lesenlernen. <http://www2.agprim.unisiegen.de/printbrue/lustkarawane.pdf> (30.06.2014).
- Brügelmann, H. (1997). Fördern durch Fordern, Vorschlag für einen Brillenwechsel im Umgang mit Lernschwierigkeiten. In H. Balhorn & H. Niemann (Hg.). Sprachen werden Schrift. Lengwil, S. 20-28.
- Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008, Präambel S. 1421.
- Burk, K. (1993). Fördern - Förderunterricht - Förderkonzept. In K. Burk (Hg.). Fördern und Förderunterricht. Frankfurt/Main, S. 8-12.
- Dehn, M. (1988). Zeit für die Schrift. Bochum.
- Eberwein, H. (1995). Integrationspädagogik und ihre Rückwirkungen auf das Selbst- und Aufgabenverständnis der (Sonder-) Pädagogik. In Förderverein der Astrid-Lindgren-Schule (Hg.). Pädagogik in Bewegung-Integrationspädagogik - in Erinnerung an Jakob Muth. Eschweiler, S. 11-41.
- Feuser, G. (2010). Über qualitätsvolle Integration zur Inklusion. Vortrag am 03.10.2010 in Wien. http://www.georg-feuser.com/conpresso/_data/Ueber_qualitaetsvolle_Integration_zur_Inklusion_Wien_2010-10-03.pdf (26.10.2014).
- Feuser, G. & Meyer, H. (1986). Integrativer Unterricht in der Grundschule - Zwischenbericht zum Stand und Fortgang des Schulversuchs „Integration“ (II) an der Grundschule Robinsbalje in Bremen-Huchting. Solms-Oberbiel.
- Giambusso, A., Giambusso, G., Köhler, P. & Köhler, R. (2000). ARCOBALENO – Regenbogen (Italienisch-deutsche Anlauttabelle für die bilinguale Alphabetisierung). In Grundschule Sprachen, 1, S. 36-37 + Materialien 2.
- Köhler, R. (2011). Herausforderung der Kinder? Ja bitte! Förderhysterie? Nein danke!. In Zeitschrift Grundschule aktuell, 115, S. 18-21.
- Köhler, R. (2004a). Leicht lesbare Texte für kleine Leserinnen und Leser. In M. Dräger, H. Gräser, U. Hecker & B. Sengelhoff (Hg.). Lesen ist Verstehen – Schriften auf Wegen zu Kindern. Duisburg, Frankfurt/Main, S. 93-98.

- Köhler, R. (2004b). Ein schlaues Kind schreibt auch ROHSIENE – Diagnose und Selbstdiagnose beim Schriftspracherwerb. In H. Bartnitzky & A. Speck-Hamdan (Hg.). Leistungen der Kinder wahrnehmen - würdigen - fördern. Frankfurt/Main, S. 128-141.
- Köhler, R. (2003). Was kannst du jetzt? Schriftsprache, Schriftspracherwerb und PC-gestützte Analyse beim Schriftspracherwerb. In U. Andresen & A. Sasse (Hg.). Selber aber nicht allein – Schriftspracherwerb im Unterricht. Duisburg, Frankfurt/Main, S. 199-218.
- Köhler, R. (2000). Fehler als Wegweiser für die Förderung. In *Grundschule*, 5, S. 24-25.
- Köhler, R. (1997a). Feststellen und Fördern der Lernvoraussetzungen. In A. Frede & I. Kleinert (Hg.). Praxis Schreibenlernen, Heft der Arbeitsgemeinschaft Schreiberziehung (AGS). Hannover, S. 16-23.
- Köhler, R. (1997b). „Ich wäre lieber auf der Hauptschule gewesen“ - Gespräche mit ehemaligen Sonderschülerinnen und Sonderschülern. In *Grundschule*, 2, S. 43-45.
- Köhler, R. (1995). Über den Zauberspruch 'macht nix' oder Die Beachtung des Nichtkönnens ermöglicht Können. In *Grundschule*, 9, S. 61.
- Köhler, R. (1994). „Warum ich Lesen und Schreiben lerne? Weil du da bist!“. In *Grundschule*, 5, S. 11-13.
- Köhler, R. & Walkling, C. (2001). Lesen heißt Verstehen. In *Praxis Grundschule*, 1, S. 34.
- Reiser, H. (1998). Sonderpädagogik als Serviceleistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. In *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2, S. 46-54.
- Reiser, H. & Gutberlet, M. (1984). Sonderschullehrer in Grundschulen - Ergebnisse eines Schulversuchs zur integrativen Betreuung bei Lern- u. Verhaltensstörungen. Weinheim.
- Sander, A., Christ, K., Fuchs, I., Hildes Schmidt, A., Jung, J., Krämer, H., Molaro-Philippi, I. & Raidt, P. (1988). Behinderte Kinder und Jugendliche in Regelschulen. St. Ingbert.
- Schöler, J. (2014). Von der Integrationsbewegung zur Inklusion. In S. Peters & U. Widmer-Rockstroh (Hg.). Gemeinsam auf dem Weg zur inklusiven Schule. Frankfurt/Main, S. 32-45.
- Wocken, H. (1983). Diagnostik? Nein danke! Über Funktionen und Tendenzen der pädagogischen Diagnostik in Alternativschulen. In R. Kornmann (Hg.). Förderungsdiagnostik – Konzept und Realisierungsmöglichkeiten. Heidelberg, S. 61-67.
- Wocken, H. (2005). Allgemeine Sonderpädagogin oder Besondere Allgemeinpädagogin? Vortrag auf dem Symposium des Instituts für Behindertenpädagogik an der Universität Hamburg am 22. Juni 2005. <http://www.hans-wocken.de/Texte/AllgemeinBesonders.htm> (26.10.2014).

Internetseiten:

www.kinderschreibung.de

<http://www.pkoehler.de>

Inhalt

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Lesen und Schreiben lernen
im inklusiven Unterricht.
Bedingungen und Möglichkeiten /
hrsg. von Florian Dietz, Ada Sasse u.
Gerd Peter Wind -
ISBN 978-3-9815930-2-0

Deutsche Gesellschaft für Lesen
und Schreiben. Herzogenrath 2014
Internetseite: www.dgls.de
Layout: Florian Dietz,
Gerd Peter Wind
Printed in Germany

Weitere Exemplare dieses Buches
können Sie bestellen über:
Hartmut Lange.
E-Mail: Langi2@gmx.de



7	Vorwort <i>Die Herausgeber</i>		unterrichten – Ergebnisse eines Unterrichtsprojekts zu Kellers <i>Kleider machen Leute</i> <i>Wiebke Dannecker</i>
	Theorie		
11	Inklusion als ‚No-Child-Left- Behind-Policy‘ - Die Bedeu- tung der UN-Behinderten- rechtskonvention für das deutsche Schulsystem <i>Vera Moser</i>	127	Die ILEA T-Lesebücher Inklusive Diagnostik und Förderung des Lesens im Übergang von der Kita in die Schule <i>Katrin Liebers</i>
29	Die Deutschdidaktik der Pri- marstufe und Inklusion. Eine kulturwissenschaftliche Perspektive <i>Florian Dietz</i>	151	Praxis „Klasse Texte!“ - Inklusive Deutschdidaktik konkret. Die Potenziale des Einzelnen und der Gruppe entfalten <i>Beate Leßmann</i>
	Forschung		
51	Flexible Transformation Sprachgebrauch am Übergang von Mündlichkeit und Schriftlichkeit <i>Michael Ritter,</i> <i>Nadine Rönicke</i>	163	Schreibfähigkeiten fördern: Texte schreiben lernen in Klasse 1 / 2 <i>Erika Altenburg</i>
78	Diktierendes Schreiben als inklusiver Lernkontext <i>Daniela Merklinger,</i> <i>Claudia Osburg</i>	173	Individualisierte Planarbeit mit Kompetenzrastern. Ideen zu einem Unterricht, der jedem Kind gerecht wird <i>Daniel Plewa</i>
105	Auf dem Weg zu einem inkluisiven Deutschunterricht: Literatur binnendifferenziert	195	„Sense of Belonging“ bzw. Zugehörigkeitsgefühl als Indikator für gelungene Inklusion. Ein Praxisbericht <i>Rosemarie Köhler</i>