

Überlegungen zu einem integrativen Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe

Text zum Erwerb eines Studiennachweises in Integrationspädagogik für Studierende des Lehramtes an Gymnasien an der Universität Halle

1. Vorbemerkung

Integrativer Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe – darüber habe ich, um ehrlich zu sein, noch nicht besonders intensiv nachgedacht. Also starte ich eine kleine Umfrage im Freundeskreis, was davon zu halten sei. In drei von vier Fällen muss ich zunächst erklären, was das eigentlich heißt: integrativer Unterricht. Dabei wird mir klar, dass ich das selbst nicht so genau weiß. *Arbeit am gemeinsamen Gegenstand* und *Binnendifferenzierung* heißen die Schlagwörter, die mir als erstes in den Sinn kommen. Neugierig geworden und von verschiedenen Fragen bewegt, lese ich zunächst den Erfahrungsbericht zweier Englischlehrerinnen über einen integrativen Schulversuch, bevor ich, um viele Fragen reicher, Sabrina DEGENS Arbeit zu Rate ziehe.

2. „Englisch integrativ – wie geht denn das?“

Diese Frage stellen die Autorinnen im Titel ihres Erfahrungsberichtes von 1992. Die beiden Englischlehrerinnen betreten mit ihrem Projekt, integrativen Unterricht auf den Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I auszuweiten, pädagogisches Neuland. Das Unternehmen der Englischlehrerinnen findet im Rahmen eines Schulversuches an einer Hamburger Gesamtschule statt.

Hochmotiviert und mit einem Optimismus in Hinblick auf sein Gelingen machen sich die Lehrerinnen an die Arbeit. Wie sieht nun die Konzeption ihres Unterrichts aus?

Zunächst ist aus der Sicht eines interessierten, jedoch mit Themen der Integrationspädagogik wenig vertrauten Lesers zu bedauern, dass die Autorinnen auf die institutionellen Rahmenbedingungen und insbesondere die Schülerzusammensetzung ihrer beiden Integrationsklassen nicht bzw. nur sehr spärlich eingehen. Zu vermuten ist, da sie von *Anfangsunterricht* sprechen, dass es sich um zwei fünfte Klassen handelt.

2.1 Organisationsformen

Die Lehrerinnen unterrichten die Integrationsklassen gemeinsam und empfinden diese vorher ungewohnte Unterrichtsform bald als *Entlastung*, da sie ihnen fachliche und pädagogische Flexibilität ermögliche (vgl. HOFFMANN & NIERMEYER 1992, 184). Zeitweise werden die Fachlehrerinnen zusätzlich von einer Sonderpädagogin unterstützt, die insbesondere in Phasen *Äußerer Differenzierung*¹ mit den behinderten Kindern beschäftigt wird (vgl. ebd., 186f.). Im Unterschied zu den nicht-integrativen Englischklassen sieht die Wochenplanung eine Stunde Freiarbeit vor, die nicht zusätzlich, sondern eingebettet in das Gesamtstundenvolumen durchgeführt wird.²

¹ Auf die Gegenüberstellung von Innerer und Äußerer Differenzierung und auf die Problematik die sich aus letzterer für integrative Konzepte ergibt, geht ausführlich z.B. Degen (1999, 96ff) ein.

² Hier sei der Hinweis erlaubt, dass auch diese Freiarbeitsstunde letztlich zur Differenzierung nach Begabung genutzt wird.

2.2 Unterrichtserfahrungen

Gerade zu Beginn des Englischlehrgangs stellen HOFFMANN und NIERMEYER fest, dass es keinerlei spezifische Schwierigkeiten gebe, alle Kinder in den Unterricht einzubeziehen. Insbesondere die Tatsache, dass im Anfangsunterricht in der Regel viele Schüler Schwierigkeiten mit dem ungewohnten Klang der Zielsprache haben und sich demzufolge oft scheuten, neue Wörter auszusprechen, bewirke eine ausgeglichene Ausgangssituation (vgl. ebd., 183). Hierdurch sei der Unterricht *während der ersten sechs Wochen [...] vergleichbar mit dem Anfangsunterricht der Parallelklassen* (ebd., 184).

Die ersten Herausforderungen stellen sich beim Übergang in den schriftsprachlichen Bereich der Fremdsprache ein. Da die geistig behinderten Schüler *weder schreiben noch englische Sätze sprechen* können, ergreifen die Lehrerinnen Maßnahmen zur Binnendifferenzierung (vgl. ebd.). Sie erläutern ihr Vorgehen an einem Beispiel zum Thema Uhrzeit:

Folgende Möglichkeiten probieren wir aus:

- schwierige Uhrzeiten auf Englisch nennen,
- nur volle Stunden auf Englisch nennen,
- schwierige Zeiten auf Deutsch nennen,
- nur volle Stunden auf Deutsch nennen,
- Zahlen auf eine Uhr schreiben,
- Zahlen erkennen,
- Ausschneiden oder Anmalen einer Klassenuhr. (vgl. ebd., 184)

Zur konkreten Durchführung der binnendifferenzierenden Maßnahmen innerhalb der Schülergruppe machen die Autorinnen keine Angaben, obgleich m.E. Ausführungen hierzu ausgesprochen hilfreich gewesen wären, da sie zur Transparenz ihres Konzeptes auf wertvolle Weise beigetragen hätten.

Als weiteres methodisches Vorgehen, das sich insbesondere im Fremdsprachenunterricht in Integrationsklassen eignet, nennen die Lehrerinnen das Dolmetschen oder, bei fortgeschrittenem Wortschatzwissen und Methodenfertigkeit, das Simultanübersetzen (vgl. ebd., 184). Zu Recht bemerken die Autorinnen, dass die Methode des Übersetzens im integrativen Fremdsprachenunterricht *größere Sinnhaftigkeit* erhält (vgl. ebd., 185). Sie gehen jedoch mit ihrer Begründung, dies resultiere aus der Einsicht der Beteiligten in die Notwendigkeit einer Verständnishilfe *an bestimmten Stellen*, nicht weit genug. Hier wird – sicherlich nicht direkt und gewiss nicht in böser Absicht – die Gruppe der (geistig) behinderten Schüler zur Minderheit der auf Rücksicht Angewiesenen erklärt, ohne die Chancen und Entfaltungsmöglichkeiten der gesamten Gruppe in den Vordergrund zu stellen. Gerade was den Erwerb von Fertigkeiten im Bereich des Übersetzens angeht, werden die Schülerinnen und Schüler im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht häufig nicht ausreichend gefördert. Dennoch erfordert die Lebenswirklichkeit nicht selten Kompetenzen in diesem Fertigungsbereich.³ Im integrativen Fremdsprachenunterricht liegt möglicherweise eine Chance für einen Großteil der Schüler, das Übersetzen und Dolmetschen in nicht künstlich geschaffenen, echten Kommunikationssituationen⁴ zu erlernen und zu erproben. Somit kann der Unterricht dazu beitragen, einen lebensweltlich relevanten Erfahrungsraum zu öffnen.

Für ihren Anfangsunterricht nutzen die Lehrerinnen weiters eine *Tradition aus der Grundschule*, das gemeinsame Singen (vgl. ebd., 185). Wenn die Schülerinnen und Schüler der Klasse gerne singen, ist dagegen nichts einzuwenden. Dies kann jedoch nicht vorausgesetzt werden und wird erfahrungsgemäß in den höheren Klassenstufen unwahrscheinlicher und

³ Dies ist vor allem in Hinblick auf andere Fremdsprachen als Englisch (da hier – zu Recht? – häufig Sprachkompetenz auf breiter Basis vorausgesetzt wird) von entscheidender Bedeutung.

⁴ In ‚homogeneren‘ Klassen muss im Gegensatz dazu Nicht-Verstehen gewissermaßen vorgetäuscht werden, was Dolmetschübungen häufig zu frustrierenden Wiederholungen bereits bekannter Kommunikationsinhalte werden lässt.

muss möglicherweise aus dem Methodenrepertoire gestrichen werden. Es ist m.E. wichtig darauf zu achten, dass gerade Methoden, die in hohem Maße dispositions- und emotionsgebunden sind, nicht allein aus der Überlegung gewählt werden, sie würden vermutlich den behinderten Schülern zugute kommen. Hierin liegt m.E. eine große Gefahr des Scheiterns von Integration, wenn sich ein Teil der Klasse instrumentalisiert fühlt. Auf diese Weise begründen HOFFMANN und NIERMEYER jedoch ihre methodische Entscheidung für das Singen:

Damit den behinderten Kindern der Reiz des englischen Sprachklanges immer wieder deutlich bewusst angeboten wird, singen wir regelmäßig englische Lieder (vgl. ebd.)

Möglicherweise zeugt es von einer zu großen Empfindlichkeit, in solchen Sätzen Andeutungen zu lesen, die integrative Bestrebungen konterkarieren, da sie die *behinderten Kinder* recht passiv gegen das aktive *wir* stellen. Dennoch geben Methodenbegründungen wie diese Anlass zum Nachdenken. Es fehlt dem Ansatz von HOFFMANN und NIERMEYER an Ideen zu einem integrativen Englischunterricht, der geeignet ist, allen Schülern das Gefühl zu geben, etwas leisten zu können oder ein wichtiges und unverzichtbares Mitglied der Klasse zu sein. Vielmehr laufen einige der genannten methodischen und organisatorischen Überlegungen Gefahr, die Besonderheit der behinderten Kinder als Hindernisse erscheinen zu lassen.

Dafür spricht auch der Einsatz der Sonderpädagogin zur zeitweiligen exklusiven Beschäftigung mit den behinderten Kindern. Die kritische Sicht auf den Erfahrungsbericht der beiden Englischlehrerinnen entspringt jedoch, wie oben bereits angedeutet, auch der mangelnden Transparenz ihres Aufsatzes. So gelingt es ihnen nicht, den Unterricht als Gesamt von Planung und Durchführung vorstellbar und nachvollziehbar zu machen, was Zweifel am Gelingen ihres integrativen Englischlehrgangs aufwirft.

Ihr Bericht beschränkt sich zudem sehr stark auf die Perspektive der Unterrichtenden, während die Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler nur angedeutet werden. Hierdurch sind insbesondere die Organisation der Gruppenarbeit und die Aktivitäten in den Freiarbeitsphasen nicht deutlich genug zu erkennen.

Der Aufsatz der beiden Lehrerinnen bemüht sich, integrativen Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe I als realisierbare und lohnenswerte Aufgabe zu zeichnen, ist an konkreten Hinweisen und Denkanstößen jedoch leider recht arm.

3. „Integration im Englischunterricht“

Wesentlich aufschlussreicher ist die Arbeit von DEGEN⁵ (1999), die systematisch Voraussetzungen, Rahmenbedingungen, Ziele und Organisationsformen eines integrativen Englischunterrichts untersucht.

Ein zentrales Schlagwort in den Ansätzen eines integrativen Unterrichts ist *Binnendifferenzierung*. Auch bei HOFFMANN und NIERMEYER werden methodische Entscheidungen von binnendifferenzierenden Überlegungen getragen, wenngleich diese nicht spezifiziert werden.⁶ Degen betont, dass Binnendifferenzierung bei der Analyse der *Leistungsminderungen* der Schülerinnen und Schüler einsetzen muss, um eine Lernumwelt schaffen zu können, die eine *Entfaltung der vollen Kapazität des Lernenden gewährleistet* (LÖFFLER, zit. nach DEGEN 1999, 20). Ihr Augenmerk liegt dabei auf Schülern, deren Einschränkung Auswirkungen auf ihre kognitive Entwicklung und auf das sprachliche Leistungsvermögen haben (vgl. DEGEN

⁵ Es ist sicherlich ‚nicht ganz fair‘, den Erfahrungsbericht der beiden Lehrerinnen mit einer systematischen wissenschaftlichen Arbeit zu vergleichen. In gewissem Sinne jedoch weckten die durch ihren Aufsatz aufgeworfenen Fragen ein Interesse für grundsätzlichere Aspekte eines integrativen Unterrichts in den Fremdsprachenlehrgängen der Sekundarstufe I, was die Aufnahme des Buches von Degen in diese Arbeit begründet.

⁶ Zudem machen die Autorinnen keine Angaben zur Art der Behinderungen ihrer Schüler. Offenbar liegen diese jedoch im Bereich der geistigen Behinderungen.

1999, 22).⁷ Als Einschränkungen, die einen *spezifischen sonderpädagogischen Bedarf* auslösen können, nennt DEGEN Sprachstörungen, Hörschädigungen, Sehschädigungen, Lernbehinderungen und geistige Behinderungen.

Auf der Basis der Art der Einschränkung untersucht DEGEN geeignete Maßnahmen hinsichtlich gelungener Binnendifferenzierung (vgl. ebd., 25ff). Im Folgenden sollen einige Aspekte ihrer umfangreichen Überlegungen aufgegriffen werden.

3.1 Sinnliche Wahrnehmungsstörungen

Schülerinnen und Schüler mit Störungen der sinnlichen Wahrnehmung, also Hör- oder Sehstörungen, sind nicht zwangsläufig eingeschränkt in ihrer kognitiven Entwicklung. Dennoch ist die Integration in einen Regelschulunterricht mit zum Teil erheblichen Schwierigkeiten verbunden, wie auch DEGEN einräumt. Insbesondere Schüler mit Hörschädigungen kann es schwer fallen, einem Unterricht mit normal Hörenden zu folgen. Wenn Unterricht für hörgeschädigte Schüler *so effektiv wie möglich* gestaltet werden soll, *ist dies möglicherweise mit erheblichen Konsequenzen für die Gesamtgruppe verbunden, da mit einer beträchtlichen Verlangsamung des Kommunikationsflusses zu rechnen ist* (vgl. ebd., 31). Die Gefahr eines integrativen Sprachunterrichts mit Hörgeschädigten liege somit in einem möglichen Motivationsverlust, einem Verlust *an Qualität und Effekt der Lernprozesse der nicht hörgeschädigten Schüler*, der insbesondere aus der Verlangsamung der Progression durch einen erhöhten Wiederholungsbedarf resultiere (vgl. ebd.). DEGEN schlägt für einen Unterricht, an dem Hörgeschädigte beteiligt sind, vor, den Unterricht zu öffnen, Förder- und Freiarbeitsphasen zugunsten eines gerade für Hörgeschädigte mit hohen Konzentrationsanstrengungen verbundenen Frontalunterrichts zu schaffen (vgl. ebd., 32f). Zudem sollte m.E. viel Wert auf eine Sensibilisierung der normal hörenden Schüler für den Wahrnehmungsbereich ihrer Mitschüler gelegt werden. Wünschenswert, mittelfristig jedoch wohl schwer erreichbar, erscheint der Vorschlag, Gebärdensprachkurse bereits in der Grundschule anzubieten (vgl. ebd., 31).

Im Fremdsprachunterricht mit sehgeschädigten Schülern muss ein ‚normalerweise‘ unverzichtbarer Bestandteil der Methodik neu gedacht werden: die Arbeit mit visuellen Medien. Die Rezeption von Bildgeschichten, Bildbeschreibungen und Illustrationen zur Erklärung fremdsprachlicher Sachverhalte ist aus der Fremdsprachendidaktik nicht mehr wegzudenken. Die meisten Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien unterstützen visuelle Lerntypen. Die Planung eines integrativen Unterrichts erfordert hier gerade vom Unterrichtenden erhöhte Aufmerksamkeit gegenüber möglicherweise ungeeigneten Materialien. Hier muss ein ‚Spagat‘ vollführt werden, um sowohl den Schülern mit bildlichem Veranschaulichungsbedarf, als auch ihren nichtsehenden Mitschülern angemessene Förderung zuteil werden zu lassen. Auch hier müssen insbesondere die normal sehenden Schüler sensibilisiert werden. Immerhin existieren bereits Lesebücher für die Grundschule, die Materialien zum Entdecken der Brailleschrift bereithalten⁸. Weiters sollten – das trifft sicherlich nicht nur für den Unterricht mit Sehgeschädigten zu – ihre besonderen Fähigkeiten, die hier insbesondere in Gedächtnisleistungen und ausgeprägten Sinneswahrnehmungen im Bereich des Fühlens und Riechens liegen, gefördert und in spielerischen Wettbewerb eingebracht werden:

[...] die meisten sehgeschädigten Kinder [sind] z.B. bei Spielen, bei denen es auf ein aufmerksames Zuhören, gutes Gedächtnis, genaues Nachfragen, auf Fühlen oder Riechen ankommt, gelegentlich so im Vorteil, dass man sie bremsen muss [...] (ebd., 33)

⁷ Was den Bereich der eingeschränkten Bewegungsfähigkeit betrifft, so sieht DEGEN keinen besonderen didaktischen oder pädagogischen Handlungsbedarf. Allenfalls technisch-organisatorische Maßnahmen zur Gewährleistung der Mobilität der Schüler seien zu treffen (vgl. 21f)

⁸ So das Lehrbuch *Der neue Sprachfuchs* des Klett-Verlages für die dritte Klasse.

Integrativer Unterricht muss m.E. in besonderem Maße, aber auf sensible Weise, die Stärken hinter den von außen oft so vordergründig wahrgenommenen Schwächen sichtbar machen, um das Ziel eines vorurteilsfreien, auf gegenseitiger Achtung basierenden Miteinanders zu erreichen.

Nicht zuletzt erfordert der Unterricht mit Schülern eingeschränkter sinnlicher Wahrnehmung auch Modifikationen des Unterrichtsraumes oder gegebenenfalls die Bereitstellung technischer Hilfsmittel (vgl. ebd., z.B. 32, 35).

Im Rahmen dieser Arbeit kann die Frage nicht abschließend diskutiert werden, inwieweit integrativer Fremdsprachunterricht mit Seh- oder Hörgeschädigten durchführbar ist. Ein Teil der Schwierigkeiten liegt zum einen im Bereich der (technischen) Ausstattung der Lernumgebung, wobei dies wohl vordergründig ein Finanzierungsproblem und kein grundsätzliches ist. Zum anderen verlangt der Unterricht eine kluge und sensible Organisation, die den angesprochenen Gefahren sinnvoll begegnen kann. Versuche und Engagement aus unterrichtlicher Praxis wären hier wünschenswert, sind aber wohl ausgesprochen spärlich belegt.⁹

3.2 Lernbehinderte Schüler

Bei Schülerinnen und Schülern, die als lernbehindert bezeichnet werden, liegen in der Regel keine organischen Schädigungen vor. Zudem weist Degen darauf hin, dass Lernbehinderungen *keine unveränderbaren oder unbeeinflussbaren Defekte* darstellen, sondern durch gezielte pädagogische Förderung durchaus positiv beeinflusst werden können (vgl. ebd., 38). Wenn tatsächlich 80-90% der als lernbehindert eingestuften Schüler aus *unteren sozialen Schichten* stammen, muss von einem signifikanten Zusammenhang der Lernbehinderung mit sozialen Bedingungen ausgegangen werden (vgl. ebd.). Damit erscheint es hochproblematisch, lernbehinderte Schüler in Sonderschulen, an denen sie zudem *zahlenmäßig die größte Gruppe der Schüler* stellen, einer Ausgrenzung auszusetzen, die eine bereits bestehende soziale Diskriminierung fortsetzt.

Insbesondere *Minderleistungen in den sprachlichen Fächern* seien ausschlaggebend für die Feststellung einer Lernbehinderung (vgl. ebd., 37). Häufige Merkmale des Lernverhaltens bestünden in einer *verminderten Behaltensleistung*, einem erheblich verlangsamten Ablauf von Lernprozessen, stark eingeschränkten Fähigkeiten zur Abstraktion sowie zum Transfer des Gelernten auf neue Sachverhalte (vgl. ebd., 38).

Im Unterschied zum integrativen Unterricht, an dem Schüler mit Störungen der Sinneswahrnehmung teilnehmen, erfordere Sprachunterricht mit Lernbehinderten keine *speziellen Methoden* (vgl. ebd., 39). Dennoch ist eine Differenzierung erforderlich, die insbesondere im Bereich der zu erreichenden Lernziele liegt. Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet dies ein Primat des Mündlichen (vgl. ebd.). Erst wenn bestimmte Kompetenzen im mündlichen Sprachgebrauch (Hörverstehen, Sprachproduktion) erworben sind, soll in angemessener Weise der Übergang in den schriftsprachlichen Bereich erfolgen:

Der Rechtschreibung kommt nicht die Bedeutung eines Lernziels sondern lediglich methodische Bedeutung [...] zu. (ebd.)

Als grundsätzliche Ziele des Unterrichts werden vorrangig die Entwicklung von sozialen und Persönlichkeitskompetenzen, wie Selbstvertrauen, Leistungswillen und Kreativität, Verantwortung, Selbständigkeit und Teilnahme am gesellschaftlichen Leben gefordert (vgl. ebd.). Um solche Ziele zu verwirklichen, sei eine *stark emotional-spielerische* Orientierung des Unterrichts anzustreben, die ein Lernen mit allen Sinnen ermögliche (vgl. ebd.). DEGEN zitiert aus dem Berliner Rahmenplan der Schule für Lernbehinderte Möglichkeiten, die Lernbereitschaft der Schüler zu fördern. Interessanterweise sind dies nicht in erster Linie spezifische

⁹ DEGEN nennt nur ein einziges Beispiel für integrativen Englischunterricht mit Hörgeschädigten und keinen für Integrationsklassen, an denen sehgeschädigte Schüler beteiligt wären.

Prinzipien eines besonderen Unterrichts, als vielmehr Forderungen, wie sie auch in Rahmenplänen z.B. für das Gymnasium anzutreffen sind. So versteht es sich mittlerweile von selbst, dass der Fremdsprachenunterricht an den *Fähigkeiten und Interessen der Schüler anknüpft* (vgl. ebd., 40). Gerade Fremdsprachenunterricht ist in hohem Maße geeignet, kommunikative Inhalte an den Dispositionen der Schüler auszurichten und sie zu dem werden zu lassen, was PIEPHO einen *Erfahrungsinhalt* nennt (vgl. PIEPHO 1998, 192). Auch methodische Wechsel sind eine wesentliche Forderung der Fremdsprachendidaktik und nicht spezifische Notwendigkeit eines Unterrichts mit Lernbehinderten. Ein einziger Punkt des Prinzipienkatalogs findet sich in keiner mir bekannten Richtlinie für das Gymnasium: die Forderung nach einer positiven *unmittelbaren Rückmeldung über Lernerfolge* (vgl. DEGEN 1999, 40). Von der Beherrschung dieses Prinzips können die Mitschüler der lernbehinderten Schüler in gleichem Maße profitieren.

3.3 Geistig behinderte Schüler¹⁰

In den Zielformulierungen für geistig behinderte Schüler treten fachliche Lernziele beinahe vollständig hinter das Ziel zurück, eine möglichst weitreichende Selbständigkeit und Lebendigkeit zu fördern (vgl. ebd., 43f). Gerade im Englisch-Anfangsunterricht, so stellt DEGEN fest, überschneiden sich die von den Richtlinien für Regelschulen geforderten Themenbereiche mit denen des Rahmenplanes der Schule für geistig Behinderte (vgl. ebd.). Diese Parallelen können sinnvoll zur Auffindung gemeinsamer Unterrichtsgegenstände des integrativen Fremdsprachenunterrichts genutzt werden.

Die positiven Effekte des integrativen Unterrichts für geistig behinderte Schüler, hier speziell Kinder mit Down-Syndrom, sprechen für sich:

Gerade in Bezug auf Kinder mit Down-Syndrom wird immer häufiger die Auffassung vertreten, dass meist nicht in erster Linie der genetische Defekt die alleinige Ursache für ihren retardierten Entwicklungsstand ist. Schwerwiegender behindern diese Kinder geringe Erwartungen, Unterforderung und Versäumnisse in der Erziehung. Bei integrativer schulischer Betreuung entwickeln geistig behinderte Kinder in der Regel eine soziale Spontaneität im Umgang mit nichtbehinderten Schülern, die bei reiner Sonderbeschulung nicht zustande kommt. (ebd.)

Dennoch scheint der integrative Unterricht mit geistig behinderten Schülern Grenzen zu haben. Eine zusätzliche sonderpädagogische oder auch therapeutische Betreuung sei in der Regel unerlässlich (vgl. ebd.). Im Erfahrungsbericht von HOFFMANN und NIERMEYER wurde versucht, dieser Tatsache durch den Einbezug einer Sonderpädagogin Rechnung zu tragen. Das bedeutete letztlich eine Äußere Differenzierung des Unterrichts, die auch Degen für unumgänglich hält. Integrativer Unterricht muss in Bezug auf die Integration geistig Behinderter Kinder m.E. verstärkt darauf achten, dass Differenzierungsmaßnahmen nicht in ein ‚Nebeneinanderherlernen‘ ausarten. Unterrichtsphasen, die die gesamte Gruppe fordern, müssten – wenn man den Begriff Integration wörtlich nimmt – zentraler Bestandteil des Unterrichts sein.

3.4 Lernzieldifferenzierung

Damit wird ein Problembereich berührt, dem insbesondere der integrative Unterricht an der Sekundarstufe unterworfen ist und dem wohl nicht allein mit pädagogischen und didaktischen Maßnahmen beizukommen sein wird:

¹⁰ Die Überschrift nimmt möglicherweise eine unangemessene Generalisierung des breiten Spektrums mentaler Beeinträchtigungen vor. Der begrenzte Umfang dieser Arbeit lässt eine für die Praxis integrativen Unterrichts unumgängliche Differenzierung kaum zu. Ich bin mir bewusst, hier nur in eher pauschaler Weise grundsätzliche Aspekte herausgreifen zu können.

Das dreigliedrige deutsche Schulsystem legt mit seiner Selektionsfunktion besonders in der Sekundarstufe in verstärktem Maße Wert auf Differenzierung in Leistungsgruppen. (ebd., 61)

Die Komplexität und Abstraktheit der Unterrichtsinhalte nimmt bereits in den ersten Jahrgängen der Sekundarstufe deutlich zu, während Berührungen mit dem lebenspraktischen Bereich seltener werden. Leistungsziele, wie sie Regelschulpläne vorgeben, werden den Fähigkeiten und Möglichkeiten vieler behinderter Schüler, sicherlich aber auch einiger nichtbehinderter Schüler, nicht gerecht. Während lernbehinderte Schüler oder Schüler mit Störungen der sinnlichen Wahrnehmung *annähernd zielgleich mit ihren nichtbehinderten Mitschülern* unterrichtet werden können, ist eine Differenzierung von Lernzielen nach individuellen Kriterien eine Grundvoraussetzung für das Gelingen integrativen Unterrichts mit geistig oder schwerstmehrfachbehinderten Schülern auf der Sekundarstufe:

Solange sich [...] die individuellen Lernziele dieser Schüler in Verbindung mit den Lernzielen der nichtbehinderten Schüler setzen und in einen gemeinsamen unterrichtlichen Rahmen bringen lassen, ist auch hier der Unterricht unter bestimmten Voraussetzungen noch in der Sekundarstufe möglich. (ebd., 45)

Individuelle Lernziele auch für Schülerinnen und Schüler aufzustellen, die nicht behindert sind, würde der Tatsache gerecht werden, dass auch diese Schüler keine ‚Restgruppe‘ mit insgesamt homogenem Leistungsvermögen darstellen (vgl. HINZ 1992, 53f). Die Superstruktur des leistungs- und wettbewerbsorientierten Schulsystems in Deutschland, die sich insbesondere in der Leistungsbewertung in mehr oder weniger zentralen Abschlussprüfungen niederschlägt, lässt die Aufstellung individueller Lernziele jedoch an Grenzen stoßen.

3.5 Leistungsbewertung

Das Aufstellen individueller Lernziele hat weitreichende Folgen für die Leistungsbewertung. Nicht mehr eine fiktive Klassennorm, sondern die individuellen Möglichkeiten und Fähigkeiten der Schüler sind bestimmend. Eine solche Form der Leistungsmessung erfordert insbesondere von der Person des ‚Leistungsbewerter‘, also in der Regel vom Lehrer, ein grundsätzliches Umdenken und das Aufgeben bequemer Pauschalmessungen. Gemäß den spezifischen Lernzielen der Schüler müssen individuell zugeschnittene Tests und Leistungsanforderungen bereitgestellt werden.¹¹

Eine differenziertere Leistungsbewertung gegenüber der Ziffernote erlauben möglicherweise Berichtszeugnisse, wie sie beispielsweise HOFFMANN und NIERMEYER für ihren Englischunterricht ausstellen (vgl. HOFFMANN & NIERMEYER 1992, 187). Im Hinblick auf die Anforderungen der (Leistungs-)Gesellschaft, die von einem Schulabgänger bestimmte Zeugnisse erwartet, wird jedoch auf die Erteilung von Ziffernoten in naher Zukunft nicht verzichtet werden können.

3.6 Fazit

Integrativer Unterricht, so zeigen die skizzierten Überlegungen zur Lernzieldifferenzierung bezeichnet nicht einen Unterricht, in dem

[...] alle Schüler einer Gruppe zur gleichen Zeit im Wesentlichen das gleiche sollen und Differenzierung somit lediglich eine Differenzierung der Methoden meinen kann, mit denen der einzelne zur Erreichung des gemeinsamen, einheitlichen Ziels geführt wird [...] (HEIMER zit. nach DEGEN 1999, 61)

¹¹ Andeutungen, wie dies im integrativen Englischunterricht zu verwirklichen sei, finden sich bei DEGEN (1999, 57f).

Integrativer Unterricht als logische Konsequenz einer ernst genommenen sozialen Gerechtigkeit ist dem Prinzip der *Gleichwertigkeit* seiner Schülerinnen und Schüler verpflichtet (vgl. HINZ 1992, 53). Nach diesem Verständnis sind *hierarchiebildende Kategorisierungen*, wie sie durch herkömmliche Schul- und Unterrichtsformen begünstigt werden, gründlich zu überdenken:

Es kann von Gerechtigkeit gesprochen werden, wenn nicht alle Kinder das Gleiche schaffen, sondern jedes Kind das ihm Mögliche. (ebd.)

4. Schluss

Ein erheblicher Teil von Kindern mit physischen oder mentalen Einschränkungen leide nicht so sehr an der *Primärbehinderung*, als vielmehr an einer durch ein diskriminierendes soziales Umfeld ausgelösten *Sekundärbehinderung* (vgl. ebd., 18f.). Diese Tatsache ist zum einen ein gewichtiges Argument für integrative Bemühungen insbesondere in den Bildungseinrichtungen als primäres soziales Betätigungsfeld von Kindern und Jugendlichen. Zum anderen muss sie das Bewusstsein dafür schärfen, dass *eine Behinderung [...] lediglich eines von vielen Persönlichkeitsmerkmalen* ist (ebd., 23). Ein solches Bewusstsein innerhalb einer Lerngruppe zu schaffen, ist eine Grundvoraussetzung für gelungenen integrativen Unterricht. Solange behinderte und nichtbehinderte Schüler nebeneinander herlernen, beschränkt sich Integration auf räumliche Nähe.

Aus einer kleinen Umfrage im Bekanntenkreis ergab sich, dass nur eine Freundin während ihrer Schulzeit etwas wie integrativen Unterricht erlebt hatte. In ihrer Klasse gab es zwei auf den Rollstuhl angewiesene Schüler. Freundschaften zwischen diesen Schülern und dem, so muss hier wohl gesagt werden, ‚Rest der Klasse‘ habe es nicht gegeben. Im Gegenteil: Insbesondere wenn es um die Buchung von Klassenreisen ging, kam es zu versteckten feindseligen Äußerungen, da rollstuhlgerechte Unterkünfte zum einen nicht unbedingt an den Wunschorten der Klasse anzutreffen und zum zweiten deutlich teurer gewesen seien. Zwar wurde den Schülern innerhalb des Schulgebäudes bei der Überwindung von Treppen usw. geholfen, es habe jedoch außer Frage gestanden, sie zu einer Party am Wochenende einzuladen. Nicht zuletzt, weil es den Jugendlichen peinlich gewesen sei.

Es ist sehr zu hoffen, dass diese Erfahrung einen Einzelfall darstellt. Dennoch zeigt das Beispiel, dass integrativer Unterricht nicht allein auf fachlicher Ebene stattfinden darf. Dem Abbau von Vorurteilen gegenüber der eigenen Lebenswelt Fremdem muss hohe pädagogische Aufmerksamkeit entgegengebracht werden. Gesellschaftlich tradiertes Rollenverhalten wurzelt sicherlich tief in den Köpfen sich als ‚normal‘ einstufender Kinder und Jugendlicher. Durch räumliche Nähe allein kann wirkliche Integration nicht garantiert werden. Der Abbau von Vorurteilen, das Kennenlernen des Anderen in Beziehung zu sich selbst kann gerade im Muttersprach- und Fremdsprachenunterricht thematisiert werden.

Hierbei ist es wichtig, eine entspannte und vor allem offene Kommunikationssituation zu schaffen, in der es möglich wird, sich über verschiedene Befindlichkeiten und Wahrnehmungen zu verständigen.

In diesem Sinne sei eine leise Kritik an den in dieser Arbeit erwähnten Ansätzen erlaubt. Die Überlegungen zur Umsetzung integrativer Konzepte nehmen sehr vordergründig die Bedürfnisse, Einschränkungen und Möglichkeiten behinderter Schülerinnen und Schüler in den Blick, so dass häufig der Eindruck entsteht, der Unterricht sei insbesondere für diese Schüler konzipiert. Dass er vielmehr *allen* Schülern zugute kommen soll, ist zwar Konsens in vollmundigen Vorwörtern und Einleitungen, findet in der Darstellung der jeweiligen Ansätze m.E. zu wenig Berücksichtigung. Im Rahmen dieser Arbeit wurde an einigen Stellen versucht darzustellen, dass die Konzepte der integrativen Pädagogik auch zur Entfaltung der Potenziale nichtbehinderter Kinder taugen, so in den Bereichen der Lernzieldifferenzierung oder des positiven Feedbacks.

Wünschenswert für eine ganzheitliche Betrachtung integrativen Unterrichts wäre eine stärkere Einbeziehung der Perspektive der nichtbehinderten Kinder und ihrer, wie ich meine erheblichen, Entfaltungsmöglichkeiten auf fachlicher Ebene und vor allem auf der Ebene des Ausbaus ihrer Persönlichkeitskompetenz. Zudem wird die Durchsetzung integrativer Unterrichtskonzepte auf breiter Basis m.E. letztlich im besonderen Maße vor einem Legitimationsanspruch stehen, den insbesondere Eltern von nichtbehinderten Kindern und Lehrer von Regelschulen stellen werden. Vor diesem Hintergrund ist eine Hervorhebung der Möglichkeiten und Bereicherungen, die nichtbehinderte Kinder durch integrativen Unterricht erfahren können, unerlässlich.

5. Literatur

- DEGEN, Sabrina (1999): *Integration im Englischunterricht. Chancen gemeinsamen Lernens für Kinder mit und ohne Behinderung*. Berlin
- HINZ, Andreas (²1992): *(Wieder-)Entdeckung der Heterogenität in der Schule?* In: SCHLEY, W., BOBAN, I. & HINZ, A. (Hg.): *Integrationsklassen in Hamburger Gesamtschulen*. Hamburg, 49-74
- HOFFMANN, Annegret & NIERMEYER, Gerda (²1992): *Englisch integrativ – wie geht denn das?* In: SCHLEY, W., BOBAN, I. & HINZ, A. (Hg.): *Integrationsklassen in Hamburger Gesamtschulen*. Hamburg, 183-188
- PIEPHO, Hans-Eberhard (1998): *Integrationaler Englischunterricht*. In: PREUSS-LAUSITZ, U. & MAIKOWSKI, R. (Hg.): *Integrationspädagogik in der Sekundarstufe. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Jugendlicher*. Weinheim /Basel, 190-196