

## Referat II

Prof. Dr. Wolfgang Jantzen, Universität Bremen



## Schulische Integration in der Sekundarstufe I: Sozialer Kredit als Grundlage entwickelnden Unterrichts<sup>1</sup>

WOLFGANG JANTZEN, AGNES KONDERING, EVA HÜTTER

### 1 Vorgeschichte des Schulversuchs

Der Verein „Miteinander unter einem Dach“ hat in den 80-iger Jahren in Bremen einen einmaligen Modellversuch durchgesetzt: *Alle* Kinder eines Einzugsgebietes, gleichgültig welche Behinderung sie haben, werden gemeinsam mit allen anderen Kindern so unterrichtet, dass alle das lernen, was sie können.

Unter diesen Bedingungen begann am 09.08.1993 die Integrationsklasse 1c an der Grundschule Burgdamm. Fast alle Schüler und Schülerinnen wechselten dann im August 1997 in die Orientierungsstufe Landskronastrasse des Schulzentrums Helsinkistrasse. In der 6. Klasse wurden die sehr zufriedenen Eltern aktiv und warben bei der Schulbehörde, bei der Schulleitung und bei anderen Schulzentren der Sekundarstufe I um die Fortsetzung der integrativen Beschulung. Nach langem Hin und Her kam kurz vor den Osterferien 1999 anlässlich eines Besuches des Regierenden Bür-

---

<sup>1</sup> . Eine leicht veränderte Fassung erscheint in: S. Ellinger und M. Wittrock (Hrsg.): Sonderpädagogik in der Regelschule: Forschung für die Praxis. Oberhausen: Athena-Verlag, 2005. Der Abschlussbericht des Projekts findet sich unter: [http://www.basaglia.de/Forschung/Forschungsprojekte/Forschungsprojekte\\_Index.htm](http://www.basaglia.de/Forschung/Forschungsprojekte/Forschungsprojekte_Index.htm)

germeisters von Bremen, Dr. Henning Scherf, die behördliche Zusage, eine „integrative Kooperationsklasse“ einzurichten.

Aus der Orientierungsstufe gingen insgesamt 3 Mädchen und 6 Jungen mit hinüber in die neue Klasse; die restlichen Schüler wechselten zum Gymnasium oder zogen in einen anderen Schulbezirk. 11 Schülerinnen und Schüler mussten also noch für die neue Klasse gefunden werden.

Die Werbung durch Eltern, durch die Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen sowie durch den Film des Filmemachers Jörg Streese<sup>2</sup> „Ist doch cool – oder?“ mit dem Ziel, sowohl Haupt- als auch Realschüler anzusprechen, war erfolgreich. Es meldeten sich insgesamt 23 Schülerinnen und Schüler aus anderen Orientierungsstufen-Klassen, so dass die Klassenlehrerinnen zusammen mit der Schulleitung 6 Haupt-, 9 Real- und 6 behinderte Schülerinnen und Schüler (2 geistig behinderte Jungen, 1 körperbehindertes Mädchen, 1 lernbehindertes Mädchen und 2 lernbehinderte Jungen) auswählen konnten. Die beiden Klassenlehrerinnen aus der Orientierungsstufe führten auf Wunsch der Eltern und der Schulleitung die Klasse bis zu der Entlassung als jetzige 10c mit einem Großteil an Fächern und Doppelbesetzung (20 Stunden) fort. In den Klassen 7-10 erfolgte eine wissenschaftliche Begleitung im Rahmen der „Schulbegleitforschung“ der Universität Bremen in Kooperation mit dem Landesinstitut für Schule (LIS).

## 2 Fragestellung

Unsere aus vielfältigen praktischen Erfahrungen der Teammitglieder sowie der Literatur abgeleiteten Grundannahmen lauteten:

Die Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung von behinderten und nicht-behinderten Jugendlichen im gemeinsamen Unterricht kann gelingen durch

---

<sup>2</sup> Der Filmemacher Jörg Streese hat ab der dritten Klasse das Leben und Arbeiten der Schüler in der Klasse, Gespräche und Interviews mit ihnen und Projektpräsentationen filmisch dokumentiert. Damit existiert eine lückenlose filmische Beschreibung, wie in dieser Klasse seit dem dritten Schuljahr gearbeitet und gelernt wurde. Aus dem mehr als 150 Stunden umfassenden Filmmaterial wurden bisher die sieben folgenden Filme (jeweils auf CD-ROM) erstellt, weitere sind in Erarbeitung.

- „Ist doch cool – oder?“ Eine fünfte Schulklasse. Das Besondere: behinderte und nichtbehinderte Kinder arbeiten seit vier Jahren im Unterricht zusammen (60 Min.), 1998

- Projektarbeit auf Langeoog. Projektergebnisse zum Thema „Watt“ auf Langeoog. (25 min) 1999..

- Projektergebnisse der Integrationsklasse 7c zum Thema: Die Römer. (40 Min) 2000

- „Ich, Henrik. 6 Jahre Entwicklung in einer integrativen Klasse.“ [Die Entwicklung von Henrik seit der dritten Klasse] (25 min.) 2001

- 7 Jahre Diskussion, Kritik und Auseinandersetzung in einer Integrationsklasse. [Klassendiskussionen in der Sofaecke von der dritten bis zur neunten Klasse] (50 Min) 2003

- Amerika. Ein Unterrichtsprojekt der Integrationsklasse 8a. (30 Min.) 2001

- Unsere Antwort auf PISA. (18 Min.) 2003.

Die Filme sind über Jörg Streese zu beziehen. Siehe auch <http://www.streese-film.de/pages/index.htm> „Projekte“

- Wahrnehmung der Besonderheiten der Entwicklung in dieser Alterstufe (Pubertät) und Bereitstellung von vielfältigem sozialen Kredit,
- Lehr- und Lernformen, die soziale Interaktionen und emotionalen Austausch ermöglichen,
- Altersadäquate Themenstellungen,
- Zeit für die Bearbeitung sozialer Fragen und Konflikte,
- Akzeptanz von Heterogenität (Vielfalt und Differenz),
- Teamarbeit.

Ziel des Projektes war es, Unterricht so zu gestalten, dass innerhalb einer sehr heterogenen Lerngruppe gemeinsames und individuelles Lernen unter besonderer Berücksichtigung der sozialen und emotionalen Persönlichkeitsentwicklung in der Lebensphase der Pubertät gelingt. Unsere Untersuchungen im Rahmen der Schulbegleitforschung waren wissenschaftlich dem Typ des „entwickelnden Experiments“ (Vygotskij, Galperin, Davydov) verpflichtet. Im Rahmen unserer Arbeit versuchten wir Bedingungen der Möglichkeit im Prozess der Praxis herauszufinden und zu modellieren. Bezogen auf die Integration von behinderten und nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I beinhalten alle Konzeptionen des zieldifferenten und reformpädagogisch begründeten Unterrichts, die bisher in der Literatur berichtet werden, ein ungelöstes Problem: die Prävention negativer Selbstkonzepte in dieser Altersstufe.

Die zu dieser Frage bisher in der Fachliteratur vorliegenden Untersuchungen beziehen die Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern, die allgemeinen Rahmenbedingungen, die Einschätzungen zum Klassenklima und den Schulleistungsbereich mit ein. Die ersichtlich in der Grundschule stattfindende soziale Integration lockert sich im Bereich der Sekundarstufe I erheblich. Insbesondere kommt es zu eher randständigen sozialen Positionen von behinderten Kindern/Jugendlichen und zur Entwicklung von negativen Selbstkonzepten. (Vorliegende deutschsprachige Forschungsergebnisse zur Wirkung der Integration im emotional-sozialen Bereich beziehen sich schwerpunktmäßig auf die Klassen 1-6. Für den Bereich der Sek.-I liegen nur Einzelergebnisse vor; vgl. Berges 1998).

Vor diesem Hintergrund interessierten uns insbesondere auch die persönlichen Umbrüche in Pubertät und Adoleszenz als Bezugsrahmen eines entwicklungsbezogenen Unterrichts. Wir haben diese Prozesse auch in Form von Interviews dokumentiert, die Wolfgang Jantzen durchgeführt und Jörg Streese filmisch dokumentiert hat. Sie sind

unterdessen transkribiert jedoch noch nicht darüber hinaus ausgewertet. Diese Interviews haben die Lehrerinnen sehr darin bestärkt, die Schülerinnen und Schüler nicht mehr als Kinder sondern als heranreifende Erwachsene zu begreifen.

Wir gehen im Folgenden nicht auf die verschiedenen weiteren Dimensionen der pädagogischen Arbeit in den Klassen 7 -10 ein, sondern beschränken uns ausschließlich auf den Wandel des Selbstkonzeptes in der Pubertät und auf jene erzieherischen und unterrichtlichen Aktivitäten, die diesem Umbruch in Form von zusätzlichem sozialen Kredit Rechnung getragen haben.

### **3 Zur Entwicklungspsychologie von Pubertät und Adoleszenz**

Das sog. „Übergangsalter“ (Vygotskij) ist gekennzeichnet durch den Übergang zur „inneren Position des Erwachsenen“. Dies bedeutet die Entwicklung eines reflexiven Ich: Die Heranwachsenden entdecken die Innenwelt ihrer Gefühle und Motive. Im Hinblick auf Andere kennzeichnet Holzkamp (1983) diesen Übergang als „kollektiv verallgemeinerte Fürsorge“ für Andere. Deutlich wird dieser Übergang in Forschungen zur Verlagerung des Interesses, von denen Boshowitsch (1980) berichtet. Heranwachsende wurden zu einer Geschichte von Tolstoi befragt, welche Konflikte im Übergangsalter hervorhebt. Die jüngeren interessierten sich nur für die Handlungen der Akteure, die etwas älteren vorrangig für deren Motive: „Er war zu Recht gekränkt“, „Ich denke manchmal auch so“, „Es ist kränkend, wenn man Dir nicht vertraut“ oder vergleichbare Einschätzungen standen im Vordergrund.

Die Wahrnehmung der Motive, die hinter den Handlungen stehen, führt in der frühen Pubertät zu einem Ausprobieren unterschiedlicher Motivkonstellationen in der Innenwelt: Träumereien, Vergraben in Büchern usw. sichern, dass nunmehr die Innenwelt im Bereich der inneren Position „im Abbilden umgebildet“ und so auf neue Weise angeeignet wird (vergleichbar zur Umbildung der Außenwelt im Rollenspiel des Kleinkindalters).

Entsprechend Leont'ev (1979) aber auch Suchomlinski findet hier eine spezifische Neugeburt als soziale Geburt der Persönlichkeit statt, deren Kern die „Entdeckung des Ich“ (Kon 1983) ist: D.h. der eigenen Motive und Motivhierarchien, also des persönlichen Sinns“ (Leont'ev).

#### **3.1 Die pädagogische Situation**

Die wohl sensibelste pädagogische Analyse dieses Alters legt Suchomlinski (1977; vgl. auch meine ausführliche Darstellung in Jantzen 1987, 248 ff.) vor. Suchomlinski,

der den Entwicklungsprozessen dieser Altersstufe sein Buch „Vom Werden des jungen Staatsbürgers“ gewidmet hat, spricht von der zweiten Geburt des Menschen, seiner Geburt als Staatsbürger. Er kennzeichnet diesen Wandel mit folgendem fiktiven Zitat (66):

„Ist der Mensch zum zweiten Mal geboren, äußert er sich ganz anders über sich:

*«Bevormundet mich nicht, lauft mir nicht nach, verfolgt nicht jeden meiner Schritte, beaufsichtigt mich nicht voll Misstrauen, mit keinem Wort erinnert mich an meine Wiege! Ich bin ein selbständiger Mensch. Ich will nicht an die Hand genommen werden. Vor mir liegt ein hoher Berg. Er ist das Ziel meines Lebens. Ich sehe dieses Ziel, denke daran und will es erreichen, aber ich will den Gipfel selbständig besteigen. Schon beginne ich den Aufstieg, mache die ersten Schritte, und je höher ich komme, desto weiter wird mein Horizont, desto mehr Menschen sehen mich. Vor der Größe und Grenzenlosigkeit dessen, was mich erwartet, wird mir bange. Ich brauche die Hilfe eines älteren Freundes. Wenn ich mich auf den Arm eines starken, klugen Menschen stützen kann, werde ich meinen Gipfel erreichen. Doch ich schäme mich, und es ist mir unangenehm davon zu sprechen. Ich möchte alle glauben machen, dass ich selbständig, aus eigener Kraft den Gipfel erreichen werde».*

So etwa würde es ein Halbwüchsiger sagen, wäre er fähig, auszusprechen, was ihn bewegt und wollte er überhaupt all das offen aussprechen."

Der Übergang zu dieser Entwicklungsstufe, ist außerordentlich dramatisch. „Dem Halbwüchsigen wird bewusst: Ich bin eine Persönlichkeit wie mein Vater, wie mein Lehrer, wie alle Erwachsenen. Dieser Gedanke kommt plötzlich, wie eine Entdeckung, er verblüfft und verwirrt den Halbwüchsigen und weckt eine Fülle neuer Idee.“ (a. a. O., 68)

Zentrale Widersprüche dieses Alters sind nach Suchomlinski:

1. „Einerseits Unversöhnlichkeit gegenüber dem Bösen, der Unwahrheit, die Bereitschaft, gegen die geringste Abweichung von der Wahrheit anzukämpfen, andererseits aber die Unfähigkeit, sich in den komplizierten Erscheinungen des Lebens zurechtzufinden" (8).
2. „Der Halbwüchsige will gut sein, er strebt einem Ideal nach, dennoch gefällt es ihm nicht, dass man ihn erzieht, erträgt er das unverhüllt Tendenziöse der Erziehung nicht, das manchmal zu einem wirklichen Übel der schulischen Erziehung wird." Suchomlinski fügt gegen jedes Tendenziöse gewendet hinzu:

„Eine Wahrheit wird dem Menschen, besonders im Halbwüchsigentalter, dann lieb und teuer, wenn er eigene Anstrengungen gemacht hat, diese Wahrheit zu erkennen, sie gewissermaßen zu entdecken.“ (50)

3. Der „Wunsch nach Selbstbestätigung“ steht im Widerspruch zu „dem Unvermögen, sie zu erreichen. Der Halbwüchsige macht eine wichtige Entdeckung: Die moralische Würde des Menschen, sein Platz in der Gesellschaft, die Erfolge in der Arbeit äußern sich in gesellschaftlicher Anerkennung“, die, so muss man hinzufügen, sich nicht nur auf die Ergebnisse der Handlungen bezieht, sondern jetzt auch ihren neuen Kern findet, als Anerkennung für die Übereinstimmung von Handlungen und Motiven. Ist diese nicht gewährleistet, so ist auch letztlich keine Selbstachtung möglich (52 ff.).
4. „Es besteht ein tiefes Bedürfnis nach Rat und Hilfe, gleichzeitig aber eine scheinbare Abneigung sich an Ältere zu wenden.“ Dieser Widerspruch kann vor allem durch eine einigende Idee überwunden werden (56).
5. Weiterhin ist für den komplizierten Prozess der Selbstbestätigung der Widerspruch kennzeichnend „zwischen der Vielfalt der Wünsche einerseits und der Beschränktheit der Kräfte, Erfahrungen und Möglichkeiten für ihre Realisierung andererseits“ (56 f.). Einerseits interessieren den Halbwüchsigen die vielfältigsten Realisationen meisterhafter Tätigkeit in Wissenschaft, Kunst, Arbeit usw., andererseits ist sein Interesse noch unbeständig, seine Leidenschaften sind vielfältig. Kon (1983, 300) spricht von einem „Rollenmoratorium“ in diesem Alter. D.h. er kennzeichnet das Jugendalter als Periode, wo der Mensch unterschiedliche soziale Rollen „ausprobiert“, wo er aber vorläufig noch nicht die endgültige Entscheidung trifft. In diesem Kontext ist sicherlich als Vorform dieser Prozesse auch das Auftreten der Tagträume zu kennzeichnen, die, so Boshowitsch (1980), für die frühe Pubertät die gleiche Funktion haben, wie für die frühe kindliche Entwicklung das Spiel.
6. Ein weiterer Widerspruch ist die „vorgetäuschte Negierung von Autoritäten, Begeisterung an Idealen“ einerseits im Verhältnis zum Zweifel andererseits, „dass das Ideale in unserem täglichen Leben vorkommen kann“ (58).
7. Weiterhin ist zu nennen der Widerspruch zwischen „Verachtung von Egoismus und Individualismus einerseits und übersteigerter Eigenliebe andererseits“ (59).

8. Die Widersprüche in der Selbstbestätigung im Bereich des intellektuellen Lebens zeigen sich in der „Ehrfurcht vor der Unerschöpflichkeit der Wissenschaft“, dem „Wunsch, viel zu wissen“, dem „Erlebnis von Freude und Begeisterung an intellektueller Arbeit“ und andererseits einem gleichzeitig oberflächlichen, sogar leichtfertigen Verhältnis zum Lernen, zu den täglichen Aufgaben (60.).
9. Schließlich wird als Widerspruch genannt: „Romantische Begeisterung einerseits und Rüpeleien sowie moralische Ignoranz andererseits, Begeisterung am Schönen und ein ironisches Verhältnis zum Schönen..“ Dahinter steht, dass der Jugendliche nicht nur die Erscheinungen der Umwelt, sondern auch seine Gefühle begreifen will. „Er schämt sich seiner Gefühle, fürchtet, dass man ihn für überempfindlich halt. Zarte, gute, menschliche Gefühle erscheinen ihm kindlich und alles Kindliche mochte er so schnell wie möglich hinter sich lassen.“ (64)

Vergleichbare Schilderungen der Umbrüche finden sich auch in der modernen Literatur.

In einem Vortrag am 28.5.02 bei der Organisation „Pfad für Kinder“ stellt Jürgen Plass [URL: <http://www.fulda-online.de/vereine/erziehung/downloads/pubertaet.doc>] als entscheidende Frage die Frage „*Wer bin ich?*“ in den Mittelpunkt:

„Jugendliche stellen sich die Frage: „*Wer bin ich?*“ und setzen sich innerlich damit auseinander. Nach außen zeigt sich in diesem Prozess häufig Stimmungslabilität, Verschlossenheit, Rückzug und Gereiztheit als Ausdruck von Unklarheit und Leiden an der eigenen Person. In dieser Auseinandersetzung gewinnt die Gruppe der Gleichaltrigen an Bedeutung mit dem ausgeprägten Wunsch nach Konformität mit den Werten, Sitten und Moden der Gleichaltrigenkultur. Der Konformitätswunsch ist häufig im frühen Jugendalter besonders stark ausgeprägt und nimmt im späteren Jugendalter eher wieder ab. Eine Haupttriebkraft ist der Wunsch nach Grenzziehung zu den Erwachsenen hin. Die Abgrenzung und das Experimentieren mit Andersartigem sind erste Schritte der Identitätssuche. Dieses „*Anderssein*“ der Jugendlichen ruft oft starke Gefühle von Abwehr und Ablehnung hervor, kann aber auch als ermutigendes Zeichen aufgefasst werden. Neben einem gewissen Wertewandel, der Eltern beunruhigen kann, zeigt sich bei den meisten Heranwachsenden eine grundsätzliche Kontinuität vieler Wertbegriffe und Anschauungen, die von den Eltern zu den Kindern hin oft übersehen wird (siehe Shell-Studie).“

Als Entwicklungsrisiken benennt Plass die Überwertigkeit mancher Aspekte wie:

- Bravheit und Überangepasstheit;
- Egozentrität und Narzissmus;
- hohe Sensibilität für Ungerechtigkeit und Unterdrückung;
- moralische Engagement in gesellschaftlichen Entwicklungen,
- Eintauchen in eine selbst gewählte, extrem eigenwillige Erlebens- und Erfahrungswelt mit eigener Ästhetik (Sprache, Musik, Mode, Werte);
- Hingezogenheit zu Bandenleben, Kriminalität, religiösen Sekten, okkulten Praktiken und Aussteigern,
- Verdrossenheit, Depressivität, Rückzugstendenzen, Perspektivlosigkeit im Bezug auf die eigenen Möglichkeiten, Selbstmordneigung.

Und Gefahrensignale sind die folgenden:

- Rückzug in sich selbst, ausgeprägte Lustlosigkeit, Schule Schwänzen, anhaltende Gesprächsverweigerung;
- Empörung und Verzweiflung aufgrund von Konflikten mit anderen werden gegen die eigene Person gerichtet,
- Emotionale Selbstaufgabe, gelernte Hilflosigkeit, passiv-reaktive Unterwerfung bis hin zu Kapitulation.

Für das „Meistern der Ablösungskrise“ schlägt er für die Eltern (aber das ist für professionelle Erzieher genauso wichtig) vor:

- a) Eltern und Kinder müssen die Beziehung im Sinne einer zunehmenden Distanz verändern können (siehe auch: „Loslassen können – so begleiten Sie Jugendliche auf dem Weg ins Erwachsenenleben“ im Anhang) Wenn Eltern die Beziehung zu dem Jugendlichen nicht verlieren wollen, müssen sie deren Ambivalenz, deren hin und her schwanken zwischen Abstoßung und Anklammern ertragen. Sie müssen unter Umständen auch die Jugendlichen bei deren Ablösungsbemühungen unterstützen.
- b) Es ist sehr unterstützend, für Jugendliche da zu sein, ohne sich ihnen aufzudrängen.
- c) Geduld im Ertragen der widersprüchlichen Gefühle von Zuneigung und Abneigung bei den Jugendlichen und bei den Eltern selbst, Einfühlung und vielleicht auch die Erinnerung an eigene Krisen können dabei helfen.



- d) Sinnvoll ist es, die eigene Lebenserfahrung nicht als einzig Mögliche hinzustellen, nicht als den richtigen, perfekten Lebensstil anzubieten, sondern auch kritisierbar zu sein.
- e) Man sollte es den Jugendlichen ermöglichen, dass sie die Eltern mit ihrer eigenen Geschichte kennen lernen, auch mit den Schattenseiten, dies verlangt Aufrichtigkeit sich selbst gegenüber.

Pubertät ist, wenn Eltern schwierig werden, so Plass:

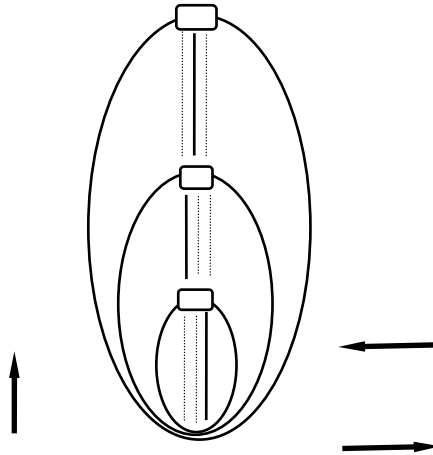
„Das eigentliche Problem ... haben die Erwachsenen. Die nämlich reagieren geschockt, weil die eigenen Konventionen in Frage gestellt werden.“

Bezogen auf die äußere Verwandlung gilt der Tipp: Nicht vom Äußeren provozieren lassen; bezogen auf den Drang der Heranwachsenden „Raus aus dem Nest“ zu kommen gilt der Tipp: Die Clique nicht als Konkurrenz sehen und bezogen auf das „große Schweigen“ (Teenager besprechen mit ihren Eltern nur das Allernötigste) gilt der Tipp: Im Gespräch bleiben.

### **3.2 Entwicklungspsychologie**

Verschiedene Entwicklungspsychologien haben verschiedene Modelle der Entwicklungsabfolge vorgelegt, die sich jedoch aufeinander beziehen und eine verallgemeinerte Entwicklungstheorie möglich erscheinen lassen. (vgl. Jantzen 1987, 2002). Wie Vygotskij dies schon in den 30er Jahren vermutete, kann Entwicklung als Prozess quantitativer Veränderung und qualitativer Umbrüche verstanden werden. Entscheidend für ein qualitativ neues Niveau ist eine soziale Entwicklungssituation, unter welcher Vygotskij auf Seiten des Kindes eine Situation des Erlebens versteht. Eine qualitativ neue Situation entsteht durch eine zentrale Umbildung, der einerseits eine Naturmöglichkeit zugrunde liegt, die andererseits jedoch aufgrund der bisherigen sozialen Öffnung des Gehirns auch in dieser neuen Situation adäquate Entwicklungsbedingungen benötigt. Vygotskij selbst hat diesen Umbruch mit dem Begriff der Krise untersucht. Aus der Krise heraus entsteht durch die neue soziale Entwicklungssituation eine zentrale Umbildung innerhalb der psychischen Prozesse, die sich auf die Gesamtheit der psychischen Systeme auswirkt, ein Umbildungsprozess, der jeweils am Ende einer Altersstufe abgeschlossen ist (vgl. hierzu die folgende Abbildung; Quelle: Jantzen 2001, 231)

**ABB. 1: VYGOTSKIJS Konzeption der Altersstufen**



Ellipsen: aufeinander aufbauende Altersstufen. Bereich der Linien: stabile Phasen  
Bereich der Rechtecke: krisenhafte Übergänge  
Linien: — : zentrale Entwicklungslinien; ... : Nebenlinien der Entwicklung  
→ : Entwicklungsvektoren

Stabile Phasen vor und nach einem Umbrauch hat insbesondere Piaget beschrieben

1. Sensomotorische Intelligenz (innerhalb dieser 6 Stadien) von 0 – 18 Mon.
2. Präoperationale, symbolische Intelligenz von ca. 2 Jahren bis ca. 5/6 Jahre
3. Konkret-operative Intelligenz (frühes Schulalter ca. 6/7 Jahre – 11/12 Jahre)
4. Formal-logische Intelligenz (ab 11/12 Jahre)

Diesen vier Phasen fügt Klaus Riegel noch (5.) das Stadium der dialektischen Intelligenz hinzu.

Was ist auf dem Hintergrund dieser Konzeptionen das Besondere der Pubertät? Es sind die eigenen, hinter den Handlungen stehenden Motive, die jetzt in der Innenwelt auf der Basis des bisher entwickelten begrifflichen Denkens wahrgenommen werden. In diesem Alter beginnen religiöse und politische Festlegungen ebenso wie die komplexe Justierung eigener ethischer Haltungen. Und natürlich, wie bereits erwähnt, die Distanzierung von der Familie, die Entwicklung sexueller, erotischer, partnerschaftlicher Interessen und der starke Bezug auf die Kultur der Gleichaltrigen.

Ein Anlass für diese Umbildungen ist – bezogen auf die Wahrnehmung des Selbst – für Vygotskij die Herausbildung der Geschlechtsreife. Deren notwendige psychische, kognitive und emotionale Aneignung mit den kulturell vorgefundenen Mitteln und

Werten wird der Ausgangspunkt für eine neue soziale Entwicklungssituation, für eine neue Form des Erlebens auf der Basis des gleichzeitig entwickelten begrifflichen Denkens ist (vgl. Vygotskij 1987, 334, sowie Kap. 10, 359 ff). Dies führt zu einem generellen Wandel der Interessen und Bedürfnisse Dies stimmt überein mit unseren obigen Überlegungen und könnte ein ganzes Stück die Zuwendung zu den eigenen Gefühlen und Motiven klären, welche sich nun von den Handlungen trennen.

Wie auch nahezu alle anderen Autoren unterscheidet Vygotskij eine frühe und eine späte Phase der Pubertät. Die frühe Phase kann als die des Rollenmatoriums, der Träumereien, des Rückzugs aber auch der Aggressivität usw., das heißt besonders deutlicher „negativer“ Merkmale verstanden werden, die spätere Phase ist eine Konsolidierungsphase des sich entwickelten Selbst. Bevor wir auf den notwendigen Komplex der Lebensweltbedingungen anhand für die Persönlichkeitsentwicklung förderlicher Familienbeziehungen und -bedingungen in dieser Altersphase eingehen, einige Bemerkungen zur modernen Entwicklungsneuropsychologie der Altersstufen (vgl. auch Jantzen 2002, 2004).

Die Annahme auch entwicklungspsychologisch aufeinander folgender Repräsentationsniveaus des Selbst wird durch die neuropsychologischen Forschungen von Thatcher bestätigt, der von einer zyklischen Entwicklung der Repräsentation in beiden Hirnhemisphären ausgeht. Konsolidierung symbolischer Handlungen zwischen 2 bis 4½-5 Jahren, symbolischer Handlungen zweiter Ordnung - „Abstraktion und Systemintegration“ nach Thatcher – zwischen 5-6 und 9 Jahren, symbolischer Abstraktion der eigenen Wünsche und Motive „multidimensionale Abstraktion“ 13 bis 14½-15½; Thatcher 1994) (ABBILDUNG 2).

Jede neue Organisation psychischer Prozesse setzt ein neues und möglichst konsolidiertes Repräsentationsniveau des Selbst voraus, für dessen Realisation nach Schore (2001) rechtshemisphärische Prozesse die entscheidende Rolle bilden. Rechtshemisphärische Netzwerke spiegeln die Relation zwischen dem eigenen Selbst und der sozialen Welt wider, d.h. vor allem die Bindungserfahrungen, die über interindividuell sichere emotionale Beziehungen zu einem sicheren emotionalen Kern des Selbst (z.B. Resilienz führen).

Dies gilt auch und besonders für die Prozesse der Konsolidierung des Selbst in der Pubertät, wie es die folgenden familiensoziologischen Ergebnisse unterstreichen.

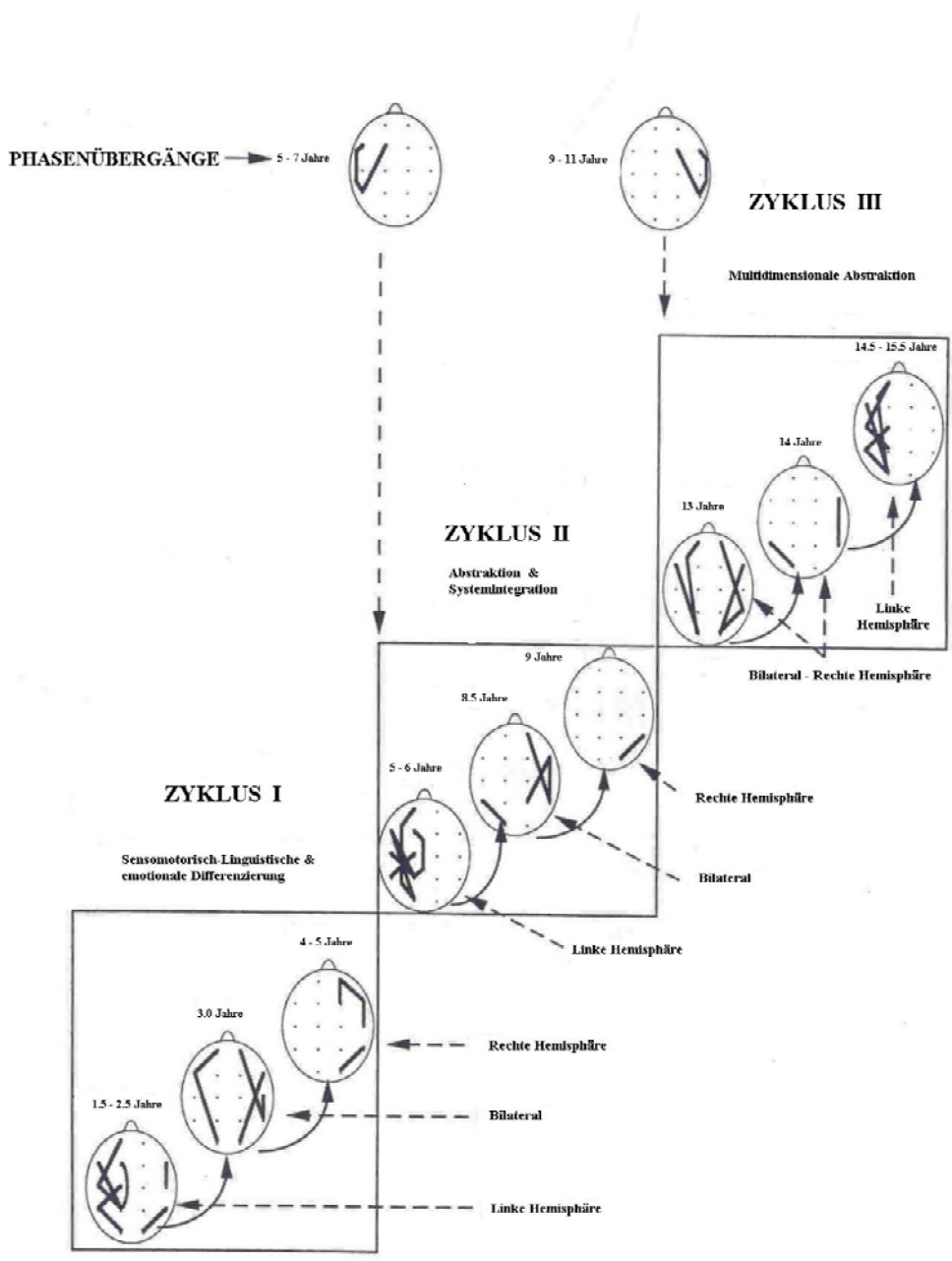


Abbildung 1:  
Die zyklische Entwicklung der Großhirnhemisphären  
(Quelle: Thatcher 1994)

### 3.3 Pubertät und Familie

Wesentliches Material zum Kontext Pubertät und Familie liefert das Buch von Manuela Ulrich „Wenn Kinder Jugendliche werden“ (1999). Die Familie bildet in diesem Alter in besonderer Weise eine „Zone der nächsten Entwicklung“ (ich denke, dies kann auch für die Schulklasse gelten!): „Die Eltern leben in ihrer Beziehung dem Jugendlichen seine in der nächsten Entwicklungsstufe zu lösenden Aufgaben vor“ (a.a.O. 78). Bei ihren Untersuchungen fand Ullrich drei Cluster der Kommunikation zwischen Elternteilen:

- *Blockierte Kommunikation*, gekennzeichnet durch große Anspannung und wenig Behauptungen der Mütter.  
„Eltern dieser Gruppe scheinen sich schlecht einigen zu können, obwohl die Mütter viele konstruktive Angebote machen ...Der Partner geht auf diese Näherungs- und Integrationsversuche kaum ein ... So erstirbt das Gespräch, es verläuft im Sande, ohne, dass ein Kompromiss erzielt worden wäre.“ (a.a.O. 170)
- *Expressive Kommunikation*; gekennzeichnet durch viele Meinungsäußerungen beider Eltern.  
„*Lebendiges Diskutieren von widerstreitenden Ansichten zwischen zwei auf Einfluss bedachten Personen scheint den Alltag dieser Paare zu kennzeichnen.*“ (a.a.O. 171)
- *Ausgeglichene Elternkommunikation*, geprägt von sehr großer Nähe und Einverständnis zwischen den Partnern.  
„Beide beteiligen sich in der Regel konstruktiv an der Diskussion , gehen auf die Beiträge des anderen ein und scheinen in ihren nonverbalen Signalen gut aufeinander abgestimmt. Allgemein formulierte Weltbetrachtungen, Belehrungen und Vorwürfe gehören kaum zum Umgang zwischen Eltern dieser Gruppe. Entspanntes, liebevolles und harmonisches Miteinander scheint in diesen Partnerschaften keine Ausnahmeerscheinung zu sein.“ (ebd.)

Die Auswirkungen auf die Kinder sind die folgenden:

- Kinder, die eine *blockierte* Kommunikation zwischen ihren Eltern erleben „verhalten sich im Umgang mit ihren Eltern zunehmend ausweichend, schweigen viel oder stellen, wie ihre Väter, Behauptungen auf. ... Die Distanz und Anspannung zwischen Eltern und Kindern dieser Gruppe wächst.“ Eine Veränderung von einer hierarchischen zu einer egalitären Struktur bleibt fast völlig aus (a.a.O. 175).

- Kinder von Eltern mit *expressiver* Kommunikation „beginnen im Alter von etwa 13 Jahren, ihre Meinung überwiegend in Form von Behauptungen kundzutun ... Sie erleben dabei aber Eltern, die im direkten Austausch und in ihrer Paarbeziehung signalisieren, dass sie zusammengehören, dass die Beziehungen durch heftige Auseinandersetzungen und notwendige Veränderungen nicht gefährdet sind.“ (ebd.)
- Bei Kindern von Eltern mit *ausgeglichener* Kommunikation „entwickelt sich trotz der Belastung, die mit der Veränderung des Kindes zusammenfällt, eine Umgangsweise, in der Konflikte gelöst werden können.“ (ebd.)

Zusammengefasst: „Die Erfahrung von möglicherweise schwer errungenen, aber dennoch erreichten Konfliktlösungen [...], die Möglichkeit, sich zu versöhnen, und die Weiterführung der Beziehungen in veränderter Form, erscheint dagegen eher geeignet, Krisen und schmerzhaften Veränderungen in Familien einen Sinn zugeben.“ (a.a.O. 185)

Und ersichtlich ist dieser Prozess der Sinngebung der für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung zentrale Prozess. So zeigen Kommunikationen in Ein-Eltern-Familien zwar eine größere Harmonie, allerdings bezahlen die Kinder dafür einen höheren Preis, so Untersuchungen des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (PD Dr. Kurt Kreppner), aus deren Kontext auch die Studie von Ullrich stammt (<http://www.3sat.de/3sat.php?http://www.3sat.de/nano/news/28374/>)

In 20 der 67 untersuchten Familien gab es allein erziehende Mütter.

„Mütter in funktionierenden Beziehungen betonen im Gespräch mit dem Kind meist ihre überlegene Erfahrung, legen großen Wert auf das Einhalten von Regeln und scheuen den Konflikt mit dem Kind nicht, wie Kreppner berichtet. Dabei stehe die Mutter-Kind-Beziehung gar nicht zur Debatte, das Gespräch bleibe näher an der Sache. Diese auf den ersten Blick rigidere Haltung scheine zwar vorübergehend das Wohlbefinden des Kindes zu beeinträchtigen, vermittele aber auch Orientierung und schütze vor Überforderung.

Bei den meisten allein erziehenden Müttern und ihren Kindern ist es nach Angaben der Wissenschaftler dagegen auffällig, wie stark bei solchen Diskussionen gerade die Beziehung zwischen Mutter und Kind thematisiert werde. Beiden Beteiligten falle es schwer, beim eigentlichen Streitthema zu bleiben, die Diskussionen entwickelten sich schnell ausgesprochen emotional. Häufig forderten die Mütter in Auseinandersetzungen zu viel von ihren Kindern, die dies auch deutlich spürten. „Sie sollen an den Sor-

gen der Mutter teilhaben, sie verstehen und wie ein erwachsener Partner unterstützen“, erklären die Experten.

Die Mütter setzten sich in solchen Fällen über die Schranke zwischen den Generationen hinweg und seien enttäuscht, wenn ihre Kinder diese Schranke geradezu einforderten. Häufig drohten sie sogar fast unverhüllt damit, die Beziehung zum Kind aufzukündigen. Für den Sohn oder die Tochter sei der Streit also eine Gefahr. Denn dass Beziehungen durchaus kündbar seien, hätten Trennungskinder ja bereits am Beispiel ihrer Eltern miterlebt.“

Bedrohung von Sicherheit und Bildung vs. Garantie von Sicherheit und Bindung in altersspezifischer, d.h. dem neuen Denkniveau (begriffliches Denken und herausbildende innere Position des Erwachsenen) angemessener Form sind die zentralen Bedingungen für die Persönlichkeitsentwicklung in diesem Alter.

## **4 Persönlichkeitsentwicklung und sozialer Kredit<sup>3</sup>**

Im Folgenden werden exemplarische Entwicklungen und Äußerungen von Schülern und Schülerinnen dargestellt. Sie belegen: Emotionale Konflikte, widersprüchliche Verhaltensweisen, die Sinnsuche, „wer bin ich, wohin will ich“, konträres Denken und Handeln sind *notwendige* Erscheinungsweisen während des Übergangs von der Kindheit zum Erwachsenensein bei *allen* Jugendlichen. Ihre Berücksichtigung und Respektierung ist die Basis eines erfolgreichen integrativen Unterrichts in der Sekundarstufe I.

### ***4.1 Die Entwicklung während des „Übergangsalters“ bei behinderten Jugendlichen***

Folgende Fragen waren immer wieder Gegenstand von Teamsitzungen:

- Gibt es für einen schwer behinderten Jugendlichen im Erleben dieser pubertären Krisensituation einen Unterschied, ob er diese in einer Regelschule oder in einer Sonderschule erlebt? Wenn ja, wie äußern sich diese Unterschiede?
- Gibt es „produktive Konflikte“ und wie haben sie sich geäußert?
- Welche Wege gibt es aus dieser Krise?
- Warum ist der schulische Raum so wichtig für diese Phase?
- Welche Chancen hat ein Schulzentrum, wenn auch schwer behinderte Jugendliche diese Schule besuchen?

---

<sup>3</sup> Dieser Teil wurde von Agnes Kondering verfasst

In der Pubertät werden alle bislang erworbenen Verhaltensweisen und Einstellungen neu geschrieben, jetzt unter dem Aspekt der Motivsuche: „Wer bin ich, wer möchte ich sein, welche Ziele habe ich, was treibt mich an, und welche Abgrenzungen von der Welt der Erwachsenen brauche ich?“

Alle Menschen durchlaufen dieses Entwicklungsstadium, auch die geistig behinderten, doch deren Entwicklung verläuft unter erschwerten äußeren und inneren Bedingungen. Sie sind stressanfälliger, einerseits durch instabilere Beziehungen und andererseits durch größere Schwierigkeiten bei der Aneignung des kulturellen Erbes, d.h. insbesondere der Sprache. Eltern eines geistig behinderten Kindes leiden unter größerem Außendruck, denn in jedem von uns stecken auch Tötungsphantasien beim Anblick eines behinderten Kindes. Sie bekommen von den Ärzten schlechte Diagnosen, das Kind schreit viel, isst schlecht, braucht viele Untersuchungen, evt. Operationen, sie wollen alles gut machen, können dieses aber nicht, sind damit verunsichert und übertragen natürlich diese Verunsicherung auf das Kind. Häufig sind sie didaktischer und intrusiver als andere Eltern.

In der Regel erfahren die geistig behinderten Kinder und Jugendlichen unsicherere Beziehungen, diese Unsicherheit wird durch das Erfahren ihres Andersseins in den Augen der Umwelt noch verstärkt, so dass sie stressanfälliger werden als nicht behinderte Kinder und Jugendliche.

Wir möchten diese These – behinderte Jugendliche brauchen das gleiche wie alle anderen Jugendlichen während der Pubertät, aber von allem ein bisschen mehr – anhand von Holger<sup>4</sup> belegen, der u.a. mit den Diagnosen autistisch und geistig behindert eingeschult wurde. Sein zeitlich begrenzter, seit Ende der Orientierungsstufe immer wieder zu beobachtender Rückzug in die Innerlichkeit ist keine biologische Erscheinung, sondern eine „normale“ pubertäre Erscheinung. Er hat wie alle anderen mit der Entwicklung seines erwachsenen Selbst zu tun. Sein Rückzug zeigt uns, dass er auf den Wunsch – *ich möchte so sein wie die anderen, aber ich kann nicht so sein wie sie* – nur so reagieren kann, wie er reagiert hat. Er versetzt sich in Trance, begibt sich in eine eigene Welt, um überhaupt noch den Alltag bestehen zu können.

Mit einem zweiten, allgemeinen Gefühl hatte Holger ebenfalls sehr zu kämpfen, mit dem Gefühl der Schuld: *Ich bin nicht so wie die anderen und ich bin noch selber daran schuld. Denn lieber bin ich selber schuld, als dass es die Eltern sind, denn sonst würden sie in Zweifel gezogen und in meiner Krisensituation sind Zweifel zu unsi-*

---

<sup>4</sup> Alle Schülernamen wurden in diesem Text geändert.



*cher, als dass ich sie zulassen kann. Meine Eltern sind so lieb und ich bin ihnen eine Last!* Die Bindung und Abhängigkeit zu seinen Eltern wird damit noch größer!

Zunächst eine kurze Einführung in Holgers schulische Entwicklung.

Holger kam zur Einschulung im August 1993 mit seinem Vater, die Mutter lag im Krankenhaus. Er schlug vor lauter Angst und Anspannung nach der Lehrerin. Während der Grundschulzeit integrierte er sich sehr schnell in die Jungengruppe um Enno, Oskar und Dirk und genoss dieses Zusammensein besonders beim Fußballspielen, aber auch bei Gruppen- und Partnerarbeiten. Kognitiv machte er noch keine nennenswerten Fortschritte.

Die Krise seiner Entwicklung begann in der Orientierungsstufe, als sich der leistungsstarke Enno, der ihn bis dahin jeden Nachmittag besucht hatte, von heute auf morgen von ihm abwandte und mit den anderen Jungen lieber angeln ging. (Vgl. die Filme auf CD-Rom: „Henrik“ und „Ist doch cool!“)

Seine schwere Erkrankung in der 6. Klasse, die beginnende Betreuung durch die Zivis im Rahmen der individuellen Schwerstbehindertenbetreuung, der Weggang eines schwerstbehinderten Mitschülers, die starke Dominanz einer Mitschülerin forcierte das Bild in ihm: *„Ich bin der am schwersten behinderte Junge, der nichts kann und der keine Freunde mehr hat.“*

Die Ambivalenz der Betreuung durch einen Zivi wurde deutlich dadurch, dass er sich immer mehr auf dessen Handeln und Fürsorge verließ und auch seine Mitschüler nötige Hilfen dem Zivi überließen: *„Dafür ist der Zivi da!“* Während der 8. Klasse verlor er seine wichtigste Kontaktmöglichkeit zu seinen Klassenkameraden, da diese nicht mehr in der Pause Fußball spielten. Ähnlich also wie in der Orientierungsstufe, als das Angeln an der Lesum die beginnende und notwendige Loslösung vom häuslichen Umkreis einleitete, ist eine weitere Entwicklung der Jungen, nicht mehr in den Pausen herumzutollen und Fußball zu spielen, für Holger ein Verlust, da er an diesen Entwicklungen noch nicht teilhaben konnte. Seine Mutter war von seinen Äußerungen – *„niemand will mich mehr“* – so alarmiert, dass sie vor Weihnachten einen Nachmittag mit den Eltern der anderen behinderten Kinder veranstaltete, die zum Glück sie ermahnten, Holger nicht *„in Watte zu packen“*. Ein monatliches Gespräch zwischen den Lehrerinnen und den Eltern der behinderten Schüler, ihr solidarischer Kontakt untereinander ließen jedoch diese Konflikte meistern. Ohne diesen vertrauensbildenden Dialog hätte es auch ein resigniertes Ausscheiden von Holger aus der Klasse geben können.

Parallel zu diesen sozialen Konflikten entwickelte Holger jedoch immer mehr Ehrgeiz im kognitiven Bereich. Er begann zu lesen und zu schreiben und nahm an jedem Test teil, um möglichst eine „1“ zu schreiben. Auch die beruflichen Perspektiven innerhalb der Praktika ließen ihn reifen. Ein Einschnitt ergab das Praktikum in der Martinsheide (WfB), das ihn sagen ließ: *„Dort nimmt man mich nicht ernst, dort will ich nicht arbeiten“*. Ein erneutes Praktikum im Gartenbauamt ließ ihn wieder Hoffnung haben, die jedoch zerplatzte und ihn noch einmal tief verunsicherte: *„Ich bin behindert, die wollen mich dort nicht!“*

Jetzt, am Ende der 10. Klasse, gibt es die Entscheidung, die Schule Louis-Seegelken-Strasse (Schule für Körperbehinderte) zu besuchen, um zwei weitere Jahre Zeit zu haben, eine Berufs- und Lebensperspektive zu entwickeln.

Holger hat sich mit dieser Entscheidung wieder stabilisiert, er nimmt Abschied von der Regelschule. Seine Mutter: *„Holger schaut sich viele alte Filme an, fragt nach, wie war es damals, und sagt - Gut, dass ich auf dieser Schule war - und ist dabei ganz ruhig und sicher.“*

Auf der Abschlussfeier am 03.07.03 für alle Schulabgänger des Schulzentrums wird er auf Vorschlag seiner Mitschüler für besondere Leistungen geehrt.

Holger ist für uns der Schüler, der sich am meisten mit seiner Behinderung innerhalb des „normalen“ Lebens auseinandersetzen musste und dieses auch verbal konnte, einmal durch die Diskussionsfreudigkeit seiner Familie, aber auch, weil er in der Klasse immer die Möglichkeit hatte, seine Gefühle im Sofa-Kreis darzustellen und dieses auch konnte. (Vgl. Film auf CD-Rom: *„7 Jahre Diskussion“*)

Seine enorme kognitive Entwicklung ist Ergebnis seines Bemühens, mit den anderen mithalten und für jede Arbeit fleißig zu üben. Er scheute sich nicht, in der Gesamtklasse vorzulesen und auch die Ergebnisse der Projekte vorzutragen. Für seine Fußballleidenschaft suchte er sich auch Schüler aus jüngeren Klassen. Er nutzte die Regelschule als Ort des sozialen Lernens und als dieses immer schwieriger wurde, nutzte er die Schule als Ort des kognitiven Lernens, wobei das Zusammensein mit den anderen noch immer eine große Rolle spielt. *„Ich habe jetzt gelernt, auf den rauhen Ton nicht einzugehen; ich sitze gerne in der Gesamtklasse, weil dort Alf sitzt!“*

Immer noch ist er sehr anerkannt von seinen Klassenkameraden und von vielen, vielen Mitschülern des gesamten Schulzentrums, was durch die Preisverleihung noch einmal nachdrücklich deutlich wurde.

Ein Gewinn wurden er und seine behinderten Mitschüler nicht nur für die Schüler des Schulzentrums, auch viele Kollegen sprachen uns erfreut und interessiert auf das freundliche, höfliche Verhalten von Holger, aber auch von Paul, Steffen und Antje an.

Zur Frage, ob sich die behinderten Schüler in die Großgruppe integrieren können und wollen, gab es zwei sehr verschiedene Reaktionen:

Der lern- und sprachbehinderte Steffen antwortete auf die Frage, warum er sich immer mehr von der Kleingruppe abgewandt und sich der Großklasse zugewandt habe, dass er sich in der Großgruppe mehr als „normaler“ Schüler empfunden habe und dass das ihm so wichtig sei, dass die anderen ihn auch manches Mal ausbeuten konnten. Steffen: *„Diffamierungen haben mir nichts ausgemacht. Ich kann mich nur an eine Sache erinnern, als Dirk – das muss in der 3. Klasse gewesen sein – mich sehr angeschnauzt hat und ich gar nicht verstanden habe, was ich machen sollte.“*

Auf die Nachfrage, ob so etwas nie im Schulzentrum Helsinkistrasse passiert sei, verneinte er. Und bei körperlicher Gewalt weiß er sich zu wehren. Die abschließende Bewertung seiner Schulzeit: *„Ich bin selbständig geworden, ich kann mich wehren, wenn mich jemand angreift, ich kann mit Geld umgehen.“*

Antje dagegen, die als leicht lernbehinderte Schülerin ebenfalls den direktesten Draht zu den Mädchen hatte und die auch bei diesen am anerkanntesten von den behinderten Schülern war, hat anders reagiert. Sie antwortete auf die diesbezügliche Frage: *„Ich wusste nicht, ob Conny es ernst meinte, als sie sagte, dass ich mich neben sie setzen sollte. Ich wusste nicht, ob die Mädchen das wollten, dass ich so mit ihnen laufen könnte, und ich hatte Angst, dass sie es nicht wollten. Deshalb bin ich lieber in der Kleingruppe geblieben, obwohl ich auch gerne in der Großgruppe gewesen wäre.“*

Nina, ein körperbehindertes Mädchen, zu dieser Frage: *„Ich habe Antje als Freundin, ich mag Holger und ich habe noch andere Freundinnen gefunden, die sind in der 7. Klasse.“*

Unsere Erfahrungen belegensomit eindeutig:

„Ja, es macht einen großen Unterschied, ob Kinder in einer Regelschule oder in einer Sonderschule aufwachsen“

## **4.2 Der Weg in die Erwachsenenwelt ist voller Konflikte und Widersprüche und die Jugendlichen brauchen dabei verlässliche Erwachsene, die ihnen „Kredit geben“.**

Ein Widerspruch war die Aussage vieler Schüler bei den Abschlussinterviews von Jörg Streese, auf der einen Seite die Projektarbeit gewollt zu haben und zu bevorzugen und auf der anderen Seite die Zensuren vermisst zu haben.

Dieser Widerspruch erklärt sich (vgl. Filmprotokoll eines Gesprächs von Wolfgang Jantzen, Eva Hütter, Jörg Streese und Agnes Kondering am 11.06.03) aus der Sehnsucht nach Freiheit und Selbstbestimmung auf der einen und dem Bedürfnis nach Sicherheit und Orientierung auf der anderen Seite.

Sie wollen Anforderungen und gleichzeitig wollen sie sie nicht.

Katrin: *„Ich werde wertgeschätzt, ich weiß das, und gleichzeitig möchte ich weiterhin nichts tun und rumgammeln.“*

Die Erziehung zur Freiheit, mir selbst ein Motiv zu geben und mich selbstverantwortlich in eine Arbeitsgruppe einzubringen, ist sehr viel schwieriger, als mich mit einem vorgegebenen Stoff in eine Klassenarbeit einzubringen und als Rückmeldung eine Zensur zu bekommen. Sie wollen gammeln und sich in ihrem Selbst verkriechen und gleichzeitig wollen sie sich beweisen und fordern die Anerkennung der anderen, auch der Lehrer.

„Höchste Anforderungen an den Menschen bei gleichzeitig höchster Anerkennung seiner Persönlichkeit!“, dieses von Makarenko formulierte Prinzip der Pädagogik, gewinnt hier entscheidende Bedeutung.

Wir nennen es sozialen Kredit geben (auf Anregung von W. Jantzen) – *„auch wenn du es jetzt noch nicht kannst, dich jetzt noch verweigerst, du wirst es irgendwann können, ich traue es dir zu!“*

Als Beispiel möchten wir die Entwicklung unserer Schülerin Helga darstellen.

Helga kam auf Wunsch ihrer Eltern in diese Klasse, sie bekam nicht sofort Anschluss und fühlte sich so unwohl, so dass sie Ende des 7. Schuljahres die Klasse wieder verlassen wollte.

Nach vielen Gesprächen und der Aussage des Vaters: *„Helga, überleg es dir gut, solche Lehrerinnen bekommst du nicht wieder.“*, entschied sie sich zu bleiben.

In der 8. Klasse erlitt sie ein traumatisches Erlebnis – ihre Mutter wählte den Freitod - , wovon sie und ihr Vater sich noch immer nicht erholt haben. Der Vater war zwischenzeitlich als Suchtkranker ebenfalls stark selbstmordgefährdet.

In der Schule machte sich diese Krise durch häufiges Fehlen bemerkbar, was zunächst zu einer Abstufung von der Realschule in die Hauptschule und dann in der 10. Klasse zur Gefährdung des erweiterten Hauptschulabschlusses führte.

Auf dem Höhepunkt ihrer Krise, nachdem auch der hilflose Vater ihr Fehlen nicht mehr deckte, zeigte sich Helgas innere Stärke. Sie gab den Lehrerinnen und auch ihren Klassenkameraden etwas von unserem Kredit zurück: Sie kam und saß im Flur. Ihre Klassenkameradin Sylvia konnte sie wieder in die Klassengemeinschaft hereinholen. Und dann hat Helga soviel an Unterrichtsstoff nachgearbeitet, dass sie jetzt ihr Ziel, mit dem erweiterten Hauptschulabschluss die Gesundheitsschule besuchen zu können erreichen kann.

In den Teamgesprächen mit mir (W. J.) wurde den Lehrerinnen zum Einen ihre große Unsicherheit deutlich: Wie viel Druck ist erforderlich und wann braucht Helga mehr Druck, z.B. durch das Einschalten fremder Hilfen wie Amt für soziale Dienste, Schulermittlungsdienst, Jugendpsychiatrischer Dienst? Mit allen diesen Dienststellen haben sie Gespräche geführt, sie aber noch nicht eingeschaltet, sondern nur damit „gedroht“.

Und im Teamgespräch habe ich dann hervorgehoben, wie gut es war, so viel Kredit gegeben zu haben, denn jeglicher Druck früher wäre schädlich gewesen:

*„Überlegt mal, sie muss den Tod der Mutter so wahrnehmen, dass es letztlich auch an ihr gelegen hat, dass sie die Mutter nicht schützen konnte. Und wenn diese Zweifel im Selbst sind, sie es auch nicht richtig mit der Schule hinbekommt, immer wieder wegbleibt, dann erlebt sie ein Karussell von Zweifeln und Selbstanklagen und sie hat keinen Grund und keine Möglichkeit in sich, über diese Zweifel hinwegzukommen. Denn in ihrem Alter sind diese Fragen und Zweifel nicht aussprechbar, sondern kreisen immer wieder im Kopf. Eure häufigen Kontaktaufnahmen durch die Telefongespräche, Euer Glauben – >Helga, wir trauen dir zu, dass du den Hauptschulabschluss schaffst< – die ständige Fürsorge einiger Mitschülerinnen haben ihr geholfen, aus diesem Teufelskreis von Schuldzuweisungen, Selbstanklagen und Verweigerungen herauszukommen“.*

Welchen Anteil an Helgas positiver Entwicklung trägt nun die Integrationsklasse?

Das Team-Teaching ermöglichte jeder der beiden Lehrerinnen den „langen Atem“, durchzuhalten, ohne sie durch Druckmaßnahmen ganz zu verschrecken. Helga: *„Ich brauchte so viel Zeit, mehr Druck hätte mich wahrscheinlich nicht erreicht, denn ich hatte einen vollen Kopf und ich wäre noch mehr ausgewichen.“*

Allein hätte keine der Lehrerinnen diese lange Zeit der Geduld und des Kreditgebens ausgehalten. Und zum Zweiten musste Helga bei dem Wechsel zur Hauptschule die Klasse nicht verlassen, diese Kontinuität verstärkte ihr Vertrauen zu ihren Mitschülern und Mitschülerinnen, die sie dann auch wieder in die Klasse hineinholten. Positiv für diese Haltung war das Sprechen in der Sofaecke, das soziale Klima in der Klasse, was jedem Schüler, nicht nur den behinderten, Kredit einräumt und die Haltung der Lehrerinnen. Und hinzu kam die Möglichkeit, in der Zensurenggebung individuell entscheiden zu können.

Die Skepsis der Lehrerinnen, manipuliert sie uns und nutzt sie uns aus, relativierte sich zum Schluss, als sie sehr dankbare und anerkennende Worte für beide fand. So hat sie einen Großteil des Kredits zurückgezahlt.

### **4.3 Das „Übergangsalter“ entscheidet im Prinzip über das Normen- und Wertesystem der Heranwachsenden**

Ein weiterer wichtiger Aspekt des Erlernens erwachsener Verhaltensweisen und Einstellungen ist die Frage, wie gehe ich mit anderen, besonders mit Fremden um und damit letztlich, wie gehe ich mit meinen eigenen „fremden“, unliebsamen Seiten um? Wie viel Toleranz, Neugier und Offenheit kann ich während der Pubertät entwickeln und gab mir diese Integrationsklasse mit ihrer großen Heterogenität dazu eine besondere Chance?

Waren die Kreisgespräche in der Sofaecke, der fruchtbare Dialog die eigentliche Grundbedingung für das Erlernen einer offenen, toleranten Lebenseinstellung?

*„Was meinst du eigentlich wirklich? Ich möchte dich verstehen und auch du sollst mich verstehen?“*

Wurden durch die heterogene Leistungsmessung die eigene Selbsteinschätzung und das eigene Selbstbewusstsein gefördert?

Im Folgenden möchten wir einige Ereignisse und Äußerungen aus den verschiedenen Interviews und Befragungen darstellen.

Der autistische Schüler Holger berichtete im Sofa-Kreis über seine Angst, nachdem er miterlebt hatte, dass seine Mutter ohnmächtig wurde und noch nachts mit dem Notarztwagen ins Krankenhaus gebracht wurde.

Seine Mitschüler hörten betroffen zu. Und auf die Frage, wie man Holger unterstützen könne, erzählte Conny von ihrer Sorge um ihren Vater und dass man sich nur durch die Schule ablenken könnte. Conny: *„Holger, ich finde es mutig von Dir, von*

*Deiner Angst um Deine Mutter zu berichten. Ich hätte mir das nicht zugetraut.*“ (vgl. Film auf CD-Rom: „7 Jahre Diskussion“)

Ein weiteres Beispiel, wie sehr solidarisches Denken und Handeln bei jedem Schüler gewachsen ist, zeigt ein Gesprächskreis während unserer Abschlussfahrt auf dem Schiff „Eendracht“: Der Hauptschüler Uli hatte zu viel getrunken und nach unserer Abmachung mussten wir ihn eigentlich nach Hause schicken. Da ihm dort allerdings eine empfindliche Strafe drohte, zögerten wir und stellten unsere Überlegungen der Klasse vor: *„Wenn ihr dem zustimmt, unsere Entscheidung nicht als Freibrief für eigenes Trinken zu verwenden, können wir Uli hier behalten.“* Jeder Mitschüler sprach sich sehr bewusst für sein Verbleiben aus. Uli weinte vor Erleichterung und kam danach – laut Sylvia, einer Mitschülerin – wieder mehr in die Klassengemeinschaft zurück.

So wird er mit unserem Abschiedsspruch - *Individualität und Gemeinschaft muss kein Widerspruch sein* - etwas für sein weiteres Wachstum anfangen können. (vgl. Film auf CD-Rom „Abschlussfahrt auf der Eendracht“; Film nur für den internen Gebrauch des Projekts)

In den Abschlussgesprächen gab es eine übereinstimmende Aussage, die besagt, dass es sie nicht gestört habe, dass behinderte Schüler mit in der Klasse waren, und dass Astrid – eines der Mädchen – sogar dazwischen gehen würde, wenn jetzt auf der Straße ein behinderter Mensch angegriffen würde. Ein anderer Schüler, Christoph fand lobende Worte: *„Erstauslich, was Holger alles geschafft hat.“*

Moritz: *„Okay, früher habe ich vielleicht mal über behinderte Menschen gelacht, heute würde ich das nicht mehr machen.“*

Im Schulalltag waren solch positive Äußerungen und Haltungen seltener wahrzunehmen, erst vor, während und nach der Abschlussfahrt kam die Äußerung: *„Wir sind jetzt eine wirkliche Klassengemeinschaft, ob Haupt- oder Realschüler oder Sonderschüler.“*

Christoph: *„Früher habe ich Antje und Holger gehasst, heute komme ich gut mit ihnen aus. Schade eigentlich, dass ich das nicht früher gemerkt habe.“*

Katrin: *„Ich möchte eigentlich noch einmal von vorne anfangen und dann würde ich vieles anders machen.“*

Diese Solidarität zeigte sich auf einem gemeinsamen Abschiedsfest mit Lehrerinnen, ehemaligen Zivis, ehemaligen Schülern, fast allen Eltern und allen Schülern.

Alle Eltern waren froh über die Entscheidung, ihr Kind in diese Klasse gegeben zu haben.

Ninas Mutter: *„Ich bin richtig stolz auf meine Tochter, wie reif sie geworden ist.“*

Dirks Mutter: *„Nun haben wir Dirk doch noch gemeinsam groß gekriegt.“*

Astrids Mutter: *„Gut, dass Astrid in dieser Klasse war. In einer anderen Realschulklasse hätte sie es nicht geschafft.“*

Markus' Mutter: *„Es war ein Glück, dass Markus in diese Klasse wollte. Meine Skepsis ist schnell gewichen.“*

Und Christophs Eltern: *„Für Christoph war es ein großer Gewinn, so einen guten Realschulabschluss hätte er woanders nie geschafft.“*

## **5. Zusammenfassung**

Wir haben hier die zentrale pädagogische Dimension des Zusammenhangs von Entwicklungsniveau und pädagogischer Arbeit verfolgt. Alle weiteren Dimensionen haben wir bewusst ausgeklammert. Allerdings war die Arbeit in der kooperativen Integrationsklasse auch auf den Bildungsprozesse bezogen ein voller Erfolg (Stand 10. Klasse, Januar 2003):

Die Schülerinnen und Schüler – 10 Haupt-, 5 Real- und 6 behinderte Schülerinnen und Schüler ( 2 geistig behinderte Jungen, 1 körperbehindertes Mädchen, 1 lernbehindertes Mädchen und 2 lernbehinderte Jungen ) – beenden wie folgt ihre Schulzeit: Von den 10 Hauptschülern beginnen 5 eine Lehre, 3 besuchen die Gesundheitsschule, eine Schülerin die Landwirtschaftsschule, bei einem Schüler ist es unklar. Von den 5 Realschülern beginnen 2 eine Lehre, 2 besuchen die Sekundarstufe II, eine wiederholt freiwillig das 10. Schuljahr. 2 behinderte Schüler gehen ins 11. Schulbesuchsjahr einer Spezialonderschule, 3 beginnen eine Lehre im Berufsbildungswerk und einer beginnt in der Werkstatt für behinderte Menschen zu arbeiten.

## **Literaturangaben:**

Berges, M: Integration von Schülern der Schule für geistig Behinderte in die Sekundarstufen der Allgemeinen Schulen. Zeitschrift für Heilpädagogik (1998) 6

Boshowitsch, Lydia I.: Etappen der Persönlichkeitsentwicklung in der Ontogenese. Sowjetwissenschaft -Gesellschaftswissenschaftliche Beiträge, 32, 33. (1979,1980),7,8,4; 750-762; 848-858; 417-428.

Holzcamp, K.: Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/M. (Campus) 1983.

Jantzen, W.: Allgemeine Behindertenpädagogik Bd. 1. Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. Weinheim (Beltz) 1987.

Jantzen, W.: Vygotskij und das Problem der elementaren Einheit der psychischen Prozesse. In: Jantzen, W. (Hrsg.): Jeder Mensch kann lernen - Perspektiven einer



kulturhistorischen (Behinderten-)Pädagogik. Neuwied, Berlin (Luchterhand) 2001, 221-243.

Jantzen, W.: Identitätsentwicklung und pädagogische Situation behinderter Kinder und Jugendlicher. In: Sachverständigenkommission 11.KuJB (Hrsg.): Gesundheit und Behinderung im Leben von Kindern und Jugendlichen. Materialien zum 11. Kinder und Jugendbericht. Bd. 4. München (DJI) 2002, 317-394.

Kon, I.: Die Entdeckung des Ichs. Köln (Pahl-Rugenstein) 1983.

Leont'ev, A.N.: Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Berlin (Volk und Wissen) 1979.

Plass, J.: Pubertät - Eine Herausforderung für die ganze (Pflege-) Familie. Vortrag 28.5.2002; „Pfad der Kinder“, Fulda-Grillenburg. URL: (29.4.03)

<http://www.fulda-online/vereine/erziehung/downloads/pubertaet.doc>, Fulda 2002.

Schore, A.: The effects of a secure attachment relationship on right brain development, affect regulation, and infant mental health. URL: <http://www.traumapages.com/schore-2001a.htm> Infant Mental Health Journal, 22. (2001), 7-66.

Suchomlinski, W.: Vom Werden des jungen Staatsbürgers. Berlin (Volk und Wissen) 1977<sup>2</sup>.

Thatcher, R.W.: Psychopathology of early frontal lobe damage. Development and Psychopathology, 6 (1994), 565-596.

Ullrich, Manuela: Wenn Kinder Jugendliche werden. Die Bedeutung der Familienkommunikation im Übergang zum Jugendalter. München (Juventa) 1999.

Vygotskij, L.S. (Wygotski): Pädologie des frühen Jugendalters (Ausgewählte Kapitel). In: Vygotskij, L.S.: Ausgewählte Schriften Bd. 2. Köln (Pahl-Rugenstein) 1987, 307-658.

Vygotskij, L.S.: Denken und Sprechen Frankfurt/M. (Fischer) 1972. (Nach der Erstveröffentlichung neu übersetzte Neuauflage: Weinheim: Beltz 2002)