

14

Schriftenreihe des Fachbereichs  
Erziehungs- und Kulturwissenschaften - Band 14

Ursula Carle (Hrsg.)

## Gesunde Schule

Öffnung - Kooperation - Bewegung - Integration

Ursula Carle (Hrsg.): Gesunde Schule

Beiträge zur Tagung "Gesunde Schule"  
Februar 1995  
an der

ISBN 3-923486-22-7



Schriftenreihe des Fachbereichs  
Erziehungs- und Kulturwissenschaften - Band 14

Ursula Carle (Hrsg.)

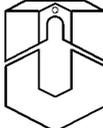
## Gesunde Schule

Öffnung - Kooperation - Bewegung - Integration

Mit Beiträgen von:

Gerhard Becker, Eva Breitenbach, Ursula Carle, Ingrid Clausmeyer,  
Horst Doberstein, Dietrich Eggert, Wolfram Grams, Jörgen Hansen,  
Barbara Koch-Priewe, Heidi Leuckefeld, Udo Lünemann,  
Hildebrand Ross, Theodor Sander, Martin Schybeck, Luc Vanhille,  
Renate Zimmer

Beiträge zur Tagung "Gesunde Schule"  
Februar 1995  
an der

UNIVERSITÄT  OSNABRÜCK

---

## Vorwort

Wolf Dieter Kohlberg ist es zu verdanken, daß die Anforderungen integrativen Unterrichts in der Osnabrücker Lehrerbildung Beachtung gefunden haben. Er war es auch, der die veränderte Diskussion um eine gesundheitsförderliche Schule aufgriff und schließlich beides zusammen diskutierte. Der Beitrag von Dietrich Eggert in diesem Band spiegelt die Feinheiten dieser Diskussion wider. Ein Ertrag von Kohlbergs Initiative war das Symposium "Gesunde Schule", das im Februar 1995 an der Universität Osnabrück stattfand. Der vorliegende Tagungsband stellt die Ergebnisse vor.

Die Geschichte des Symposium begann 1993. Wolf Dieter Kohlberg nahm Kontakt zur Initiative "Gemeinsam leben - gemeinsam lernen" auf, um in Kooperation mit der Initiative Osnabrücker Studierenden die Möglichkeit zu eröffnen, sich auf eine künftige Arbeit in einer Integrationsklasse einstellen zu können. Zu Fragen des gemeinsamen Unterrichts bot Kohlberg im Wintersemester 1993/94 eine erste Lehrveranstaltung an, die im folgenden Semester fortgesetzt wurde. Schließlich fand 1994 die erste öffentliche Tagung zur Frage der Lehrerbildung für einen integrativen Unterricht an der Universität Osnabrück statt. Es bildete sich eine Arbeitsgruppe, die das Symposium "Gesunde Schule" vorbereitete und durchführte. Dieser Arbeitsgruppe gehörten an: Wolf Dieter Kohlberg, Ursula Carle und Udo Lünemann aus dem Fachgebiet Schulpädagogik an der Universität Osnabrück und Horst Doberstein vom Ausbildungsseminar Osnabrück II.

In zahlreichen Diskussionen gelangten wir in dieser Arbeitsgruppe zu der Überzeugung, daß die Diskussion um integrativen Unterricht und die 1992 von den EG-Bildungsministern geforderte gesundheitsförderliche Schule unter einem veränderten Bildungsbegriff zusammengehörten. Bestärkt wurden wir durch das Gemeinschaftsprojekt der EG, der WHO und des Europarats zum Aufbau eines Netzwerks gesundheitsfördernder Schulen, an dem 12 Bundesländer beteiligt sind. Durch diese Initiativen, die allesamt auf den neuen Gesundheitsbegriff der WHO bauen, entstand eine Bildungsnachfrage seitens der Studierenden und Lehrkräfte, die uns ermutigte, eine Tagung dazu anzubieten. Die in der Ottawa-Charta der WHO (1986) benannten Handlungsebenen, auf denen schulische Gesundheitsförderung ansetzen kann, nämlich die personale Ebene, die Ebene von Gruppenaktivitäten, die institutionelle Ebene, die Ebene des Lebensumfeldes und die Ebene der Politik sollten sich in den Angeboten des Symposium widerspiegeln.

In der Diskussion dieser Anforderung kristallisierten sich vier zentrale Kategorien heraus, welche die gegenwärtige Erneuerung in den Schulen kennzeichnen. Sie

schiene uns zugleich Ansatzpunkte für eine Veränderung von Schule in eine gesundheitsförderliche Richtung zu bieten, wie sie von der WHO gefordert wird:

1. die **Öffnung von Schule** nach außen und nach innen, personell und institutionell, inhaltlich und methodisch
2. der Aufbau **kooperativer Strukturen im Schulwesen** unter dem Aspekt, daß nur gemeinsame Entwicklung veränderungswirksam ist
3. die Entwicklung einer **bewegungsfreundlichen Schulkultur** und damit die Erweiterung der schulischen Handlungs- und Erfahrungsräume und
4. die Vorstellung von **einer Schule für alle Kinder**, die Förderung statt Auslese in den Mittelpunkt ihres Arbeitsauftrages stellt.

Hieraus leiteten wir vier Angebotsbereiche für die Tagung "Gesunde Schule" ab. Jeder Angebotsbereich wurde durch ein Überblicksreferat eingeleitet und durch Arbeitsgruppen am zweiten Tag ergänzt. Das Angebot spiegelte den Stand der gegenwärtigen Veränderungsbemühungen wider. Typisch ist dabei, daß in allen vier Bereichen derzeit die personalen Entwicklungsprozesse weniger im Rampenlicht stehen als die institutionellen oder die politischen. Lediglich in der Diskussion der Bildungsziele (für die Schülerinnen und Schüler - nicht jedoch für die Lehrenden) kommen personale Lernprozesse zum Tragen. In den Arbeitsgruppen wurde dann jedoch deutlich, daß Lehrerinnen und Lehrer aber auch Studierende auch Angebote suchen, mit denen sie lernen können, sich persönlich zu öffnen, mit anderen zusammen zu arbeiten, Bewegung zuzulassen und sehr unterschiedliche Kinder gemeinsam zu unterrichten.

Mit über 160 Teilnehmerinnen und Teilnehmern war die Tagung überaus gut besucht und blieb nicht ohne Folgen. Aus einzelnen Arbeitsgruppen heraus haben sich längerfristige Arbeitszusammenhänge entwickelt. An dieser Stelle sei besonders eine studentische Initiative hervorgehoben, die eine Zusammenarbeit mit Heidi Leukefeld zum Thema Sprache und Bewegung auch über den Tagungsrahmen hinaus fortsetzen will. Mehrere an integrativem Unterricht interessierte Studierende haben zwischenzeitlich Kontakte zu Integrationsklassen aufgenommen und mit kleineren Forschungsvorhaben begonnen. Kooperation wurde zum Gegenstand eines Seminarangebots und zog mehrere studentische Untersuchungen in der Schulpraxis nach sich, wobei die Bezirksregierung ihre Kooperationsbereitschaft unter Beweis stellte. Schließlich kamen zwischenzeitlich mehrere Schulpartnerschaften zwischen Osnabrücker Schulen und Schulen aus anderen europäischen Ländern zustande.

Die nachfolgenden Beiträge dokumentieren das Angebot des Symposiums "Gesunde Schule". Der Band ist in vier Kapitel gegliedert. Jedes Kapitel ist einem der vier Aspekte des Symposiums gewidmet: Öffnung, Kooperation, Bewegung, Integration. Vor jedem dieser Kapitel findet sich eine Vorbemerkung, in der die einzelnen Beiträge kurz vorgestellt werden. Es folgt ein ausführliches Inhaltsverzeichnis des Kapitels. Am Ende jedes Beitrags wird auf das Berufsfeld der Autorin oder des Autors hingewiesen.

Wir danken an dieser Stelle allen, die zum Gelingen der Tagung und dieses Bandes beigetragen haben, insbesondere den wissenschaftlichen Hilfskräften Sandra Haß und Elisabeth Wesseln für ihren unermüdlichen Einsatz bei der Betreuung der ReferentInnen und TeilnehmerInnen der Tagung, Hans Brick für das abendliche Unterhaltungsprogramm und dem Team der Lagerhalle für die perfekte Organisation von Räumen, Technik und Bewirtung.

PD Dr. Heinz-Günther Holtappels danken wir für die Moderation der Überblicksreferate sowie dem Dekan des Fachbereichs 3 der Universität Osnabrück, Prof. Dr. Reinhold Mokrosch für seine erfrischende Begrüßungsrede. Schließlich danken wir allen ReferentInnen und Arbeitsgruppen-ModeratorInnen für ihr Angebot auf der Tagung und ihren Beitrag in diesem Band: Otto Herz, Dr. Barbara Koch, Prof. Dr. Renate Zimmer, Prof. Dr. Dietrich Eggert, Prof. Dr. Hildegard Müller-Kohlenberg, Dr. Wolfram Grams, Udo Lünemann, Dr. Gerhard Becker, Wolfgang Bottin, Dr. Luc Vanhille, Heidi Leuckefeld, Ingrid Clausmeyer, Martin Schybeck, Dr. Ursula Carle, Dr. Hildebrand Ross, Dr. Theodor Sander, Dr. Eva Breitenbach, Sigrid Heinze, Horst Doberstein, Wolf Dieter Kohlberg, und Else Gerke-Hansen. Besonderer Dank gebührt Frau Beate Keller für die unermüdliche Arbeit bei der Korrektur (manchmal auch der Eingabe) und bei der Formatierung der Texte dieses Tagungsbandes.

Ursula Carle, Horst Doberstein und Wolf Dieter Kohlberg

## **Inhalt**

<b>Öffnung</b>	1
Wolfram Grams: Braucht die Risikogesellschaft eine andere Bildung?	5
Udo Lünemann: Gesund leben und lernen in einer offenen Schule - Modell einer gesunden und gesundheitsfördernden Schule in und für Europa	15
Gerhard Becker: Öffnung von Schule zur städtischen Umwelt als Aufgabe kommunaler Bildungspolitik und regionaler Vernetzung	31
<b>Kooperation</b>	58
Barbara Koch-Priewe: Schule als lernende Organisation. Wie lernen durch Kooperation Schule macht?	63
Ursula Carle: Kooperation und Teamarbeit in der modernen Schule	79
Eva Breitenbach: Geschlechterhierarchie und geschlechtsspezifische Interaktion im Klassenzimmer	96
Hildebrand Ross: Chancen für die Gesundheitsförderung in der Schule durch Kooperation	109
Theodor Sander: Vernetzung von Schulen in Europa - Programmübersicht	114

<b>Bewegung</b>	123
Renate Zimmer: Der vergessene Körper - Zur Entsinnlichung schulischen Lernens	127
Ingrid Clausmeyer: Tänzerische Bewegungserziehung in der Grundschule	137
Martin Schybeck: Bewegte Schule - gesunde Schule?	144
Heidi Leuckefeld: Psychomotorische Förderung - Fördern unter ganzheitlichem Aspekt	156
Luc Vanhille: The sound School for the Benefit of a Healthy Lifestyle: The P.E. Department in Teacher Training as an interesting Operation	193
<b>Integration</b>	205
Dietrich Eggert: Die gemeinsame Schule als besserer Lernort für behinderte und nichtbehinderte Kinder - der Integrationsgedanke aus der Perspektive der Gesundheitsförderung	209
Horst Doberstein: Eine Schule für alle Kinder. Gemeinsame Erziehung und gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder - die Situation in Osnabrück	231
Ursula Carle: "Zuerst muß man sich als Person öffnen" Über die Veränderung der Unterrichtsarbeit in einer Integrationsklasse	237
Jörgen Hansen: Eine Schule für alle - die Situation in den nordischen Ländern	241
Ursula Carle: Die Entwicklung der Dänischen Öffentlichen Schule zu Einer Schule für alle	247

# ÖFFNUNG

## Vorbemerkungen

Öffnung war der Oberbegriff des ersten Veranstaltungsteils. Was hat Öffnung mit "gesunder Schule" zu tun? Welche Ausprägungen erfährt das zunächst hohle Schlagwort Öffnung, wenn es im Zusammenhang mit "gesunder Schule" auf den Begriff gebracht werden soll? Vier Perspektiven wurden auf dem Symposium vorgestellt. Drei davon sind schriftlich fixiert worden.

Wolfram Grams stellt sich dem Begriff Öffnung indirekt, indem er eine Bildung mit neuer Qualität fordert, eine Bildung, die sich den besonderen Erfordernissen der heutigen Zeit nicht verschließt. Diese Erfordernisse gründen vor allem in der Sehnsucht der Menschen nach Orientierung und Teilhabe, die umso größer wird, je weniger Identifikationsmöglichkeiten die gesellschaftlichen Gruppierungen bieten. Einen Ausweg sieht Grams in der Identifikation mit größeren Einheiten, letztlich mit der Gattung Mensch und daraus resultierendem engagiertem Handeln. Hierzu soll die neue (nicht nur schulische) Bildung befähigen.

Diesem Anspruch nähert sich Lünemann pragmatisch und zwar in zweifacher Hinsicht. Zunächst zeigt er auf, welche gesundheitsschädigenden Wirkungen die Risikogesellschaft hervorruft und wie Schule selbst dabei zum Risikofaktor wird. Ziel einer gesundheitsförderlichen Schule wird "Lebenskompetenzförderung" und diese werde, so Lünemann, in einem offenen Schulkonzept auf reformpädagogischer Basis ermöglicht. Sodann wendet Lünemann seinen Blick nach Europa und versucht seinen Ansatz auf eine europäische Erziehung zu wenden, macht aber zugleich darauf aufmerksam, daß Schule tatsächlich nur konkret vor Ort gedeiht.

Ein Beispiel, wie die konkrete Öffnung von Schule unterstützt werden kann, präsentiert Gerhard Becker mit der Vorstellung der Arbeit von NUSO, dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt "Natur und Umwelt in der Stadt Osnabrück". Selbst vor mehr als sieben Jahren aus der Arbeit am Schlüsselproblem Umweltverschmutzung heraus entstanden, bietet NUSO heute konkrete Möglichkeiten städtischer Umweltbildung nicht nur für Lehrkräfte. Leitende Utopie ist der Aufbau einer neuen (weltweiten) ökologischen Urbanität. Gerade darin widerspricht Becker Lünemanns Ansatz und nähert sich Grams, indem er nicht reformpädagogische Ideen oder methodische Details, sondern die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Problemen als Motor für die Öffnung schulischer Bildung sieht. Auch der reflexive Blick auf die weltweite Bedeutung ökologischer Arbeit vor Ort für die Menschheit als Ganzes geht über Lünemanns Ansatz europäischer Bildung hinaus.

Ursula Carle

## INHALT

### *Wolfram Grams:*

Braucht die Risikogesellschaft eine andere Bildung?	12
1 Definitionen	13
2 Desorientierung und Teilhabeverlust	14
3 Sehnsucht nach Orientierung und Teilhabe - Bedeutung für pädagogisches Handeln	15
4 Wir stehen nicht am Ende der Erziehung, sondern benötigen eine Pädagogik auf höherem Niveau	17
5 Literatur	18

### *Udo Lünemann:*

Gesund leben und lernen in einer offenen Schule - Modell einer gesunden und gesundheitsfördernden Schule in und für Europa	22
1 Eine gesunde und gesundheitsfördernde Schule	22
1.1 Neues Krankheitsspektrum	22
1.2 Risikofaktoren	23
1.3 Gesundheitsverständnis der WHO	25
1.4 Bisherige Gesundheitserziehung in der Schule	26
1.5 Gesundheitsförderung und Schule	26
1.6 Reaktualisierung reformpädagogischer Ideen	31
2 Schule und Europa	32
2.1 Schule in Europa	33
2.2 Europa in der Schule	33
3 Schlußbemerkungen	34
4 Literatur	35

### *Gerhard Becker:*

Öffnung von Schule zur städtischen Umwelt als Aufgabe kommunaler Bildungspolitik und regionaler Vernetzung	38
1 Städtische Umwelt — Stadtnatur — ökologische Urbanität	39
2 Städtische Umweltgeschichte — pädagogische Spurensuche	40
3 Außerschulische Lernorte	42
4 Kommunale Öffnung des Schulwesens	43
5 Exkurs: Kritik der umweltpädagogischen Stadtabstinenz	45
6 Lokale städtische Umweltbildung	47

7	Umweltgeschichtliche Datenbank und Archiv als Basis	48
8	Didaktische Materialien — Lernorte	49
9	Beispiele: Müll und Altlasten, Wasser	50
10	Unterrichtsmaterialien — Kooperation mit Schulen	51
11	Offenes Umwelt-Curriculum der Stadt Osnabrück!	53
	11.1 Funktion	54
	11.2 Themen eines lokalen Curriculums	56
	11.3 Baukastensystem - Nutzung moderner EDV-Techniken	58
12	Vernetzung	58
13	Städtisches Zentrum für Umweltbildung	59
	Exkurs: Globale Bedeutung?	60
14	Literatur	61



Wolfram Grams

## **Braucht die Risikogesellschaft eine andere Bildung?**

*"Gräme dich nicht, o Momos, sprach Iris, denn das Schicksal hat den Wechsel zwischen der Finsternis und dem Licht befohlen. - Das Übel ist nur, erwiderte Momos, daß sie wähen, sie seien im Licht."*

Dieser Satz von Giordano BRUNO läßt sich schwierigkeitslos auf die aktuelle Situation von Bildung und Erziehung nicht nur in diesem Land anwenden. Die Macher - insbesondere die Dirigenten der bildungspolitischen Streichkonzerte - wähen sich im Licht. Wir hingegen - LehrerInnen, ErzieherInnen und mit Bildung und Erziehung befaßte WissenschaftlerInnen - sollten nicht auf das vermeintliche Schicksal vertrauen, das den ständigen Wechsel zwischen Licht und Finsternis befehle. - Wir müssen deutlich benennen, welche Formen von Bildung und Erziehung in den Zeiten der Finsternis und in denen des Lichts notwendig sind, damit es wieder Licht oder damit es nicht mehr dunkel werde.

Dazu erscheint es notwendig, die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen Bildung und Erziehung stattfinden zu analysieren und diese gesellschaftlichen Bedingungen in Beziehung zu setzen zur aktuellen Forschung über Bildung, Erziehung und Lernen.

Nun ist ein derartiger Diskurs aus den unterschiedlichsten Gründen äußerst kompliziert. Ich möchte exemplarisch einige dieser Gründe nennen:

- Es existiert mehr denn je ein Widerspruch, der die gegenwärtige pädagogische Praxis in die Krise führt. Dies ist besonders fatal deshalb, weil nicht nur der Widerspruch als solcher die Pädagogik in die Krise führt - und eine emanzipatorische Pädagogik bereits immer krisenhaft sein ließ - sondern weil Pädagogik heute in einer gesellschaftlichen Krise stattfindet. Diese Krise wiederum besitzt eine neue qualitative Ebene, da sie in erheblichem Maße zu einer neuen Qualität des Orientierungsverlustes führt.<sup>1</sup>
- Ein nicht zu unterschätzendes Moment dieses Orientierungsverlustes ist auch das Zusammenbrechen von Utopien. Das Ende der "sozialistischen Erziehung" wirkt sich unter der Hand als das Ende der Erziehung aus, als das Ende jeglicher Erziehung und perpetuiert den in der Krise allgemein vorhandenen Orientierungsverlust.

---

<sup>1</sup> vgl. BECK, Ulrich (1986)

Ich möchte deshalb in meinem Beitrag folgendermaßen vorgehen:

In einem **1. Schritt** werde ich die in dem mir gestellten Thema vorgegebenen Begriffe definieren.

In einem **2. Schritt** werde ich - ausgehend von der aktuellen historischen Situation - zu begründen versuchen, warum gegenwärtig ein besonders intensiver Partizipations- und Antizipationsverlust bei erheblichen Teilen der Bevölkerung zu verzeichnen ist und welche Probleme die damit verbundenen Desorientierungsprozesse bei der individuellen Aneignung der gesellschaftlichen Wirklichkeit implizieren. Ich möchte also die Subjektseite der aktuellen gesellschaftlichen Prozesse in den Blick nehmen.

In einem **3. Schritt** möchte ich herausarbeiten, was die Sehnsucht nach Orientierung, nach Teilhabe und Zukunftsorientierung für pädagogisches Handeln bedeutet.

Damit soll in einem **4. Schritt** zu einem subjektorientierten Begriff von Pädagogik und Bildung gelangt werden, der einen Aneignungsbegriff in den Mittelpunkt stellt, der pädagogisch das Ende der Erziehung und die Notwendigkeit der Organisierung und Strukturierung von Gegenständen zur selbsttätigen Aneignung begründet.

## 1 Definitionen

Ich beginne mit dem m. E. für das Thema zentralen Begriff der Erziehung: Die Erziehungswissenschaft hat niemals einen eindeutigen Erziehungsbegriff geprägt. Terminologische Klarheit existiert nicht.

Der reine Bedeutungszusammenhang der Vokabel „erziehen“ erschließt sich aus der Zusammensetzung des Wortes selbst, nämlich des Verbums "ziehen". Der Erziehungshistoriker DOLCH definiert in diesem Zusammenhang "ziehen" als "auf etwas unter Anwendung von Kraft derart einwirken, daß es von einer Lage oder Befindlichkeit in eine dem Einwirkenden irgendwie näher seiende andere, besser oder richtiger, erwünschter erscheinende gebracht wird".<sup>2</sup> - Auf diese Definition von DOLCH wird zurückzukommen sein, da sie die Notwendigkeit des Endes der Erziehung angesichts der Objekthaftigkeit eines vermeintlich zu Erziehenden geradezu provoziert.

Erziehung ist mithin ein schwer definierbarer Begriff. Hier ein Versuch, der aber bereits ein Ergebnis dieses Vortrages vorwegnimmt: Die Gesetzmäßigkeiten des Lernens sind für alle Menschen gleich! Formen pädagogischen Handelns sind alle Handlungsformen, die darauf ausgerichtet sind, in einem dialogischen Prozeß<sup>3</sup> Gegenstände der realen Welt von Menschen so zu organisieren und zu strukturieren, daß sie dem jeweiligen Entwicklungsniveau dieser Menschen adäquat

---

<sup>2</sup> DOLCH, Josef (1961), S. 163f.

<sup>3</sup> vgl. FREIRE, Paulo (1981); JANTZEN, Wolfgang (1990), S. 238

sind, so daß diese Menschen sich die Gegenstände auf der Grundlage ihrer je vorherrschenden individuellen Möglichkeiten selbsttätig aneignen können.<sup>4</sup> Dies bedeutet in der Konsequenz bereits das Ende der Erziehung in dem von DOLCH definierten Sinn und die Notwendigkeit einer Pädagogik für alle Menschen.

Die oben geleistete Definition bedeutet, daß der mit ihr verbundene Anspruch an pädagogische Praxis für alle Bereiche pädagogischen Handelns relevant sein kann, daß die Definition gleichermaßen angewandt werden kann in der Behindertenpädagogik, in der Sozialen Arbeit und Erziehung, in der schulpädagogischen- und Erwachsenenbildungspraxis. Seine jeweilige Spezifik hängt also nicht ab von einer jeweils anderen Pädagogik, von einer jeweiligen "Sonder"-pädagogik, sondern von den je vorhandenen Entwicklungsbesonderheiten der Menschen, mit denen PädagogInnen in einen **gemeinsamen** Prozeß der Organisierung und Strukturierung von Gegenständen zum Zweck der Aneignung von Wirklichkeit eintreten. Dies trifft z. B. auf die Arbeit von SozialpädagogInnen und LehrerInnen mit sog. schwer geistig behinderten Menschen zu, wenn es um die Aneignung der Wirklichkeit der Nahrungsaufnahme durch die Tasse geht, wie auch auf die hier von mir gerade versuchte Strukturierung und Organisierung des Gegenstandes Erziehung.

## 2 Desorientierung und Teilhabeverlust

Es gilt nun, in dem **2. Schritt** - ausgehend von der aktuellen historischen Situation - zu begründen, warum ein besonders intensiver Partizipations- und Antizipationsverlust bei erheblichen Teilen der Bevölkerung zu verzeichnen ist und welche Probleme die damit verbundenen Desorientierungsprozesse bei der individuellen Aneignung der gesellschaftlichen Wirklichkeit implizieren. Ich möchte also die Subjektseite der aktuellen gesellschaftlichen Prozesse in den Blick nehmen.

Die Diskussion um den BECKschen Begriff der Risikogesellschaft wird gegenwärtig intensiv geführt, deshalb breite ich diese Diskussion hier nicht aus, sondern setze sie als bekannt voraus. Ergänzen möchte ich seine Position durch die fast zeitgleich erschienenen Arbeiten von JUNG und STAEHR.<sup>5</sup>

Beide sagen sinngemäß, daß Menschen nur in der Form des Exodus (i. S. des Auszugs aus der Fremdherrschaft) aus der Geschichte der kleinen Identifikationen mit dem eigenen kleinen Leben, mit den Menschen, mit denen man lebt, mit den Menschen, mit denen man gemeinsam Dinge denkt, sich ihnen verbunden fühlt, mit der Identifikation mit den sozialen Gruppierungen, denen man angehört, einen Plan von einer besseren Zukunft entwickeln und beschreiten kann.<sup>6</sup> - An die Stelle der kleinen Identifikationen müsse die Identifikation mit der Gattung treten, mit

---

<sup>4</sup> vgl. hierzu u. a.: GRAMS, Wolfram (1993), S. 5

<sup>5</sup> vgl. JUNG, Horst/STAEHR, Gerda v. (1988), S. 12 ff. und JUNG, Horst/STAEHR, Gerda v. (1989)

<sup>6</sup> vgl. JUNG, Horst/STAEHR, Gerda v. (1989), insbes. S. 12

der Menschheit, da diese durch die Menschheit, durch die Gattung selbst gefährdet sei.

Diese kleinen Identifikationen sind gegenwärtig nicht nur gefährdet, sondern in Auflösung begriffen, die neue - von JUNG/STAEHR postulierte Gattungsidentität als historischer Neuerwerb jedoch noch nicht angeeignet. Stattdessen bieten soziale Gruppierungen, Bewegungen, Organisationen keine Identifikationsmöglichkeiten mehr, befinden sich selbst in Auflösung, so wie sich ihre jeweilige Basis auflöst: Familie, Arbeiterbewegung, Kirchen, werden bedeutungslos, bieten keine sozialen Orientierungen. Angesichts der Geschwindigkeit gesellschaftlicher Entwicklungen können Zukunftspläne nicht so entworfen werden, daß ihre Realisierung wahrscheinlich wird. Kurz: Soziale Sicherheiten brechen im Rahmen gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse zusammen. Dies ist nun für unter Entfremdungsbedingungen existierende Subjekte nichts Neues, koppelt sich aber mit den allgemeinen hier und jetzt und in der Vergangenheit vorherrschenden Entfremdungsprozessen zu einer neuen Qualität der Individualisierung i. S. gesellschaftlicher Isolation. Dies findet seinen Ausdruck im Mangel an Kommunikation und im Verlust von persönlichem Sinn bei der Aneignung gesellschaftlicher Wirklichkeit.

Unabdingbar ist jedoch für die Persönlichkeitsentwicklung die Einheit von gegenständlicher Tätigkeit und Kommunikation. Danach erwächst Persönlichkeit als individuell gesellschaftliches Subjekt aus der kooperativ ausgerichteten Organisation des Zusammenlebens der Menschen. Unter dieser Voraussetzung spiegelt das Subjekt den Aspekt der Gegenständlichkeit als objektive Bedeutung und den der Kommunikation als persönlichen Sinn (subjektive Bedeutung) in der Einheit des Abbildes in sich wider.

Hier liegt offenbar der Kern des Problems, die Subjekthaftigkeit hat im gesellschaftlichen Reproduktionsprozeß angesichts der historischen Entwicklung im Zusammenhang mit allgemeinen Modernisierungstendenzen einen Tiefstand erreicht. Die Aneignung neuer - den aktuellen gesellschaftlichen Verhältnissen adäquater - Denkweisen ist angesichts des Ausschlusses von Teilhabe - nicht nur der Modernisierungsverlierer - erschwert.<sup>7</sup> Es erfolgt ein häufiger Rückgriff auf bereits überkommene, jedoch das Leben vereinfachende Denkweisen. Deutlich wird dies in der Sehnsucht nach vorindustriellen gesellschaftlichen Lösungsstrategien konservativer bis neonazistischer Gruppierungen .

Die dargelegten gesellschaftlichen Zusammenhänge sind - wie das gesamte Thema - hier selbstverständlich nur schemenhaft umrissen.

### **3 Sehnsucht nach Orientierung und Teilhabe - Bedeutung für pädagogisches Handeln**

---

<sup>7</sup> vgl. auch HEITMEYER, Wilhelm (1992a); ders. (1993); ders (1991a); ders. (1990); ders. (1991b); ders. (1992b)

Ich gelange nun zu dem dritten Schritt, in dem ich herauszuarbeiten versuche, was die Sehnsucht und die Notwendigkeit nach Orientierung, nach Teilhabe und Zukunftsorientierung für die Persönlichkeitsentwicklung, für Bildung und pädagogisches Handeln bedeutet.

Mit JUNG/STAEHR habe ich auf die Notwendigkeit einer Neuorientierung der Identifikationen i. S. des Exodus aus den kleinen Identifikationen zur Identifikation mit der Gattung verwiesen. Es muß nachgetragen werden, daß dieser Sprung in eine neue Qualität gesellschaftlicher Orientierung auch von PädagogInnen vollzogen werden muß. Zumindest bedarf es eines Abbildes von den neuen gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen Pädagogik stattfindet, im Kreis von ErzieherInnen, SozialpädagogInnen und LehrerInnen um eben das damit verbundene pädagogische Handeln und die immanenten Bildungsprozesse dem adäquat zu gestalten. Gegenwärtig ist in der pädagogischen Praxis - vornehmlich in der Schule, der Sozialen Arbeit und Erziehung eine Warenkorbpädagogik dominierend, die wegen ihrer Beliebigkeit den Schluß nahelegt, PädagogInnen besitzen kein Abbild ihrer Epoche.<sup>8</sup>

Wenn dies der Fall ist, dann sind PädagogInnen und ihre Handlungsformen ein weiterer Desintegrationsfaktor für Menschen, die ohnehin unter Orientierungsverlust leiden. Dieser Aspekt könnte der These vom vermeintlichen Ende der Erziehung noch aus einer anderen Richtung Nahrung geben.

Ich hatte bereits herausgearbeitet, daß es unabdingbar für die Persönlichkeitsentwicklung sei, die Einheit von gegenständlicher Tätigkeit und Kommunikation herzustellen. Danach erwächst Persönlichkeit als individuell gesellschaftliches Subjekt aus der kooperativ ausgerichteten Organisation des Zusammenlebens der Menschen. Unter dieser Voraussetzung spiegelt das Subjekt den Aspekt der Gegenständlichkeit als objektive Bedeutung und den der Kommunikation als persönlichen Sinn (subjektive Bedeutung) in der Einheit des Abbildes in sich wider.<sup>9</sup>

Für alle Erziehungs- und Bildungsprozesse kann dies nur bedeuten, mit Menschen in einen kooperativen, dialogischen Prozeß einzutreten. Dies geschieht mit dem Ziel, auf der Grundlage der jeweiligen individuellen Möglichkeiten des Menschen ein neues Niveau seiner Realitätskontrolle zu ermöglichen. Damit wird zugleich einem Grundprinzip menschlicher Entwicklung Rechnung getragen: dem unabdingbaren Bedürfnis nach Sozialität und der darin enthaltenen Partizipation an den Zusammenhängen, in denen er sich bewegt. - Wir sahen bei der Betrachtung der gesellschaftlichen Entwicklung einen überproportionalen Partizipationsverlust; Pädagogik kann diesen Verlust an gesellschaftlicher Teilhabe der Subjekte nicht kompensieren, wohl aber Wege zeichnen (mit den Menschen, mit denen gemeinsam gearbeitet wird), wie über die Aneignung von Gegenständen und den damit verbundenen Kooperationsformen

---

<sup>8</sup> vgl. JUNG, Horst/STAEHR, Gerda (1988), S. 12 ff.

<sup>9</sup> vgl. LEONTJEW, A. N. (1977)

Partizipationsmöglichkeiten herstellbar sind. Für Bildung und Erziehung bedeutet dies, die jeweiligen Möglichkeiten und Fähigkeiten der Menschen zu analysieren, um darauf aufbauend auf der Grundlage ihrer jeweiligen sinnhaften Bezüge Gegenstände herauszuarbeiten, die Bedeutung besitzen, die also die Möglichkeit eröffnen, zu einer Erhöhung der Realitätskontrolle zu gelangen, auf deren Grundlage eine weitere qualitative Veränderung des Partizipationsgewinns möglich wird.

Sie merken, daß ich mich in meinem Vortrag einem neuen Erziehungs- und Bildungsbegriff wieder annähere. Es ist dies ein Erziehungsbegriff, der weit entfernt ist von den Positionen von DOLCH, die ich eingangs zitierte, der aber gleichwohl Pädagogik auf höherem Niveau notwendig sein läßt. In diesem Sinne handelt es sich prinzipiell um die Einheit von Bildung und Erziehung. KLAFKI nannte es "kategoriale Bildung" und hebt in dem für unser Thema notwendigen Zusammenhang fünf zentrale Momente hervor:

1. Der Mensch ist grundsätzlich Subjekt, somit ein zur freien Willensbildung fähiges Wesen. In jedem Menschen realisiert sich die menschliche Vernunftnatur.
2. Freiheit des Denkens und Handelns, Selbstbestimmung und Vernünftigkeit gewinnt der Mensch nur in der Auseinandersetzung mit Gegenständen - mit Inhaltlichkeit - die nicht ihm selbst entstammen, sondern den Vergegenständlichungen menschlicher Handlungen, menschlichen Denkens und Arbeitens, sowie seiner historisch hergestellten Kulturtätigkeit.
3. Bildung als Aneignung der Wirklichkeit im weitesten Sinne des Wortes muß allen Menschen auf der Grundlage ihres jeweiligen Entwicklungsniveaus möglich sein.
4. Es geht mithin um die Aneignung von und die Auseinandersetzung mit den Dingen, die die Menschen gemeinsam angehen. Es geht um die gemeinsamen Aufgaben und Probleme der Menschheit (wie dies auch von JUNG/STAEHR formuliert wurde). Dabei ist jedoch zu beachten, daß es auch um die in der Menschheitsgeschichte bereits entwickelten Lösungsversuche und Denkmodelle geht, also um die bereits erworbenen Erfahrungen der Menschen und der Menschheit. In diesem Sinne bedeutet die Einheit von Erziehung und Bildung den gemeinsamen Prozeß des Aufbaus von "Gemeinschaftlichkeit", von "Solidaritätsfähigkeit". Medien dazu sind gemeinsame Schlüsselprobleme der Menschen und der Menschheit (Sinnvolle Arbeit - Sinnentleerte Arbeit; Krieg - Frieden; Integration - Aussonderung)
5. Eine Einheit von Erziehung und Bildung - wie hier postuliert - zwingt zu ganzheitlichen Prozessen. Nach KLAFKI bildet sie zugleich die Einheit von moralischer, ästhetischer und kognitiver Dimension.<sup>10</sup>

#### **4 Wir stehen nicht am Ende der Erziehung, sondern benötigen eine Pädagogik auf höherem Niveau**

---

<sup>10</sup> vgl. KLAFKI, Wolfgang 1963 (2); ders. 1974; ders. (1986) S. 455 ff.; BECKER, Gerold/ BRAUN, Karl-Heinz/ KLAFKI, Wolfgang 1994

Damit sind wir beim *vierten und letzten Aspekt* dieses Vortrags angelangt, zu einem subjektorientierten Begriff von Pädagogik zu finden, der für pädagogisches Handeln bedeutsam sein kann und der einen Aneignungsbegriff in den Mittelpunkt stellt, der pädagogisch das Ende der Erziehung und die Notwendigkeit der Organisierung und Strukturierung von Gegenständen zur selbsttätigen Aneignung begründet.

Nach den bisherigen Ausführungen leite ich deshalb die These ab, daß jede Form pädagogischen Handelns, jede Bildung und Erziehung darauf ausgerichtet sein muß, die Einheit von Erziehung und Bildung zu realisieren, indem sich pädagogisches Handeln auf die Organisierung und Strukturierung von Gegenständen kapriziert. Diese Gegenstände müssen in einem unmittelbaren Bezug zu den Problemen der Menschen und des konkreten Menschen stehen; sie müssen individuell sinngebend sein und Bedeutung insofern haben, als daß sie zu mehr Teilhabe des einzelnen Menschen am gesellschaftlichen Leben führen.

Dies erschließt sich im Anknüpfen an die Biographie und die daraus gewonnenen Fähigkeiten derer, die sich die Welt aneignen und an ein Bild, das PädagogInnen von der Welt haben. Es erfolgt über konkrete Handlung und Kommunikation in lebendigen Beziehungen.

Abzulehnen ist eine Pädagogik, die nur die Objektivationen in den Blick nimmt so, wie eine Pädagogik, die nur die Beziehungsebene reflektiert (Beisp.: Ausschließliches Lernen am PC ist unmöglich, wenn die soziale und kommunikative und vor allen Dingen emotionale Seite des Lernens als ganzheitlicher Prozeß fehlt.): Umfangreiche Kenntnisse entwicklungspsychologischer Gesetzmäßigkeiten *und* historischer *und* ökonomischer *und* politischer Prozesse sind deshalb für die Herausbildung pädagogischer Handlungsfähigkeit unabdingbar.

Nicht nur in der Risikogesellschaft gilt: Die Erziehung ist tot, es lebe die Einheit von Erziehung und Bildung oder, um es mit Feuerbach zu sagen: "Was sich dem Herzen eröffnet, ist auch für den Verstand kein Geheimnis mehr."  
Ein den neuen gesellschaftlichen Bedingungen adäquater Begriff von Bildung - den risikobeladenen Bedingungen unseres gesellschaftlichen Entwicklungsstandes - bedarf einer neuen Sinnlichkeit auf höherem abstrakten Niveau - aber auch auf höherem konkreten Niveau.- In der Belletristik heißt es dazu: "Willst Du ein Schiff bauen, so rufe nicht die Menschen zusammen, um Pläne zu machen, Arbeit zu verteilen, Werkzeuge zu holen und Holz zu schlagen, sondern lehre sie die Sehnsucht nach dem großen endlosen Meer." (SAINT-EXUPÉRY)

## **5 Literatur**

BECK, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt am Main 1986

- BECKER, Gerold / BRAUN, Karl-Heinz / KLAFKI, Wolfgang: Selbstbewußte Kinder und humane Schule. Anregungen für eine bildungspolitische Grundsatzdiskussion, Magdeburg 1994 (herausgegeben von der Fraktion Bündnis 90/Grüne im Landtag von Sachsen-Anhalt)
- DOLCH, Josef: Worte der Erziehung in den Sprachen der Welt, in: BREZINKA, W. (Hrsg.): Weltweite Erziehung, Freiburg 1961
- FREIRE, Paulo: Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zur befreienden Bildungsarbeit, Reinbek 1981
- GRAMS, Wolfram: Bildung in der Krise oder Bildungskrise, in: Erziehung & Wissenschaft (Niedersachsen), H. 1, 1993, S. 5
- HEITMEYER, Wilhelm: Arbeit und Instrumentalisierung, in: PädExtra, H. 9, 1992a S. 34 ff.
- HEITMEYER, Wilhelm: Die Bielefelder Rechtsextremismus-Studie. Erste Langzeituntersuchung zur politischen Sozialisation männlicher Jugendlicher, Weinheim/München 1992b
- HEITMEYER, Wilhelm: Gesellschaftliche Desintegrationsprozesse als Ursache von fremdenfeindlicher Gewalt und Paralysisierung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 2-3, 1993 S. 3-13
- HEITMEYER, Wilhelm: Individualisierung von Jugend, Weinheim/München 1990
- HEITMEYER, Wilhelm: Rechtsextremismus. Warum handeln Menschen gegen ihre eigenen Interessen? Köln 1991b
- HEITMEYER, Wilhelm: Wenn der Alltag fremd wird. Modernisierungsschock und Fremdenfeindlichkeit, in: Blätter für deutsche und internationale Politik, H. 7 1991a S. 851 ff.
- JANTZEN, Wolfgang: Allgemeine Behindertenpädagogik, Bd. 2, Weinheim/Basel 1990
- JUNG, Horst/STAEHR, Gerda v.: Curriculumrevision statt Aktualismus, in: PädExtra & Demokratische Erziehung, H. 5, 1988, S. 12 ff.
- JUNG, Horst/STAEHR, Gerda v.: Historische Friedensdidaktik. Konzeption und Modelle, Hamburg 1989
- KLAFKI, Wolfgang: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der Kategorialen Bildung, Weinheim <sup>2</sup>1963
- KLAFKI, Wolfgang: Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik 32/ 1986 S. 455 ff.
- KLAFKI, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1974
- LEONTJEW, A. N.: Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit, Stuttgart 1977

Dr. Wolfram Grams ist Mitglied des Landesvorstands der  
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Niedersachsen



Udo Lünemann

## **Gesund leben und lernen in einer offenen Schule - Modell einer gesunden und gesundheitsfördernden Schule in und für Europa**

Ziel dieses Artikels ist der Versuch den Gedanken der Öffnung von Schule mit der Idee der gesunden und gesundheitsfördernden Schule zu verbinden. Es geht darum, auf der Basis reformpädagogischer Schulmodelle und vor dem Hintergrund eines sich wandelnden Gesundheitsparadigmas, den Begriff der „gesunden Schule“ durch eine Synthese mit dem Öffnungskonzept mit Inhalten und mit Leben zu füllen. Im Sinne eines globalen und ganzheitlichen Konzepts der Ausbildung einer gesundheitsbezogenen Schulkultur und aufgrund vielfältiger Überschneidungen im Bereich der Ideen und Intentionen liegt es nahe, aktuelle Reforminitiativen, die unter dem Schlagwort „Offenheit - Öffnung der Schule“ diskutiert werden, in das Modell einer gesunden und gesundheitsfördernden Schule zu integrieren. Bausteine einer solchen Schule werden vorgestellt.

### **1 Eine gesunde und gesundheitsfördernde Schule**

#### **1.1 Neues Krankheitsspektrum**

Kopfschmerzen, Nervosität, Unruhe, Kreuz- und Rückenschmerzen, Konzentrationsschwierigkeiten, Schwindelgefühle, Magenbeschwerden, Schlafstörungen, Allergien, psychische Störungen in verschiedenen Bereichen, Suchtkrankheiten ...

Was sich wie die verkürzte Inhaltsangabe eines medizinischen Wörterbuches anhört, ist heute zunehmend kindliche und damit auch schulische Realität. Dominierten noch um die Jahrhundertwende die klassischen Infektionskrankheiten in den Statistiken, so gewinnen neuerdings mehr und mehr die sogenannten Zivilisationskrankheiten an Bedeutung. Das Krankheitspanorama wandelt sich von den akuten, infektiösen hin zu den lang andauernden chronischen und degenerativen Erkrankungen.

So leiden beispielsweise inzwischen ca. zehn Prozent aller Kinder an **chronischen Erkrankungen** wie Asthma, Neurodermitis oder vielfältigen Formen von Allergien (vgl. HURRELMANN 1990, S. 10). Weiterhin ist ein Ansteigen der Zahl verschiedenartiger **psychischer Störungen** in den Bereichen Wahrnehmung, Leistung, Emotion und Sozialverhalten festzustellen, von denen mindestens zehn bis zwanzig Prozent der Grundschüler betroffen und eine Kerngruppe von fünf Prozent akut behandlungsbedürftig ist (vgl. REMSCHMID 1987). Auch äußern

Schüler heutzutage häufig **psychosomatische und psychovegetative Beschwerden**. Zu nennen sind etwa Kopfschmerzen, Magenbeschwerden, Konzentrations-schwierigkeiten oder Schlafstörungen, über die sich mehr als ein Drittel der Jugendlichen beklagen (vgl. ENGEL/HURRELMANN 1989). Schließlich möchte ich noch auf den Sektor der **Suchtkrankheiten** und dort speziell auf das steigende Ausmaß an Abhängigkeiten von Substanzen wie z. B. Alkohol, Nikotin, Drogen oder Arzneimittel verweisen. Diese Liste ist natürlich unvollständig und ließe sich ohne weiteres ergänzen, doch stellt sich an dieser Stelle eher die Frage nach möglichen Ursachen für die Entwicklung eines derart ausgeprägten Krankheits-spektrums bereits im Kindesalter.

## 1.2 Risikofaktoren

Meines Erachtens lassen sich zur Erklärung der genannten Krankheitssymptome keine monokausalen Ursache-Wirkungszusammenhänge heranziehen, da es sich in der Regel nicht um einen einzelnen Ursachenfaktor, sondern vielmehr um das komplexe Zusammenspiel mehrerer Faktoren handelt. Ich möchte aber dennoch einige Punkte nennen, die im Kontext eines multifaktoriellen Bedingungs- und Ursachengeflechts eine wichtige Rolle spielen.

### 1.2.1 Veränderte Kindheit

Zu unterscheiden ist in bezug auf die hinter diesem Begriff stehende konkrete Lebenssituation von heute lebenden Kindern zwischen **gesamtgesellschaftlichen, jedes Kind in Form gewandelter Rahmenbedingungen des Aufwachsens in ähnlicher Weise betreffenden Veränderungen**, wie

- die Mediatisierung von Erfahrungen und damit einhergehende Defizite im Bereich der Eigen- und Primärerfahrungen, wobei die Kluft zwischen Kennen und persönlichem Können wie auch eine fehlende Handlungsperspektive Gefühle von Versagen, Schuld und Aussichtslosigkeit begünstigt;
- veränderte Anregungs- und Aktivitätspotentiale, Reizüberflutung und -intensivierung und daraus resultierende Realitätsverluste;
- der Verlust an Eigenständigkeit, Produktivität und Kreativität als Folgen eines Trends zum Konsum und zu Fertigprodukten;
- die Einengung kindlicher Handlungs-, Spiel- und Lebensräume im Zuge einer Verbauung und Normierung der Umwelt und der damit einhergehende Mangel an Bewegung;
- der Raubbau an der Natur sowie die zunehmende Umweltverschmutzung, so daß Kinder in verstärktem Maße in einer ungesunden Umwelt aufwachsen;
- die Durchorganisierung und Pädagogisierung bzw. Expertisierung des Freizeitbereichs mit dem Effekt, daß wichtige Erfahrungen auf dem Gebiet des selbständigen und selbstbestimmten Handelns durch die Verplanung der kindlichen Freiräume nicht gemacht werden können;
- die Wandlung von Interaktionsmustern und der Rolle des Kindes innerhalb der Familie;
- die Pluralisierung der Gesellschaft in Verbindung mit einem Werte- und Nor-

menwandel sowie wertmäßigen Widersprüchlichkeiten, die mit Orientierungsverlusten und Identitätsproblemen einhergehen

**und Differenzierungen, die jedes einzelne Kind in einer jeweils eigenen Art und Weise berühren,** als da sind

- die Individualisierung der Lebens- und Lernverhältnisse, die teilweise zur Überforderung der individuellen Bewältigungskapazität und -kompetenz führt;
- die zunehmende Zahl von Einzelkindern und damit zusammenhängend das Fehlen wichtiger sozialer Basiserfahrungen;
- instabile Familienstrukturen, die sich in steigenden Scheidungsraten und Folgephänomenen wie z. B. der Ein-Eltern- oder der Patchwork-Familie samt den damit einhergehenden traumatischen Erlebnissen und emotionalen Belastungen äußern.

Kinder heute wachsen mithin unter gänzlich veränderten Sozialisationsbedingungen auf, wobei zunehmend unterschiedliche Kindheitsmuster zu einer Differenziertheit ihrer persönlichen und kulturellen Identität und somit zu individuellen Schicksalen führen, die auf Kinder strukturell überfordernd wirken (können). HURRELMANN und ENGEL sprechen in bezug auf einen Großteil kindlicher und jugendlicher Verhaltensauffälligkeiten und Gesundheitsbeeinträchtigungen im sozialen, psychischen und physiologischen Bereich von Symptomen für Stress „für einen als subjektiv überfordernd empfundenen unangenehmen bio-psycho-sozialen Spannungszustand (...), der sich aus den vielfältigen Belastungen ergibt, denen sich schon junge Menschen in modernen Industriegesellschaften ausgesetzt sehen. (...) Sie sind ein Signal für die nicht befriedigend gelingende Auseinandersetzung mit den Anforderungen und Herausforderungen, die sich ihnen stellen. Sie sind letztlich ein Signal dafür, daß sie weder die Kompetenzen erwerben noch das Ausmaß von Achtung, Würde und Subjektivität erfahren, das sie für ihre gesunde Entwicklung benötigen“ (HURRELMANN/ENGEL 1989, zitiert nach BRÖSSKAMP 1994, S. 49).

Der letzte Aspekt leitet direkt über zum nächsten Bereich, der neben den Lebensbereichen Familie, Freizeit und Umwelt eine wichtige Rolle hinsichtlich der gesunden Entwicklung von Kindern und Jugendlichen spielt.

### 1.2.2 Schule als Risikofaktor

Ein Blick in heutige Schulen zeigt, daß Probleme von Schule gerade auch in deren System liegen. Schulen üben in erheblichem Ausmaß eine belastende Wirkung auf Schüler und Lehrer aus, erzeugen oder verstärken Gesundheitsbeeinträchtigungen.

Zu denken ist in diesem Zusammenhang etwa an

- die Verkürzung eines Kindes auf die Rolle des Schülers, indem man von allem abstrahiert, was die Person eines Menschen auszeichnet (z. B. Interessen, Kenntnisse, Fähig- und Fertigkeiten, sozialer Stand: Eltern, Geschwister, Gleichaltrigengruppe usw.);
- die Fokussierung von Methoden und Maßnahmen auf den „Durchschnitts-

schüler“, wobei die Bezeichnung „Klasse“ für eine Anzahl von manchmal mehr als 30 Kindern Homogenität als Voraussetzung für Lernen im Gleichschritt suggeriert und die Existenz unterschiedlicher Lerntypen und -geschwindigkeiten ignoriert;

- die dauernde Fremdbestimmung der Schüler durch einen überwiegend auf Rezeption und Reproduktion ausgelegten Unterricht, der eine selbständige, motivierte und aktive Auseinandersetzung mit Problemen und Fragestellungen, die sie interessieren und herausfordern, nicht zuläßt;
- die Realitätsferne, fehlenden Sinnbezug und fehlende Sinnlichkeit durch eine einseitig kognitiv orientierte Vermittlung von segmentiertem und abstraktem Fachwissen, die Gefühle der Sinnlosigkeit aufkommen lassen;
- das bestimmende Strukturelement des Schulalltags, den 45-Minuten-Takt, der zum einen keinerlei Rücksicht auf die biologische Uhr und bestimmte Körperrhythmen nimmt und zum anderen Lernprozesse willkürlich durchtrennt, so daß Zusammenhänge nicht erkennbar sind und die Inhalte beliebig und austauschbar werden;
- das auf Konkurrenz und Selektion beruhende Leistungsprinzip, das zu Störungen im sozialen System der Gruppe führt, Sozialerfahrungen dadurch verhindert und häufig durch Leistungsdruck, Anspannung und Überforderung psychische und psychosomatische Störungen auslöst;
- eine Schularchitektur, die die Normierung und Verbauung der Umwelt widerspiegelt und bei der sicherheitstechnische, hygienische und finanzielle Aspekte eine größere Rolle spielen, als das Wohlbefinden der Menschen für die sie konzipiert wird.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß sowohl das System Schule ein potentieller Risikofaktor für die Gesundheit der an Schule beteiligten Personen ist, wie auch die außerschulischen Lebensbereiche Belastungen und mögliche Gesundheitsrisiken in sich bergen, die nicht vor Schultüren haltmachen und sich somit neben den schulspezifischen Faktoren auf Schule auswirken. Was ist also zu tun?

### 1.3 Gesundheitsverständnis der WHO

Ging man bislang in bezug auf das Thema „Gesundheit“ von einem stark biomedizinisch geprägten Modell der Krankheitsverhütung und -vermeidung durch individuelle Verhaltensveränderung aus, dem letztlich eine Vorstellung von „Gesundheit“ als „Abwesenheit von Krankheit“ zugrunde liegt, so hat die WHO mit ihrem, in der „Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung“ präsentierten **ganzheitlichen Konzept einer sozialökologischen Gesundheitsförderung** den Definitions- und damit auch den Handlungsrahmen deutlich erweitert.

Unter Einbeziehung sowohl des körperlichen Wohlbefindens als auch geistiger, seelischer, sozialer sowie umweltbezogener Gesichtspunkte rücken die Lebensweisen, aber auch die Lebensverhältnisse der Menschen in den Blickpunkt des Interesses - Gesundheit ist nicht länger nur anzustrebendes Ziel und somit ein statischer Zustand, sondern integraler Bestandteil des Alltags und erhält damit

Prozeßcharakter.

Mit dem Perspektivenwechsel von einer negativen, bzw. Defizitdefinition hin zu einer positiven Definition von Gesundheit kommt eine neue Qualität in die Diskussion. Als Folge davon muß die noch stark im Risikofaktorenmodell verhaftete Frage „Wie können Gesundheitsrisiken und -belastungen sowie die daraus resultierenden gesundheitsbeeinträchtigenden Folgen und Symptome so weit wie möglich vermieden werden?“ um den Aspekt der Gesundheitsförderung ergänzt werden. Wie können demnach über die Risikovermeidung hinaus personale Kompetenzen im Sinne des individuellen Gesundheitspotentials gestärkt, sowie die Veränderung sozialer wie auch struktureller Ressourcen und Merkmale gefördert werden, so daß individuell erlebtes physisches, psychisches und soziales Wohlbefinden ermöglicht und unterstützt wird?

#### **1.4 Bisherige Gesundheitserziehung in der Schule**

Bislang vollzog sich die Gesundheitserziehung vornehmlich als reiner Aufklärungs- und Informationsunterricht, der schwerpunktmäßig medizinische Erkenntnisse über Gesundheitsrisiken und Krankheitsgefahren vermittelte. Ebenso wie die auf Risiken fokussierte Gesundheitsbelehrung hat sich aber auch die klassische Abschreckungsdidaktik mit dem pädagogischen Zeigefinger, der immer wieder zwischen den statistischen Angaben über Morbiditäts- und Mortalitätsraten zum Vorschein kam, als Mißerfolg erwiesen. Entsprechend sind die Grundlagen der bis dato praktizierten schulischen Gesundheitserziehung unter dem Gesichtspunkt eines ganzheitlichen Verständnisses von Gesundheit zu überdenken.

Wir müssen uns von der Vorstellung lösen, Gesundheit gehöre einzig in den Aufgabenbereich der Medizin, und Gesundheitsförderung könne im schulischen Bereich allenfalls im Biologieunterricht auf theoretischer Basis thematisiert und in Form von Bewegung und Stärkung der körperlichen Leistungsfähigkeit im Sportunterricht praktiziert werden. Es geht um die Wiederentdeckung des Anteils der Pädagogik am Thema Gesundheit. Während therapeutische, kurative und rehabilitative Maßnahmen eindeutig in die Zuständigkeit der Medizin fallen, liegen die spezifischen Perspektiven und Möglichkeiten der Pädagogik auf dem Gebiet der Prävention und der Gesundheitsförderung.

#### **1.5 Gesundheitsförderung und Schule**

Gemäß der Ottawa-Charta der WHO, bedeutet Gesundheitsförderung das Unterstützen und Ermöglichen individuell erlebten physischen, psychischen und sozialen Wohlbefindens. Gemeint sind demnach Maßnahmen, die die Lebensqualität von Menschen auch bei Abwesenheit von Krankheit in eine positive Richtung verändern. Aus dem positiven Gesundheitsbegriff ergibt sich die Suche nach der Identifizierung und Stärkung von persönlichen, sozialen und organisationalen Ressourcen, Hilfen und Schutzfaktoren, da sich Gesundheit aus der Interaktion zwischen protektiven Faktoren und Risikofaktoren ergibt (vgl. ANTONOVSKY

1979).

Auf der personalen Ebene geht es dabei primär um die Förderung der Belastungsfähigkeit und der Widerstandskraft von Organismus und Psyche des Menschen, wohingegen auf der sozialen oder ökologischen Ebene gleichzeitig eine Minimierung von Belastungen sowie eine Verbesserung der unterstützend wirkenden Rahmenbedingungen zu erreichen versucht wird.

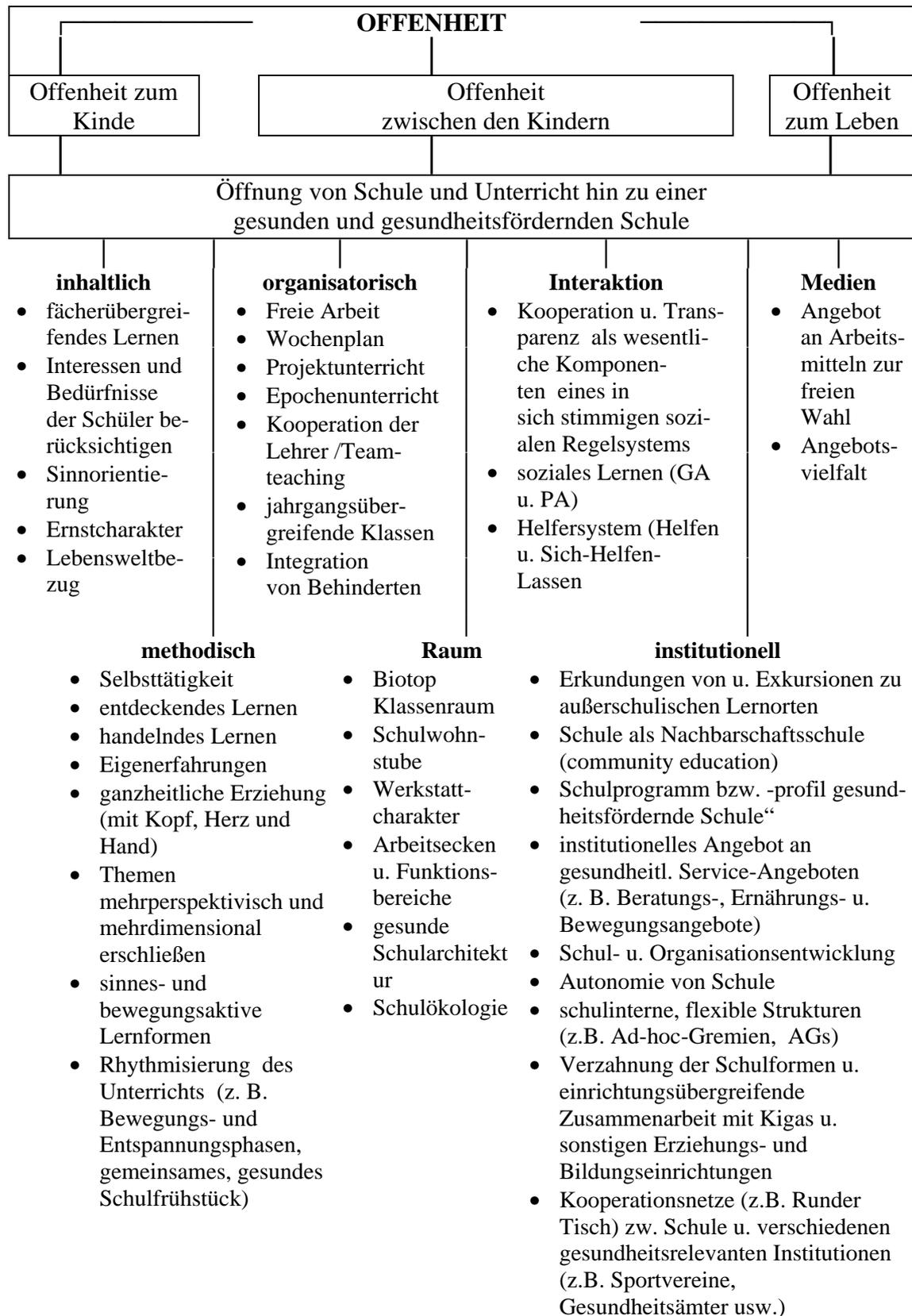
Im Sinne des empowerment-Ansatzes betrachtet (vgl. HERRIGER 1991, KEUPP 1993), beinhaltet die Stärkung von Gesundheitsfaktoren und die Aktivierung des eigenen Gesundheitspotentials eine Stärkung der Selbsthilfe- und Handlungsfähigkeit. Empowerment meint in diesem Kontext ein Befähigen und Ermöglichen, Hilfe zur Selbsthilfe. Dabei ist Gesundheitsförderung, so verstanden als „**Lebenskompetenzförderung**“, für Schule substantiell eigentlich nichts Neues, Besonderes, Spektakuläres, sondern vielmehr das An- und Ernstnehmen des schulischen Erziehungsauftrags, der darin besteht, Kinder in ihrer Entwicklung zu Selbständigkeit - Selbstvertrauen - Selbstbestimmung - Selbstverantwortlichkeit - Kontakt-, Gemeinschafts- und Kommunikationsfähigkeit - Toleranz - Genuß- und Erlebensfähigkeit sowie bei der Sinnsuche und Sinnerfüllung zu unterstützen und zur Bewältigung persönlicher und gemeinschaftlicher Probleme, Konflikte und Krisen beizutragen.

Da ein Lehrer, in Anlehnung an WATZLAWICKS Feststellung in bezug auf Kommunikation („man kann nicht nicht kommunizieren“), nicht nicht erziehen kann, ist dieser Anspruchskatalog manifest oder latent in der Schule in jedem pädagogischen Gedanken vorhanden. Gesundheitsförderung wird so zu einem alltäglichen und mühsamen Prozeß, wobei bestimmte strukturelle Merkmale heutiger Schulrealität nach wie vor eher kontraproduktiv denn fördernd wirken (vgl. Risikofaktor Schule). Dabei ist die Schule, da sie die gesamte Population der Kinder und Jugendlichen erfaßt, ein besonders wichtiger Einstiegsort für Gesundheitsförderung, in dem der Auf- und Ausbau von Selbstbewußtsein als zentraler Grundlage von Gesundheit sowie Selbstverantwortlichkeit als wichtiges Element eines neuen Gesundheitsparadigmas angebahnt und erlernt werden müssen.

Entsprechend der Einsicht, daß gesundes Lernen bedeutsamer wird, als Gesundheit zu lernen, ist der Ansatzpunkt konkreter Veränderungen auf dem Weg zu einer gesunden und gesundheitsfördernden Schule daher zunächst der Risikofaktor Schule selbst; im Sinne einer umfassenden Gesundheitsförderung sind aber andere Bereiche und Lebenskontexte, wie Familie oder Freizeit, miteinzubeziehen. Es genügt demnach nicht, einzig die Unterrichtsinhalte, die Lehr- und Lernformen sowie die schulischen Organisationsstrukturen kritisch zu hinterfragen; von besonderer Relevanz sind ebenso architektonische und ökologische Rahmenbedingungen von Schulgebäude und -gelände sowie das Verhältnis von Schule zur außerschulischen Realität, zu ihrem sozialen Umfeld, zur Lebenswelt der Kinder. Gesundheitsförderung muß immanentes Unterrichts- und Lebensprinzip werden. Es gilt dabei, die Kluft zwischen Wissen und Können

zu schließen. Da Wissen nicht identisch mit Einstellungs- und Verhaltensänderungen ist, sondern erst in der Bewertung und Umsetzung Bedeutung erlangt, ist eine Kombination von Wissen, Handeln und Erleben anzustreben. Bezogen auf die Grundschule bedeutet dies, nach wie vor stabilisierende Rituale und Routinen im Umgang mit potentiellen Risiken und alltäglichen Angewohnheiten einzuüben, gleichzeitig aber auch Ansätze zu einer Selbstreflexion anzubahnen und auf diesem Gebiet Kompetenzen und Fähigkeiten zu entwickeln. Es genügt jedoch nicht, nur eine Änderung des Verhaltens anzustreben, Ziel muß überdies, da Verhalten immer auch ein Verhalten-in-Strukturen ist, zugleich eine Modifikation der Verhältnisse sein. Zu denken ist in diesem Kontext etwa auch an eine gewisse Multiplikatorenfunktion der Kinder in bezug auf die Einführung einer gesunden Lebensweise in den Familien, indem sie durch eigenes Handeln gesundheitsförderliche Impulse in ihren sozialen Nahbereich und ihre Lebenswelt bringen.

Viele dieser Überlegungen besitzen einen direkten **Bezug zu aktuellen Reform-initiativen**, die unter dem Stich- und Schlagwort „Offenheit“ - „Öffnung von Schule“ diskutiert werden. Im Sinne eines globalen Konzeptes der Ausbildung einer gesundheitsbezogenen Schulkultur und aufgrund vielfältiger Überschneidungen und Verbindungslinien im Bereich der Ziele, Ideen und Intentionen liegt es nahe, diese Reformansätze in das Modell einer gesunden und gesundheitsfördernden Schule zu integrieren. Um eine solche Synthese kontextuell auszuloten, habe ich versucht, ein Modell zu entwickeln, das sich durch eine prinzipielle Offenheit auszeichnet, und dieses offene Modell mit gesundheitsfördernden Maßnahmen sowie einzelnen Aspekten bestehender Reforminitiativen, die zum Teil identisch sind, sich überschneiden oder aber auch gegenseitig ergänzen, zu füllen. Ich nehme dabei innerhalb des Modells eine Zuordnung zu bestimmten Handlungsfeldern, Ebenen und Dimensionen vor, die hier aus Gründen der Darstellung getrennt werden, obgleich sie in der Realität natürlich eng miteinander verzahnt sind, Schnittmengen aufweisen oder komplementär zueinander stehen. Der Öffnungsbegriff wird dabei zu einer zentralen Kategorie des Gedankens der Prävention und Gesundheitsförderung:



### 1.5.1 Anforderungen an ein Schulprogramm „gesundheitsfördernde Schule“

Insgesamt geht es darum, in bezug auf das Thema „Schule und Gesundheit“ unter dem Leitbild der gesundheitsfördernden Schule ein Gesamtkonzept zu entwickeln, das mit dem Ziel der Synergie bislang unvermittelt nebeneinander stehende gesundheitsrelevante Themenbereiche sowie vereinzelt Impulse und Aktivitäten miteinander vernetzt. Dabei müssen folgende Bedingungen und Ansätze berücksichtigt werden:

#### 1.5.1.1 Systemorientiertheit

Der systemische Ansatz (vgl. CAPRA <sup>2</sup>1992, Vester <sup>5</sup>1988, <sup>3</sup>1992) verweist auf die **Vernetztheit**, auf das Verhältnis wechselseitiger Beziehungen und Abhängigkeiten und damit auf das komplexe Zusammenwirken aller Determinanten von Gesundheit. Lineare Reiz-Reaktions-Verbindungen und die statischen Gesetze von Ursache und Wirkung mit ihrer kausalen Logik werden durch Regelkreise und Rückkopplung ersetzt.

In diesem Kontext erscheint das Individuum als lebendiges, offenes System, dessen Stabilität bzw. Wohlbefinden durch individuelle und über-individuelle, also strukturelle Einflußquellen, durch inner- und außersystemische Faktoren determiniert ist und von der Erfüllung bestimmter Gegebenheiten (Anforderungen/ Herausforderungen - Ressourcen/Potentiale) abhängt.

Systemisches Denken hat in non-profit-Organisationen wie der Schule bislang kaum Eingang gefunden. Gleichwohl eröffnet es - gemäß dem Postulat VON HENTIGS „Die Schule neu denken“ (<sup>2</sup>1993) - aufgrund seiner ganzheitlichen Sicht der Dinge eine neue Perspektive und gibt Orientierungshilfen auf dem Weg einer Veränderung und Umgestaltung von Schule. In diesem Sinne stellt schulische Gesundheitsförderung einen Prozeß der Neukalibrierung des Systems dar, mit dem Ziel, ein höheres homöostatisches Plateau zu erreichen (Homöostase als dynamisches tätiges Gleichgewicht).

#### 1.5.1.2 Ganzheitlichkeit

Der Begriff der Ganzheitlichkeit bezieht sich zum einen auf die Ganzheit und Ganzheitlichkeit des lernenden Menschen (Leib-Seele-Geist-Subjekt), beinhaltet gleichzeitig aber auch eine mehrdimensionale, umfassende (holistische, inklusive) Auffassung von Gesundheit, einen größeren Bezugsrahmen, der angefangen von den kleineren Organisationsstufen des Lebens, wie Zellen, Organen, Organismen, den Bogen spannt bis hin zu den umfassendsten Systemen, die im Spannungsfeld von Gesundheit und Krankheit eine Rolle spielen: den Populationen und Ökosystemen. Nicht zu vergessen die nicht materiellen, aber trotzdem „lebenden“ psychischen geistigen, kulturellen und sozialen Systeme (vgl. SCHAEFER 1988).

#### 1.5.1.3 Prozeßorientierung

Im Gegensatz zur bisherigen statischen Auffassung von Gesundheit (Gesundheit als anzustrebender Zustand), beschreibt ein dynamischer Gesundheitsbegriff Prozesse (Reaktionen auf Störungen, mit dem Ziel diese zu beseitigen oder sinnvoll zu kompensieren). Entsprechend sind auch schulische Gesundheitsförderung und ihre Operationalisierung in geeignete Maßnahmen als Prozesse zu verstehen, die langfristig angelegt und personell wie auch organisatorisch-strukturell aufeinander abgestimmt werden müssen.

#### 1.5.1.4 Schulstufenspezifische Differenzierung bzw. Entwicklungsorientiertheit

Das Rahmenkonzept der gesunden und gesundheitsfördernden Schule muß auf den verschiedenen Ebenen wie Inhalte, Methoden usw. entwicklungs- bzw. altersgemäß ausdifferenziert und konkretisiert werden, weil bestimmte Elemente eines solchen Gesamtgefüges gewisse motorische und kognitive Fähigkeiten voraussetzen und damit vom Entwicklungsstand des Kindes abhängen.

### 1.6 Reaktualisierung reformpädagogischer Ideen

Die Schule steht am Ende des „Jahrhunderts des Kindes“ (KEY) vor der schweren Aufgabe, die neueren Erkenntnisse der pädagogisch relevanten anthropologischen Grundwissenschaften (z. B. der Epistemologie, der Evolutionären Erkenntnistheorie, der Wahrnehmungs-, Denk- und Lernpsychologie, der Philosophie [z. B. ein neues holistisches Menschenbild, neuere Ansätze zum Wirklichkeitsbegriff], der Naturwissenschaften [z. B. ein neues kosmologisch orientiertes Weltbild], der Erziehungs- und Fachwissenschaften)<sup>11</sup> in einen kindgerechten, kindorientierten Unterricht umzusetzen. Es gilt, an der Schwelle zu einem neuen Jahrtausend, das „pädagogische Mittelalter“ mit seinem überholten Erziehungsgrundsatz „omnia, omnes, omnino“ (alles, allen, ganz und gar) in Richtung auf eine zeitgemäße Grundschule, deren Maxime das „suum cuique“ ist, zu verlassen.

Vor dem Hintergrund dieses Wissens, findet eine Rückbesinnung auf reformpädagogische Ideen und Konzeptionen, die als Legitimationsgrundlage für Veränderungen in der Normalschule dienen, statt. Ausgangspunkt neuer wie alter Überlegungen sind dabei u. a. Kulturkritik, Kritik an der bestehenden Schule, Erkenntnisse der Psychologie sowie ähnliche anthropologische Prämissen; Zielvorstellung hier wie dort ist das Prinzip der Kindgemäßheit und Kindorientierung, das seinen konkreten Ausdruck in einer veränderten Lehrer-Schüler-Beziehung findet; Einendes damals wie heute besteht in der Anerkennung

---

<sup>11</sup> vgl. CAPRA <sup>2</sup>1992 (Medizin, Epistemologie, Philosophie), vgl. CHOMSKY 1970 (Sprachwissenschaft), vgl. FROMM 1976 (Ethik, Philosophie), vgl. LORENZ 1979 (Biologie, Philosophie), vgl. PIAGET 1973 (Psychologie, Erkenntnistheorie), vgl. POPPER/ECCLLES 1982 (Gehirnphysiologie/Philosophie), vgl. VESTER <sup>18</sup>1991 (Biologie, Psychologie), vgl. WEIZSÄCKER 1977, 1988 (Philosophie), vgl. WATZLAWICK 1976 (Erkenntnistheorie)

des Primats des Pädagogischen, der Didaktik, der Methode gegenüber verbindlichen Lehrplaninhalten.

Was nun die Übernahme reformpädagogischer Ideen betrifft, so halte ich wenig von der von Anhängern bestimmter pädagogischer Richtungen im Sinne der Denkmalpflege propagierten „Reinheit der Lehre“, zumal einzelne reformpädagogische Modelle gewisse einseitig überbetonte Leitideen aufweisen. Vielmehr denke ich, daß es durchaus legitim ist, aus dem Steinbruch schul- und unterrichtserprobter reformpädagogischer Methoden und Organisationsformen passende Montageteile herauszulösen und durch die Verbindung mit zeit-, orts-, situations- und intentionsgebundenen Parametern und Determinanten zu einem standortbezogenen Programm, zeitgemäße Synthesen herzustellen.

Es geht also nicht um eine unkritische und damit willkürliche Übernahme reformpädagogischer Ideen, sondern, unter der Prämisse der Kindorientierung, um eine, in einem umfassenden neuen Zusammenhang, jeweils eigene Neuinterpretation, demnach um eine bewußte und kritisch reflektierte Integration von zeitlos gültigen Antworten und Lösungen, die mit Namen wie Montessori, Freinet und Petersen verknüpft sind. In diesem Sinne kann die Reformpädagogik das Fundament gegenwärtigen pädagogischen Handelns liefern, stellt das Programm eines gesunden und gesundheitsfördernden offenen Unterrichts die aktuelle Variante der reformpädagogischen Pädagogisierungsbemühungen dar.

Gleichzeitig leitet die Reformpädagogik aber auch zum nächsten Themenfeld „Schule und Europa“ über:

## **2 Schule und Europa**

Je nach Perspektive und Schwerpunktsetzung innerhalb dieses Wortgebildes ist die Thematik unterschiedlich determiniert, ergeben sich verschiedenartige Möglichkeiten des Zugriffs und der Auseinandersetzung mit dem besprochenen Terminus. Zur deutenden und deutlichen Eingrenzung des noch relativ abstrakten Wortkomplexes „Schule und Europa“ unterscheide ich daher innerhalb dieses Themenfeldes zwischen den beiden Bereichen a) „Schule in Europa“ und b) „Europa in der Schule“, die neben den Begriffen „Europa“ und „Schule“ als sprachlichem Konnex natürlich auch innere Verbindungslinien besitzen.

## 2.1 Schule in Europa

Unter Bezugnahme auf den europäischen Einigungsprozeß wird häufig vom „gemeinsamen Haus Europa“ gesprochen. Beim Durchqueren stellt man jedoch fest, daß dieses Haus eine Vielzahl verschiedener Zimmer besitzt. Mit Blick auf die Schule bedeutet dies, daß es innerhalb Europas eine große Anzahl unterschiedlicher Bildungssysteme und Schulmodelle mit divergenten Lösungen und Lösungsansätzen bezüglich der eingangs erwähnten Probleme gibt (vgl. EURYDICE 1993, EURYDICE 1994, SCHLEICHER 1993). In dieser Vielfalt, in der Auseinandersetzung mit den Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten der einzelnen Systeme liegt meines Erachtens eine große Chance auf dem Weg zur Veränderung der Schule zu einer gesunden europäischen Schule. Diskussionspunkte könnten z. B. die dänische Lösung des Zensurenproblems sein (vgl. EURYDICE 1994, S. 96) oder die Verlängerung der Grundschulzeit in Deutschland, die, einzigartig in Europa, bislang nur vier Jahre beträgt, auf sechs Jahre (ebd., S. 11).

Um Mißverständnisse auszuschließen: Ziel kann keinesfalls die Homogenisierung der Systeme im Sinne von Uniformität sein. Vielmehr geht es darum, Erfahrungen auszutauschen, Lösungen zu vergleichen und so bestehende Bildungssysteme ebenso als Ideenfundus und Reservoir praxiserprobter Methoden und Organisationsformen zu nutzen wie die Modelle der Reformpädagogik, die ja auch - und damit schließt sich der Kreis - eine europäische Bewegung war und zum Teil auch heute noch die Basis für die aktuelle schulische Realität darstellt. In der gegenseitigen Anregung, im Finden von Grundstrukturen und der Festlegung eines Gesamtrahmens sowie den daraus abzuleitenden Konsequenzen sehe ich einen Hauptschwerpunkt der gegenwärtigen und zukünftigen Zusammenarbeit von Pädagogen auf europäischer Ebene.

Zu diesem Gesamtrahmen gehört schließlich auch der zweite Aspekt:

## 2.2 Europa in der Schule

In der öffentlichen Diskussion wird die Einheit Europas primär mit der Wirtschafts- und Währungsunion in Verbindung gebracht. Da ein Wandel im Wirtschaftssystem als einem Subsystem der Gesellschaft zwangsläufig auch andere Subsysteme wie z. B. das Bildungssystem beeinflusst, haben die europäischen Verträge auch Folgen für Schule und Unterricht. Schule als Institution der Gesellschaft muß im Sinne ihrer Aufgabenerfüllung auf die Dynamik dieser gesellschaftlichen Prozesse reagieren. Dabei lassen sich Veränderungen nicht curricular verordnen, sie basieren vielmehr auf Information und Reflexion und sind somit eine Frage des Bewußtseins von Lehrern und Schülern. Das Zusammenwachsen Europas hängt aber gerade von der Entwicklung eines **europäischen Bewußtseins** ab. Natürlich ist es nicht möglich *den* in europäischen Dimensionen denkenden und handelnden Bürger zu erziehen, andererseits können aber zumindest Ansätze eines gegenseitigen Verständnisses angebahnt werden.

Wichtig ist der geistige Brückenschlag zwischen den Nationen und der Abbau in Form von Vorurteilen, Nationalismus und Fremdenhaß existierender Mauern. In einem multikulturellen Europa gilt es, im Sinne einer gesunden Erziehung, nationale Einseitigkeiten und ethnozentrische Sichtweisen zu vermeiden, ohne allerdings nationale, regionale oder lokale Besonderheiten nivellieren zu wollen, sondern sie im Gegenteil zu verstehen, zu akzeptieren, zu respektieren und zu tolerieren.

Wie das Beispiel der Gesundheitserziehung gezeigt hat, reicht reiner Informationsunterricht zur Änderung von Einstellungen und in diesem Kontext zur Erschließung der europäischen Dimension nicht aus. Wünschenswert wären zusätzliche Eigenerfahrungen in und mit Europa z. B. in Form von bi- bzw. multilateralen Schulpartnerschaften und -kontakten, aber auch innerschulisch durch die Beschäftigung mit Sprache und Kultur ausländischer Mitschüler.

Im folgenden möchte ich einige Eckpunkte und Handlungsbereiche innerhalb des Lernfeldes „Europa“ aufzeigen; diese Übersicht ist zwangsläufig unvollständig (vgl. dazu auch SCHMITT u. a. 1992, KASPER/KULLEN 1992):

- inter-/multikulturelle Erziehung
- (fächerübergreifendes) Projekt „Europa“
- frühes Fremdsprachenlernen
- bi-/multilingualer Unterricht bzw. Unterrichtssequenzen
- Schulpartnerschaften bzw. -kontakte (z. B. Euro-ecote in Nantes) (z. B. Europa-Karteien, Kinderbücher zum Thema „Europa“)
- Lehr- und (Selbst-)Lernmaterialien
- handlungsorientierte Möglichkeiten, andere Länder kennenzulernen: z. B. europäische Kochrezepte, europäische Kinderlieder, europäische Spiele, europäische Feste und Feiern

Vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels in Europa, ist das bereits vorgestellte Modell um diese Punkte zu einem Gesamtmodell einer *europäischen* gesunden und gesundheitsfördernden Schule zu erweitern.

### **3 Schlußbemerkungen**

Bisher lernen wir meist nur mit halbem Herzen und halbem Hirn. Angesprochen werden Sitzfleisch sowie Logik und Intellekt. Ich habe mich daher bemüht, bestimmte Aspekte einer ganzheitlichen gesunden europäischen Erziehung in diesem Modell zu kombinieren. Natürlich ist das Modell unvollständig und es bedarf einer weiteren Diskusion, wie es auch nur *eine* Möglichkeit der Veränderung von Schule darstellt. Mein Anliegen war zunächst, einen Gesamtrahmen abzustecken, der weiter gefüllt werden muß und dessen praktische Ausgestaltung letztlich in der Verantwortung des einzelnen, vor Ort unterrichtenden Lehrers

liegt. Konkrete Veränderungen können am ehesten über die Mechanismen der einzelnen Schule realisiert werden, und nur der einzelne Lehrer kann, in Übereinstimmung mit seiner Individualität und der Individualität der Kinder, die sich in jeweils unterschiedlichen Schülerpopulationen niederschlägt, die situationspezifische, quantitative und qualitative Gewichtung bezüglich einzelner Reformparameter vornehmen, die notwendigen und notwendigen Schritte einleiten. Schließlich gibt es weder *das* Modell einer noch *die* „gesunde/n und gesundheitsfördernde/n europäische/n Schule“, sondern stets nur konkrete, regionale und lokale Schulen, in denen jeder Lehrer sein eigenes subjekt-sensibles Gesamtkonzept finden muß, das hier aufgezeigte ganzheitliche und offene Modell einer Schule in und für Europa mag dazu Anregungen geben.

#### 4 Literatur

ANTONOVSKY, A.: Health, Stress and Coping. London 1979

BRÖSSKAMP, U.: Gesundheit und Schule. Reihe: Bildung - Wissenschaft - Aktuell 6/94, BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.), Bonn 1994

CAPRA, F.: Wendezeit. München <sup>2</sup>1992

CHOMSKY, N.: Sprache und Geist. Frankfurt 1970

ENGEL, U./HURRELMANN, K.: Psychosoziale Belastung im Jugendalter. Berlin 1989

EURYDICE: Die Bildung im Elementar- und Primarbereich in der Europäischen Union. D/1994/4008/3

EURYDICE: Das Schuljahr und seine Gliederung in den Mitgliedsstaaten der Europäischen Gemeinschaft. D/1993/4008/19

FROMM, E.: Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft. München 1976

HENTIG, H. v.: Die Schule neu denken. München/Wien <sup>2</sup>1993

HERRIGER, N.: Empowerment - Annäherungen an ein neues Fortschrittsprogramm der sozialen Arbeit, in: Neue Praxis, 3/1991

HURRELMANN, K.: Familienstreß, Schulstreß, Freizeitstreß: Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche. Weinheim/Basel 1990

KASPER, H./KULLEN, S.: Europa für Kinder: Europäisches Lernen in der Grundschule. Frankfurt am Main 1992

KEUPP, R.: Die (Wieder-)Gewinnung von Handlungskompetenz: Empowerment in der psychosozialen Praxis, in: Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis 3/1993

LORENZ, K.: Das sogenannte Böse. München 1979

- PIAGET, J.: Einführung in die genetische Erkenntnistheorie. Frankfurt 1973
- POPPER, K. R./ECCLES, J. C.: Das Ich und sein Gehirn. München 1982
- REMSCHMIDT, H. (Hrsg.): Kinder- und Jugendpsychiatrie. Stuttgart 1987
- SCHAEFER, G.: „Leben“ und „Gesundheit“ - begriffliche Dimensionen einer positiven Gesundheitserziehung. In: Bundesvereinigung für Gesundheitserziehung e. V. (Hrsg.), Gesundheit für alle - alles für die Gesundheit. Bonn 1988
- SCHMITT, R. u. a.: Grundschule in Europa - Europa in der Grundschule. Frankfurt am Main 1992
- VESTER, F.: Leitmotiv vernetztes Denken. München <sup>3</sup>1992
- VESTER, F.: Neuland des Denkens. München <sup>5</sup>1988
- WATZLAWICK, P.: Wie wirklich ist die Wirklichkeit. München 1976
- WEIZSÄCKER, C. F. von: Bewußtseinswandel. München 1988
- WEIZSÄCKER; C. F. von: Der Garten des Menschlichen. Beiträge zur geschichtlichen Anthropologie. München 1977

Udo Lünemann ist Lehrer und studiert z.Zt. an der Universität Osnabrück im  
Diplomstudiengang Pädagogik



Gerhard Becker

## **Öffnung von Schule zur städtischen Umwelt als Aufgabe kommunaler Bildungspolitik und regionaler Vernetzung**

Öffnung von Schule und andere mit „Offenheit“ als pädagogische Kategorie verwandte Begriffe, Wortverbindungen und Schlagwörter haben zur Zeit in der pädagogischen Reformdebatte und Bildungspolitik Konjunktur. In Niedersachsen und anderen Bundesländern wird „Öffnung der Schule“ von Seiten der zuständigen Ministerien seit kurzem auch offiziell empfohlen und gefördert: „Das Kultusministerium hat ein besonderes Interesse an Schulkonzeptionen, die der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler verstärkt Rechnung tragen [...] Daher muß sich die Schule stärker nach außen öffnen. Es ist anzustreben, daß im Zusammenwirken mit außerhalb der Schulen stehenden Personen und Institutionen pädagogisch-inhaltliche Konzeptionen entwickelt werden, die Bezug zu den für die Schülerinnen und Schüler maßgebenden örtlichen Lebensverhältnissen haben.“<sup>12</sup> Freilich ist die Realität in den meisten niedersächsischen und bundesdeutschen Schulen weit von diesem Ziel entfernt.

Eine verwandte Diskussion gibt es auf der theoretisch-konzeptionellen Ebene im Bereich der schulischen Umweltbildung. Dort ist die Forderung nach einer Öffnung der Schule als Einbeziehung von geeigneten Lernorten außerhalb des Klassenzimmers inzwischen weit verbreitet. Von einer Lernortorientierung der Umweltbildung verspricht man sich eine über bloße Wissensanhäufung und Bewußtseinsbildung hinausgehende Wirkung in Richtung einer stärkeren Handlungsaktivierung und Verhaltensänderung, worin ja allen empirischen Untersuchungen gemäß die größten Defizite von Umwelterziehung bzw. Umweltbildung bestehen. Allerdings ist die mangelnde Handlungs- und Verhaltenskonsequenz ein allgemeines, in allen Bevölkerungskreisen zu beobachtendes und deshalb häufig diskutiertes Phänomen und deshalb auch ein zentrales umweltpolitisches Problem. In der Realität der Schulen ist von einer Lernortorientierung wenig zu sehen<sup>13</sup>, ja es gibt auch nur wenige systematische Versuche, den Lernortgedanken didaktisch-methodisch genauer zu entwickeln (z. B. SCHLEICHER 1992).

---

<sup>12</sup> aus: Empfehlungen des Nds. Kultusministeriums über die Planung und Umsetzung von Vorhaben zur Öffnung von Schulen, Erlaß vom 26.11.1993

<sup>13</sup> Diese Aussage bezieht sich auf meine langjährigen Osnabrücker Erfahrungen, die sich vermutlich verallgemeinern lassen und die geringe Repräsentanz solcher Ansätze in der didaktischen Literatur.

Vor allem aus der Erkenntnis und Erfahrung der Fruchtbarkeit, gleichzeitig aber auch der Schwierigkeiten von Umweltbildung zu lokalen und regionalen Themen in verschiedenen Bildungsbereichen gelang es mir endlich 1988 in Osnabrück das umweltpädagogische Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Natur und Umwelt in der Stadt Osnabrück (NUSO)“ ins Leben zu rufen, das sich seither mit mehreren MitarbeiterInnen bemüht, Grundlagen, Modelle und Perspektiven für eine regionale Umweltbildung zu stadttökologischen Themen und Fragen zu erarbeiten und ihre praktische Umsetzung in und außerhalb der Bildungsinstitutionen in Osnabrück zu unterstützen. Es geht uns darum, unsere Stadt selbst inhaltlich und systematisch als vielfältigen Lern- und Bildungsort zu erschließen und insbesondere die Öffnung der Osnabrücker Schulen zu ihrer städtischen Umwelt zu fördern. Dieser Teil unserer Arbeit wird z. Z. von der Deutschen Bundesstiftung Umwelt gefördert.

In diesem Aufsatz geht es vor allem um folgendes<sup>14</sup>:

- Vorstellung einiger wesentlicher Elemente der allgemeinen Arbeit von NUSO (Stadt, Umweltgeschichte, Datenbanken, Archive, regionale Vernetzung und Kooperation ...)<sup>15</sup>
- Perspektiven der Kooperation mit Schulen - Öffnung Osnabrücker Schulen (Lernorte, didaktische Materialien, Lehrerfortbildung, Unterrichtsmaterialien, offenes Curriculum, Beispiele, städtisches Umweltbildungszentrum ...)
- Dazwischen: Motive, Ziele, theoretische Überlegungen, Einordnungen, Reflexionen und vor allem Begründung der bildungs- und schulpolitischen Notwendigkeit

## **1 Städtische Umwelt — Stadtnatur — ökologische Urbanität**

Die Konzentration auf stadttökologische Themen im weiten Sinne als allgemeines Hauptmerkmal von NUSO hat sowohl pädagogische Gründe, auf die später eingegangen wird, als auch umweltpolitisch-strategische: Es ist kaum bestreitbar, daß es ohne eine radikale Umorientierung und Umgestaltung der Städte und der sich weltweit ausdehnenden städtischen Lebensformen keine Bewältigung der globalen Ökologischen Krise geben wird. Gerade in den Städten und Ballungsräumen gibt es zum Teil sehr direkte, insgesamt aber sehr komplizierte Zusammenhänge zwischen dem Alltagsverhalten, den Bedürfnissen und Interessen der Bürger einerseits und den zahllosen Umweltproblemen sowie weiteren Problembereichen andererseits. Darüber hinaus erzeugt gegenwärtiges städtisches Leben auch zahlreiche allgemeine und globale Probleme oder ist dafür hauptverantwortlich. Das Ganze ist wegen seiner Komplexität und

---

<sup>14</sup> Auf der Tagung „Gesunde Schule“ wurde dieses Projekt mündlich und schriftlich in einer AG aus dem Bereich „Öffnung“ der Schule in den Grundzügen vorgestellt.

<sup>15</sup> Nicht eingegangen werden kann hier auf den konkreten Verlauf der nun über siebenjährigen Projektarbeit im Einzelnen, der auch von sehr spezifischen lokalen Konstellationen bestimmt wurde.

Widersprüchlichkeit derzeit kaum zu durchschauen geschweige denn zu bewältigen oder gar zu lösen.

Da alle Versuche gescheitert sind, in technokratischer Form und entlang traditionellen Ressortdenkens grundlegende und wirkungsvolle Lösungen der Ökologischen Krise zu finden, und da diese Sackgasse der Öffentlichkeit immer bewußter wird, stehen neue Instrumente der Stadtgestaltung und -entwicklung, die vernetzenden, integrativen und nicht zuletzt partizipativen Charakter haben, dringend auf der Tagesordnung. Politisch wird eine Tendenzwende der ökologischen Entwicklung nur möglich sein, wenn die Bürger(innen) in die Umweltpolitik in all ihren Feldern und auf allen Ebenen mit einbezogen werden, wenn ihnen die Möglichkeit gegeben wird, aktiv und kompetent an der Gestaltung ihrer Umwelt teilzuhaben. Vor allem am eigenen Lebensort eröffnen sich für viele Menschen Möglichkeiten, praktisch handelnd zu wirken. Dies gilt auch für Kinder und Jugendliche, die gerade als Schüler(innen) einer geöffneten Schule Chancen der Mitgestaltung haben. In etlichen Einzelbeispielen haben schulische Umweltprojekte Anstöße für kommunale Veränderungen gegeben oder sie sogar erreicht.

Autoritäre Lösungen erschienen angesichts der noch zu langsamen Fortschritte und der Zuspitzung der ökologischen Krise auf den ersten Blick für manchen Bürger oder Politiker zwar plausibel, sie sind jedoch in einer Gesellschaft mit demokratischem Anspruch weder akzeptabel, noch hätten sie wirkliche ökologische Erfolgsaussichten. Auch die traditionellen, naturschützerischen Rettungsversuche 'der' Natur vor und in der Stadt, die von einem überholten Naturverständnis geprägt sind, führen nicht weiter, da sie sozial und ökologisch ohne Chancen sind. Die städtische Natur, die von den meisten Menschen schon begrifflich als Widerspruch in sich angesehen wird, findet in der gesamten stadtökologischen Debatte bisher eine viel zu geringe Berücksichtigung.

Meiner Ansicht nach geht es um einen ökologisch orientierten und demokratisch angelegten Versuch, möglichst umweltfreundliche, humane und differenzierte Lebensverhältnisse zu schaffen, insbesondere Spielräume für die Entwicklung vielfältiger Formen von Natur - auch „neuer“ Natur - und zwar auch und gerade innerhalb der Stadt. Dabei müßte an den sozialen, kulturellen und geschichtlichen Dimensionen des Verhältnisses von Stadt und Natur sowie konkreten, aktuellen Interessen und Bedürfnissen der Bürger(innen) einer jeden Stadt angeknüpft werden. Ich möchte diese hier umrissene Perspektive und den demokratischen Weg ökologische Urbanität nennen!<sup>16</sup>

## **2 Städtische Umweltgeschichte — pädagogische Spurensuche**

Da das spezifische, städtische Verhältnis zur Natur und Umwelt ohne Kenntnis der jeweils konkreten lokalen Geschichte und Kultur gar nicht zu verstehen ist, greift es viel zu kurz, sich auf aktuelle Daten und Analysen der Umweltsituation

---

<sup>16</sup> vgl. den umfassenderen Begriff „neue Urbanität“ bei HÄUSSERMANN/SIEBEL 1987

zu beschränken, die von Biologen, Klimatologen, Geographen, Chemikern, Bodenkundlern, Soziologen und anderen Fachleuten erhoben und interpretiert wurden. Der im allgemeinen ökologischen Bewußtsein vorherrschende Mangel an geschichtlichem Wissen und Denken erweist sich besonders folgeschwer auf der Ebene lokalen städtischen Bewußtseins: Die schnellen Veränderungen, die sich gerade in den letzten Jahrzehnten in den Städten der Industriestaaten gesellschaftlich ziemlich planlos vollzogen haben und meist zu dem bekannten Einheitsgesicht des Stadtbildes führten, haben kaum wahrnehmbare Spuren der Vergangenheit hinterlassen. Dadurch wurde individuell und gesellschaftlich jedes historische, urbane Bewußtsein vernichtet und auch jede Sensibilität gegenüber Veränderungen und Gestaltungsmöglichkeiten. Umso wichtiger ist eine Rekonstruktion eines stadtgeschichtlich aufgeklärten, ökologischen Bewußtseins in und für die Öffentlichkeit. Dies erfordert sowohl ein ökologisch-historisches Wissen, als auch eine historische Wahrnehmungsfähigkeit, die das Auffinden von sinnlich wahrnehmbaren und interpretierbaren Spuren der Entwicklung im aktuellen Stadtbild beinhaltet (BECKER 1993, 1994).

Erfahrungen und Erkenntnisse aus eigenen pädagogischen Projekten und den bekanntgewordenen und erfolgreichen „Geschichtswerkstätten“ legten es damals nahe, sich systematisch mit der Umweltgeschichte der Stadt Osnabrück zu beschäftigen, zumal es hier keine Vorarbeiten gab. NUSO setzte seinen Schwerpunkt also auf umweltgeschichtliche Grundlagenrecherchen. Gegenüber unseren Erwartungen vor sieben Jahren nahmen sie allerdings wesentlich mehr Zeit in Anspruch, gleichzeitig stellten sie sich inhaltlich schon bald als erheblich ergiebiger heraus - immer neue und überraschende Erkenntnisse und Zusammenhänge werden ans Tageslicht gebracht.

In einer ersten Phase wurden von den Projektmitarbeitern Günter Terhalle und Joachim Lahrman ca. 2500 relevante Texte und Artikel aus der Lokalpresse der letzten 130 Jahre und andere Publikationen erfaßt und ausgewertet sowie historische Fotos aus privaten und öffentlichen Archiven gesammelt. Dieses Material war Grundlage für eine große Foto- und Dokumentenausstellung "Natur in der Stadt - Osnabrücker Umweltgeschichte", die etwa 18 Monate im Osnabrücker Museum am Schölerberg zu sehen war, und für ein die Ausstellung vertiefendes Buch (BECKER 1991). Beides hatte sicherlich positive Wirkungen auf das öffentliche Bewußtsein in Osnabrück und war Grundlage für zahlreiche umweltpädagogische Projekte und museumspädagogische Veranstaltungen für verschiedene Bildungseinrichtungen und andere Adressatengruppen (Erkundungen, Führungen, Malaktionen, Unterrichtseinheiten, ...), die vor allem eine Sensibilisierung der Wahrnehmung für umweltrelevante Veränderungen der Stadt zum Ziel hatten. Bezogen auf die Stadt als Ganze konnten diese Aktivitäten freilich nur singulären Charakter haben. Immerhin sicherte dieser erste Erfolg die Fortsetzung der Arbeit von NUSO (BECKER 1992).<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> Ein wesentlicher Teil der Unterstützung der Arbeit wurde damals von der Stadt Osnabrück, der Universität und dem Arbeitsamt geleistet.

Historisch-ökologische Rekonstruktionsaufgaben für städtische Einzelsituationen stellen Aufgaben für anspruchsvolle, aber auch ergiebige und spannende Projektarbeit vor Ort dar, seien es engagierte Bürgergruppen, die nach Art der Geschichtswerkstätten arbeiten und historische Spurensuche betreiben, seien es Studentengruppen im Rahmen interdisziplinärer Ausbildungsveranstaltungen, seien es Schulklassen, die sich mit kleineren Teilaspekten beschäftigen ...

### **3 Außerschulische Lernorte**

Vor dem Hintergrund der zu Beginn genannten mangelhaften Wirkung schulischer Umweltbildung auf das Alltagsverhalten, ist es erfreulich, daß in den letzten Jahren in zahlreichen Schulen der Ökologiedanke in den schulischen Alltag von SchülerInnen und LehrerInnen hineingetragen wurde: Unter Stichwörtern wie „umweltgerechte Schule“, „umweltfreundliche Schule“, „ökologische Schule“, „gesunde Schule“<sup>18</sup> wurden mehr oder weniger weitreichende und konsequente Veränderungen durchgeführt und zum Teil gleichzeitig zum Gegenstand von Unterricht und Erziehung gemacht. Schulgarten, Begrünung der Schule, Wildpflanzen in den schulischen Anlagen u.ä markieren in der Regel die äußere Grenze von schulischen Lern- und Gestaltungsprozessen. Auch wenn solche Ansätze einer umweltfreundlicheren Schule, welche Schule selbst zum Lernort werden lassen, in Zeiten der Klimakatastrophe und anderer globaler ökologischer Bedrohungen sicherlich zu kurz greifen, sind sie dennoch pädagogisch, ökologisch und auch unter den aktuellen Gesundheitsgesichtspunkten weiterhin unverzichtbar. Bezogen auf die Gesamtzahl der Schulen gibt es hier noch einen riesigen Nachholbedarf und es ist noch ein weiter Weg, bis solche Dinge zum selbstverständlichen und unspektakulären Alltag werden.

Geht man räumlich einen Schritt weiter und läßt die sprichwörtlichen Schulmauern hinter sich, dann gibt es gerade für städtische Schulen in ihrer lokalen Umgebung eine große Zahl 'auf der Straße' liegender Lernanlässe von hoher ökologischer und pädagogischer Relevanz. Zu solchen außerschulischen Lernorten und Themen in der städtischen Schulumgebung findet man in Deutschland nur wenige entwickelte didaktische Ansätze und eine noch bescheidenere Verbreitung einer entsprechenden schulischen Praxis, die über die sicherlich zahlreichen Einzelprojekte von besonders engagierten LehrerInnen hinausgeht. Institutionelle Öffnung von Schulen in den Stadtteil als Öffnung einer Schule als Ganze ist wohl der absolute Ausnahmefall. Zu den Ursachen dieses Defizits gehören vor allem

---

<sup>18</sup> Auf den Aspekt „Gesunde Schule“ als übergreifendes Tagungsthema soll hier nicht eingegangen werden, obwohl es zahlreiche Bezüge gibt. Kritisch sei zum Begriff angemerkt, daß er einen Zustand unterstellt, den es als eindeutige Norm nicht geben kann und soll. Besser ist es, von einer 'gesünderen Schule' als demokratisches Ziel zu sprechen. Entsprechendes gilt für die anderen genannten Adjektive.

- die zurecht immer wieder kritisierte, (umwelt)pädagogisch kontraproduktive Struktur unseres Schulwesens (Dominanz der Unterrichtsfächer, 45minuten-Rhythmus,...), die projektartige Lernformen sehr erschwert;
- die Unerfahrenheit der meisten Lehrer(innen) mit neuen, Fächergrenzen sprengenden Themen und damit verbundenen experimentellen Unterrichts- und Lernformen sowie Kooperationsformen im Kollegium, die z.T. das herkömmliche Rollenverständnis in Frage stellen;
- die Angst vor Konflikten und ihren Konsequenzen in und außerhalb der Schule, die sich bei der Befassung mit solchen realen Themen ergeben können;
- die unzureichende oder nicht hinreichend genutzte Fortbildung;
- die weitgehend fehlende umweltbezogene Ausbildung an den Universitäten und den Studienseminaren, zumal wenn sie obigen Anforderungen gerecht werden soll;
- die pädagogische Unaufgeschlossenheit von potentiellen regionalen Kooperationspartnern und Kommunalverwaltungen;
- der Arbeitsaufwand.

Interessante Unterrichtsprojekte zu lokalen Themen vorzubereiten und durchzuführen, erfordert in der Tat unter derzeitigen Bedingungen selbst für engagierte und erfahrene Lehrkräfte meist einen sehr großen Vorbereitungs- und Durchführungsaufwand: Weder LehrerInnen noch selbstständig arbeitende SchülerInnen können sich inhaltlich auf lokale Vorarbeiten, Materialien, Kontakte u.ä. stützen; die von Zeitschriften- und Buchverlagen zahlreich produzierten umweltbezogenen Materialien, die inzwischen ein beachtliches Marktsegment darstellen, sind notwendig von allgemeinem und nicht lokalem Inhalt; selbst die meist nützlichen Praxistips für LehrerInnen in solchen Veröffentlichungen und in der didaktischen Literatur müssen erst auf die örtlichen Bedingungen angepaßt oder häufig zeitaufwendig umgesetzt werden. Insgesamt fehlen also fast alle Voraussetzungen für eine lernortbezogene Umweltbildung.

In Kenntnis dieser Situation hat NUSO seinen spezifischen Arbeitsansatz für Osnabrück entwickelt, der auf lokaler Ebene schulübergreifend genau diesen Mangel langfristig als eines seiner Hauptziele beheben will.

## **4 Kommunale Öffnung des Schulwesens**

Im vorigen Abschnitt haben sich im Bereich Umwelt grundsätzliche strukturelle Mängel und damit Grenzen einer „Öffnung der Schulen“ unter gegebenen Verhältnissen gezeigt, die in ähnlicher Weise wohl auch für andere schulrelevante Themenbereiche gelten. Die Bedingungen und Grenzen einer Öffnung der Schule hängen freilich von dem Verständnis von Öffnung ab und seiner intendierten Reichweite. Schon in der obigen Argumentation ging es um verschiedene Begriffe von Öffnung, in der einschlägigen Literatur findet man sehr unterschiedliche Motivationen, Zielsetzungen, theoretische Überlegungen und Praxismodelle (vgl. REINHARDT 1992), die zum Teil auf eine

reformpädagogische Tradition zurückgehen, zum wichtigeren Teil jedoch pädagogische und durch andere Motive bestimmte Reaktionen auf aktuelle Problemsituationen darstellen. Zum einen werden wie beim zitierten Nds. Kultusministerium einschneidende Veränderungen der Lebensbedingungen und sozialen Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen bis hin zur Verdrängung von unmittelbarer Erfahrung durch die Medien angeführt<sup>19</sup>, zum anderen geht es um strukturelle Fragen des Schulwesens, die z.B. zu Profilbildung von Schulen unter Konkurrenzbedingungen führen. Auch wenn die Lebensbedingungen heute sehr unterschiedlich sind und interpretiert werden, wird eine Schule kaum daran vorbeikommen - sei es aus pädagogischer Überzeugung oder sei es aus einem bloßen institutionellen „Überlebensinteresse“ - sich dem außerschulischen Umfeld und damit der Alltagswelt der Schüler zu öffnen. In jedem Fall wird ein mehr oder weniger ausgeprägter Gegensatz zur althergebrachten primär fachlich ausgerichteten Struktur entstehen. Freilich muß vor pädagogischen Illusionen gewarnt werden, denn die Schule hat sicherlich nur beschränkte kompensatorische oder gar direkt verändernde Möglichkeiten.

Hinsichtlich der Reichweite von Öffnung geht es meistens um das Aufbrechen innerschulischer Methoden und Strukturen (Projekte, Freiarbeit, Gruppenarbeit, Ganzheitlichkeit, Umgangsformen) sowie um neue Inhalte (z.B. „umweltfreundliche Schule“), die man als „innere Öffnung“ bezeichnen kann. Darüberhinausgehend und seltener ist die Nutzung und Thematisierung der je konkreten außerschulischen Welt als Lernorte, was auch die Kooperation mit außerschulischen Partnern einschließen kann. Auch wenn die Öffnung nach außen ohne ein Mindestmaß an innerer Öffnung nicht denkbar und praktizierbar ist, so werde ich mich im folgenden nur mit dem äußeren Bereich für städtische Bedingungen beschäftigen und diesen wiederum in idealtypisierender Form differenzieren:

- Öffnung kann sich auf die Praxis von einzelnen LehrerInnen oder Schulklassen oder auch nur auf einzelne Unterrichtssequenzen beziehen, d.h. in mehr oder weniger häufigen, engagierten Einzelfällen wird ein Thema aus dem Stadtteil zum Gegenstand des Unterrichts - mit Erkundung an Lernorten, vielleicht als Projekt: **Öffnung des Unterrichts**.
- Eine weitergehende Form ist die **institutionelle Öffnung einzelner Schulen** als Ganze, die sich die Öffnung zur Stadt zum Programm gewählt haben und dazu ein Bündel von gemeinsamen Maßnahmen und Aktivitäten entwickeln und durchführen. Dies geht weit über die Summe von Einzelaktivitäten in obigem Sinne hinaus und verbessert die Arbeits- und Lernbedingungen an der

---

<sup>19</sup> BURKARD/HOLTAPPELS u. a. 1992 sprechen von einer Verlagerung des sozialen Lebens der Kinder in individuell geknüpfte private Netzwerke, vom Rückgang der Straßensozialisation, von Auflösung nachbarschaftlicher Kinderöffentlichkeiten, von Verinselung professionell betreuter „windgerechter“ Orte und zunehmender Mediatisierung. Die offensichtliche Auflösung traditioneller sozialer Netze wird sehr verschieden interpretiert: Handelt es sich um einen Verlust, dem möglicherweise pädagogisch entgegengearbeitet werden muß oder entwickeln sich neue Sozialformen, die sogar einen Zuwachs an Verhaltensfreiheit, Selbstbestimmung und Möglichkeiten zur Selbstsozialisation bringen?

jeweiligen Schule erheblich. Dieser Fall ist allerdings schon ziemlich selten und fast ein Kennzeichen von Modellschulen.

- Bildungs-, umwelt- und kommunalpolitisch wichtig ist noch mindestens eine weitere Ebene, die ich als **kommunale Öffnung des Schulwesens** im Sinne der Öffnung der Gesamtheit der Schulen einer Stadt<sup>20</sup> oder zumindest eines Stadtteils bezeichnen möchte.

Für die Arbeit von NUSO und die hier vorgelegte Argumentation geht es nämlich um diese zuletzt erwähnte schulübergreifende Ebene, insbesondere um die Frage, welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen oder sollten, damit Öffnung der Schule nicht nur das Ziel individueller pädagogischer Bemühungen einzelner besonders engagierter LehrerInnen bleibt oder die Praxis einzelner sich besonders engagierender, profilierender oder ausgewählter Modellversuchsschulen auszeichnet. Diese Beschränkung ist bei nüchterner Betrachtungsweise auf Dauer ohne gesellschaftliche und ökologische Bedeutung. Deshalb geht es darum, wie sich Öffnung als bildungspolitisches Programm auf breiter Basis verwirklichen kann. Dazu sind sicherlich Rahmenvoraussetzung verschiedenster Art auf Bundes- und Landesebene nötig oder förderlich, die weit über das hinausgehen, was zur Zeit vorzufinden ist. Vor allem aber bedarf es auf lokaler und regionaler Ebene einer Infrastruktur, die bisher kaum in das Blickfeld der Diskussion gekommen ist und die noch kaum Tätigkeitsfeld von Praxis- oder Modellversuchen ist. Um genau diese schulübergreifende, lokale bzw. regionale Ebene geht es der Projektgruppe NUSO, die sich die Förderung städtischer, lernortbezogener Umweltbildung, also auch die Öffnung von Schulen zum Ziel gesetzt hat und dazu verschiedene Dienstleistungen entwickelt und anbietet sowie versucht eine lokale/regionale schulübergreifende Infrastruktur aufzubauen, die ihren organisatorischen Ausdruck in einem städtischen Umweltbildungszentrum finden soll.

## 5 Exkurs: Kritik der umweltpädagogischen Stadtabstinenz

Gegenüber der Stadt als Bereich umweltpädagogischen Lernens gibt es noch eine andere, sehr grundsätzliche Ursache der Zurückhaltung, die die praktische Umsetzung des ökologisch und pädagogisch wichtigen Lernortprinzips in den Städten, also im Lebens- und Alltagsbereich der meisten SchülerInnen empfindlich behindert. Sie ist Produkt einer langen, kulturell gesicherten Tradition, die das Verhältnis von Natur und Stadt überhistorisch als gegensätzlich, teilweise sogar feindlich ansieht, statt differenzierter von der je konkreten gesellschaftlich-kulturellen Prägung von Natur und Landschaft auszugehen. Gerade durch die Ökologische Krise, die ohne Zweifel in den Städten eine besonders zugespitzte Form annimmt (s.o.) und die meisten Verfechter einer ökologischen Umorientierung wurde diese Sichtweise noch verstärkt, die ich in ihrer schlichten dualistischen Form als ideologisch ansehe (vgl. BECKER 1991).

---

<sup>20</sup> Natürlich kann man die Frage der Öffnung auch auf Landes- oder Bundesebene stellen, entscheidend ist jedoch die kommunale Ebene.

Die mehr oder weniger große Distanz zur Stadt findet auch ihren Ausdruck in den inzwischen immerhin zahlreichen umwelt- und naturbezogenen, außerschulischen Einrichtungen und Zentren, die jedoch fast alle außerhalb der Städte, z.T. in landschaftlich reizvollen Gegenden liegen. Man vergleiche etwa die zahlreichen Einrichtungen in Niedersachsen, die im Rahmen einer aktiven Umweltbildungspolitik des Kultusministeriums flächendeckend als „Regionale Umweltbildungszentren“ ministeriell anerkannt wurden und gefördert werden (NDS. KULTUS-MINISTERIUM 1994; BEISPIELE 3/1994). Schon wegen ihrer geographischen Lage müssen die inhaltlichen Angebote notwendig auf außerstädtische Natur bezogen sein. Diese Natur — oder was oft ideologisch verkürzt dafür gehalten wird — ist dann meist Gegenstand naturkundlich-ökologischer, ganzheitlich-erlebnispädagogischer, naturschützerischer oder spielend-freizeitartiger Aktivitäten. Damit wird zweifellos wichtige und gute pädagogische Arbeit geleistet, bei der auch neue Lernformen ausprobiert werden können. Dazu kommt noch die verständlicherweise große Beliebtheit solcher Einrichtungen, führen sie doch für kurze Zeit aus dem schulischen Alltagsrott und Leistungsdruck heraus.

Jedoch mit Stadt oder städtischer Natur kann und will man dort thematisch nichts zu tun haben.<sup>21</sup> Da die schulischen Adressaten der meisten umweltzentrumsartigen Einrichtungen hauptsächlich aus den nächstliegenden Städten kommen, ist hinsichtlich der Lebenswelt der Schüler ein Lernortprinzip oder regionales Lernen nicht zu realisieren, schon gar nicht, wenn damit eine wirkliche lebensweltliche Identitätsfindung intendiert wird. Bezogen auf die Gesamtheit der Umweltbildung, ihre berechtigten Ansprüche und die gewünschte Öffnung der Schulen in das räumliche Umfeld der Schulen, in die Alltagswelt der Schüler(innen) und in die Region können solche Einrichtungen je nach örtlichen Bedingungen für die Städte kaum eine Rolle spielen. Da es aber in den Städten keine entsprechenden Einrichtungen gibt, noch die Schulen dazu derzeit selbst in der Lage sind, besteht eine bildungspolitisch, pädagogisch und umweltpolitisch unhaltbare Situation, die der Umweltpädagogik insgesamt einen wesentlichen Teil ihrer potentiellen Wirkungskraft vorenthält.

Umweltbildungspolitik kann aus einem weiteren Grund nicht ausschließlich auf außerstädtischen Einrichtungen aufgebaut werden: Mit dem wachsenden und wünschenswerten Erfolg entstehen sowohl Kapazitätsprobleme, die hinsichtlich der Gesamtheit der städtischen Schülerschaft nicht lösbar sind, als auch unbeabsichtigte, ökologische Folgeprobleme, die vor allem von der notwendigen 'Reisetätigkeit' als auch von der intensiven umweltpädagogischen Nutzung der Umgebung dieser Zentren hervorgerufen werden. Die Verminderung dieser Probleme würde notwendig auf Kosten ihrer quantitativen Bedeutung gehen - ein immanenter Widerspruch.

---

<sup>21</sup> Nur am Rande sei erwähnt, daß diese Einrichtungen mehr oder weniger bewußt von solchen reformpädagogischen Traditionen geprägt werden, die in Deutschland teilweise einen fragwürdigen (groß)stadtfeindlichen Charakter hatten.

Der defizitäre Charakter der Umweltpädagogik im Themenfeld Stadt bildete ein Hauptmotiv von NUSO, sich gerade darauf zu konzentrieren und zwar auf die eigene Stadt.

## 6 Lokale städtische Umweltbildung

Vom inhaltlichen Angebot her hat es ein stadtbezogenes ökologisches Lernen auf den ersten Blick leicht: die eigene Stadt bietet zahlreiche Themenfelder, die sich noch differenzieren und konkretisieren lassen. Damit steht für einen lokalen Ansatz eine fast unerschöpfliche Fülle von Anschauungs- und Wahrnehmungsmaterial sowie Lernorte zur Verfügung: alle natürlichen und baulichen, vom Menschen geschaffenen Strukturen, einschließlich ihrer historischen Entwicklung, z.B.: Stadtviertel, Straßen, Plätze, Grünanlagen, Parks, Brachflächen, Gewerbebetriebe und Industriegebiete, Stadtplanungen, Hausgärten, Hinterhöfe, Freizeitstätten, Erholungsgebiete, Wasserläufe, Kanäle, stehende Gewässer, Kleingartenanlagen, verschiedenartige Biotope, Stadtbäume, Hausbegrünungen, Tierwelt..., aber auch Luft-, Bodenverhältnisse, Trinkwasserversorgung, Abwasserprobleme, Müll, Hygieneprobleme, Verkehrsentwicklung und städtische Verkehrssysteme...

Hier kann Umweltbildung eine vielfältige stadt- und naturbezogene Praxis entwickeln, die sich mit lokalen Umweltgegebenheiten und -problemen beschäftigt, die versucht Sensibilität und reflektierte Wahrnehmungsfähigkeit für Natur und Umwelt zu schaffen, sachlich-ökologische Zusammenhänge und soziale Kompetenzen zu vermitteln, die vielfältige Zugangsdimensionen und durchaus auch positive Erlebnisse erschließen kann, die individuelle und politische Praxis- und Handlungsperspektiven entwickelt, die Orientierungen für den Alltag anbietet... Eine solche Umweltbildung würde einen hervorragenden Beitrag für eine demokratische, kommunale Stadtpolitik und zur Umweltvorsorge (vgl. GÄRTNER, 1992) leisten, ein Stück weit ist sie sogar unabdingbare Voraussetzung. Damit ist die Pädagogik, das Schul- und Bildungswesen in ganz neuer Weise gefordert. Da mit ihrem Erfolg sich längerfristig außerdem finanzielle Sparwirkungen einstellen, können Umweltbildungsinvestitionen sich mehr als bezahlt machen. Dies weist auf die Kurzsichtigkeit und Gefährlichkeit der derzeitigen Sparpolitik im Bildungsbereich hin. Umgekehrt würde eine solche moderne, zukunftsorientierte Stadtentwicklungspolitik ganz neue Möglichkeiten der Entfaltung und Effektivität für pädagogische Arbeit in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen bieten, insbesondere im Sinne einer Öffnung von Schule<sup>22</sup> und speziell im Umweltbildungsbereich.

Ernüchterung stellt sich jedoch schon ein, wenn man sich klar macht, daß bei jeder umweltpädagogischen Einzelaktivität immer nur für einen sehr eingegrenzten Inhaltsbereich ausgewählte Zugangsdimensionen bewerkstelligt werden können.

---

<sup>22</sup> Mögliche Zusammenhänge zwischen einer neuen Stadtentwicklungspolitik und einer Öffnung der Schule sind theoretisch und anhand von Beispielen aus Nordrhein-Westfalen dargestellt in: BURKARD /HOLTAPPELS u. a. 1992

Die auf der Hand liegende Komplexität, Widersprüchlichkeit und Unabschließbarkeit solcher Themen macht pädagogische Arbeit eher schwerer handhabbar als in außerstädtischen Umweltzentren, deren räumliches Umfeld relativ einfacher strukturiert ist, z.B. wenn beispielsweise „nur“ schützenswerte Restbestände von Mooren vorliegen. Insgesamt ist es unter städtischen Bedingungen kaum möglich, allgemein verbindliche, handlungsbezogene Ziele zu entwickeln. Das mag manchem als Nachteil erscheinen, die notwendige Offenheit der Situation bietet andererseits für eine demokratische Umweltpädagogik, die die Schüler(innen) als Subjekte ernst nimmt, auch eine große Chance.

Damit beantwortet sich die berechtigte und wichtige Frage, ob es bei der Strategie der Öffnung von Schule mehr um Politik oder um Pädagogik geht. Immerhin wurde in der obigen Argumentation ein Zusammenhang hergestellt zwischen der bedrohlichen ökologischen Krise in der Stadt, die eine radikale Veränderung des städtischen Lebens erfordert und der dazu notwendigen Umweltbildung, die dann entsprechend in die Tiefe gehen muß. Ausdrücklich abgelehnt wird eine Instrumentalisierung der Umweltbildung durch „ökologisch-gesellschaftliche Notwendigkeiten“. Umgekehrt erfordern die mit einer Öffnung der Schule verbundenen pädagogischen Ansprüche durchaus Veränderungen der städtischen Umwelt, die in eine ähnliche Richtung gehen wie eine ökologisch-urbane Stadtentwicklung. Von daher besteht zwischen Pädagogik und Politik ein dialektisches Verhältnis. Im übrigen ist es eine Frage an die jeweiligen Beteiligten eines umweltpädagogischen Vorhabens, in welchem Verhältnis Unterrichtsziele zu wünschbaren ökologisch-sozialen Veränderungen stehen.

## **7 Umweltgeschichtliche Datenbank und Archiv als Basis**

In jedem Fall ist die Stadt in ihrer Komplexität und Entwicklung etwas, was die Erarbeitungsmöglichkeit jedes Einzelnen bei weitem übersteigt. Um dennoch zu einem städtischen (Umwelt)Bewußtsein beizutragen, haben wir mit Erfolg damit begonnen die Umweltgeschichte der Stadt Osnabrück aufzuarbeiten. Inzwischen haben die Mitarbeiter von NUSO durch weiteres intensives Studium historischer Quellen den Bestand an recherchierten Zeitungsartikeln und anderen Dokumenten zur Osnabrücker Umweltgeschichte und -situation auf derzeit ca. 12000 Exemplare erhöht, die nun auch fast vollständig als Kopienarchiv in unseren Büroräumen vorliegen, das natürlich weiterhin vervollständigt und kontinuierlich aktualisiert wird. Dazu kommen etwa 5000 historische und aktuelle Fotos sowie andere Abbildungen, die wie die Texte in einer Datenbank in verschlagworteter Form erfaßt sind. Mit Schlagwortrecherchen (aus einem hierarchischen Mehrebenen-Schlagwortkatalog) sowie mit anderen Recherchemöglichkeiten lassen sich in wenigen Minuten Informationen und Materialien zu beliebigen Themen zusammenstellen.

Dadurch kann jeder Interessierte in unserem Büro sehr schnell themenbezogen recherchieren, die jeweils interessierenden Dokumente und Fotos in unserem Archiv einsehen und ggf. für Unterrichtsprojekte und andere Zwecke kopieren. Von Beginn an wurden diese Möglichkeiten von verschiedenen Initiativen,

Lehrern, Studenten und anderen Bürgern genutzt. Die Datenbank und das Archiv stellen in ihrer jetzigen verschlagworteten Form auch eine fast unerschöpfliche Grundlage für die Zusammenstellung von didaktischen Materialien und für eine lokale Curriculumentwicklung dar, auf die weiter unten noch eingegangen wird. Die Erfahrung zeigt, daß es sich um eine Fundgrube handelt, die selbst beim bloßen „Durchblättern“ immer wieder neue Aha-Erlebnisse, aber auch Unterrichtsideen liefert.

Darüber hinaus sind unsere Bestände für vielfältige Formen der bewußtseinsbildenden Öffentlichkeitsarbeit (Ausstellungen, Zeitungsartikel, Publikationen u.ä.), aber auch für spezielle weitergehende Forschungsaufgaben benutzbar. Sie haben dadurch z.T. direkte öffentliche Bedeutung, zuletzt sogar mit höchster politischer Brisanz: Riesige Altlasten im Osnabrücker Stadtteil Wüste<sup>23</sup>.

Als Fortsetzung unserer frühen Publikationstätigkeit zur Osnabrücker Umwelt (BECKER 1991) sind wir dabei, durch thematische Auswertung und rekonstruierende Bearbeitung unserer Archivbestände sowie anderer Quellen eine lokale Reihe „Dokumente und Materialien zur Osnabrücker Stadtökologie“ für die Osnabrücker Öffentlichkeit herauszugeben, in der wir uns im Laufe der Zeit allen wichtigen Themen der Osnabrücker Umweltsituation und -geschichte widmen wollen. Auch Beiträge von externen Autoren können hier der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Die beiden ersten Bände zu den Themen „Altlasten und Müll“ und „Frei-/Brachflächen/Stadteilerweiterung Schinkel“ sind in einer vorläufigen Fassung bereits erschienen (TERHALLE/VERGIN, LANGE/VERGIN, beide 1995). Zumindest zum Thema „Wasser“ wird ein weiterer Band erscheinen sowie erheblich erweiterte Ausgaben aller drei Bände.

## **8 Didaktische Materialien — Lernorte**

Die Arbeit von NUSO hat auf mehreren Ebenen didaktische Funktion. Dies gilt auch schon für unser Archiv: Durch die bereits erwähnten vielfältigen Recherche-funktionen der verwendeten Datenbank wird das NUSO-Archiv zu einer multifunktionalen Sammlung von umweltbezogenen Materialien zur Stadt Osnabrück, die für jeden Nutzer die sehr schnelle Zusammenstellung von konkreten Original-(Presse-)Materialien, Bildern, z.T. auch zusammenfassenden Texten sowie Literaturverweisen zu beliebigen gewünschten kleinen oder größeren Einzelthemen für Unterrichtsprojekte und anderen Zwecken erlaubt.

Im jeweiligen Zusammenhang zu der oben genannten langfristig angelegten Bearbeitung und Veröffentlichung von ausgewählten Osnabrücker Umweltthemen erstellen wir jedoch auch didaktische Materialien, die praktische Hilfen für Umwelt-

---

<sup>23</sup> vgl. das von den NUSO-Mitarbeitern Günter Terhalle und Ute Vergin im Auftrag der Stadt Osnabrück 1994 verfaßte historische Altlastengutachten zum Stadtteil Wüste, über das des öfteren in der Tagespresse berichtet wurde.

pädagogen in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen darstellen sollen. Über ihre primäre Funktion als themenbezogene Quellen und umfassende Hintergrundinformationen hinaus sollen sie in der Regel folgendes enthalten:

- einführende allgemeine Sachtexte zum Thema,
- Darstellungen zur speziellen Osnabrücker Situation und Geschichte (Hauptteil),
- kommentierte Dokumentensammlungen,
- Bildmaterialien (z.B. als Diaserien),
- themenbezogene Lernortkataloge, Lernpfade, Lernstandorte
- ggf. Darstellungen überregionaler Zusammenhänge und Vergleiche
- Hinweise auf Sachliteratur, didaktische Literatur, Medien,
- Adressen (Kooperation und Vernetzung),
- didaktische Überlegungen und Empfehlungen,
- Ideen für inhaltliche Fragestellungen (s. u. Beispiel Wasser),
- Praxisbeispiele und -tips, Erfahrungsberichte,
- Hinweise auf Rahmenrichtlinien, nds. Empfehlungen zur Umweltbildung
- und sonstige Informationen.

Betont werden muß, daß für die angestrebte „Öffnung der Schule“ den jeweiligen Lernorten, -pfaden und -standorten eine herausragende Bedeutung zukommt. Mit Hilfe der didaktischen Materialien können sie vom verantwortlichen Lehrer für die Schüler pädagogisch besser und leichter erschlossen werden. Eine gewisse Vermittlungsfunktion zwischen den amtlichen fachlichen Richtlinien für das Schulwesen und der gewünschten umweltpädagogischen Schulpraxis bzw. als Zwischenebene unseren zukünftigen lokalen didaktischen Materialien leisten in Niedersachsen die schon erwähnten „Empfehlungen zur Umweltbildung“ (NDS. KULTUSMINISTERIUM 1994).

## **9 Beispiele: Müll und Altlasten, Wasser**

Die vorläufige Fassung eines Materialbandes zu diesem Thema enthält im inhaltlichen Teil: eine kurze allgemeine Geschichte des Mülls seit der prähistorischen Zeit, Artikel zu verschiedenen Phasen des Umgangs mit dem Müll in Osnabrück, Mülldeponie Piesberg, zur Entstehung der Altlasten im Untergrund des Stadtteils Wüste, ihre Entdeckung und Untersuchung ... (TERHALLE/VERGIN 1995).

Der für Ende 1995 vorgesehene Themenbereich Wasser läßt sich grob in drei Bereiche gliedern: Trink-/Brauchwasser, Abwässer/Kläranlagen, Stadtgewässer einschl. Badeanstalten. An dieser Stelle sollen hier exemplarisch einige denkbare „Leitfragen“ als offene Liste zusammengestellt<sup>24</sup>:

---

<sup>24</sup> Auszug aus einem internen Planungspapier 1994, das alle Themenbereiche in ähnlicher Form vorläufig umreißt. Der für vorsehene, oben erwähnte Band „Wasser“ wird allerdings nur ein Teil der Aspekte enthalten können.

*Trinkwasser:* Gab es in Osnabrück Konflikte um das Trinkwasser, und wenn ja, welche? Welche Rolle spielten Qualität und Quantität der Wasserversorgung? Welche gesundheitlichen Probleme gab es mit unserem Trinkwasser? Welche wirtschaftlichen und politischen Interessen waren im Spiel? Gab und gibt es Zusammenhänge zwischen der Trinkwasserversorgung und Umweltbelastungen?

*Abwasser:* Wann wurde in Osnabrück die Kanalisation gebaut? Welche Entsorgungsprobleme waren die Ursache? Gab es Konflikte um die Kanalisation und wenn, wer setzte sich für, wer gegen die Kanalisation ein? Gab es jemals Alternativen? Welche Interessen (z. B. der Hauseigentümer, Landwirte, Abfuhrbetriebe, Bauwirtschaft oder Industrie) spielten eine Rolle? Wie äußerten sich die Politiker? Welche wirtschaftlichen bzw. Umweltfolgen hatte die Kanalisation? Existieren noch Bereiche, in denen keine Kanalisation gebaut wurden? Was sind die Gründe dafür?

*Gewässerregulierung:* Wo und wann wurden bei uns Düte, Nette, Hase oder kleinere Bäche reguliert? Welche Gründe waren dafür ausschlaggebend? Welche Folgen stellten sich ein? Haben sich die Auffassungen über die Maßnahmen mittlerweile geändert? Gab oder gibt es Versuche, die Gewässer zu revitalisieren?

*Baden:* Wo gab es bei uns Flußbadeanstalten? Wann existierten sie? Welche gesundheits- oder sozialpolitischen Gründe standen bei ihren Gründungen Pate? Hat man sich mit der Qualität des Wassers auseinandergesetzt? Wann und warum wurden die Flußbadeanstalten geschlossen bzw. das Baden im Fluß verboten? Wann wurden Hallen- bzw. Freibäder gebaut? Wie lautete die allgemeine Bewertung: War es ein Fort- oder Rückschritt gegenüber dem Baden in der Natur?

*Andere Nutzungsmöglichkeiten:* Wurde in der Hase, Düte, Nette gefischt? Ist das heute noch möglich? Welche anderen Nutzungsmöglichkeiten gab es (Bootfahren etc.)?

Insgesamt stellt sich die Frage, wie sich der *Wasserkreislauf* in der Stadt gestaltet - Kann man überhaupt noch von einem Kreislauf sprechen?

## **10 Unterrichtsmaterialien — Kooperation mit Schulen**

In den vergangenen Jahren gab es an Osnabrücker Schulen immer wieder bekanntgewordene Versuche, lokale Umweltthemen in Unterrichtsprojekten zu behandeln. Sie wurden zum Teil in Kooperation mit NUSO oder mit unserer Unterstützung entwickelt und konnten meistens gute bis sehr gute Erfolge aufweisen. Im Sinne der notwendigen breiten Zielsetzung einer regionalen städtischen Umweltbildung ist dies jedoch viel zu wenig. Um hier einmal systematisch weiterzukommen und Erfahrungen zu machen, die auch die konkreten Interessen der Lehrer(innen) und Schüler(innen) einbeziehen, bereiten

wir einen Modellversuch vor, dessen einjährige Vorphase im Jahre 1995 von der DEUTSCHEN BUNDESSTIFTUNG UMWELT finanziert wird.

Neben den zahlreichen Kontakten, die NUSO im Laufe der Zeit zu einzelnen LehrerInnen aufgebaut hat, sind zur Zeit verschieden weit entwickelte Kooperationsgespräche mit folgenden Osnabrücker Schulen/Schulzentren im Gange, die fast immer stadtteilbezogen sind und z.T. bestimmte inhaltliche Schwerpunkte haben werden, in denen sich auch unsere eigenen Arbeitsschwerpunkte widerspiegeln:

- Gesamtschule Schinkel: ehemaliges Klöckner-Gelände/zukünftiger Hasepark, alte Hase und der geplante, neue Stadtteil als Schwerpunkt;
- Käthe-Kollwitz-Schule: verschiedene stadtteilbezogene Themen;
- Orientierungsstufe Wüste (und die anderen sechs Schulen dieses zum großen Teil auf Müll stehenden Stadtteils): Altlasten, Müll;
- Mit den Berufsbildenden Schulen Natruperstraße und anderen Schulen stehen die ersten offiziellen Gespräche unmittelbar bevor.

Da Unterrichtsarbeit mit lokaler Themenstellung sich nicht auf Literatur, Schulbücher und Materialien stützen kann, die der Buchhandel anbietet, ist sie darauf angewiesen, Unterrichtsmaterialien und deren Vorbereitung selbst in die Hand zu nehmen. Im Unterschied zu dem oben beschriebenen Typ von didaktischen Materialien, die NUSO entwickelt, müssen sich Unterrichtsmaterialien, die für eine Öffnung von Schulen geeignet sein sollen, sehr konkret auf das jeweilige Unterrichtsthema und die Adressaten beziehen, d.h. auf die SchülerInnen und LehrerInnen, die mit dem Thema arbeiten wollen. Solche Materialien und die zugehörigen Unterrichtsprojekte oder -vorhaben können nicht extern angefertigt, vorbereitet oder gar durchgeführt werden. Sie können allenfalls Produkt einer Kooperation zwischen NUSO und den jeweiligen LehrerInnen sein, die freilich unterschiedliche Formen und Intensität annehmen kann. Letztlich muß die Vorbereitung eines konkreten Projektes oder einer andersartigen Unterrichtseinheit, insbesondere die Herstellung benötigter Materialien von den Betroffenen selbst geleistet werden. Deshalb muß es letztlich das Ziel sein, daß auf Basis einer bestimmten schulübergreifenden Infrastruktur und Dienstleistung, welche NUSO dabei ist - im Rahmen eines zukünftigen städtischen Umweltbildungszentrums - aufzubauen und zur Verfügung zu stellen, Lehrer in der Lage kommen, die zumindest konkrete Unterrichtsvorbereitung selbst zu leisten. Nur mit LehrerInnen, die dazu willens und in der Lage sind, kann eine offene Schule auf Dauer funktionieren. Im übrigen kann ein lokales Projekt wie NUSO, das von seiner Funktion schulübergreifend und prinzipiell flächendeckend, d.h. für das ganze Osnabrücker Schulwesen mit seinen ca. 80 Schulen angelegt ist, ja Aufgaben hat, die weit darüber hinausgehen (Bildungseinrichtungen, allgemeine Öffentlichkeitsarbeit), nur auf verschiedene Weise unterstützend wirken (didaktische Materialien, Beratung, intensive Lehrerfortbildung ...). Dennoch ist es in ausgewählten Fällen für die NUSO-Projektgruppe auch sinnvoll, gemeinsam mit LehrerInnen solche Unterrichtsmaterialien oder Projekte vorzu bereiten.

Es ist deutlich geworden, daß die Lehrerfortbildung für eine Öffnung der Schule eine große Rolle spielt. Deshalb bieten wir als Reihe („Städtische Lernorte“) so viele Lehrerfortbildungsveranstaltungen an, wie es uns möglich ist. Die mehrtägigen Veranstaltungen sind selbst im Sinne des Prinzips der Öffnung angelegt und beschäftigen sich alle mit sehr konkreten Osnabrücker Themenbereichen und Lernorten. Sie berücksichtigen auch das Prinzip der Vernetzung (s.u.) und können in darüberhinausgehende Kooperationszusammenhänge mit einzelnen LehrerInnen und Schulen münden. Das erste Beispiel 1995 beschäftigte sich mit dem aktuellen Thema Altlasten / Müll und bezog sich schwerpunktmäßig und exemplarisch auf den Stadtteil Wüste - vgl. den ausführlichen Bericht in der NOZ am 25.3.1995 unter der Überschrift „Maulwürfe fördern die Altlasten zutage“. Freilich muß die Fähigkeit in einer offenen Schule und mit offenen Lernformen zu arbeiten auch Gegenstand und Ziel der Lehrerausbildung sein. Ich selbst mache in meiner eigenen Praxis seit vielen Jahren gute Erfahrungen damit und versuche auch direkte Verknüpfungen mit der Fortbildung zum Nutzen beider Seiten herzustellen.

Sicherlich wurden in den vergangenen Jahren auch erfolgreiche Unterrichtsvorhaben mit lokalem Umweltbezug durchgeführt, die über einen engeren Kreis in der jeweiligen Schule hinaus bedauerlicherweise nicht bekannt wurden oder vielleicht wieder in Vergessenheit gerieten. Da solche Versuche in der Regel nicht dokumentiert oder ausgewertet werden, geht vieles unwiederbringlich verloren, was anderen LehrerInnen sachlich nützen, sie ermuntern oder vor unnötigen Fehlern bewahren könnte. Diese Dokumentation und Nacharbeit von schulischen Projekten wäre für eine lokale Strategie der Öffnung besonders wichtig, sie muß deshalb in Zukunft stärkere Berücksichtigung finden.<sup>25</sup> Die Ergebnisse und Erfahrungen aus der schulischen Praxis sollten an zentraler Stelle gesammelt werden, damit andere LehrerInnen sie nutzen können und bei Bedarf in einen Erfahrungsaustausch eintreten können. Auf diese Weise werden lokale Unterrichtsmaterialien durch umweltpädagogische Praxis erweitert oder modifiziert, in jedem Fall für die pädagogische Praxis verbessert. Dies ist ebenfalls ein Programmpunkt von NUSO im Hinblick auf ein städtisches Umweltbildungszentrum.<sup>26</sup>

## **11 Offenes Umwelt-Curriculum der Stadt Osnabrück!**

Wenn man das Ergebnis der Arbeit betrachtet, das durch NUSO, durch und mit Schulen sowie in lokaler Vernetzung entsteht, vor allem aber noch entstehen soll, dann kann man von einem real existierenden lokalen Curriculum im Bereich städtischer Umwelt sprechen. Ich möchte den Begriff Curriculum hier verwenden, obwohl er außer Mode gekommen ist und im Rahmen der kontroversen Debatte in

---

<sup>25</sup> Hier eröffnet sich ein reiches und sinnvolles Betätigungsfeld für StudentInnen im Rahmen ihrer Ausbildung und ihrer Examensarbeiten.

<sup>26</sup> Langfristig könnte auf diese Weise eine systematische Praxiserprobung durchgeführt und wissenschaftlich begleitet werden. Dies soll u.a. Gegenstand eines Förderantrages bei der Bundesumweltstiftung werden.

den 70er Jahre zu recht kritisiert wurde. In seiner offenen Variante erscheint er mir zum einen geeignet, eine zentrale Dimension und Funktion der notwendigen schulübergreifenden Arbeit als Voraussetzung einer breiten Öffnung von Schulen (die ich kommunal genannt habe) zu charakterisieren. Zum andern stellt sich die Frage nach den Kriterien für ein solches Curriculum und nach dem Weg seiner Entstehung.

## **11.1 Funktion**

Auf der curricularen Ebene geht es NUSO im Kern darum, Grundlagenarbeit für die Gesamtheit des Umweltbereichs der Stadt Osnabrück zu leisten, da es auf der Ebene von Sachfragen nur wenige Vorarbeiten gab, worauf sich Osnabrücker Umweltbildung stützen könnte. Da Umweltbildung heute Breitenwirkung erzielen muß, kann sie sich nicht mehr mit „zufälligen“ Ausnahmeprojekten begnügen, zumal deren Zahl eher abzunehmen scheint. Schon gar nicht kann man erwarten, daß eine nennenswerte Zahl von LehrerInnen sich aktiv für ein übergreifendes Gesamtcurriculum systematisch betätigt, wozu zumindest eine fach- und schulübergreifenden Zusammenarbeit notwendig wäre. Hier ist professionelle außerschulische Hilfe dringend erforderlich und sinnvoll. Umgekehrt kann es jedoch kein ‘Patentcurriculum’ und keine dazugehörigen Unterrichtsmaterialien geben, die ausschließlich an universitären Schreibtischen, in externen Zentren oder ähnlichen nichtschulischen Einrichtungen entwickelt werden und dann nur noch in jeder Schule praktisch umgesetzt werden müßten. Auch Lehrerfortbildung müßte dann nur noch in Gestalt der Vermittlung von „Gebrauchsanweisungen“ angelegt werden... Schon hier würde ein solches, hier bewußt zugespitzt formuliertes ‘geschlossenes’ Konzept an den LehrerInnen scheitern, spätestens jedoch bei der Umsetzung in Unterrichtssituationen. Es sei hier nochmals betont, daß Umweltbildung auf allen Ebenen - von der Entwicklung von Rahmenempfehlungen, über die Entwicklung lokaler Umweltcurricula und die Lehrerfortbildung bis hin zur einzelnen Unterrichtseinheit - nur in Form offener Prozesse angegangen werden kann. Deshalb geht es NUSO grundsätzlich um ein offenes lokales Curriculum, das in einer Fülle von vielfältig nutzbaren Materialien besteht und einer lokalen Vernetzungsstruktur zum Ausdruck kommt. Ein lokales Curriculum steht in Zusammenhang zu Curricula oder curriculumähnlichen Strukturen, die es auf verschiedenen Ebenen gibt:

Auf einer bildungspolitischen Makroebene existieren die von den Kultusministerien der Länder (unter Mitarbeit von ausgewählten Lehrern) herausgegebenen Rahmenrichtlinien, die für die verschiedenen Fächer und Schularten verbindlich sind. Welche Rolle diese Curricula für die Praxis im konkreten Unterricht haben, kann nicht einheitlich und eindeutig beantwortet werden: die Skala reicht dabei von sehr enger Orientierung daran - vermittelt durch entsprechende Schulbücher, etwa in den Naturwissenschaften - bis hin zu vollständiger Unabhängigkeit - sei es aus Unkenntnis auf Seiten der Lehrkräfte, sei es aufgrund pädagogisch oder didaktisch bewußter Entscheidung für einen anderen Unterricht. Immerhin hat die Diskussion über amtliche Vorgaben, Lehrpläne und Curricula im Schulbereich in

einer demokratischen Gesellschaft dazu geführt, daß die Entwicklung in Richtung von Rahmenvorgaben geht, die sich eher auf Empfehlungscharakter beschränken und teilweise ausdrücklich Freiräume bieten.

Etwas anders ist die Situation im Hinblick auf die schulische Umwelterziehung. Sie wird seit dem KMK-Beschluß vom 16.10.80 und zahlreichen weiteren ministeriellen Beschlüssen in Form allgemeinsten Zielsetzungen als verbindlicher Teil von Schulunterricht gefordert, eine systematische Einführung auf der Ebene von Richtlinien und begleitenden Maßnahmen ist jedoch weitgehend unterblieben. Dies hängt u.a. damit zusammen, daß die ministeriellen Richtlinien immer noch rein fachlich aufgebaut sind, während Umwelterziehung grundsätzlich fächerübergreifend ist und sein soll.<sup>27</sup>

Damit liegen für die konkrete Unterrichtspraxis im Umweltbereich viel geringere Vorgaben, Orientierungen oder gar Hilfen vor, zumal es ohne entsprechende behördliche Richtlinien auch kaum Schulbücher für Umwelterziehung gibt. Manche engagierte Lehrer mögen diese fehlenden ministeriellen Vorgaben vielleicht auch als Vorteil ansehen, weil es auf diese Weise keine Beschränkungen gibt. Für die Verbreitung der Umwelterziehung ist es eindeutig ein Mangel, der noch erheblich verstärkt wird durch die bereits genannten strukturelle Hindernisse schulischer Umwelterziehung, die verschärft für einen lernortbezogenen Unterricht im Rahmen einer Öffnung der Schule gelten. Aus der Perspektive einer Klasse oder den einzelnen Lernbiographien von Schülern kann - bezogen auf ein Schuljahr oder die ganze Schulzeit - von einem, wie auch immer verstandenen, umweltbezogenen Curriculum nicht gesprochen werden, das mehr ist als ein Zufallsprodukt! Wie immer man Umweltbildung als Teil eines Gesamtbildungskonzepts versteht, gesamtgesellschaftlich ist dieser Zustand vollkommen unakzeptabel, sie verdammt schulische Umweltbildung zur Wirkungslosigkeit in der Breite und läßt sie in diesem Sinne objektiv zu einer Aktivität mit Alibi charakter werden!

Vor diesem Hintergrund war es ein bildungspolitisch sehr wichtiger Schritt, als das NDS. KULTUSMINISTERIUM Anfang 1994 „Empfehlungen zur Umweltbildung an allgemeinbildenden Schulen“ unter dem Motto „Global denken - lokal handeln“ herausgegeben hat, die noch durch ein Bündel von parallelen Maßnahmen (Umweltzentren, Multiplikatorteam, verstärkte Fortbildung ...) ergänzt wurden (S. 65ff). Die Empfehlungen umfassen eine Reihe von „Grundsätzen“, z. B. Umweltbildung als Teil von Allgemeinbildung, innovative Ausrichtung des Lernens, Orientierung am subjektiven Erleben, Umweltbildung als politische Bildung... Die Realisierung soll möglichst in konkreten Handlungsfeldern erfolgen: umweltfreundliche Schule; umweltverträgliche Haushalts- und Lebensführung; Bezug zur kommunalen und regionalen Umweltentwicklung; umweltverträgliches Arbeiten und Wirtschaften u.ä. Außerdem wurde insofern ein Curriculum vorgelegt, als 13 Themenfelder problematisierend entfaltet und mit praktischen Hinwei-

---

<sup>27</sup> Etwas ähnliches gilt für andere gesellschaftliche Schlüsselbereiche, deren Thematisierung in der Schule für wichtig erachtet werden muß.

sen versehen wurden: Klima; Luft; Wasser; Boden; Lebewesen - Ökosysteme; Produktion und Handel; Freizeit und Konsum; Siedlung und Verkehr; Wissenschaft und Technik; Abfall und Schadstoffe; Energie und Rohstoffe; Gesundheit und Wohlbefinden des Menschen; Entwicklung und Zukunft der Einen Welt.

Ein grundlegendes Problem dieser fächerübergreifend und problembezogenen Empfehlungen besteht in ihrem gegenüber den rein schulfachbezogenen Rahmenrichtlinien formell geringeren Verbindlichkeitscharakter. Im Moment ist es noch zu früh, die Wirkung dieser grundsätzlich in die richtige Richtung gehenden Maßnahmen empirisch abschätzen zu können, die letztlich auch in den Rahmenrichtlinien ihren Niederschlag finden müssen.

Am anderen Ende des curricularen Spektrums steht immer schon die Ebene konkreter klassenbezogener bzw. lehrerbezogener oder auch schulischer Praxis. Nur in sehr wenigen engagierten Einzelschulen, die häufig Modellversuche sind, existiert eine Art Curriculum. Jede institutionell offene Schule wird im Laufe der Zeit ein eigenes Curriculum benötigen, das letztlich das Werk ihrer Mitglieder sein muß. Darin gehen die konkreten Bedingungen des Schulumfeldes, die Voraussetzungen und Interessen der Schülerschaft, der Lehrer und der Eltern in partizipatorischem Sinne ein. Es ist damit demokratischer Ausdruck der Autonomie, der Offenheit nach innen und der Profilbildung der jeweiligen Schule. Entsprechend benötigt eine kommunale Öffnung des Schulwesens, die tendenziell alle Schulen einer Kommune umfaßt, offene regionale bzw. lokale Curricula, insbesondere sollte jede Stadt als Ganzes ein zukunftsorientierter Lernort werden, ja zu einem „offenem Curriculum“ als attraktives und freies Bildungsangebot gemacht werden!<sup>28</sup> Allerdings muß man sich davor hüten, den Lebens- und Lernort der Schüler(innen) im Sinne flächendeckender Lernziel-, und Inhaltskataloge zu verpädagogisieren. Dies wäre nicht nur illusionär, sondern würde eher das Gegenteil erreichen. Ein so verstandenes lokales Curriculum nimmt einen wichtigen Platz ein zwischen den vorhandenen nds. „Empfehlungen“ und den hoffentlich bald veränderten Rahmenrichtlinien. Es wird in Osnabrück von NUSO in lokaler Vernetzung angestrebt (didaktische Materialien, Unterrichtsmaterialien, Praxiserprobung ...).

## 11.2 Themen eines lokalen Curriculums

Angesichts des Projektes eines lokalen Curriculums stellen sich natürlich eine Reihe von Fragen: wie kommt man zu den ein solches Curriculum konstituierenden Themen? Welche Auswahlkriterien kann oder soll man anlegen? Gibt es eine irgendwie begründete Systematik oder muß eine solche entwickelt werden? Wer sind eigentlich die Subjekte der lokalen Curriculumentwicklung? Man könnte natürlich im Sinne eines konsequenten liberalen Offenheitsprinzip die Auffassung vertreten, daß es keine (von oben) festgelegten Kriterien geben soll oder dies um-

---

<sup>28</sup> Anders ausgerichtet ist der kulturpädagogische Ansatz, der seit Jahren in München entwickelt und praktiziert wird, vgl. GRÜNEISL / ZACHARIAS 1989

gekehrt als unakzeptable Beliebigkeit kritisieren. Solche Fragen, die sehr viel mit einer curricularen Legitimation zu tun haben und die in den 70er Jahren viel diskutiert wurden, sollen hier jedoch nicht weiter verfolgt werden. Stattdessen lege ich im Interesse der Transparenz der Arbeit von NUSO unsere Überlegungen und Empfehlungen dar:

- Prinzipiell orientierten wir uns inhaltlich am gesamten Spektrum möglicher realer, ökologisch relevanter und pädagogisch geeigneter Themenfelder der Stadt Osnabrück, d.h. der lokale Aspekt hat für uns Vorrang.
- Hauptquellen der allgemeinen Themenfindung sind somit die Ergebnisse von unseren jahrelangen, umweltgeschichtlichen Recherchen, die in Archiv und Datenbank ihren Niederschlag gefunden haben.
- Eine zweite Quelle ist die allgemeine auf Stadt(ökologie) bezogene wissenschaftliche, politische und pädagogische Diskussion, die hinsichtlich der Themenwahl und Fragestellungen auf Osnabrücker Verhältnisse angewendet als Korrektiv, Ergänzung und Ideenreservoir zur lokalen Quelle dient.
- Im Interesse einer möglichst hohen bildungspolitischen Relevanz werden unsere Themenfelder - soweit wie möglich - mit den neuen Empfehlungen zur Umweltbildung "Global denken - lokal handeln" (NDS. KULTUSMINISTERIUM 1994) und den dort enthaltenen 13 allgemeinen Themenfeldern abgestimmt.
- Die pädagogisch-didaktische Eignung von Themenstellungen bemißt sich vor allem an den auffindbaren und geeigneten Lernorten.
- Ein weiteres Kriterium der Themenbearbeitung für Schule (und auch für Öffentlichkeitsarbeit) ist die Aktualität eines Themas. Da diese sich erfahrungsgemäß auch überraschend und plötzlich einstellen kann, ist eine gewisse Flexibilität der Planung notwendig.
- Für die Vorbereitung von geplanten Projekten in Schulen, Bildungseinrichtungen und für die Öffentlichkeit sind neben dem Aktualitätsprinzip auch die Interessen und Bedürfnisse der SchülerInnen zu berücksichtigen, die nicht notwendig mit dem identisch sein müssen, was in der Öffentlichkeit gerade aktuell ist oder von LehrerInnen für besonders wichtig erachtet wird.

Allein schon wegen des letzten Aspektes wird es nicht möglich sein, einen verbindlichen und vorab eindeutig und endgültig festlegbaren Katalog von Themen für ein lokales Curriculum zu entwickeln. Unsere derzeitige Liste von großen Themenbereichen, die meist schwerpunktmäßig mit bestimmten Stadtteilen oder besonders wichtigen Lernorten verbunden ist und zu denen es schon Vorarbeiten in früheren Jahren gab, sieht folgendermaßen aus: Verkehrsentwicklung (Wallring), Wohnviertel (Westerberg, z. Z. Wüste und zukünftiger Stadtteil Schinkel-Ost), Gewässer (Hase, Düte, Rubbenbruchsee), Abfall/Altlasten (Mülldeponie, Wüste), Freiflächen/Grünflächen/Parkanlagen („Grüne Finger“, Gertrudenberg), Brachflächen/Industriegebiete (Klößner-Gelände u. a.), Abwasser (Klärwerk ...), Energie, Regionale Versorgung/Landwirtschaft ...

Jedes dieser Themen ist einerseits für sich inhaltlich sehr umfassend, andererseits gibt es zahllose Querverbindungen und Zusammenhänge, die man im Auge haben sollte. Damit soll vermieden werden, daß wegen der für unsere Arbeit pragmatisch notwendigen Eingrenzungen von Themenbereichen, im Hinblick auf die umweltpädagogische Projektarbeit in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen keine interessanten „querliegenden“ Themen herausfallen, was die „Offenheit“ der Curriculararbeit einschränken würde. Dies ist auch deshalb wichtig, weil es ebenfalls möglich wäre, eine andere Aufteilung des Gesamtthemenbereichs vorzunehmen.

### **11.3 Baukastensystem - Nutzung moderner EDV-Techniken**

Um unsere didaktischen Materialien möglichst vielfältig, flexibel und nutzerorientiert einsetzbar zu machen und damit selbst möglichst ökonomisch und mit großer Wirkung zu arbeiten, wollen wir sie in ihrer Gesamtheit als Baukastensystem entwickeln: Für die konkrete Verwendung in der Bildungsarbeit, im Unterricht und bei Erkundungen (etwa entlang von „Lernpfaden“) können dann jeweils mit relativ geringem Aufwand individuelle „Pakete“, die auf die Interessen der Nutzer abgestellt sind, zusammengestellt werden. Daraus folgt, daß neue Darbietungsformen für die didaktischen Materialien entwickelt werden müssen; sie werden für die großen Themenbereiche in der Regel nicht in gedruckter und festgebundener Form in größeren Auflagen produziert.

NUSO plant, erprobt und realisiert Zug um Zug ein Konzept, das sich als grundsätzliche Erweiterung des bisherigen von unabhängigen Datenbanken für alle Bestandteile der didaktischen Materialien (Sachtexte, Dokumente, Lernorte, Bildern, sachbezogener und didaktischer Literatur, verschiedener Medien und Adressen) in Richtung auf moderne hypertextorientierte elektronische Erfassungsformen entwickelt, in denen auch sachliche Zusammenhänge und Querverbindungen abbildet werden. Auf einer solchen Basis könnten bei individuellen Nachfragen zu gewünschten Themen noch sehr viel schneller und adressatenspezifischer komplette Zusammenstellungen von didaktischen Materialien in allen ihren oben genannten Bestandteilen ermöglicht werden, die immer auf dem aktuellsten Bearbeitungsstand sind. Sie können dann einerseits auf dem Monitor eingesehen und entsprechend dem Bedarf auch ausgedruckt werden. Eine darüber hinausgehende technische Perspektive bestünde darin, ausgewählte Teile unserer in Datenbanken gespeicherten Informationen von außen her über Datenleitungen (mit Modem) zugänglich zu machen. In diesem Fall würde allerdings die persönliche Beratung wegfallen.

## **12 Vernetzung**

Der hohe Anspruch der Entwicklung eines offenen lokalen Curriculums erfordert eine Vernetzung und Kooperation all derjenigen Institutionen, Gruppen und Per-

sonen, die mit städtischer Umwelt zu tun haben. Dies wurde schon oben an verschiedenen Stellen deutlich und ist in einem doppelten Sinne auch konstitutiver Bestandteil der Arbeit von NUSO: Zum einen benötigen wir die in der Region versammelte Kompetenz und die umfassende Kooperation für unsere eigene Arbeit an Themen, zum anderen wollen wir die Vernetzung initiieren und teilweise organisieren, damit Schulen und andere Bildungseinrichtungen ihr Potential nutzen können. Beispielsweise gewinnen wir Fachwissenschaftler, die uns ihr Sachwissen zur Verfügung stellen und uns fachlich beraten; oder Behördenmitarbeiter leisten einen Beitrag zu einer Lehrerfortbildungsveranstaltung von NUSO; VertreterInnen eines Umweltverbandes erklären sich bereit, in Schulklassen zu gehen; BürgerInnen, die von einem Umweltproblem betroffen sind oder frühere Zustände im Stadtteil kennen, stehen SchülerInnen für Gespräche zur Verfügung, erfahrene LehrerInnen stehen KollegInnen beratend zur Seite ... Wichtig ist auch die Zusammenarbeit mit Institutionen und Einrichtungen, genannt seien hier nur das Museum am Schölerberg sowie die Universität als Hauptkooperationspartner von NUSO und seinem Träger VEREIN FÜR ÖKOLOGIE UND UMWELTBILDUNG OSNABRÜCK e.V.

### **13 Städtisches Zentrum für Umweltbildung**

Um die genannten Zielsetzungen in ihrer Breite und Tiefe zu realisieren (offenes Curriculum Stadt Osnabrück) und vor allem in der pädagogischen Praxis wirksam werden zu lassen, ist im Rahmen einer längerfristigen Perspektive eine kontinuierlich arbeitende, unabhängige, kommunale Einrichtung, ein städtisches Umweltbildungszentrum notwendig, das wir von NUSO aus seit langem anstreben. Kurz formuliert betreibt es wie beschrieben umweltpädagogische Forschungs- und Entwicklungsarbeit und regionale Vernetzung, bietet eine wachsende Zahl von Dienstleistungen an und pflegt überregionale Kontakte.

Aus der obigen Beschreibung ist deutlich, daß sich ein städtisches Zentrum funktional und durch sein Angebot von den meisten vorhandenen Umweltzentren wegen seiner Stadtorientierung erheblich unterscheiden muß. Es geht hier um eine ungleich größere Zahl und Vielfalt von inhaltlichen Themen und Lernorten - mit einem höheren Grad an Komplexität und Widersprüchlichkeit; auch die Zahl der Kooperationspartner und Adressaten ist erheblich größer. Insgesamt ist ein städtisches Zentrum weniger Lernstandort als Zentrum für Information, Beratung, Fortbildung und andere Dienstleistungen.

Trotz einer seit längerer Zeit erreichten, vor allem ideellen Unterstützung von vielen Seiten, ist das Projekt eines städtischen Umweltbildungszentrums in jüngster Zeit durch die zunehmende Knappheit der öffentlichen Finanzen in seiner umfassenden, lokalen Funktion wieder gefährdet. Dies spiegelt insofern einen sehr kurzsichtigen Blick der politisch Verantwortlichen wider, als Umweltbildung eine Zukunftsinvestition darstellt, die mittelfristig nicht nur sachliche Beiträge zur Stadtentwicklung und zur Bewältigung der Ökologischen Krise leistet, sondern

auch enorme Kosten für die Kommune einsparen hilft. Nicht zuletzt deshalb müßte Umweltbildung eine zentrale kommunale Aufgabe sein, für die es in jeder Stadt die Initiative zu ergreifen und infrastrukturelle sowie institutionelle Voraussetzungen zu schaffen gilt.

Bei günstiger Entwicklung in Osnabrück wären darüberhinaus kooperative Erweiterungen in mehrere Richtungen denkbar, für die es in Osnabrück durchaus Voraussetzungen gibt und die teilweise auch in der aktuellen Diskussion sind:

- Umwelt- und Gesundheitszentrum: Als im wesentlichen von den Gruppen und Verbänden in Osnabrück getragene Einrichtung könnte es die lokale Vernetzung erheblich verbessern, was insbesondere für die lokale Umweltbildung von entscheidender Bedeutung ist.
- Regionales Umweltbildungszentrum: Es ist als Verbund verschiedener Einrichtungen der Region Osnabrück im Gespräch (NUSO/Städtisches Umweltbildungszentrum, Noller Schlucht, Museum am Schölerberg - Natur und Umwelt, und einige kleinere Lernstandorte, Schullandheim)<sup>29</sup>.

An der Frage der regionalen Vernetzung wird deutlich, daß eine inhaltlich noch so begründete, aber auf die Schule beschränkte Perspektive und Einrichtung weder pädagogisch noch umweltpolitisch wirklich erfolgreich sein können! Zur Zeit etwas in den Hintergrund getreten ist eine andere Erweiterung, ein allgemeines regionales Pädagogisches Zentrum, das vor allem als Instrument einer allgemeinen Öffnung von Schulen dienen könnte.

### **Exkurs: Globale Bedeutung?**

Abschließend möchte ich wenigstens kurz ein immer wieder diskutiertes Problem regionaler Ansätze streifen. Sie stehen natürlich immer in der Gefahr einer lokalen Borniertheit oder gar einer überkommenen Heimatideologie. Seit der „Konferenz der Vereinten Nationen über Umwelt und Entwicklung“ in Rio de Janeiro im Jahre 1992 kommt verstärkt die durchaus berechtigte Frage hinzu, ob es angesichts der „Klimakatastrophe“ und anderer globaler ökologischer Bedrohungen eigentlich noch verantwortbar sei, weiter lokale, situationsbezogene und in diesem Sinne unmittelbar handlungsbezogene Umweltbildung zu betreiben. Meine Antwort ist sowohl unter pädagogischen und entwicklungspsychologischen Aspekten, als auch umweltpolitisch eindeutig positiv: Denn auch die neuen und alten globalen Probleme setzen mehr denn je eine umfassende und weltweite Sensibilisierung und Aktivierung möglichst vieler Menschen dieser Welt voraus im Sinne einer Änderung sowohl ihres individuellen und sozialen Verhaltens, als auch ihres politischen Engagements. Der lokale Bereich ist dafür nicht nur ein gutes, weil naheliegendes und damit für die meisten Menschen mit Aktivitäten erreichbares Feld; es besteht die absolute

---

<sup>29</sup> Für diese Zusammensetzung und Form wartet NUSO noch auf die offizielle Anerkennung durch das Kultusministerium als Teil des landesweiten Systems von Umweltzentren.

Notwendigkeit lokaler Bewußtseinsbildung und Aktivierung, denn nur wenn die Probleme auch überall lokal angepackt werden, besteht eine Chance der globalen Lösung, die allerdings darüber hinaus eine weltweite Vernetzung erfordert. Die Bedeutung der lokalen und regionalen Ebene wurde im übrigen gerade bei der Weltkonferenz in Rio deutlich erkannt und findet sich ausdrücklich auch in den Abschlußdokumenten (Agenda 21).

Als Zukunftsperspektive gilt es allerdings verstärkt, die schon bekannte, seit langem geforderte und inzwischen von fast allen Seiten zumindest abstrakt postulierte Dialektik „Global denken — lokal handeln“ in umweltpädagogische Praxis umzusetzen. Von der Sache scheint es kaum ein grundsätzliches Problem zu sein, Verbindungen zwischen lokalen und globalen Problemen herzustellen, z.B. zwischen einer konkreten städtischen Verkehrspolitik in einer Stadt oder noch konkreter dem Alltagsverhalten von Schülern/Bürgern auf der einen Seite und der globalen Klimaentwicklung auf der anderen Seite. Auf der Ebene praktisch-pädagogischer Vermittlungsarbeit ist dies allerdings schon erheblich schwieriger. Hier gibt es sicherlich einen Nachholbedarf, ja im Grunde scheint es noch kaum überzeugende didaktische Konzepte für dieses objektiv schwierige Vermittlungsproblem zu geben. Potentiell interessante und wichtige Querverbindungen eröffnen sich übrigens dabei zum ebenfalls sehr aktuellen Bereich des interkulturellen Lernens, was allerdings die Sache noch schwieriger macht. Die globale Dimension sollte jedenfalls bei lokalen Umweltprojekten zumindest als Reflexionsebene berücksichtigt werden. So scheint es mir beispielsweise fast undenkbar, ein anspruchsvolles lokales Verkehrsprojekt durchzuführen, ohne die globalen Klimakonsequenzen zumindest mitzudenken; umgekehrt sollte jedoch auch die lokale /regionale Ebene globaler Problemfelder herausgearbeitet und zum Gegenstand von Umweltbildung gemacht werden.

## **14 Literatur**

BECKER, G. (Hrsg.): Stadtentwicklung im gesellschaftlichen Konfliktfeld. Naturgeschichte von Osnabrück. Pfaffenweiler: Centaurus 1991 (auch beim Herausgeber erhältlich!)

BECKER, G.: Naturwahrnehmung in der Stadt als historisch-ökologische Spurensuche. In: KREMER, A./STÄUDEL, L.: Natur - Umwelt - Unterricht. Zwischen sinnlicher Erfahrung und gesellschaftlicher Bestimmtheit. Marburg: Soznat 1993, S. 106-134

BECKER, G.: Sinnliche Naturwahrnehmung, Pädagogik und ökologische Urbanität. In: ZACHARIAS, W. (Hrsg.): Sinnenreich. Vom Sinn einer Bildung der Sinne als kulturell-ästhetisches Projekt. Klartext-Verlag (Edition Umbruch) 1994, S. 238-248

BECKER, G.: Offenes Curriculum Stadt als umweltpädagogische Perspektive, in: Modelle zur Umwelterziehung in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 6: Evaluation und Zukunft der Umwelterziehung. Kiel 1995

BEISPIELE. In Niedersachsen Schule machen, H. 3/1994. Themenschwerpunkt: Regionale Umweltzentren in Niedersachsen

BURKARD, Ch./HOLTAPPELS, H. G. u. a.: Stadtentwicklung und Öffnung von Schule. Dortmund 1992 (Werkheft 37 des Instituts für Schulentwicklungsforschung, IFS)

GÄRTNER, H. (Hrsg.): Ökologische Partizipation im Ballungsraum. Hamburg: Verlag Krämer 1992

GRÜNEISL, G./ZACHARIAS, W.: Die Kinderstadt. Eine Schule des Lebens. Reinbek: Rowohlt 1989

HÄUßERMANN, H./SIEBEL, W.: Neue Urbanität. Frankfurt: Suhrkamp 1987

LANGE, V./VERGIN, U.: Der Schinkel: Frei-/Brachflächen und Stadt(teil)erweiterung (Dokumente und Materialien zur Osnabrücker Stadtökologie, hrsg. von BECKER, G., Bd. 2). Osnabrück 1995

NDS. KULTUSMINISTERIUM: Global denken - lokal handeln. Empfehlungen zur Umweltbildung in allgemeinbildenden Schulen. Hannover 1994 (2 Bde)

REINHARDT, K.: Öffnung der Schule. Community Education als Konzept für die Schule der Zukunft? Weinheim 1992

SCHLEICHER, K. (Hrsg.): Lernorte in der Umwelterziehung. Hamburg: Verlag Krämer 1992

TERHALLE, G./VERGIN, U.: Sch..., Müll, Altlasten und was damit zu tun hat (Dokumente und Materialien zur Osnabrücker Stadtökologie, hrsg. von BECKER, G., Bd. 1). Osnabrück 1995

#### **Angaben zum Autor:**

Dr. Gerhard Becker, AOR für Erziehungswissenschaft/Hochschuldidaktik an der Universität Osnabrück, Arbeitsschwerpunkte: Theorie und Praxis der Umweltbildung, Lehrerausbildung, Projektleiter von NUSO, Beauftragter für Regionales Lernen und Umweltbildung

#### **Kontaktadressen:**

NUSO, c/o Universität Osnabrück, FB Erziehungs- und Kulturwissenschaften, 49069 Osnabrück, Tel.: 0541-9694473 / 4762/ 4826, Fax: 0541-9691233/4826

Verein für Ökologie und Umweltbildung Osnabrück e.V. Umlandstr. 13, 49078 Osnabrück

|

|

# Kooperation

## VORBEMERKUNGEN

Der zweite inhaltliche Bereich des Symposiums setzte sich mit dem Problem auseinander, wie Schule kooperationsfähiger werden kann. Öffnung erweist sich dabei als Voraussetzung und als Konsequenz von Kooperation. Insgesamt wurden fünf Beiträge angeboten, die im Folgenden dokumentiert sind.

Die drei ersten Beiträge befassen sich mit der Entwicklung von Kooperation in den Schulen, die beiden letzten Beiträge hingegen mit der Vernetzung von unterschiedlichen Schulen und außerschulischen Institutionen.

Eines der ersten Bundesländer, welches zur Förderung der Kooperation in den Kollegien ein Schulentwicklungsprogramm auflegte, war das Land Nordrhein-Westfalen. Vorausgegangen waren zahlreiche kleinere Impulse zur Teamarbeit in den verschiedenen Bundesländern, um die Arbeitsmöglichkeiten der beteiligten Lehrkräfte zu verbessern. Das nordrhein-westfälische Schulentwicklungsprogramm zielt außerdem auf die Entwicklung der Organisation der einzelnen Schule. Es will bewußt weg von der Frage einer inhaltlichen, curricularen Profilierung der einzelnen Schule und hin zur Demokratisierung der Schulstrukturen. Barbara Koch hat am Oberstufen-Kolleg in Bielefeld einen solchen Organisationsentwicklungsprozeß erlebt und beschreibt diesen in ihrem Beitrag. Dabei wird deutlich, wie beweglich ein Kollegium werden kann, wenn es gelingt, auftauchende Probleme in den Griff zu bekommen.

Für einen koevolutiven schulischen Wandlungsprozesses beschreibt Ursula Carle in ihrem Beitrag ein fünfstufiges Entwicklungsmodell von Kooperation und Teamarbeit. Dieses Modell basiert auch auf Erfahrungen von Wirtschaftsbetrieben. Es liefert deshalb für Schulen neue Ideen, die über die bislang dokumentierten hinausgehen. Da sich der Beitrag an Alltagsschulen, nicht an Modellschulen richtet, beginnt die erste Stufe des Entwicklungsmodells dort, wo Alltagsschulen bezüglich Teamarbeit häufig stehen: ganz am Anfang.

Eva Breitenbach beleuchtet einen speziellen Aspekt der Kooperation, nämlich die Frage, inwieweit die Geschlechterhierarchie und die geschlechtsspezifische Interaktion im Klassenzimmer die Möglichkeit echter Kooperation verhindern. Zugleich plädiert sie dafür, die Differenz der Geschlechter zu akzeptieren und beiden, Jungen wie Mädchen, Entwicklungsräume zu bieten, die ihnen (auf Kooperation gerichtete) eigene Identitäts- und Lebensentwürfe ermöglichen.

Schließlich gibt es zahlreiche Beispiele, wie Schulen mit anderen Institutionen und untereinander kooperieren. Hildebrand Ross beschreibt, wie das Osnabrücker Gesundheitsamt einen Runden Tisch Gesundheit eingerichtet hat, an dem Schulen beteiligt sind und gemeinsame Vorhaben planen.

Theodor Sander rundet den Aspekt Kooperation schließlich mit einer Übersicht ab, wie unterschiedliche Programme eine internationale Vernetzung von Schulen fördern.

Ursula Carle

# INHALT

*Barbara Koch-Priewe:*

Schule als lernende Organisation. Wie lernen durch Kooperation Schule macht?	63
1 Das Programm „Gesunde Schule“ kann nur das Kooperationsergebnis einer Lerngemeinschaft sein	63
2 Gesunde Schulen durch Schulentwicklung: Schulen als lernende Organisationen	64
2.1 Praktische Wurzeln der Schulentwicklung	64
2.2 Ein Beispiel für Kooperationsprobleme beim Beginn von Schulentwicklung	65
2.3 Die theoretischen Wurzeln der Schulentwicklung	66
3 Die zweifache Aufgabenstellung bei Schulentwicklung	67
4 Der Ablauf von Schulentwicklungsprozessen	68
4.1 Erste Steuergruppenkonstituierung	68
4.2 Teamentwicklung	69
4.3 Phasenschema des Institutionalisierten Schulentwicklungsprogramms	70
4.4 Datensammlung	70
4.5 Dateninterpretation, Zielklärung, Aktionsplanung, Implementation, Institutionalisierung, Evaluation	72
4.6 Die Dynamik von Zielklärung und Datenerfassung	72
4.7 Unterschiedliche Projekte in einem Schulentwicklungsprozeß	74
5 Schulentwicklung: Ein permanenter Lernprozeß aller Beteiligten	75
6 Literatur	75

*Ursula Carle:*

Kooperation und Teamarbeit in der modernen Schule	79
1 Status quo der Kooperation im Schulalltag	79
2 Erfahrungen aus der betrieblichen Praxis für die Schule	82
Wozu taugt Teamarbeit?	84
Was behindert Teamarbeit?	84
Fünf Entwicklungsstufen auf dem Weg zu qualifizierter Teamarbeit	85
3 Arbeit im Team als Entwicklungsprozeß	88
4 Wie können einzelne Lehrkräfte einen solchen Entwicklungsprozeß in Gang setzen?	90
5 Literatur	92

<i>Eva Breitenbach:</i>	
Geschlechterhierarchie und geschlechtsspezifische Interaktion im Klassenzimmer	96
Die empirische Basis: "klassische Studien"	97
Die Aufmerksamkeitsverteilung der Lehrperson im Unterricht	97
Geschlechtsspezifische Kommunikationsstrukturen	98
Gewalt gegen Mädchen	100
Wirkung und Rezeption der vorgestellten Studien	101
Wie werden diese Ergebnisse diskutiert und bearbeitet, und was ist daran problematisch?	101
Perspektiven	103
Vom Defizit zur Differenz zur Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit	103
Mädchen und Jungen als Subjekte der Forschung	104
Geschlechtsbezogene Gewalt in der Schule	105
Literatur	106
<i>Hildebrand Ross:</i>	
Chancen für die Gesundheitsförderung in der Schule durch Kooperation	109
1 Projekt I: Gesunde Ernährung in der Schule	109
2 Projekt II: Gesund leben - anders essen, Welternährungstag 16.Okt.1993	110
3 Projekt III: erLeben ohne Drogen - Projekt zur primären Suchtprävention	110
4 Welche Chancen durch Kooperation kann ein Arbeitskreis für Gesundheitsförderung bieten, um die Entwicklung einer „gesunden Schule“ zu fördern?	111
<i>Theodor Sander:</i>	
Vernetzung von Schulen in Europa - Programmübersicht	114
1 Programme der Europäischen Union	114
2 Programme des Europarats	119
3 Programme der UNESCO	120
4 Programme auf nationaler Ebene	120
5 Programme auf lokaler Ebene	121
6 Programme auf Initiative einzelner Schulen	121



## **Schule als lernende Organisation. Wie lernen durch Kooperation Schule macht?**

Beim Thema Veränderung von Schule in Richtung auf „Gesunde Schule“ taucht die Frage auf, wie das gehen könnte? Ein Befehl, ein Erlaß oder eine Anordnung nach dem Motto, „ab morgen ist diese Schule eine Gesunde Schule“ würde das Ziel verfehlen. Fünf Gründe sprechen gegen diese Form der Umsetzung: *Erstens* wollen die meisten Menschen heute nicht mehr in Hierarchien leben; sie wollen nicht mehr Befehlsempfänger sein (LIKET 1993). *Zweitens* besteht die Gefahr, daß LehrerInnen das Thema „Gesunde Schule“ wie einen der vielen Erlasse behandeln, es als Modewelle interpretieren und sich sagen, wenn wir nur stillhalten, wird auch dieser Wirbel irgendwann wieder vorbei sein. *Drittens* kommt nichts bei den SchülerInnen an, wenn die LehrerInnen für eine Sache nicht selber ein wenig „brennen“. Man kann eine „Gesunde Schule“ *viertens* auch deswegen nicht „von oben“ verordnen, weil die Gemeinde, die Schulaufsicht, die Schulleitungen meist auch nicht so genau wissen, was eine Gesunde Schule eigentlich ist und wie eine konkrete Schule sich zur Gesunden Schule entwickeln kann. *Fünftens* haben in einer Schule alle Beteiligten vermutlich ganz unterschiedliche Vorstellungen davon, was eine Gesunde Schule ausmacht.

### **1 Das Programm „Gesunde Schule“ kann nur das Kooperationsergebnis einer Lerngemeinschaft sein**

Würde man in einer kleinen Gruppen von KollegInnen ein Projekt „Gesunde Schule“ machen, taucht die Gefahr auf, daß die Arbeit dieser engagierten Gruppe durch andere KollegInnen konterkariert wird, die kein Interesse daran haben und die Absichten des Projekts unterlaufen. Es kommt zu Abkapselungen innovativer Ansätze, wie sie insbesondere aus Projekten zur Humanisierung des Arbeitslebens zur Genüge bekannt sind. Um dies zu verhindern, bedarf es einer Kooperation im ganzen Kollegium unter Einbeziehung der Schulleitung. Nur durch die gemeinsame Überlegung aller Beteiligten, was an ihrer Schule Gesunde Schule bedeuten könnte, kann eine wirkungsvolle Maßnahme beginnen. Auch die SchülerInnen, die Eltern, möglicherweise die Gemeinde und die Schulaufsicht müssen in diese Gedanken einbezogen werden. Die Umsetzung des Ziels „Gesunde Schule“ über den eigenen Unterricht hinaus, ist also eine Frage der Kooperation und Kooperationsfähigkeit der Beteiligten (DRESCHER 1994, GÖPEL 1994, GROSSMANN 1994, PELIKAN u. a. 1993): Wie können wir gemeinsam herausbekommen, was wir unter einer Gesunden Schule verstehen?

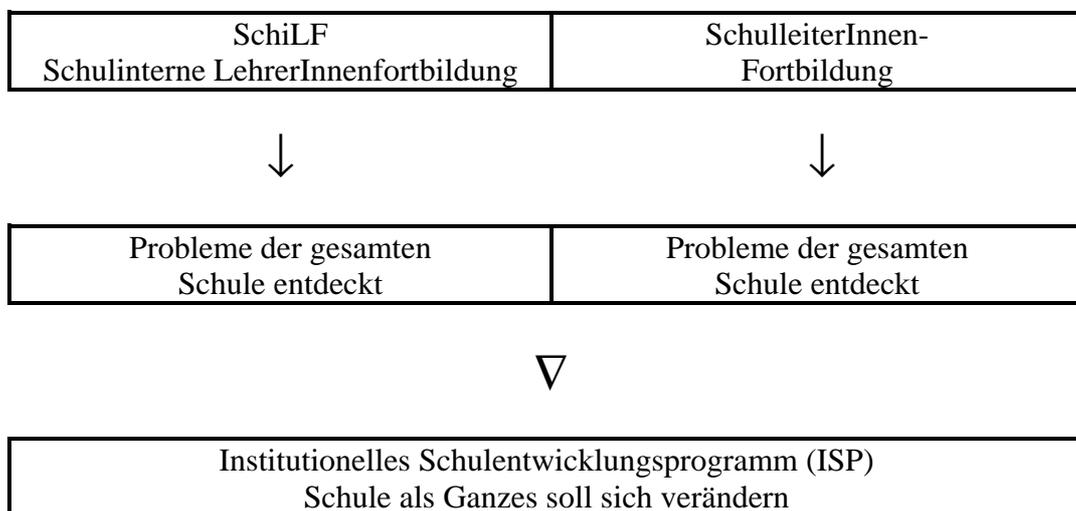
Und welche Umsetzung ist für unsere konkrete Schule passend, welche mit unserem Kollegium, mit unseren SchülerInnen, mit diesen Eltern machbar? Damit ist die Frage der Lernfähigkeit von Organisationen angesprochen (ROLFF 1991, 1993, 1995): Wie lernt eine Organisation, herauszufinden, was sie selbst will und auch umsetzen kann? Wie lernt sie, sich selbst zu bestimmen? Wohin kann sie sich dabei entwickeln, und wie kann sie das realisieren (WENZEL u. a. 1990)?

## 2 Gesunde Schulen durch Schulentwicklung: Schulen als lernende Organisationen

In Nordrhein-Westfalen ist in den Richtlinien für alle Schulen verankert, daß sie sich ein eigenes „Schulprogramm“ geben müssen; ein unverwechselbares Schulprofil. Darin soll skizziert sein, wie diese Schule eine „gute Schule“ werden will. Es wird empfohlen, sich einer bestimmten Methode zu bedienen, mit der man Stärken der Schule maximieren und Schwächen minimieren kann. Der geläufige Begriff dafür ist „Schulentwicklung“. Man kann diese Methode auch verwenden, um sich an der Schule in Richtung auf eine Gesunde Schule oder besser gesundheitsfördernde Schule zu entwickeln.

Die Idee der Schulentwicklung hat mehrere Wurzeln, von denen ich hier zwei nennen möchte (vgl. DALIN/ROLFF 1990):

### 2.1 Praktische Wurzeln der Schulentwicklung



Die eine Wurzel von Schulentwicklung ist auf SchiLF (Schulinterne Lehrerfortbildung) zurückzuführen; seit den 80er Jahren wird in Nordrhein-Westfalen an einzelnen Schulen mit dem Modell SchiLF gearbeitet; die Kritik an der Wirkungslosigkeit der klassischen Fortbildungsmaßnahmen für die gesamte Schule (einzelne LehrerInnen gleicher Fachrichtung, die aber an unterschiedlicher Schulen und dann isoliert an die Einzelschule zurückkehren) war Ausgangspunkt

für dieses Modell. Es bedeutet, daß sich die LehrerInnen einer Schule gemeinsam einem Fortbildungsthema widmen. Die zweite Wurzel der Schulentwicklung geht auf die Erfahrungen mit SchulleiterInnenfortbildung zurück, für die es seit Jahren einschlägige Konzepte gab. In beiden Fortbildungsansätzen wurde zunehmend mehr die Schule als Ganzes ein Thema der Arbeit; die Fortbildung ging über einzelne Spezialprobleme hinaus. Diese beiden unterschiedlichen Stränge haben sich zu einem neuen Programm vereint, das heute ISP heißt: Institutionelles Schulentwicklungsprogramm (DALIN/ROLFF 1990). Es zielt darauf hin, daß sich die Schule als Ganzes verändern soll; man kann es definieren als eine Mischung aus Fortbildungs- und Strukturveränderungsbemühungen, die auch neue Formen von Leitungsmodellen einbezieht. Dafür werden ausgebildete ModeratorInnen eingesetzt, die einzelne Schulen in ihrem Veränderungsprozeß unterstützen. Schulentwicklung setzt thematische Entwicklungsarbeit voraus und ist deshalb besonders für den Wandel zur Gesunden Schule geeignet. PRIEBE (1995) beschreibt einen solchen Entwicklungsprozeß anhand des Problems der Gewaltprävention.

## **2.2 Ein Beispiel für Kooperationsprobleme beim Beginn von Schulentwicklung**

1992 wollte das Oberstufen-Kolleg das oben beschriebene, recht präzise bestimmte Verfahren der Schulentwicklung ausprobieren. An dieser Einrichtung, die zur Universität Bielefeld gehört, und die eine Parallelinstitution zur Laborschule ist (beide sind von von HENTIG gegründet worden), arbeite ich. Das Oberstufen-Kolleg ist eine Reformschule der Sekundarstufe II, die auch Anteile des universitären Grundstudiums integriert (von HENTIG 1971). Als dauerhaftes Reformmodell ist es schon früh an Verfahren der Veränderung von Schule interessiert gewesen.

Zum Start der Schulentwicklung braucht man eine kleine Gruppe aus dem Kollegium, die den Prozeß in Gang setzt, die sogenannte „Steuergruppe“. Am Oberstufen-Kolleg fanden sich schnell einige Kollegen; vor allem solche, die eher als Wortführer in Konferenzen bekannt waren, und „Macher“. Ihre Ideen waren zu sehr verschieden, als daß man annehmen konnte, sie würden sich gemeinsam realisieren lassen. Diese Kollegiumsmitglieder waren sich untereinander keineswegs einig. Aus früheren Kooperationserfahrungen war absehbar, daß sich diese Gruppe sehr bald zerstreiten und dann wahrscheinlich platzen würde. Die Kommunikation war von Konflikten beladen; es gab bereits eine Geschichte von wechselseitigen Verletzungen; auch die aktuellen Umgangsformen waren so, daß man nicht viel Vertrauen in die Gruppe haben konnte, die sich das neue Programm der Schulentwicklung vorgenommen hatte.

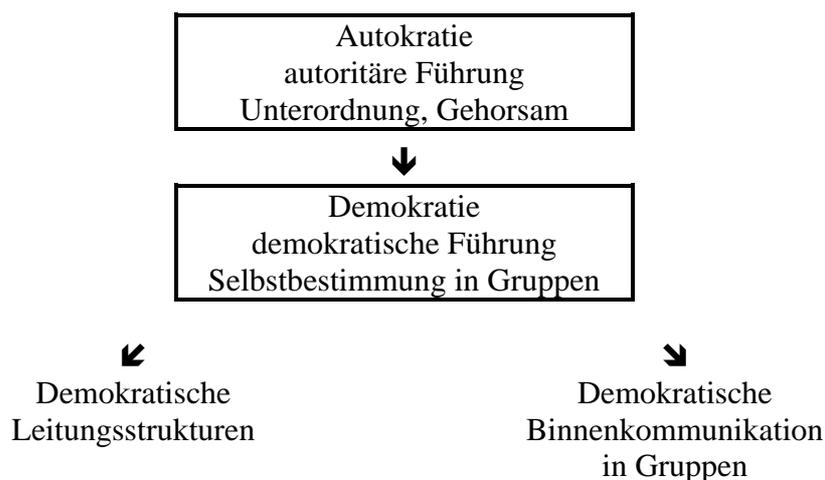
Die Frage war auch, ob es eigentlich in Ordnung sein konnte, wenn diese Gruppe, die den Prozeß steuern sollte, fast nur aus Männern bestand (nur eine Frau war dabei; sie hatte Leitungsaufgaben inne). An der Stelle haben wir uns überlegt,

woher eigentlich dieses Programm der Schulentwicklung kommt. Danach änderten wir die Gruppenzusammensetzung (vgl. KOCH-PRIEWE 1995).

### 2.3 Die theoretischen Wurzeln der Schulentwicklung

Schulentwicklung hat ihre theoretischen Wurzeln in der Betriebs- und Organisationspsychologie. In Wirtschaftsbetrieben gibt es sehr lange Erfahrungen mit diesem Modell. Ich erinnere in diesem Zusammenhang an LEWIN, der Ende der 30er, Anfang der 40er Jahre zum Thema Führungsstile und Demokratisierung gearbeitet hat. Es war ein in die USA emigrierter deutscher Sozialpsychologe, der betroffen von den Auswirkungen des Faschismus war und Anfang der 40er Jahre ein Programm der Umerziehung für die Deutschen für die Zeit nach dem Krieg vorgelegt hat. Er untersuchte, wie es zur Autokratie, zum Autoritarismus kommen konnte und entwickelte ein Gegenmodell zur Förderung der Demokratiefähigkeit (LEWIN 1953).

Abkehr vom autoritären Führungsstil und Folgen der Demokratisierung (nach LEWIN)



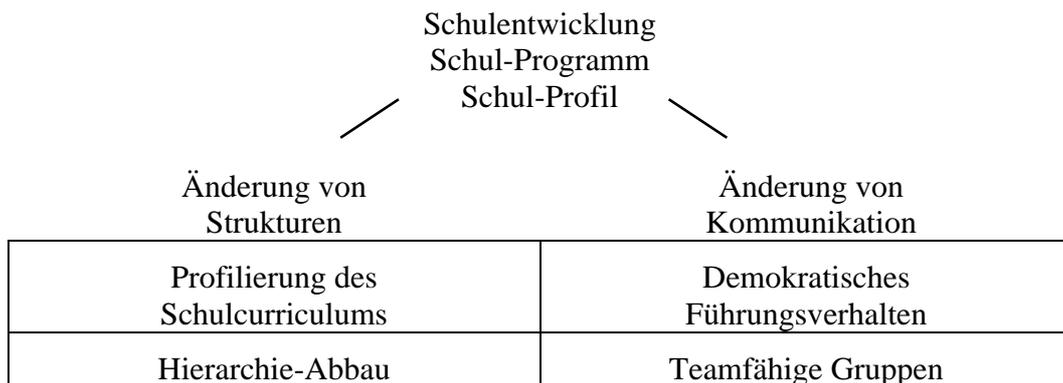
LEWIN fand heraus, daß in demokratischen Strukturen die SchülerInnen weniger ängstlich sind, sie leiden weniger unter Streß und zeigen weniger häufig körperliche Krankheitssymptome und psychische Beschwerden. Diese Erkenntnisse wurden auch auf die Lehrtätigkeit übertragen, in den 60er Jahren z. B. auf den Unterrichtsstil von LehrerInnen; die Unterscheidung zwischen dem autoritären, dem laissez-faire-Stil oder dem demokratischen oder sozial-integrativen Unterrichtsstil ist bekannt. Die meisten KollegInnen versuchen heute, demokratisch zu unterrichten. Was man in den 60er und 70er Jahren vergessen hat, ist die Übertragung dieses Ansatzes auf das Verhältnis zwischen Dienstaufsicht, Schulleitung und LehrerInnen. D. h., die bürokratischen und autoritären Strukturen sind nicht angetastet worden. - Inwieweit dann der demokratische Unterrichtsstil von der Lehrperson

glaubhaft umgesetzt werden konnte, wenn sie selbst in autokratischen Strukturen arbeitete, ist fraglich.

### 3 Die zweifache Aufgabenstellung bei Schulentwicklung

Es gibt also mehrere Zielstellungen bei Schulentwicklung. Zwei große, miteinander verbundene Aufgaben möchte ich nennen: Erstens die Änderung von Strukturen der Einrichtung und zweitens die Demokratisierung von Kommunikations- und Leitungsstilen. Es müssen in einer langjährig gefestigten Institution neue Strukturen verankert werden und zwar im Innern und nach außen. Gemeinsam mit dem Gebot der Demokratisierung ergibt sich daraus, daß sich das Angebot des Schulcurriculums unter Beteiligung der Betroffenen ändern muß (ein Schulprofil entsteht), und daß die Hierarchie abgebaut werden muß. Gleichzeitig müssen demokratischere Umgangsformen, neue Kommunikationsformen gefunden werden. Dies gilt für die Arbeit der LehrerInnen (teamfähige Gruppen) und zwischen Leitung und Kollegium (demokratisches Führungsverhalten).

Zweifache Aufgabenstellung bei der Arbeit an:



Was nun in vielen Schulen passiert, die ich besuche, ist folgendes: Die Umsetzung der Idee der Schulentwicklung reduziert sich auf die Profilierung des Schulcurriculums. D. h. die Schule entscheidet sich zu einem zusätzlichen Angebot (wir legen einen Biotop an, wir bieten ein Schulfrühstück an, wir führen ein Mittagessen ein). Indem das Schulcurriculum verändert wird, gewinnt die Schule ein Schulprofil. Die anderen drei Vorstellungen, die nach dem Konzept von LEWIN mitgemeint waren, nämlich Hierarchie-Abbau in den Strukturen, demokratisches Führungsverhalten und teamfähige Gruppen, das alles wird bei der Aufstellung eines Schulprogramms von den Schulen oftmals vergessen. Damit unterläuft der Ansatz der Schulentwicklung seine eigenen Prinzipien (vgl. SCHNEIDER-WOHLFART/WACK 1994).

Für das Thema Gesunde Schulen ist das durchaus wichtig, weil auch hier die Gefahr besteht: Die Schule profiliert sich in ihrem Angebot, im curricularen Teil, und die drei anderen Teile (Demokratisierung der Führungsstile, Hierarchieabbau

und Teamentwicklung im Kollegium) bleiben unberücksichtigt (vgl. auch DE LORENT/ZIMDAHL 1993). Gerade beim Thema Gesunde Schulen wirkt eine Schule unglaublich, wenn die LehrerInnen dauerhaft unkooperativ und nicht konsensfähig sind; ein solches Verhalten hat Auswirkungen auf die psychische und physische Gesundheit. Solche LehrerInnen sind kein gutes Modell für SchülerInnen, die gesundheitsbewußt leben sollen. Oft passiert auch folgendes: Selbst die Beschlüsse einer Schule zur Entwicklung eines Schulprofils werden nur in Papierform abgeben und der Schulaufsicht mitgeteilt: „Schaut mal, wir haben ein Schulprofil entwickelt“ - z. B. auf einem 30 Seiten langen Papier. Damit ist dann mancherorts das Thema erledigt.

D. h. Schulentwicklung, wenn man sie ernst meint, ist ein Verfahren zur Demokratisierung der gesamten Schule, und wichtig ist, daß sich dabei das gesamte Kollegium in Richtung auf Teamfähigkeit entwickelt und zur Gestaltungseinheit bei der Veränderung der gesamten Schule wird (KNAUF 1994).

## **4 Der Ablauf von Schulentwicklungsprozessen**

Am Beispiel meiner eigenen Einrichtung schildere ich im folgenden Kapitel den sinnvollen Verlauf von Schulentwicklung. Es muß allerdings die Ausnahme beachtet werden: am Oberstufen-Kolleg ist auf Grund der Orientierung an Schulreform der Hierarchie-Abbau bereits weit fortgeschritten; auch demokratisches Führungsverhalten ist seit der Gründung 1974 Standard. Es blieb daher vor allem die Frage der Profilierung des Schulcurriculums und die Entwicklung teamfähiger Gruppen. Wie die „Steuergruppe“, das kleine Team von KollegInnen (die Schulleitung muß darin auch vertreten sein) beide Aufgaben bewältigt hat, beschreiben die nächsten Abschnitte.

### **4.1 Erste Steuergruppenkonstituierung**

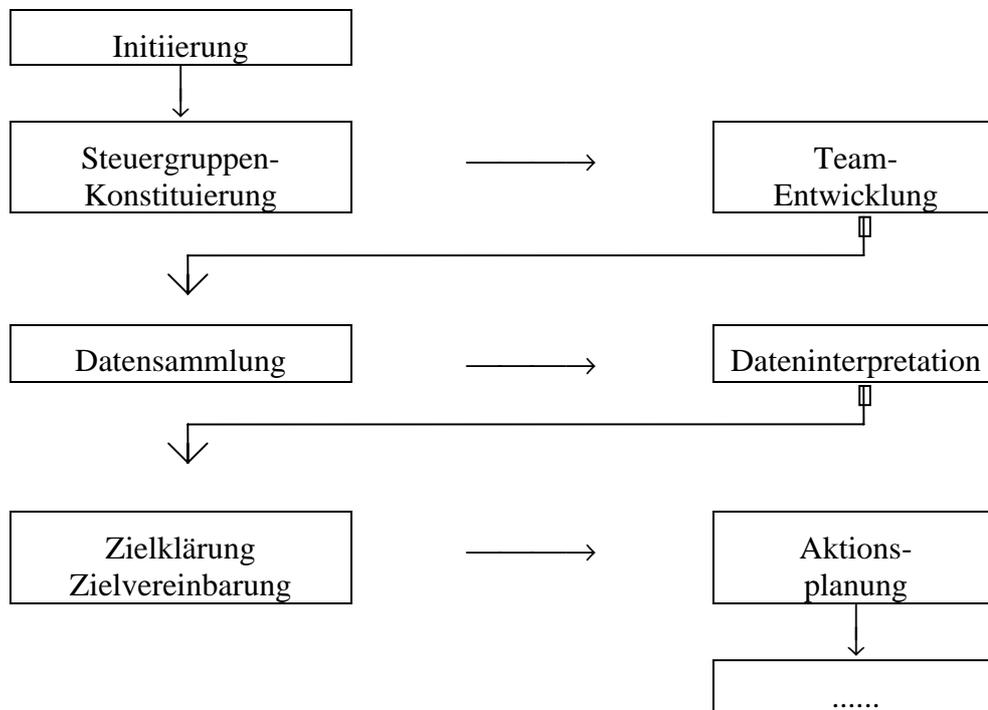
Die Zusammensetzung der Steuergruppe wurde öffentlich kritisiert: Es sollten Frauen, sogenannte schweigende KollegInnen und die „Randgruppen“-Belegschaft, die befristet Beschäftigten und die wenigen jüngeren KollegInnen vertreten sein; selbstverständlich auch Teilzeitbeschäftigte. Und es sollten ebenso KollegInnen vertreten sein, die in gewisser Weise zu den Resignierten gehören, die Schule am liebsten hinter sich lassen würden, wie auch solche, die sich mehr nach außen orientieren. Für Gesunde Schulen heißt das, daß man auch KollegInnen, denen der gesamte „Gesundheitsrummel“ auf die Nerven geht, in die Gruppe aufnehmen muß. Wenn das nicht geschieht, ist die Gefahr groß, daß sich die Kräfte in der Schule wechselseitig paralysieren und sich hemmen. Die Engagierten werden dann wahrscheinlich auch irgendwann aufgeben, denn - wenn ein großer Teil des Kollegiums nicht mitmacht - werden die eigenen Anstrengungen wieder aufgehoben. Am Oberstufen-Kolleg wurde die Steuergruppe schließlich so neu besetzt, daß die unterschiedlichen Fraktionen des Hauses vertreten waren.

Der Name der Steuergruppe führt zu einigen Mißverständnissen: Sie soll nicht die Inhalte der Veränderung einer Schule steuern, sondern den Prozeß der Veränderung. Das ist schwer zu verstehen. Was die Gruppe vorschlägt, sind weniger Inhalte als vielmehr Verfahrensregeln, wie die Schule zu einem befristeten Konsens über ein geplantes Projekt kommen kann. Alles wird dem Kollegium zur Abstimmung vorgelegt, meistens mit Entscheidungsalternativen. Die Steuergruppe sagt nicht: „Das machen wir, und hier geht's lang!“, sondern sie hat eher eine moderierende Position: Sie sondiert, welche Ideen der Veränderung in Kollegiumsgruppen kursieren und organisiert die Beratung darüber mit dem gesamten Kollegium. Das Kollegium als ganzes muß die letztliche Entscheidung darüber treffen, was praktisch umgesetzt werden soll.

## **4.2 Teamentwicklung**

Die uns am Oberstufen-Kolleg begleitende Supervisorin ist eine erfahrene Trainerin der Themenzentrierten Interaktion und war bei der Teamentwicklung sehr hilfreich. Um uns die Methoden der TZI anzueignen, wir haben uns darin geübt, das Verschiedene, die unterschiedlichen Positionen, Meinungen der einzelnen Gruppenmitglieder zu akzeptieren, ohne unsere eigene Meinung aufzugeben; wir haben zuhören gelernt - auch wenn wir kritisiert wurden; wir haben uns streiten gelernt, ohne uns als Person angegriffen und fertiggemacht zu fühlen. Wir haben Abschied genommen vom Demokratieverständnis, das sich von Mehrheits-Minderheits-Entscheidungen abhängig macht (daß im Extremfall 51 % über die restlichen 49 % bestimmen). Wir haben versucht, keine Machtentscheidungen in der Gruppe zu fällen, sondern uns um Konsens bemüht, um das befristete Mittragen von Entscheidungen, die man selbst im Moment nicht befürwortet hätte. Das war etwas ganz Wichtiges, und es ist uns schwer gefallen. Es hat eine Weile gedauert, aber irgendwann hat es funktioniert.

### 4.3 Phasenschema des Institutionalisierten Schulentwicklungsprogramms



Die Steuergruppe steuert den Prozeß der Schulentwicklung - das ist einerseits angemessen ausgedrückt. Daß aber der Prozeß auf dem Schaubild so linear aussieht, liegt an der Schwierigkeit, die Zyklen, Spiralen und „Springprozessionen“ zu zeichnen, die normal für den Prozeß sind. Zu glauben, man könne die Schritte einen nach dem anderen erledigen, ist eine Steuerungsfiktion. Es gibt viele Schleifen, die man gehen muß; man muß vor- und zurückgehen, immer wieder einmal schon durchlaufene Phasen noch einmal durchschreiten. Wie es zu dieser Nicht-Linearität kommt, wird spätestens beim Zusammenhang zwischen Datensammlung und Zielklärung deutlich (vgl. Abschnitt 6.6).

### 4.4 Datensammlung

An dieser Stelle möchte ich darauf hinweisen, daß es notwendig ist, immer alle Schritte (in welcher Reihenfolge auch immer) mit dem gesamten Kollegium gemeinsam abzustimmen. Dem Kollegium sollte die Mitarbeit an allen Phasen angeboten werden, aber die Umsetzung darf niemals zu einer Zwangsveranstaltung führen, bei der alle mitmachen müssen. Wichtig ist, daß die Phase der Datenerhebung von allen toleriert wird. Wenn ein Projekt vom Kollegium beschlossen worden ist, wird die Durchführung des Projekts erst einmal denen übertragen, die sich dafür engagieren wollen. Es mag viele KollegInnen geben, die sich im Moment aus guten Gründen nicht für eine Beteiligung entscheiden können; sie dürfen abwarten und beobachten. Bei der Interpretation können sich wieder alle beteiligen.

Das Schaubild zeigt, daß idealtypisch nach der Teamentwicklung in der Steuergruppe die Datensammlung beginnt. D. h. die Schule untersucht sich selbst: Was erreichen wir in Richtung auf Gesundheitsförderung schon jetzt? Wenn an einer Schule ein Programm „Gesunde Schule“ als Thema der Schulentwicklung auf die Tagesordnung kommt, und dabei unterstellt wird, die Schule mache auf diesem Gebiet noch gar nichts, dann gibt es viele KollegInnen, die sich dadurch angegriffen fühlen. Viele KollegInnen sind bereits in dem anvisierten Bereich engagiert. D. h., es ist sinnvoll, die Selbstuntersuchung mit der Frage zu beginnen: „Wo macht die Schule schon bisher in Richtung auf Gesunde Schulen etwas Wichtiges? Wo hat die Schule hinsichtlich Gesundheitsförderung Stärken?“ (vgl. HORSTER 1991)

Die meisten Schulen haben Voraussetzungen, an denen sie anknüpfen können - und es ist wichtig, daran anzuknüpfen. Sonst haben LehrerInnen leicht das Gefühl, immer wieder am Punkt Null beginnen zu müssen, was sehr frustrierend sein kann. Das Oberstufen-Kolleg hat damit begonnen, daß die KollegInnen in ihre Kalender geguckt und geprüft haben: Womit verbringen wir in unserer Arbeit faktisch viel Zeit? Als Ergebnis kam heraus, daß die Lehrenden mit den KollegiatInnen sehr viele Beratungsgespräche führen. Das sind Verabredungen außerhalb des Unterrichts, in den langen Pausen oder zu anderen Zeiten, in denen kein Unterricht stattfindet. In diesen Beratungsgesprächen kann alles zum Thema werden: Rückmeldungen über die Leistungen im Kurs, die Frage eines zukünftigen Leistungsnachweises oder einer Prüfung; die gesamte Organisation des Studiums, die Schwierigkeiten in einem anderen Kurs, die Finanzierung oder Probleme mit den Eltern oder FreundInnen.

Damit verbringt das Kollegium viel Zeit, obwohl diese Aufgabe in der Form nirgendwo festgeschrieben ist. Das faktische Profil unserer Einrichtung liegt darin, daß das Kollegium sich um die Jugendlichen auch außerhalb der einzelnen Unterrichtsstunde kümmert. Man kann nun prüfen, wie man diese Stärken ausbaut und zu einem bewußten, professionellen Profil der Einrichtung kommt. Wenn diese Gespräche eine der faktischen Stärken der Einrichtung sind - sie dem Kollegium aber viel Zeit kosten, dann könnte man prüfen, welche dieser Beratungsgespräche nur eine Folge einer möglicherweise mangelhaften eigenen Praxis sind, wo sie also ausbessernde Funktion haben. Wo könnte in solchen Fällen im Vorfeld etwas geändert werden, um die Beanspruchung des Kollegiums durch Beratungsgespräche auf die Bereiche zu beschränken, wo sie wirklich geführt werden sollen? Wenn das entschieden ist, kann sich das Kollegium im Führen solcher Beratungsgespräche professionalisieren und die eigenen Kompetenzen noch verbessern.

Schulentwicklung ist auch ein Programm, um die unsichtbare Arbeit, die bisher an Schulen gemacht wird, sichtbar zu machen. Die Orientierung darauf ist so wichtig, weil viele KollegInnen jetzt schon sehr viel arbeiten und sich gestreßt fühlen. Wer hat nicht die Klagen von KollegInnen im Ohr: „Jetzt sollen wir noch mehr Programme aufgebürdet bekommen; erst war es „Öffnung von Schule“, dann das Thema „Gewalt“ an Schulen, dann „Drogen“, und jetzt sollen wir auch

noch „gesundheitsfördernde Schulen“ gestalten. Was sollen wir denn noch machen? Das schaffen wir doch gar nicht alles.“

Man sollte also mit einer Untersuchung beginnen, die feststellt, was die Schule schon jetzt in Hinblick auf Gesunde Schule sinnvolles macht, anstatt dem Kollegium ungeprüft noch mehr Aufgaben nahezubringen. Bei der Phase der Datensammlung muß auf jeden Fall berücksichtigt werden: „Was machen wir bisher schon und was machen wir gut?“ Allerdings kommt man an diese Daten nur schwer heran, weil diese Leistungen durch mündliches Abfragen oder durch einen Fragebogen ganz schlecht erfaßt werden können. An dieser Stelle sollte das Kollegium phantasievoll sein und sich sehr sensibel dafür zeigen, wo man etwas „zwischen den Zeilen“ lesen kann. Welche Wahrnehmungsorgane müssen geöffnet werden, um herauszukriegen, worin diese Schule eigentlich schon beachtliche Leistungen zeigt?

#### **4.5 Dateninterpretation, Zielklärung, Aktionsplanung, Implementation, Institutionalisierung, Evaluation**

Anschließend erfolgt die Dateninterpretation: Was bedeutet das eigentlich, was da mit der Selbstuntersuchung herausgefunden worden ist? Danach erfolgt nach diesem Modell die Aktionsplanung, und dann schließen sich noch weitere Phasen an, die hier nicht näher erläutert werden (Zielklärung, Aktionsplanung, Implementation, Institutionalisierung, Evaluation). Ich gehe nur auf das Verhältnis von Zielklärung und Aktionsplanung ein, weil man an dieser Stelle die Dynamik und die Wechselwirkung der unterschiedlichen Phasen gut erkennen kann.

#### **4.6 Die Dynamik von Zielklärung und Datenerfassung**

Am Oberstufen-Kolleg gelang es der Steuergruppe nach einiger Zeit, ein Team zu werden. Dann erst war es möglich, daß eine Reihe der KollegInnen sich öffentlich traute, die eigene Meinung zu sagen (vorher hätten sie befürchtet, sofort von den GegnerInnen zum Schweigen gebracht zu werden). Sie waren der Meinung, daß an das Oberstufen-Kolleg die „falschen KollegiatInnen“ kämen; man würde sagen: eine negative Selbstaussage. Die KollegiatInnen waren ihnen zu wenig leistungsmotiviert, zu schlapp; sie glaubten, zu viele Leute mit Drogenkarrieren würden die Schule besuchen; Schule sei keine Sozialtherapie-Anstalt. Sinngemäß äußerten sich die KollegInnen so: „Ich will nicht Sozialarbeiter werden, dafür bin ich auch nicht ausgebildet. Ich will nicht falsche Rücksicht auf die Wehwehchen, die echten Krankheiten oder die eingebildeten Krankheiten, die „Psychomacken“ usw. von den jungen Leuten nehmen. Unter diesen Bedingungen möchte ich hier nicht mehr arbeiten. Ich bin dafür, daß diese Leute bei uns nicht mehr aufgenommen werden sollen.“ Das war die Stimmung in einer Fraktion, die im Kollegium zahlreiche Anhänger besaß.

Was die andere Fraktion an der Stelle gesagt hat, ist leicht vorherzusehen: Sinngemäß war folgendes zu hören: „Für Chancengleichheit! Gegen Selektion! Der Untergang der Schulreform droht, wenn das Oberstufen-Kolleg BewerberInnen aussiebt und nur die leistungsmotivierten KollegiatInnen, die stromlinienförmig Akzeptablen aufnimmt!“

Die Lösung für die auf der ideologisch besetzten Zielebene geführte Diskussion war vor scheinbar unüberwindliche Barrieren gestellt. Unser Ansatz bestand nun darin, daß beschlossen wurde, sich die BewerberInnen genauer und systematischer anzuschauen, ohne die bisherige Entscheidungsprozedur (neutrale Computerauswahl) anzutasten. Beratungsgespräche zu führen, war ja eine der Stärken der Einrichtung; nur mit den BewerberInnen waren bisher keine geführt worden. Auf Beschluß des Kollegiums wurden sie auf diese Gruppe ausgedehnt. Selbstverständlich beteiligten sich Mitglieder aus der Steuergruppe an diesen Beratungsgesprächen. Das paradoxe Ergebnis bestand darin, daß diejenigen, die behauptet hatten, an das Oberstufen-Kolleg kämen nicht die „richtigen“ jungen Leute, überhaupt keine KollegiatInnen fanden, die sie nicht hätten aufnehmen wollen. Ihnen erschienen die jungen Leute alle sehr nett, sehr engagiert, motiviert und freundlich. Diejenigen, die sie gern hätten wegberaten wollten, tauchten nie auf. Auf der anderen Seite gab es bei denjenigen, die eigentlich immer für Chancengleichheit auf die Barrikaden gegangen waren, jemanden, der fand, dieser junge Mensch solle doch lieber woanders eine Ausbildung aufnehmen. Als Konsequenz war deutlich, daß diejenigen, die lieber ganz grundsätzlich andere KollegiatInnen unterrichtet hätten, sich fragten, ob nicht doch die Einrichtung - also auch sie selbst - sich all diesen Problemen der KollegiatInnen (mit deren Motiviertheit und anderen „Beeinträchtigungen“) stellen muß. Die anderen KollegInnen konnten die Frage jetzt wenigstens zulassen, ob wirklich alle BewerberInnen ohne Ansehen durch den Computer ausgewählt werden sollten.

Die ideologischen Fronten, die das Kollegium jahrelang an einer fruchtbaren Kooperation gehindert und die gemeinsame Zielklärung verunmöglicht hatten, waren in dem Moment verschwunden, als das Kollegium etwas zusammen gemacht hat, was eigentlich nur der Selbstuntersuchung gedient hatte. Wäre das Kollegium nur auf der verbalen Ebene geblieben, hätten diese Fronten nie überwunden werden können. Im Diagnoseversuch wurde schon ein wichtiges Problem gelöst - nämlich der wechselseitige Vorurteilsabbau.

Plötzlich sahen sich die KollegInnen, die eigentlich zerstritten waren, aber eben gemeinsam in dieser Steuergruppe saßen, wechselseitig als Individuen, als Personen an und nicht nur als Vertreter einer Fraktion: „Du gehörst doch zu denen. Du bist doch schon immer einer gewesen, der ....“ Die KollegInnen konnten sich als Person wahrnehmen und als Menschen, die sich verändern können, die durch Tun zu einer anderen Auffassung kommen können. Das war ein sehr schönes Erlebnis, das zur Stabilisierung der Gruppe viel beigetragen hat.

Der dynamische Zusammenhang von Datenerfassung und Zielklärung gilt für alle anderen Phasen der Schulentwicklung, die untereinander in Wechselwirkung stehen: Das Entscheidende ist, daß man sich darauf einigt, etwas zu tun, das von allen akzeptiert wird, weil es erst einmal noch gar nicht viel zu ändern scheint. Auch Dateninterpretation und Aktionsplanung sollten schon mit einer Handlung verbunden werden: Meist ändert sich dann schon die Ausgangsbasis, und man ist in die (erfolgreiche) Kooperation schon eingestiegen: Die Schule und das Kollegium sind nicht mehr dieselben wie vorher.

#### **4.7 Unterschiedliche Projekte in einem Schulentwicklungsprozeß**

Das Oberstufen-Kolleg hat mehrere Teilprojekte der Schulentwicklung gestartet; u. a. die „Sprachförderung Deutsch“ und „Kommunikationsverbesserung im Kollegium“. Allen KollegInnen soll es ermöglicht werden, diese Erfahrungen der Steuergruppe, wie sie oben beschrieben worden sind, auch machen zu können. Wahrscheinlich werden sie so insgesamt kooperationsfähiger.

Zusätzlich zur Nicht-Linearität dieses Phasenablaufs muß die Schule sensibel dafür bleiben, daß manchmal nach Datenerhebungen und -interpretationen oder nach der Aktionsplanung festgestellt wird: Die Themen, die uns gestern (oder vor einem halben Jahr) noch so wichtig waren, haben inzwischen an Brisanz, an Interesse verloren; wir haben aber ein neues Thema gefunden, das uns viel eher zu den wichtigen Bereichen der Schule führt, das wir nur bisher noch nicht so wahrnehmen konnten.

Auch das Kollegium ist keine starre bzw. fixe Größe, bei dem man festlegen könnte: „Wir gehen alle gemeinsam von A nach B, und sind dann alle dort“. Im Gegenteil - während das Kollegium sich besser kennenlernt, besser kooperieren kann, über Prozesse der Schulentwicklung etwas lernt, verändert es sich schon, und damit haben sich die Voraussetzungen wieder geändert. Das Offenbleiben für Veränderungen, die im und mit dem Kollegium passieren, während es lernt, ist ein ganz wichtiges Merkmal von Schulentwicklung.

### **5 Schulentwicklung: Ein permanenter Lernprozeß aller Beteiligten**

Das Oberstufen-Kolleg hat daraus geschlossen, daß sich das Kollegium in einem permanenten Lernprozeß befindet, und es ist ganz schlecht vorhersehbar, was der nächste Schritt sein wird. Das Kollegium muß sich also innerlich auf Beweglichkeit einstellen und prüfen, was könnte eigentlich jetzt der nächste Schritt sein - oder müssen wir noch einmal einen Schritt zurückgehen?

Die Selbstuntersuchung eines Kollegiums zu beobachten, ist für ErziehungswissenschaftlerInnen oder auch für LehramtstudentInnen äußerst spannend, weil das oft erlebte Auseinanderklaffen von Theorie und Praxis durch diese Form der Arbeit aufgehoben werden kann. Wenn die LehrerInnen ihre eigene Schule untersu-

chen, die Ergebnisse ihrer Unterrichtsmaßnahmen selbst überprüfen, können sie selbst ihre eigene Theorie und ihre Praxis einander näher bringen: Wenn eine Schule die Fragen selbst beantworten kann (z. B. haben denn unsere Fördermaßnahmen etwas gebracht?), dann braucht die Schule nicht zu warten, bis irgendwann eine erziehungswissenschaftliche Theorie ihnen neue Erkenntnisse und Praxisanleitungen anbietet und Schritte empfiehlt. Die Einzelschule wird selbstverantwortlich für das Untersuchen und für das Verwerten, das Analysieren, das Theoretisieren und das Ableiten neuer Maßnahmen.

Das führt mich zu einer abschließenden These: Das Programm „Gesunde Schule“ führt zu besseren Ergebnissen, wenn die Erkenntnisse der Schulentwicklung berücksichtigt werden, und zwar vor allem die auf den Kooperationsprozeß des Kollegiums bezogenen Verfahren. Kollegien, die miteinander nicht im Streß sind, auch nicht mit der Schulleitung und der Schulaufsicht, sind das beste Vorbild für gesunde SchülerInnen (LEPPIN u. a. 1994; STARK 1994, JERUSALEM/MITTAG 1994). Die Frage: „Geht es mir gut an der Schule? Was brauche ich zum Wohlfühlen?“ ist eine Schlüsselfrage, die dann auch von den SchülerInnen zum ernsthaften Nachdenken aufgenommen werden kann, wenn ich als LehrerIn authentisch bin, in dem ich mir diese Frage selber stelle. Einer der wesentlichen Faktoren, der zu Gesunder Schule führt, ist, daß sich die LehrerInnen dort miteinander wohlfühlen und gemeinsam weiterkommen können.

## **6 Literatur**

DALIN, P./ROLFF, H.-G.: Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht. Soest 1990

DRESCHER, B. (Hrsg.): Gesundheitsförderung durch Schulentwicklung. Konzepte, Kooperationen, Projekte. Bielefeld 1994

GÖPEL, E.: Gesundheitsförderung durch Schulentwicklung - ein europäisches Modernisierungskonzept. In: DRESCHER, B. (Hrsg.): Gesundheitsförderung durch Schulentwicklung. Konzepte, Kooperationen, Projekte. Bielefeld 1994

GROSSMANN, R.: Gesundheitsförderung durch Organisationsentwicklung in der Schule - Methodische Überlegungen. In: DRESCHER, B. (Hrsg.): Gesundheitsförderung durch Schulentwicklung. Konzepte, Kooperationen, Projekte. Bielefeld 1994

HENTIG, H. von: Das Bielefelder Oberstufen-Kolleg. Stuttgart 1971

HORSTER, L.: Wie Schulen sich entwickeln können. Der Beitrag der Organisationsentwicklung zu schulinternen Projekten. Soest 1991

JERUSALEM, M./MITTAG, W.: Gesundheitserziehung in Schule und Unterricht, in: ZfPäd 40, 1994 H. 6, S. 851-869

- KNAUF, T.: Schulentwicklung: eine Schule für Menschen. In: DRESCHER, B. (Hrsg.): Gesundheitsförderung durch Schulentwicklung. Konzepte, Kooperationen, Projekte. Bielefeld 1994
- KOCH-PRIEWE, B.: Über die männliche Schulkultur hinausgehen, in: Pädagogik 47, 1995 H. 2, S. 22-24
- LEPPIN, A./HURRELMANN, K./FREITAG, M.: Schulische Gesundheitsförderung im Kontext von Klassenklima und sozialem Rückhalt durch Lehrer, in: ZfPäd 40, 1994 H. 6, S. 871-889
- LEWIN, K.: Die Lösung sozialer Konflikte. Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik. Bad Nauheim 1953
- LIKET, Theo M. E.: Freiheit und Verantwortung. Das niederländische Modell des Bildungswesens. Gütersloh 1993
- LORENT, H.-P. de./ZIMDAHL, G. (Hrsg.): Autonomie der Schulen. Beiträge für eine Fachtagung der GEW Hamburg zum Thema „Demokratisierung und Selbstverwaltung der Schulen“ im Mai 1993. Hamburg 1993
- PELIKAN, J./DEMMER, H./HURRELMANN, K.: Gesundheitsförderung durch Organisationsentwicklung. Konzepte, Strategien und Projekte für Betriebe, Krankenhäuser und Schulen. Weinheim 1993
- PRIEBE, B.: Gewalt und Gewaltprävention in der Schule. Schulinterne Lehrerfortbildung als Schulentwicklung, in: Pädagogik 47, 1995 S. 25-27
- ROLFF, H.-G.: Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen. Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen, in: ZfPäd 37, 1991 S. 865-886
- ROLFF, H.-G.: Wandel durch Selbstorganisation Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim/München 1993
- ROLFF, H.-G.: Die Schule als Organisation erzieht. Organisationsentwicklung und pädagogische Arbeit, in: Pädagogik 47, 1995 H. 2, S. 17-21
- SCHNEIDER-WOHLFART, U./WACK, O. G.: Gesundheitsbildung: Die Personen stärken, die Lebenswelt verändern. Soest 1994
- STARK, W.: Prävention als Gestaltung von Lebensräumen. Zur Veränderung und notwendigen Reformulierung eines Konzepts. In: STARK, W. (Hrsg.): Lebensweltbezogene Prävention und Gesundheitsförderung. Konzepte und Strategien für die psychosoziale Praxis. München 1989
- WENZEL, H./WESEMANN, M./BOHNSACK, F. (Hrsg.): Schulinterne Lehrerfortbildung. Ihr Beitrag zu schulischer Selbstentwicklung. Weinheim/Basel 1990

Dr. Barbara Koch ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Oberstufen-Kolleg,  
Universität Bielefeld



Ursula Carle

## **Kooperation und Teamarbeit in der modernen Schule**

*"Wie jede Blüte welkt und jede Jugend  
Dem Alter weicht, blüht jede Lebensstufe,  
Blüht jede Weisheit auch und jede Tugend  
Zu Ihrer Zeit und darf nicht ewig dauern."* (Hermann HESSE: Stufen)

Was Hermann HESSE hier feststellt, gilt auch für Schulen. Daß wir heute über Kooperation und Teamarbeit in der modernen Schule sprechen, ist ein Hinweis auf Veränderungsprozesse, die sich bereits ankündigen. Hintergrund ist die Erkenntnis, daß die Entwicklung des jeweils Anderen Bedingung der eigenen Weiterentwicklung ist. Funktion der Kooperation wird die Koevolution, die gemeinsame Weiterentwicklung aller. Damit lohnt es sich sowohl für den Einzelnen wie für Institutionen, über Kooperation und Teamarbeit nachzudenken.

Nun gab es aber auch bisher schon Zusammenarbeit in den Schulen. Es wäre verfehlt zu behaupten, Lehrkräfte, Schulleitung, Schulrat, Gemeinde, Eltern, Schülerinnen und Schüler hätten bislang nicht zusammen gearbeitet. Aber die Qualität von Zusammenarbeit war durch Abhängigkeiten, durch Herrschaft geprägt - nicht nur in der Schule. Dieses Verhältnis paßt nicht mehr zu der Erkenntnis, daß nachhaltige Entwicklung nur koevolutiv möglich ist. Der Blick fällt daher immer deutlicher auf die vorhandenen Mißstände, sieht dort aber zugleich die wichtigsten Entwicklungspotentiale.

### **1 Status quo der Kooperation im Schulalltag**

Auch in der Schule werden Mißstände durch den neuen Blickwinkel offenkundig. Steht doch Unterricht heute im Verdacht, eine isolierende und keineswegs eine kooperative Arbeitssituation zu provozieren. Lehrerinnen und Lehrer seien Einzelkämpfer, nicht gewohnt mit anderen über ihre Arbeit zu sprechen. Geschlossene Klassenzimmer kennzeichneten die Schule. Niemand wisse wirklich, was sich dahinter verberge. Im Lehrerzimmer höre man lautes Klagen über einzelne Schüler und allenfalls, um diese zu bändigen, entwickle sich gelegentlich so etwas wie Zusammenarbeit.

Meine empirische Untersuchung an baden-württembergischen Schulen für Lernbehinderte hat kein anderes Bild ergeben<sup>30</sup>. Auch Sonderschul-Lehrkräfte

---

<sup>30</sup> CARLE, Ursula (1995): Mein Lehrplan sind die Kinder

kooperieren nur selten freiwillig, häufiger schon über die Schulartgrenzen hinweg, z.B. wenn sie beauftragt sind, Lehrkräfte einer anderen Schulart zu unterstützen. Die heutige Schule mutet nach dieser Beschreibung eher veraltet an, als modern, eher konservativ als veränderungsfreudig, eher strukturbewahrend als evolvierend<sup>31</sup>.

Als Ursachen für Probleme der Zusammenarbeit werden oft die Isolierung der Lehrkraft angeführt<sup>32</sup>, die Struktur<sup>33</sup> der Institution Schule, das Aufgabenfeld selbst, das Unvermögen der einzelnen Personen und die Beziehungsstruktur im Kollegium. Offenbar ist es das "systemische" Zusammenspiel dieser Problembereiche, welches die Verhinderungsstruktur für Teamarbeit ausmacht<sup>34</sup>. So wird die hochgradige Vereinzelung von Lehrern als Systemfolge der bürokratisch organisierten Schule gesehen<sup>35</sup>. Für Kooperation auf der gleichen Hierarchieebene besteht keine systemnotwendige Funktion<sup>36</sup>. Einzige Absicherung für eine schulinterne Kommunikation sind bislang die Konferenzen, welche jedoch in der Regel durch das Abarbeiten von Formalitäten überlastet sind<sup>37</sup>.

Zusammenarbeit bleibt damit abhängig von der Eigeninitiative der Lehrerinnen und Lehrer. Zugleich erscheint diesen ihr Entscheidungsspielraum durch eine Vielzahl von Gesetzen, Erlassen, Verordnungen und Richtlinien eingeschränkt. Es ist zu erwarten, daß Lehrkräfte höhere Kompetenzen für den Umgang mit diesen Einschränkungen als für die kooperative Zusammenarbeit entwickeln, zumal sie auf die Zusammensetzung ihres Kollegiums keinen Einfluß haben. "Cuius regio, eius religio" oder - frei übersetzt - "Wer die Macht hat, bestimmt Kultur und Normen", sind offenbar Sprüche, die auf Schulen heute noch zutreffen, in anderer Qualität als zu undemokratischeren Zeiten, das sei zugegeben.

---

<sup>31</sup> Zum Begriff evolvierender Systeme siehe: JANTSCH, Erich (1988): Die Selbstorganisation des Universums, S. 67. Er unterscheidet zwischen strukturbewahrenden und evolvierenden Systemen. Während erstere dem Gleichgewicht nahe sind, sind die evolvierenden Systeme im Ungleichgewicht

<sup>32</sup> Vgl. WELLENDORF, Franz (1972): Formen der Kooperation von Lehrern in der Schule. LANGE-GARRITSEN, Helga (1972): Strukturkonflikte des Lehrerberufs, S. 50 ff. KREIE, Gisela (1985): Integrative Kooperation. S. 68

<sup>33</sup> Zum Begriff Struktur in Abgrenzung zum Begriff System siehe: BÜELER, Xaver (1994): System Erziehung. S. 51: "Durch den **Systembegriff** bringt ein Beobachter zum Ausdruck, daß ein bestimmter Wirklichkeitsbereich sich (a) durch eine hinreichend spezifische Eigenstruktur von einer differenten Umwelt abhebt (Raumdimension), und (b) die dadurch etablierte Systemgrenze und -identität durch allfällige Systemprozesse hindurch hinreichend konstant hält (Zeitdimension)". S. 52: "Als **Struktur** wollen wir bezeichnen: (a) die zu einem gegebenen Zeitpunkt beobachtbaren, potentiellen Relationen zwischen den Elementen in einem vorgegebenen Bezugsrahmen (Raumstruktur); und (b) die Abfolge der während einer gegebenen Periode aktualisierten Relationen (Prozeßstruktur)". Was jeweils als eigenes System beschrieben wird, ist also vom Standpunkt des Beobachters *und* von der Struktur des Systems mit seinen typischen Prozessen abhängig

<sup>34</sup> DIEM-WILLE, Gertraud (1986): Zusammenarbeit im Lehrkörper. S. 63

<sup>35</sup> WOCKEN, Hans (1988): Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen. S. 203

<sup>36</sup> UNSELD, Georg (1979): Lehrerberuf und Kooperation

<sup>37</sup> TERHART, Ewald (1987): Kommunikation im Kollegium. S. 448

Meine Untersuchung belegt darüber hinaus, daß an Schulen ein arbeitsorganisatorischer Mindeststandard, wie heute in Wirtschaftsbetrieben üblich, nicht vorhanden ist, ja nicht einmal daran gedacht wird. Es mangelt an professionellen persönlichen Organisationsstrategien ebenso, wie an arbeitsmethodischen Kenntnissen und den nötigen Arbeitsmitteln. Trotz Beamtenstatus stehen Lehrkräfte bezüglich ihrer Arbeitsplatzausstattung nicht gesicherter da als Freiberufler.

Schließlich sind es nicht die bestmöglichen Bildungschancen jeder Schülerin und jedes Schülers, die im Mittelpunkt schulischer Bemühungen stehen. Kein Wunder, ist den Lehrkräften doch häufig weder ihr eigener Bildungs- noch ihr Entwicklungsbegriff klar<sup>38</sup>. Vordergründige Entlastung bieten hier von der Psychologie geschaffenen Modelle, die Erfolge und Mißerfolge des Unterrichts in den Schülerinnen und Schülern begründen<sup>39</sup>. Die Widersprüche des Schulsystems (z.B. Auslese versus Förderung) erscheinen mangels übergreifender Orientierung häufig so unüberwindbar, daß kindorientierter Unterricht unter den gegebenen Bedingungen nicht für machbar gehalten wird. Das mag an Modellschulen wie dem Oberstufen-Kolleg anders sein. In Alltagsschulen gelingt es nach wie vor nur wenigen Lehrkräften mit den (anderen) Lernenden entwicklungsförderliche, lebens- und damit lebenswerte Bedingungen zu schaffen.

Schule kommt derzeit mit einer niedrigen Qualität gegenseitiger Verständigung aus (Unter-den-Tisch-kehr-Kultur) und verzichtet fast völlig auf wirkliche Zusammenarbeit der Beteiligten. Sie kann aufgrund ihrer starren Struktur auch bei zunehmenden Störungen (z.B. Gewalt, öffentliche Angriffe) ihr geringes Reflexionsniveau lange beibehalten. Diese "Festung" wurde immer wieder durch äußere und schließlich innere Schulreformen aufzubrechen versucht - bislang vergeblich.

Derzeit häufen sich wieder die Signale von seiten der Schulbehörden, die Lehrerinnen und Lehrer auffordern, die innere Schulreform weiterzubetreiben und dabei intensiver zusammenzuarbeiten<sup>40</sup>. Fächerübergreifender Unterricht, schulinterne Lehrpläne, neuere Schulformen wie Integrationsklassen oder "Volle Halbtagschulen" erfordern notwendig Kooperation zwischen Lehrkräften. In Hessen wird die Erarbeitung eigener Schulkonzepte mit einem Plus bei der Lehrerstundenversorgung belohnt. In Nordrhein-Westfalen besteht für Schulen

---

<sup>38</sup> vgl. CARLE, Ursula (1995): Mein Lehrplan sind die Kinder, S. 200ff

<sup>39</sup> z.B. Intelligenz, Minimale Cerebrale Dysfunktion, Dominanz von Hirnhälften, Legasthenie, Hyperkinetisches Syndrom, Dyskalkulie, Psychoorganisches Syndrom. Die Krankheitsdiagnose bringt das Problem unter Kontrolle. Solange sich Lehrpersonen dann nicht als Therapeuten sehen, sind sie aus der Verantwortung entlassen. Das Kind hat den Defekt. Siehe: LAGEMANN, Ellen C. (1989): The plural Worlds of Educational Research. Und: KUTSCHER, Jan von (1993): Therapie für Zappelphilipp?

<sup>40</sup> vgl. LORENT, Hans-Peter de/ZIMDAHL, Gudrun, Hrsg. (1993): Autonomie der Schulen. DAHLIN, P./ ROLFF, Hans-Günther (1990): Institutionelles Schulentwicklungsprogramm

die Möglichkeit, externe Berater für ihre "Organisationsentwicklung"<sup>41</sup> einzuschalten. In Bremen wird außerdem erwogen, daß die Schulen künftig bei der Zusammensetzung ihres Kollegiums mitreden können. Selbst im konservativen Baden-Württemberg ruft die Kultusministerin zu kreativen Veränderungen von unten auf<sup>42</sup>.

Es fehlt aber zumeist an entsprechender finanzieller und ideeller Unterstützung durch dieselben Behörden. Und häufig führen äußere Entwicklungsimpulse unter den vorhandenen Einschränkungen nicht zu anderen Strukturen, nicht zu mehr echter Teamarbeit und auch nicht zu mehr Qualität. Gibt es trotzdem Veränderungsmöglichkeiten?

## 2 Erfahrungen aus der betrieblichen Praxis für die Schule

*"Es muß das Herz bei jedem Lebensrufe  
Bereit zum Abschied sein und Neubeginne,  
Um sich in Tapferkeit und ohne Trauern  
In andre, neue Bindungen zu geben.  
Und jedem Anfang wohnt ein Zauber inne,  
Der uns beschützt und der uns hilft, zu leben."* (Hermann HESSE: Stufen)

Offenbar geht es um zweierlei. Zum einen muß immer wieder Abschied genommen werden von veralteten Strukturen und altgewohnten Pfründen, soll sich Neues entwickeln. Zum anderen bedarf es zugleich anderer Strukturen, die der neuen Entwicklungsqualität angemessener sind und neue Bindungen ermöglichen. An diesen neuen Strukturen mangelt es derzeit nicht nur im Bildungswesen, sondern überall, befindet sich doch die ganze Welt angesichts ökonomischer, ökologischer, sozialer und gesundheitlicher Krisen im Umbruch. Erstmals wird die Bedeutung individueller und kollektiver Verantwortung für den Erhalt der Menschheit bewußt, wird zum Bildungsziel, ohne daß Lehrerinnen und Lehrer oder gar ihre Institution dafür gewappnet sind<sup>43</sup>. Zumal gerade jetzt klar wird, daß diese Probleme weder fatalistisch noch rationalistisch zu lösen sein werden, ist einer Schule, deren Qualität sich vornehmlich an vermittelten Wissensmengen mißt, der Boden entzogen.

---

<sup>41</sup> Organisationsentwicklung ist nach ROLFF, Hans-Günther (1993): Wandel durch Selbstorganisation, S. 152, ein "(1) reflexives Verfahren zur (... oder) bei (2) Veränderung des Sozialverhaltens von Organisationsmitgliedern, bei (3) gleichzeitiger oder vorhergehender Veränderung der Organisationsstrukturen, (4) zum Zwecke der Verbesserung der Aufgabenerfüllung, ...". Also ist ihr Ziel nicht die selbstorganisierte Neuformulierung der Aufgaben. Sie wirkt damit eher systemstabilisierend, weniger systemverändernd.

<sup>42</sup> siehe: SCHULINTERN, Nr. 3/1995, Titelblatt

<sup>43</sup> vgl. JONAS, Hans (1979): Das Prinzip Verantwortung  
Zur Übertragung von Verantwortung an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter siehe: SUZAKI, Kiyoshi (1994): Die ungenutzten Potentiale; CLUTTERBUCK, David u.a. (1995): Empowerment

Neue Strukturen aufzubauen, erfordert Tapferkeit, Zuversicht in den Erfolg des Neuen<sup>44</sup>, bringt aber auch jenen von Hesse gemeinten Zauber, jene Kraft mit sich, die das zarte Pflänzchen schützen kann. Damit ist aber noch kein Vorbild vorhanden. Vielleicht können statt dessen Erkenntnisse aus der betrieblichen Erfahrung einige Ideen beisteuern, denn dort ist der Wandel schon in vollem Gange, so daß es sich lohnt, die bereits vorhandene Erfahrung für die Erneuerung der Schulen zu nutzen.

Im folgenden habe ich solche Erfahrungen bezüglich der Einführung von Teamarbeit als Bestandteil einer umfassenderen nachhaltigen Unternehmensneugestaltung ("Business Reengineering")<sup>45</sup> in ein Modell gebracht und auf Schulen zu übertragen versucht. Dieser Entwurf ist noch unfertig, kann aber Denkanstöße geben für diejenigen, die selbst eine kooperative Veränderung ihrer Schule anstreben. Neu an diesem Modell ist insbesondere der ihm zugrundeliegende "oberste steuernde Bezugswert"<sup>46</sup>, nämlich lernen zu wollen, wie die eigenen Möglichkeitsräume in Verantwortung für die Menschheit und im Diskurs mit anderen permanent erweitert werden können. Und zwar geht es dabei sowohl um die interdependente Entwicklung der Individuen als auch der Institutionen. Dabei bauen das Individuum wie die Institution eine neue koevolutive innere Struktur auf. Diese ermöglicht erst eine echte Kooperation. Entwicklung vollzieht sich nicht auf Kosten anderer, sondern nur mit den Anderen<sup>47</sup>.

Damit reicht die Zielstellung solcher Neugestaltung weit über die jener pragmatischen Organisations-Entwicklungsansätze hinaus<sup>48</sup>, die mangels visionärer Orientierung den Aufbau neuer Bindungen kaum unterstützen, vielmehr vorrangig auf die Anwendung und Aneignung von Methoden und Techniken gerichtet sind. "Form follows function". Teams sind Formen der Tätigkeit, nicht Funktionen. Teamarbeit ist nicht per se besser als Einzelarbeit.

---

<sup>44</sup> METZEN, Heinz (1994): Schlankheitskur für den Staat, S. 139 ff

<sup>45</sup> vgl. die Reengineering-Debatte, die mit dem Buch von HAMMER, Michael und CHAMPY, James (1994 in dt. Fassung erschienen) auch in der BRD eingeleitet wurde. Für Schulen siehe: MURGATROYD, S. u.a. (1992): Total Quality Management and the School; sowie: WHITAKER, Patrick (1993): Managing Change in Schools

Demgegenüber betrifft die Diskussion um die Frage "Was ist eine gute Schule" Ende der 80er Jahre schulische Standards nach den alten Werten. z.B. AURIN, Kurt (1989): Gute Schulen.

<sup>46</sup> MATURANA, Humberto, R. (1987): Kognition, S. 96

<sup>47</sup> Allen, die nicht an den Erfolg einer koevolutiven Struktur glauben wollen, zeigt HOFSTADTER, Douglas (1992): Metamagicum, S. 781ff, anhand des Gefangenendilemmas, daß es insbesondere bei zahlreichen Kontaktmöglichkeiten nicht nötig ist, andere zu übervorteilen, um selbst gut abzuschneiden. Erfolgreich ist man besonders dann, wenn man bemüht ist, sich selbst und zugleich die anderen gut abschneiden zu lassen

<sup>48</sup> In der OE (Organisations-Entwicklung) gibt es neuerdings aber auch vereinzelt Ansätze, die eine Begleitung und Unterstützung von Veränderungen der Systemstruktur in Organisationen hin zu einer evolutionären Struktur anstreben, z.B. VOGEL, H.C. (1988): Organisationsentwicklung als Begleitung selbstorganisierter Lernprozesse; CUMMINGS, T.G./MOHRMAN, S.A. (1987): Self-designing Organizations; vgl. RICHTER, Mark (1994): Organisationsentwicklung

Aber wenn die neue Aufgabe die Funktion Kooperation hat, dann ist die Form Teamarbeit geeigneter. Unter Beibehaltung der relativ starren Struktur des Schulsystems führt Gruppenbildung hingegen zur Isolation, zur Abkapselung des Teams im System.

### **Wozu taugt Teamarbeit?**

Echte Teamarbeit setzt Veränderungen in der Institution und beim Einzelnen bereits voraus. Dann erst steigert sie die Leistungsfähigkeit der Institution Schule (Effektivität), indem sie es ermöglicht, die internen Verhältnisse und Abläufe bzgl. Information, Kommunikation und Kooperation zu thematisieren und zu verbessern. Es entsteht Verbindlichkeit durch ein Bewußtsein gegenseitigen aufeinander Angewiesenseins. Gemeinsame Qualitätsansprüche werden sinnvoll und damit ergibt sich die Chance, daß sie formuliert und umgesetzt werden. Zugleich verbessert Teamarbeit die erlebte Arbeitssituation der Mitarbeiter/-innen (Humanität), wenn sich ein Klima der Transparenz und des Vertrauens entwickelt. Offenheit und eine partnerschaftliche Einstellung werden sinnvoll und notwendig, denn Teamarbeit braucht gemeinsame Spielregeln, gemeinsame Ziele und schließlich ein gemeinsam zu entwickelndes Bild von einer wünschenswerten Schule<sup>49</sup>.

### **Was behindert Teamarbeit?**

Teamarbeit muß von der Institution gewollt sein. Das bedeutet, sie benötigt für Einzelne wie für Teams deutlich mehr Freiraum als die bisherige Organisationsweise. Eine besondere Schwierigkeit liegt darin, daß entsprechende Willensbekundungen der "Obrigkeit" den Lehrkräften aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen erst einmal nicht glaubwürdig erscheinen<sup>50</sup>. Teamarbeit darf daher niemals als entlastende Unterstützung bzw. unverbindliches Vorschlagswesen von der Schulleitung mißbraucht werden. Eine solche Einstellung konterkariert jegliche Möglichkeit echter Zusammenarbeit.

Ebenso schädlich für echte Kooperation ist es, wenn heimliche Chefs (oder dominante Gruppen) die Einrichtung von Teamarbeit als eine Chance sehen, partiell die Macht zu übernehmen. Teams eignen sich auch nicht, um bereits festgefahrene Beziehungskonflikte im Kollegium aufzuarbeiten. Solche Konflikte müssen vorher gelöst werden. Es besteht sonst die Gefahr, daß die Teams im Kampf der Lager funktionalisiert werden.

---

<sup>49</sup> z.B. bei FEUSER, Georg / MEYER, Heike (1987): Integrativer Unterricht, S. 205

<sup>50</sup> Bei der Einführung neuer Organisationsmethoden, wie Total Quality Management oder gar Lean Management, wird die Glaubwürdigkeitsfrage als ein entscheidendes Kriterium für den Umsetzungserfolg gewertet. Glaubwürdigkeit heißt dabei, daß der Vorrang von Sachinteresse vor Machtinteresse bewiesen werden muß. Holzkamp beschreibt die Probleme in Lerngruppen, deren Konsens über das zu Lernende vorab durch Vorgesetzte entschieden wurde: "Da ein Ausscheiden aus dem vorentschiedenen Konsens über das zu gewinnende Lernresultat und aus dem hypostasierenden Kooperationsverhältnis offiziell >>unmöglich<< ist, verbleiben hier nur das Zwangs Bündnis oder der Bruch". HOLZKAMP, Klaus (1993): Lernen. S. 521

Lehrerinnen und Lehrer, die nicht gewohnt sind, zu kooperieren, werden zu Beginn der Zusammenarbeit erfahren, daß bislang unhinterfragte eigene Handlungsweisen plötzlich bewußt werden. Das führt zur Verunsicherung<sup>51</sup>. Offene Diskussion pädagogischer Vorgehensweisen, gar ein Vergleich pädagogischer Leistung, sind bislang tabuiert, fallen unter eine ambivalente Kollegialitätsnorm, die eine Thematisierung von Schwächen schließlich als Kollegenklatsch außerhalb der offiziellen Kommunikation ermöglicht<sup>52</sup>. Mißtrauen nicht nur gegenüber der übergeordneten Ebene, sondern auch gegenüber Gleichrangigen ist ohne Offenheit vorprogrammiert und läßt keine Teamentwicklung zu<sup>53</sup>.

### Fünf Entwicklungsstufen auf dem Weg zu qualifizierter Teamarbeit

Teamentwicklung geschieht nicht von heute auf morgen. Sie braucht Ziele, InitiatorInnen, Zeit und Wege. Kobayashi<sup>54</sup> hat fünf Stufen der Teamentwicklung in Betrieben gefunden, die ich mit Lehrkräften diskutiert und wie folgt auf Schule übertragen habe<sup>55</sup>.

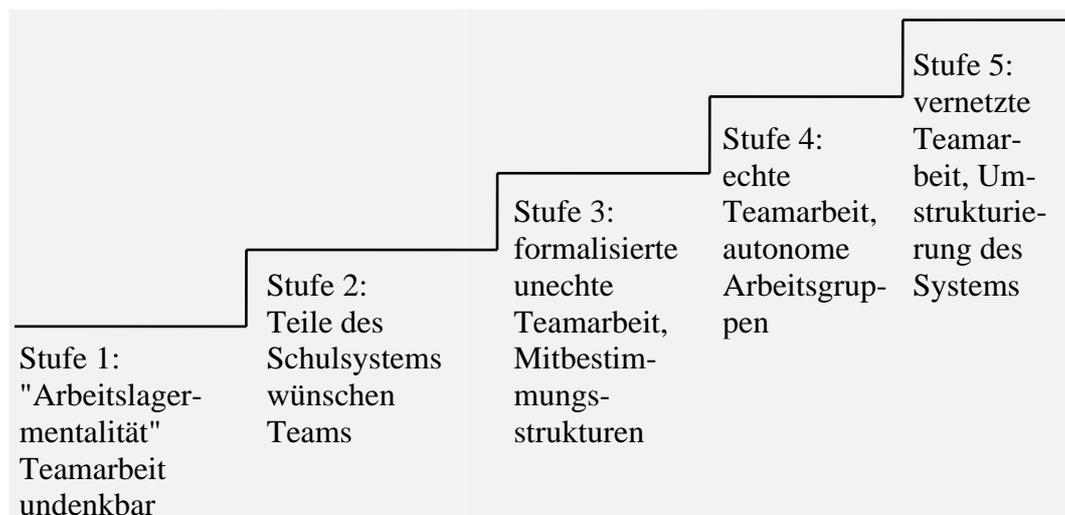


Abb. 1: Entwicklungsstufen von Teamarbeit in Institutionen

Jede einzelne Stufe enthält bereits die Keimzelle für die nächste. Sie ist daher Bestandteil der gesamten Entwicklung. Das Modell repräsentiert den offiziellen Weg einer Schule zur Teamarbeit. Die Stufen beschreiben Merkmale des

<sup>51</sup> SUCHAROWSKI, Wolfgang u.a. (1988): Verhalten zwischen Verständigung und Verstehen  
<sup>52</sup> vgl. TERHART, Ewald (1987): Kommunikation im Kollegium, S. 445, 447; Otto, Britta (1978): Der Lehrer als Kollege. S. 48ff  
<sup>53</sup> SUSTECK, Herbert (1986): Die Kooperation im Lehrerkollegium  
<sup>54</sup> KOBAYASHI, Iwao. (1994). Die Japan-Diät  
<sup>55</sup> Insbesondere danke ich Dr. Jochen Hering und Walter Hövel für ihre kritischen Anregungen

Entwicklungsstands der Schule auf diesem Weg, nicht jedoch den Entwicklungsstand einzelner Gruppen in der Schule<sup>56</sup>.

Die Diskussion mit erfahrenen Lehrkräften hat jedoch gezeigt, daß in der Realität dieser offizielle Prozeß von inoffiziellen Teamerfahrungen überlagert wird. Eine offizielle Beschränkung des Entwicklungsprozesses führt nämlich dazu, daß sich außerhalb der zugelassenen Strukturen bereits Entwicklungsprojekte um innovative Einzelpersonen herum bilden, während sich die Institution noch auf einer niedrigeren Stufe befindet. Von den Lehrkräften wird hierfür die Gesamtschule als Beispiel angeführt: So sehe diese zwar die Bildung von Lehrerteams vor, lasse aber keine Entwicklung über Stufe 3 hinaus zu<sup>57</sup>. Während die Arbeit der offiziellen Teams mittlerweile um sich selbst kreise, bildeten sich einzelne inoffizielle Projekt-Teams, die Problemlösungen quer zur Institution andähten und sich bereits mit anderen Teams partiell vernetzten. Ihre Wirkung auf die Gesamtschule bleibe ohne institutionelle Einbindung allenfalls systemirritierend. Die Erfahrung zeigt, daß geschlossene Institutionen sogar dazu neigen, solche Gruppierungen abzukapseln, um sie zur Wirkungslosigkeit zu verdammen.

*Stufe 1: Arbeitslagermentalität: "Tu, was man Dir sagt!"*

Kennzeichen dieser Stufe ist das subjektive Empfinden, Arbeit sei Zwang. Sie ist nach tradierten, aber zwischenzeitlich längst überholten, ineffizienten (z.B. bürokratischen) Prinzipien organisiert mit der Folge, daß alle versuchen, mit so wenig Arbeit (bzw. Druck) wie möglich davonzukommen. Durch Isolierung fehlt eine gemeinsame Kontrolle der Arbeitsqualität. Reflexion der Arbeit findet allenfalls individuell außerhalb des eigenen Kollegiums statt. Einzelne Neuerer haben einen schweren Stand, werden als Konkurrenz oder Störenfriede, vielleicht auch nur als unverbesserliche Spinner betrachtet. Solange keine gravierenden Versäumnisse offenkundig werden, besteht für die einzelne Schule keine Veranlassung zur Qualitätssteigerung, zumal Verbesserungen vom Schulsystem nicht wahrgenommen würden. Der Wunsch zur Einrichtung von Teams besteht nicht. Teams werden in diesem System schlicht für undenkbar gehalten.

---

<sup>56</sup> Es bedarf aber der Überprüfung, ob immer alle Stufen dieses Modells durchlaufen werden oder ob es auch völlig anders strukturierte Teamentwicklungsprozesse gibt

<sup>57</sup> Dem kann auch Ursula Dröger kaum andere Erfahrungen entgegensetzen. Ohne grundlegende Änderungen in der Struktur des gesamten Schulsystems und ohne damit korrespondierende Neuformulierung des Bildungsauftrags ist wahrscheinlich auch durch die in Nordrhein-Westfalen und Bremen geplante "Organisations-Entwicklung" keine höhere Stufe als Stufe 3 zu erreichen. Es bleibt offen, ob die Regierenden tatsächlich bereit sein werden, den notwendigen Entwicklungsprozeß der Beteiligten zu unterstützen, und ob die vorhandene Bürokratie bereit ist, Macht und Pfründe abzugeben. DRÖGER, Ursula (1992): Projekt Lehrerverkooperation

*Stufe 2: Teile des Schulsystems wünschen die Einrichtung von Arbeitsteams.*

Kennzeichen dieser Stufe ist, daß das Schulsystem bereits formalisierte Wege der Beteiligung von Mitarbeiter/-innen, z.B. ein betriebliches Vorschlagswesen kennt. Zumindest von einigen Kräften des Systems wird eine Qualitätssteigerung in der pädagogischen Arbeit gewünscht. Dadurch wird das Bewußtsein einzelner Mitarbeiter/-innen für Verbesserungen erhöht, während es von den meisten noch nicht beachtet wird. Einige Schulleitungen haben erkannt, daß die Einrichtung von Arbeitsteams die Chance bietet, sich nicht mehr auf die Motivation nur einzelner Mitarbeiter/-innen verlassen zu müssen.

*Stufe 3: Es gibt stark formalisierte teamartige Mitbestimmungsstrukturen.*

Kennzeichen dieser Stufe ist, daß es in den einzelnen Schulen oder auf einer höheren Organisationsebene Arbeitsgruppen gibt. Diese arbeiten allerdings überwiegend pro forma und zwar an der Aufrechterhaltung des Betriebs, nicht aber an der kontinuierlichen Verbesserung der Effektivität. Immerhin gibt es bereits offiziell vorgesehene Mit- oder Selbstbestimmungsstrukturen, wie z.B. Konferenzen oder Team-Kleingruppen an Gesamtschulen, auch wenn diese mit Formalitäten so überlastet sind, daß sie nicht eigeninitiativ und entwicklungsförderlich arbeiten können.

*Stufe 4: Autonome Arbeitsgruppen kooperieren selbstbestimmt.*

Kennzeichen dieser Stufe ist, daß die einzelnen Gruppen selbstdefinierte, über die schulischen Standardaufgaben hinausgehende inhaltliche Zielrichtungen haben, aber auch eigene Philosophien und Regeln, die ihnen nicht vom Management auferlegt wurden. Sie haben sich von der Überlastung mit Formalitäten emanzipiert und ihr eigenes Interesse in den Mittelpunkt gestellt. Die Teams arbeiten selbstgesteuert, begeistert und aktiv an gemeinsamen Problemstellungen. Es handelt sich um Projektteams, nicht um Untergliederungen in einer äußeren Mitbestimmungsstruktur.

Aufgabe des Schulmanagements ist es, die Teams in ihrer Arbeit aktiv zu unterstützen. Beide Seiten, Individuen und die Institution als Ganze benötigen neue Kompetenzen, die nur in Veränderungsprojekten erworben werden können. Permanente subjektive und organisationsbezogene Klärungsprozesse müssen erlaubt, gewollt und gekonnt sein, institutionell unterstützt und gesichert werden. Durch die Auflösung der alten Ordnung kommt es zu Unsicherheiten, die im Austauschprozeß zwischen Institution und Individuen zugleich die Möglichkeit zum Aufbau einer neuen Ordnung eröffnen. Manche Gruppen treffen sich auch außerhalb der Arbeitszeit zu geselligen Anlässen, wodurch sich die einzelnen Mitglieder besser kennenlernen. Es entsteht eine vertrauensvolle Zusammenarbeit.

*Stufe 5: Die Vernetzung der Teams führt zur Umstrukturierung des Systems.*

Kennzeichen ist die Überschneidung der Teams sowie ihre Zusammenarbeit auf einer höheren Ebene. Die einzelnen Gruppen entsenden beispielsweise Sprecher, die mit den anderen die Arbeit ihres Teams abstimmen<sup>58</sup>. Es gibt einen regen Erfahrungsaustausch zwischen den Teams. Arbeit an gemeinsamen Ziel- und Qualitätsvorstellungen findet statt. Die Schule zeichnet sich nun durch ein liberales Betriebsklima aus. Die Kompetenz des Einzelnen findet ihren Platz im Team und damit im schulischen Gesamtprojekt. Wichtig ist, daß auf dieser Stufe die permanente Weiterentwicklung der Schule institutionalisiert wird. Auch vernetzte Teams können auf frühere Entwicklungsstufen zurückfallen, wird die Teamarbeit zur Gewohnheit.

### **3 Arbeit im Team als Entwicklungsprozeß**

*"Wir sollen heiter Raum um Raum durchschreiten,  
An keinem wie an einer Heimat hängen,  
Der Weltgeist will nicht fesseln uns und engen.  
Er will uns Stuf' um Stufe heben, weiten.  
Kaum sind wir heimisch einem Lebenskreise  
und traulich eingewohnt, so droht Erschlaffen,  
Nur wer bereit zu Aufbruch ist und Reise,  
Mag lähmender Gewöhnung sich entrafen."* (Hermann HESSE: Stufen)

Gleich auf welcher Stufe eine Schule mit ihrem kooperativen Entwicklungsprozeß beginnt, immer stehen Lernprozesse der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer *und* der Institution als Ganzem bevor. "Unten" Teamarbeit einführen und "oben" alles beim Alten lassen zu wollen, ist vertane Mühe. Die Störfaktoren absorbieren so viel Kraft, daß schließlich keine Energie mehr für die bevorstehenden Erneuerungsprozesse übrig bleibt. Der Veränderungsprozeß muß deshalb an verschiedenen Punkten gleichzeitig ansetzen, um Erfolg zu versprechen. Solche Ansatzpunkte sind die Führungskultur, die arbeitenden Individuen, die laufenden Prozesse und Projekte, die Ziele der Schule (und des Schulsystems) und die Organisation<sup>59</sup>. Die folgende Grafik konkretisiert die Entwicklungsaufgaben bezüglich dieser Ansatzpunkte auf den einzelnen Entwicklungsstufen:

---

<sup>58</sup> Eine formale Verknüpfung ist auch bei unechten Teams möglich. Der Effekt ist jedoch dann auf Vorgegebenes beschränkt und nicht auf Erneuerung des Gesamtbetriebs von unten gerichtet

<sup>59</sup> Z.B. CLUTTERBUCK, David / KERNAGHAN, Susan (1995): Empowerment

<b>FÜHRUNG TEAM</b>	<b>MENSCH</b>	<b>PROZESSE PROJEKTE</b>	<b>ZIELE</b>	<b>ORGANISA- TION</b>
<b>STUFE 1: Entwick- lung einer teamorien- tierten Füh- rungsebene</b>	Qualifizierung der Schulleitung für teamorientierte Führung	Weiterqualifikation der Mitarbeiter/innen wird von der Schulleitung ermöglicht u. gesichert	Regelmäßige Zielvereinbarungen zwischen Schulleitung und zu gründenden Teams	Schulleitung sorgt für Gleichgewichtigkeit von Aufgaben, Beziehungen und Individuen
<b>STUFE 2: Top-Offizi- elle Team- förderung</b>	Qualifizierung der Lehrkräfte für autonome Kooperation/ Zielerreichung im Team	Teams regeln selbst: Qualität des Ergebnisses, der zu leistenden Arbeit, der Ordnung	Allgemeinverbindliche Klärung der Schulziele für die Ebene der Teams	Schulleitung sorgt für Teamentwicklung und das Funktionieren des Vorschlagswesens
<b>STUFE 3: Teilautono- me Teams, Mitbestim- mung</b>	Teams bringen Verbesserungsvorschläge selbst ein und setzen sie direkt um	Prozeßqualität gewinnt ständig durch teamgetragenen KVP <sup>60</sup> auf hohem Niveau	Beteiligung aller Teams an der periodischen Zielformulierung der Schule	Zuweisung und Kontrolle der wichtigsten Zuständigkeiten der Teams in der Hierarchie
<b>STUFE 4: Autonome Teams</b>	Einrichtung selbständiger Teams mit Ergebnis- und Optimierungsverantwortung	Sicherung der Kernprozesse auf hohem Niveau, erste Entwicklungsprojekte	Teams vereinbaren und entwickeln untereinander gemeinsame Zielstellungen	Erfolgsverantwortliche Gruppen von Teams, Schule in der Schule
<b>STUFE 5: Team-Netz- werke</b>	Individual-, Teamziele und schulische Ziele werden in Einklang gebracht	Kernprozesse sind 100% sicher, Projektteams verbessern permanent die Qualität	Integration der Teamziele mit Anforderungen der Lernenden und der "Abnehmer"	Führung durch Werte, Kommunikationskultur, föderale Arbeits- und Organisationsprinzipien

Abb. 2: Teamentwicklungsaufgaben auf unterschiedlichen Entwicklungsstufen

Um den Prozeß in Gang zu halten, muß er "meßbar" gemacht werden. Fortschritt, der nicht wahrgenommen werden kann, spornt nicht an. Es dürfte sich als

<sup>60</sup> KVP bedeutet kontinuierlicher Verbesserungsprozeß und ist auf dieser Stufe auf die Kernprozesse bezogen, d.h. jene Prozesse, die zur Erfüllung aller Mindestaufgaben der Schule nötig sind

unverzichtbar erweisen, daß mit der Veränderung eine entwicklungsfreundliche Kultur entsteht, die von Anfang an unterstützt und gepflegt werden will.

#### **4 Wie können einzelne Lehrkräfte einen solchen Entwicklungsprozeß in Gang setzen?**

*"Es wird vielleicht auch noch die Todesstunde  
Uns neuen Räumen jung entgegenschenden,  
Des Lebens Ruf an uns wird niemals enden...  
Wohlan denn, Herz, nimm Abschied und gesunde!"* (Hermann HESSE: Stufen)

Lehrerinnen und Lehrer, die gerne ihre Schule erneuern wollen, sind dort zunächst mit diesem Wunsch allein. Nur wenige bekommen die Gelegenheit, sich gleichgesinnte Kolleginnen und Kollegen zu suchen und mit ihnen eine neue Schule zu planen und aufzubauen<sup>61</sup>. Meist muß die eigene Schule umgebaut werden, ohne daß neue Kolleginnen und Kollegen hinzukommen. Trotzdem erscheint ein solches Vorhaben nicht aussichtslos, braucht aber seine Zeit<sup>62</sup>, wenn es erst einmal in Gang gekommen ist. Praktische Ideen, wie dies geschehen kann zeigt Abbild 3. Es handelt sich dabei um Strategien, die auch von Barbara Koch (in diesem Band) beschrieben wurden. Hinzu kommt eine Ausweitung über den engen Rahmen des Kollegiums hinaus, indem vorgeschlagen wird, Macht- und Sachpromotoren auch bei den Schülerinnen und Schülern, bei den Eltern, bei der Gemeinde etc. zu suchen. Ganz wichtig sind Vorbilder. So sollte unbedingt eine Schule besucht werden, die bereits dabei ist, sich zu erneuern. Die Diskussion mit den Lehrkräften dort gibt neue Ideen und ermöglicht es, hautnah zu erleben, wie schulische Teams arbeiten. Ganz wichtig ist es, dort mit der Veränderung zu beginnen, wo das Gesamtkollegium steht. Den zweiten Schritt vor dem ersten tun zu wollen, heißt alle Beteiligten von Anfang an zu überfordern. Erste Projekte müssen unbedingt überschaubar und vor allem bewältigbar sein.

In der pädagogischen Literatur wird bislang der individuelle Nutzen von Kooperation und Teamarbeit vernachlässigt. Im Kollegium ist es jedoch der erste Schritt, den anderen den Nutzen von Zusammenarbeit deutlich zu machen.

Sonderschullehrkräfte führten folgende Vorteile von Kooperation an:

- Man kann sich über Probleme im Unterricht austauschen.
- In schwierigen Situationen steht man nicht mehr alleine da<sup>63</sup>.
- Teamteaching bringt die Möglichkeit mit sich, nicht den ganzen Vormittag voll konzentriert sein zu müssen. Man kann zwischendurch die Führung auch mal abgeben, man kann sich Problemen zuwenden und sie sofort angehen.

---

<sup>61</sup> Wie z.B. die "Französische Schule" in Tübingen, vgl. GÖTZ, Bernd./ LEHMANN, Bernd (1995): Die Schule im Quartier. Sonst ist dies nur beim Aufbau von Freien Schulen gegeben

<sup>62</sup> Ein erfolgreiches Umbaubeispiel, das zugleich die notwendige Zeitspanne für derartige Entwicklungen offenbart scheint mir die Grundschule Lohfelden-Vollmarshausen zu sein. Siehe: GARLICH, Ariane (1991): Alltag im offenen Unterricht

<sup>63</sup> CARLE, Ursula (1995): Mein Lehrplan sind die Kinder. S. 142

- Materialherstellung im Team ermöglicht über die Qualität der Aufgabenstellungen zu diskutieren.

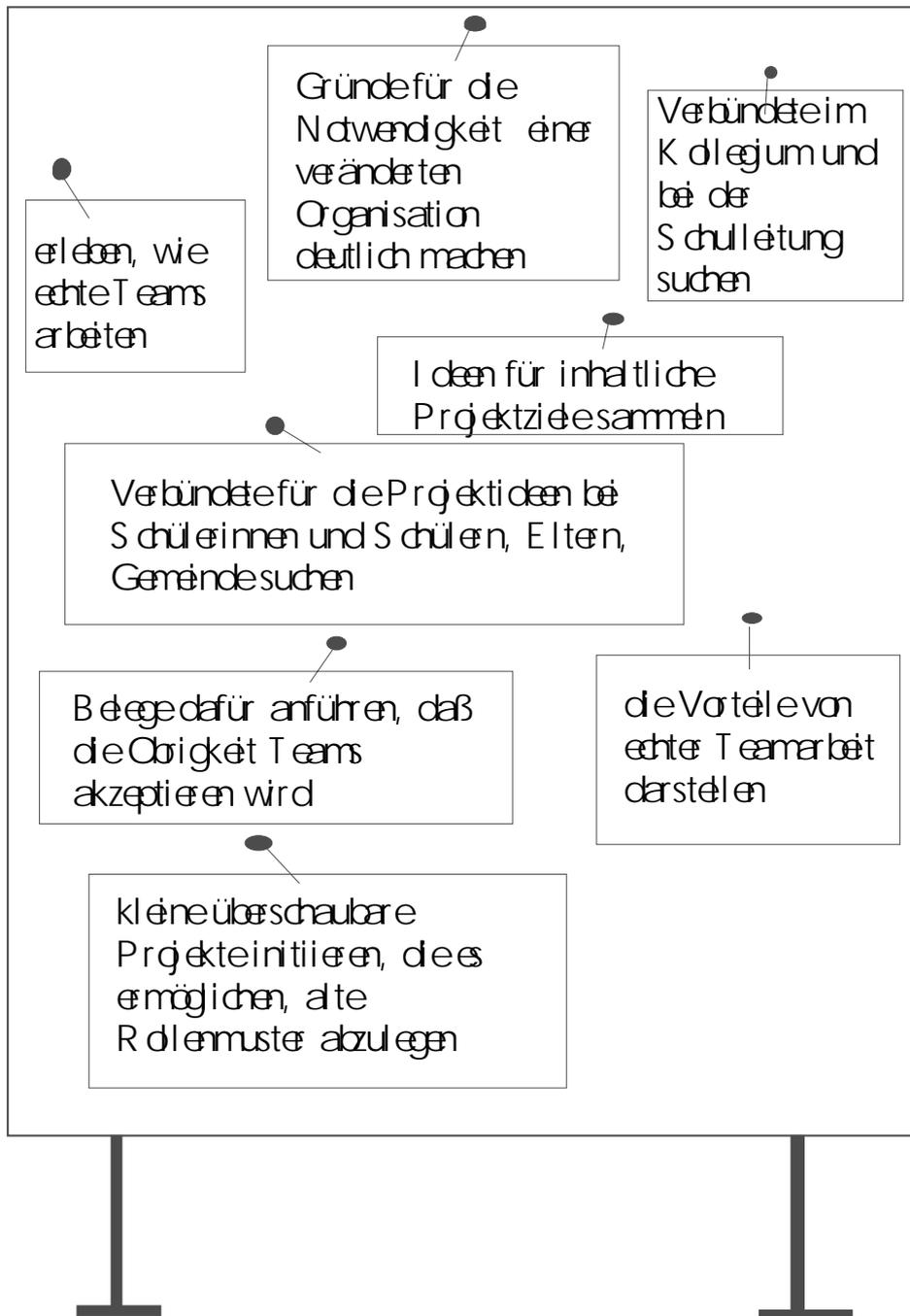


Abb. 3: Ideen für und von Team-InitiatorInnen

Gerade in der Anfangsphase ist es wichtig, den unmittelbaren Nutzen der Kooperation erfahrbar zu machen. Schließlich ist es noch nicht selbstverständlich, daß Entwicklung am fruchtbarsten gemeinsam und nicht gegeneinander geschieht.

Ein gut geplanter Schulerneuerungsprozeß dauert mindestens fünf Jahre, braucht also Durchhaltevermögen. Dabei wird der Wert einer aktiven, gezielt angewandten Veränderungsstrategie oft unterschätzt. Sie hilft aber, wesentlich schneller durch Umbruchphasen hindurch zu kommen. Eine Schule, die Veränderung nur reaktiv anstrebt, also auf Druck von außen oder innen jeweils partiell reagiert, braucht wesentlich länger für ihren Veränderungsprozeß.

Die Hauptarbeit wird bei gezielten Veränderungsprozessen in den operativen Feinheiten liegen. Sie gelingt allerdings nur, wenn das weite Ziel, die Vision, nicht verloren geht. Die vorgestellten Stufen sind modellhafte Schritte auf dem Veränderungsweg. Sie können Hinweise geben für die eigene Planung und Projektierung auf der strategischen Ebene. Über die Feinheiten der Teamentwicklung sagen sie noch nichts aus. Lehrerinnen kennen aber aus ihrem Unterricht genügend Techniken, mit denen sie sich die Arbeit in den eigenen Teams erleichtern können. Sie brauchen diese also nur für die Teamarbeit zu reaktivieren. Das sind vor allem Protokollierungs-, Kommunikations-, Präsentations- und Problemlösungstechniken sowie Techniken der Informationsaneignung und -verwaltung, aber auch Techniken der Selbstmotivierung, der Supervision und des Coachings. Diese Techniken erhalten durch ihren Einsatz in Veränderungsprozessen neue Funktionen und dadurch entwickeln sich vielleicht auch neue Formen.

## 5 Literatur

AURIN, K., Hrsg. (1989): Gute Schulen. Worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn: Klinkhardt

BÜELER, X. (1994): System Erziehung. Ein bio-psycho-soziales Modell. Bern: Haupt

CARLE, U. (1995): Mein Lehrplan sind die Kinder. Weinheim: Deutscher Studienverlag

CLUTTERBUCK, D. und S. KERNAGHAN (1995): Empowerment: So entfesseln Sie die Talente Ihrer Mitarbeiter. (Aus dem Englischen von Helga Höhle). Landsberg/Lech: Moderne Industrie.

CUMMINGS, T.G. und S.A. MOHRMAN (1987): Self-designing Organizations: Toward Implementing Quality-of-Work-Life Innovations. In: PASMORE, W.A. und R. WOODMAN (Hrsg.): Research in Organizational Change and Development. S. 275-310. Greenwich (Vo. 1+2)

DALIN, P. und H.-G. ROLFF (1990): Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht. Soest: Soester Verlagskontor

- DIEM-WILLE, G. (1986): Zusammenarbeit im Lehrkörper. Modellstudie einer Organisationsberatung an einer Mittelschule. Wien:Boehlau
- DRÖGER, U. (1992): Projekt Lehrerkooperation. Eine pädagogische Konzeption zur Weiterentwicklung von Gesamtschulen. Weinheim: Juventa
- FEUSER, G. und H. MEYER (1987): Integrativer Unterricht in der Grundschule. Ein Zwischenbericht. Solm Oberbiel: Jarick
- GARLICH, A. (1991): Alltag im offenen Unterricht. Das Beispiel Lohfelden-Vollmarshausen. Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule, Bd. 78
- GÖTZ, B. und B. LEHMANN mit der Arbeitsgruppe Primarstufe (Mai 1995): Die Schule im Quartier - lernen, erfahren, entdecken. Konzeption für die Französische Schule in Tübingen. Französische Schule, Galgenbergstr. 86, 72072 Tübingen
- HAMMER, M. und J. CHAMPY (1994): Business Reengineering. Die Radikalkur für das Unternehmen. Frankfurt a.M.: Campus
- HESSE, H. (1971): Die Romane und die großen Erzählungen. Achter Band: Das Glasperlenspiel 2, ("Stufen", S. 480f). Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- HOFSTADTER, D. R. (<sup>4</sup>1992): Metamagicum. Fragen nach der Essenz von Geist und Struktur. Stuttgart: Klett-Cotta
- HOLZKAMP, K. (1993): Lernen. Frankfurt a.M.: Campus
- KOBAYASHI, I. (1994). Die Japan-Diät. 20 Schlüssel zum schlanken Unternehmen. Landsberg am Lech: Moderne Industrie.
- KREIE, G. (1985): Integrative Kooperation. Über die Zusammenarbeit von Sonderschullehrer und Grundschullehrer. Weinheim: Beltz
- KUTSCHER, J. v. (2.7.1993). Therapie für Zappelphilipp, in: Die Zeit, Nr. 27, S. 25.
- JANTSCH, E. (1988): Die Selbstorganisation des Universums. Vom Urknall zum menschlichen Geist (4. Aufl.) München: DTB
- LAGEMANN, E. C. (1989). The plural Worlds of Educational Research, in: History of Education Quarterly, 29. Jg. H.2, S. 185 214.
- JONAS, H. (1979): Das Prinzip Verantwortung. Frankfurt a.M.: Insel
- LANGE-GARRITSEN, H. (1972): Strukturkonflikte des Lehrerberufs. Eine empirisch-soziologische Untersuchung. Düsseldorf: Bertelsmann Univ. Verlag
- LORENT H.-P. d. und G. ZIMDAHL, Hrsg. (1993): Autonomie der Schulen. Hamburg: Curio
- MATURANA, H. R. (1987): Kognition. In S. J. SCHMIDT (Hrsg.), Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus S. 89-118. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

- MURGATROYD, S. and C. MORGAN (1992): Total Quality Management and the School. Buckingham: Open University Press
- OTTO, B. (1978): Der Lehrer als Kollege. Zur Struktur der Interaktion. Weinheim: Beltz
- RICHTER, Mark (1994): Organisationsentwicklung. Rekonstruktion und Zukunftsperspektiven eines normativen Ansatzes. Schriftenreihe des Instituts für Betriebswirtschaft, Wirtschaftswissenschaftliches Zentrum der Universität Basel. Bd. 29. Bern: Haupt
- ROLFF, H.-G. (1993): Wandel durch Selbstorganisation Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim: Juventa
- SUCHAROWSKI, W. u.a. (1988): Verhalten zwischen Verständigung und Verstehen. Kommunikationsanalysen zum gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kindern in der Grundschule. Kiel: Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule
- SUZAKI, K. (1994): Die ungenutzten Potentiale. Neues Management im Produktionsbetrieb. München: Hanser
- SUSTECK, H. (1986): Die Kooperation im Lehrerkollegium, in: Die Realschule, 102. Jg., H. 94, S. 19-25
- TERHART, E. (1987): Kommunikation im Kollegium, in: Die Deutsche Schule, 79. Jg., H.4, S. 440-450
- UNSELD, G. (1979): Lehrerberuf und Kooperation. In: Adrion, Dieter und Karl Schneider (Hrsg.): Von Beruf Lehrer. Möglichkeiten der Selbstverwirklichung im konfliktreichen Alltag, S. 116-130. Freiburg i. Brsg.: Herder
- VOGEL, H.-C. (1988): Organisationsentwicklung als Begleitung selbstorganisierter Lernprozesse: Konstruktivistische Anmerkungen zur Planbarkeit von Veränderungsprozessen, in: Zeitschrift für Organisationsentwicklung. 7. Jg., H. 3, S. 23-38
- WELLENDORF, F. (1972): Formen der Kooperation von Lehrern in der Schule. In: Fürstenau, Peter u.a.: Zur Theorie der Schule, S. 91-113. Weinheim: Beltz
- WHITAKER, P. (1993): Managing Change in Schools. Buckingham: Open University Press
- WOCKEN, H. (1988): Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen. In: Wocken, H.; Anton, G. und A.Hinz (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen, S. 199-274. Hamburg: Curio-Verlag Erziehung und Wissenschaft

Dr. Ursula Carle  
 war selbst viele Jahre im Schuldienst tätig  
 und ist jetzt Akademische Rätin

am Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften  
der Universität Osnabrück, Fachgebiet Schulpädagogik



## **Geschlechterhierarchie und geschlechtsspezifische Interaktion im Klassenzimmer<sup>64</sup>**

Die Diskussion, die wir heute führen können, gibt es noch nicht lange. Ihr Thema ist die Kritik an der koedukativen Schulpraxis, der ein "heimlicher Lehrplan" der Diskriminierung von Mädchen unterstellt und z. T. nachgewiesen wird. Diese Diskussion ist eine feministische, eine wissenschaftliche, eine politische und eine schulpraktische und oft alles zugleich. Inzwischen gibt es eine ganze Reihe von Schulversuchen und Studien, wobei ein Schwerpunkt auf dem Thema "neue Technologien, Naturwissenschaft, Technik" liegt. Ein weiterer Schwerpunkt, und darum geht es im folgenden, ist die zunächst nicht auf bestimmte Fächer beschränkte Beschreibung des Schulalltags in seinen vielfältigen Facetten. Das Interesse richtet sich auf die Muster schulischer Interaktion, insbesondere im Unterricht zwischen Schülerinnen, Schülern, Lehrerinnen, Lehrern innerhalb und zwischen den Geschlechtern und auf die Bedeutung, die die Kategorie "Geschlecht" dabei hat. Die Erforschung von Interaktion mit ihren individuellen und gesellschaftlichen Hintergründen soll einen Beitrag dazu leisten, die Situation von Mädchen (und Jungen) zu analysieren und geschlechtsspezifische Selektionsprozesse und Lebensentwürfe zu verstehen.

In den meisten Arbeiten gilt das besondere Interesse den Lehrerinnen und Schülerinnen, Mädchen und Frauen. Die Arbeiten stehen vor folgendem Hintergrund: Für das Niveau eines Schulabschlusses wirkt heute eher die Schichtzugehörigkeit bestimmend, für die Art des Abschlusses eher das Geschlecht. Dabei erreichen Mädchen insgesamt gleich gute oder bessere Ergebnisse wie Jungen. Allerdings scheint es entgegen des Vorwärtstrends der letzten Jahre bei den Schulabschlüssen von Mädchen wieder rückläufige Tendenzen zu geben (vgl. MATTHIAS 1993). Nach wie vor stehen Mädchen jedoch vor großen Problemen, wenn sie schulischen Erfolg in beruflichen umsetzen wollen. Ihre Berufswege führen sie tendenziell noch immer in Positionen mit schlechter Bezahlung, wenig Aufstiegsmöglichkeiten und hoher Arbeitslosigkeit.

Die feministisch orientierten wissenschaftlichen und eher populärwissenschaftlichen Publikationen zur schulischen Situation von Mädchen in der koedukativen Schule sind mittlerweile sehr zahlreich. Sie stützen sich auf eine kleine Anzahl "klassischer" Studien.

---

<sup>64</sup> Dieses Referat ist eine veränderte und gekürzte Fassung des folgenden Aufsatzes: Geschlechtsspezifische Interaktion in der Schule. Eine Bestandsaufnahme der feministischen Schulforschung, in: Die deutsche Schule, 86. Jg., 1984, Heft 2

Einen gemeinsamen theoretischen Rahmen der Analysen bildet die Annahme einer "gesellschaftlich vermittelte(n) Hierarchie im Geschlechterverhältnis" (KAUER-MANN-WALTER/KREIENBAUM/METZ-GÖCKEL 1988, S. 158), die eine Höherbewertung des Männlichen gegenüber dem Weiblichen einschließt. Für die Manifestationen dieser Höherbewertung in der Schule sind vielfältige Belege auffindbar; z. B. Schulbücher, Interviews mit LehrerInnen, Berichte von LehrerInnenäußerungen über Mädchen und Jungen und nicht zuletzt die Organisation der Schulhierarchie selbst.

Die Diskussion stützt sich im wesentlichen auf drei Thesen. Erstens: Jungen werden im Unterricht bevorzugt, teils gezielt, teils unbewußt, quasi selbstverständlich. Zweitens: Mädchen werden in gleicher Weise benachteiligt. Drittens: Jungen bzw. Jungengruppen dominieren Mädchen bzw. Mädchengruppen. Diese Thesen werden ihrerseits durch empirisches Material belegt, das im folgenden referiert wird.

## **Die empirische Basis: "klassische Studien"**

### **Die Aufmerksamkeitsverteilung der Lehrperson im Unterricht**

Als Beleg der oben vorgestellten Thesen ist die unterschiedliche Aufmerksamkeitsverteilung von LehrerInnen gegenüber Jungen und Mädchen zu nennen. Danach erhalten Jungen zwei Drittel, Mädchen ein Drittel der Aufmerksamkeit der Lehrpersonen.

Allerdings gibt es im deutschsprachigen Raum nur eine quantitative Untersuchung von FRASCH/WAGNER zu diesem Thema, die 1982 veröffentlicht wurde. In der zweiten, größeren, der beiden durchgeführten Erhebungen werden 35 vierte Grundschulklassen mit insgesamt 1082 Schülerinnen, 18 männlichen und 17 weiblichen Lehrern erfaßt.

Die Autorinnen gehen von Hypothesen ungleicher Zuwendung zu Mädchen und Jungen durch die LehrerInnen aus, die zum großen Teil in der Studie bestätigt werden: Insgesamt erhalten Jungen deutlich mehr Aufmerksamkeit als Mädchen. Einige Ein-zelergebnisse: Mädchen werden signifikant weniger häufig aufgerufen, weniger häufig gelobt und weniger häufig getadelt als Jungen. Jungen werden signifikant häufiger als Mädchen wegen "mangelnder Disziplin" getadelt. Die stärkere Beachtung von Jungen im Unterricht differiert nach Fächern: In Mathematik und im Sachunterricht sind die Unterschiede insgesamt am stärksten ausgeprägt, in Deutsch am geringsten. (Diese drei Fächer werden untersucht.)

Lehrer wenden sich Jungen noch etwas mehr zu als Lehrerinnen dies tun, dieser Unterschied ist jedoch nicht sehr ausgeprägt. In einigen Verhaltenskategorien beachten Lehrerinnen Jungen stärker als ihre männlichen Kollegen. Weiter ist eine britische Studie von SPENDER (1985) in der Bundesrepublik sehr populär geworden. SPENDER zeigt anhand von Tonbandmitschnitten eigener Unterrichtsstunden und Stunden von KollegInnen, daß Mädchen im Durchschnitt

ungefähr ein Drittel (in eigenen Unterrichtsstunden durchschnittlich 38 %), Jungen zwei Drittel (in eigenen Stunden nie weniger als 58 %) der Aufmerksamkeit der Lehrperson erhielten. Die Autorin weist darauf hin, daß dieser Prozeß entgegen ihrer Absicht und Wahrnehmung quasi automatisch verlief.

### **Geschlechtsspezifische Kommunikationsstrukturen**

Die Analyse eines geschlechtsspezifischen Kommunikationsstils und seiner Konsequenzen wird als weiterer zentraler Beleg geschlechtsspezifischer Ungleichbehandlung angesehen. Folgende pointiert zugespitzte Beschreibung von Unterrichtskommunikation ist populär geworden: Jungen verhalten sich konkurrenzorientiert und aggressiv gegenüber Lehrerinnen und vor allem gegenüber Schülerinnen. Sie suchen und demonstrieren eine Überlegenheit gegenüber ihren Mitschülerinnen, die sie aufgrund ihrer tatsächlichen Leistungen nicht haben. Der Interaktionsstil der Mädchen ist dagegen kooperativ, sie verfügen über kommunikative und soziale Fähigkeiten. Diese werden zwar einerseits eingefordert - und sind notwendig, um den Unterricht aufrechtzuhalten - andererseits aber nicht als Kompetenzen anerkannt. Sie gelten eher als weibliche Eigenschaften, die in gewisser Weise sogar die Benachteiligung und Geringschätzung von Mädchen verfestigen. Denn Jungen gelten zwar als aggressiver, aber auch als intelligenter und interessanter. Ihr undiszipliniertes Verhalten zwingt LehrerInnen dazu, den Unterricht - um ihn überhaupt durchführen zu können - an den Interessen der Jungen auszurichten. In der Konsequenz heißt das, daß Jungen zu Siegern, Mädchen zu Verliererinnen werden.

Die Problematik geschlechtstypischer Kommunikationsstrukturen ist hierzulande zunächst vor allem durch die oben angeführte Arbeit von SPENDER und eine norwegische Untersuchung von SKINNIGSRUD (1984) bekannt geworden. SKINNIGSRUDS Analyse beruht auf Beobachtungsuntersuchungen in fünf Klassen des 7. und 9. Jahrgangs in einer norwegischen Schule im Jahre 1983. Die Untersuchung umfaßt acht Unterrichtsstunden. Die Kommunikationsmuster in einer dieser Klassen unterscheiden sich auffällig von denen der anderen Klassen. In dieser "abweichenden" Klasse sind die Mädchen in der Mehrheit (15 Mädchen, 8 Jungen), wogegen die Aufteilung der Geschlechter in den anderen Klassen ungefähr gleich ist.

Ausgangspunkt der Interpretation SKINNIGSRUDS von Mädchen- und Jungenverhalten ist die "Klassensituation als soziales System" (ebd., S. 22). SKINNIGSRUD entwickelt das Konzept der "Mädchenöffentlichkeit" oder des "weiblichen Gesprächsstils" und der "Jungenöffentlichkeit" oder des "männlichen Gesprächsstils" als unterscheidbare "Klassenkulturen". Männlicher und weiblicher Gesprächsstil unterscheiden sich in folgender Weise: Der weibliche Gesprächsstil ist diszipliniert und am Unterrichtsthema orientiert, nicht an persönlichen Erfahrungen. Dagegen versuchen Jungen, vom Unterrichtsgegenstand abzulenken, ihre eigenen Prämissen und persönlichen Erfahrungen einzubringen. Auch die Art des Humors ist bei Jungen und Mädchen

verschieden: Jungen "benutzen Humor unversöhnlich, um die Machtposition der Lehrkraft zu verringern" (ebd., S. 22), während der Humor der Mädchen durch freundliche Ironie und Selbstironie geprägt scheint. Nach SKINNIGSRUD deuten diese Beobachtungen "das Vorhandensein von spezifischen Kontextnormen an, die zwischen Klassen und sogar zwischen Unterrichtsstunden in der gleichen Klasse variieren mögen" (ebd., S. 23). Das Verhalten der Jungen interpretiert sie als fokussiert auf die Kontextnorm der Konkurrenz. Dagegen schien bei Mädchen "eine Konkurrenz des Nicht-Könnens zu existieren" (ebd., S. 23), die Norm der Unterordnung unter die Lehrkraft, die Offenlegung von Unsicherheit und die Unterstützung des Unterrichtsverlaufs durch Verständnisfragen. In Einzelfällen spricht SKINNIGSRUD von einer Demonstration von Unwissen und Hilflosigkeit, die den realen Fähigkeiten der Mädchen nicht entspricht. SKINNIGSRUD resümiert: "Mädchen in einer typisch männlichen Gesprächsklasse sind mit einer Wahl zwischen zwei Übeln konfrontiert: gestraft zu werden für männlich/konkurrent sein oder herabgesetzt werden für weiblich/Verliererin sein." (ebd., S. 23)

Die Aussagen über geschlechtsspezifische Interaktionsstrukturen stützen sich jedoch hauptsächlich auf eine Untersuchung von ENDERS-DRAGÄSSER/FUCHS über die "Interaktionen der Geschlechter" (1989). Die Autorinnen fragen zum einen nach den Benachteiligungen von Schülerinnen und Lehrerinnen im Unterricht und zum anderen nach ihren bislang "nicht bekannten und nicht anerkannten Interaktionsleistungen" (ebd., S. 49).

Die erhobenen Daten basieren auf Interviews mit Lehrerinnen und Videoaufnahmen von Unterrichtsstunden. Es handelt sich um verschiedene Fächer und verschiedene Alterstufen (eine Erwachsenenklasse).

Die Lehrerinnenbefragung soll "exemplarisch verdeutlichen, wie geschlechtsdifferent Schule aus der Sicht von Frauen wahrgenommen und erlebt wird" (ebd., S. 55).

Die Lehrerinnen treffen u. a. folgende Aussagen:

- Stille und/oder leistungsschwache Schülerinnen haben es schwerer als andere, anerkannt zu werden.
- Jungen versuchen, (leistungsstarke) Mädchen durch Spott zu verunsichern (die Autorinnen interpretieren das als "Konkurrenzverbot"). Mädchen sind gezwungen, sich gegen Jungen durchzusetzen bzw. sich zurückzuziehen. Sie wählen oft den letzteren Weg. Mädchen verbünden sich mit Jungen gegen andere Mädchen.
- Aus den Aussagen interpretieren die Autorinnen: "Die Lehrerinnen haben den Eindruck, daß Jungen mit ihrem Verhalten dahin tendieren, die Kompetenz der Lehrerinnen anzuzweifeln oder gar in Frage zu stellen. Insofern wird dies auch oft als Machtkampf wahrgenommen." (ebd., S. 77)
- Jungen sind im Unterricht eher konkurrenzorientiert und stören, Mädchen sind eher kooperationsbereit und tragen den Unterricht mit. Letzteres wird von ihnen erwartet.

- Alle Lehrerinnen sprechen von Disziplinstörungen der Jungen und von körperlicher Gewalt, die auch andere Jungen beeinträchtigt.
- Die Lehrerinnen berichten von sexuellen Belästigungen gegenüber Schülerinnen und Lehrerinnen.

Über die filmisch aufgezeichneten Stunden wird relativ ausführlich berichtet. Die Autorinnen beschreiben Muster, die sie teilweise in einer, teilweise in mehreren Klassen feststellen. Eines dieser Muster möchte ich nennen: Die Aufrufketten im Unterricht.

Die Analyse der Aufrufketten in zwei Klassen zeigt, daß Mädchen dazu tendieren, etwa gleich viele Jungen wie Mädchen aufzurufen, Jungen dazu tendieren, wesentlich seltener Mädchen als Jungen aufzurufen. Die Autorinnen interpretieren dies so, daß das kooperative und faire Verhalten der Mädchen durch Jungen ausbeutbar ist, daß Jungen nicht bewußt Mädchen diskriminieren, sondern "einfach dem kulturellen Muster der Zweitrangigkeit des Weiblichen folgen" (ebd., S. 131).

### **Gewalt gegen Mädchen**

Ein weiterer wesentlicher Bereich feministischer Kritik ist neben der unterschiedlichen Aufmerksamkeitsverteilung und den geschlechtsspezifischen Kommunikationsstrukturen die Gewalttätigkeit von Jungen gegenüber Mädchen. Die diesbezügliche Argumentation kann sich im wesentlichen auf eine empirische Untersuchung von BARZ (1984) stützen. BARZ analysiert Interviews mit Schülerinnen und Schülern von Haupt- und Realschulen des sechsten Schuljahrs unter der Fragestellung "Gewalt zwischen Jungen und Mädchen". (Die Interviews waren ursprünglich nicht unter dieser Fragestellung geführt worden.) Sie kommt zu folgenden Ergebnissen: 26 % der Aussagen der Mädchen handeln davon, von Jungen physisch und/oder sexuell angegriffen worden zu sein. Werden verbale Angriffe mitberücksichtigt, so handeln 48 % der Mädchenaussagen von gewalttätigem Verhalten von Jungen gegenüber Mädchen. 9 % der Äußerungen von Jungen handeln davon, durch Mädchen körperlich angegriffen zu werden, über verbale Angriffe von Mädchen gegen Jungen gibt der Bericht keinen Aufschluß.

Den Zusammenhang von berichteter und erlittener Gewalt sieht BARZ durch Beobachtungen von Studentinnen auf Schulhöfen bestätigt, die über deutlich mehr Gewalt von Jungen als von Mädchen berichten.

BARZ sieht folgende Ursachen für die Gewalttätigkeit der Jungen durch die Schüleraussagen belegt: 1. Jungen empfinden das "In-Schutz-Nehmen von Mädchen - ein Mädchen schlägt man nicht!" - als ungerecht und reagieren darauf mit Wut. 2. Jungen haben einen Überlegenheitsanspruch gegenüber Mädchen. Tatsächlich sind ihnen die Mädchen in der Schule aber überlegen. Dies wird als "Bevorzugung" von Mädchen interpretiert, was wiederum Wut erzeugt. Die Vormachtstellung wird mit Gewalt verteidigt. Als übergeordnete Ursache sieht BARZ die patriarchale Gewalt von Männern gegen Frauen an, d. h. sie zieht eine

direkte Verbindungslinie von Belästigung von Mädchen durch Jungen zu Mißhandlung und Vergewaltigung von Frauen durch Männer.

Als eine der wenigen neueren Untersuchungen mit repräsentativem Datensatz ist die Studie von HORSTKEMPER "Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen" (1987) grundlegend innerhalb der feministischen Schulforschung. HORSTKEMPER befragte 1600 SchülerInnen an hessischen Gesamtschulen in der 5., 6. und 7. Klasse mit einem standardisierten Fragebogen. Ihr Konstrukt "Selbstvertrauen" setzt sie aus den Komponenten Selbstwertgefühl, Leistungsselbstbild und Selbstzweifel zusammen. Die Autorin kommt zu dem Ergebnis, daß zwar insgesamt das Selbstvertrauen bei den Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe durchgängig zunimmt, der Zuwachs allerdings bei den Jungen auf deutlich höherem Niveau stattfindet als bei den Mädchen, ein Unterschied, der sich im Verlauf der Sekundarstufe verstärkt. Aus diesen Ergebnissen wird auf Sozialisationsprozesse in der Schule, die Mädchen benachteiligen, geschlossen. Daß sie dort stattfinden, ist wahrscheinlich. Wie sie aussehen, läßt sich allerdings aus der Studie selbst nicht entnehmen.

## **Wirkung und Rezeption der vorgestellten Studien**

### **Wie werden diese Ergebnisse diskutiert und bearbeitet, und was ist daran problematisch?**

#### 1. Vermischung von Ebenen

In der gegenwärtigen Debatte werden die politische, die schulpraktische und die wissenschaftliche Ebene oftmals gleichgesetzt bzw. vermischt. Politische Sprach- und Rezeptionsmuster werden zurück in die Wissenschaft transportiert. Der "wissenschaftliche Beleg" erhält einen Fetischcharakter, er erscheint gleichzeitig aufgebauscht und sinnentleert.

Aber die Sprach- und Handlungsmuster politischer Kämpfe wie z. B. die Skandalisierung der Situation der Mädchen, tragen nicht im pädagogischen Alltag an der Schule.

In der Schulpraxis, wie ich sie kennengelernt habe, führt die Koedukationsdiskussion inzwischen teilweise zu Ratlosigkeit. Die gutwillig aufgenommenen Vorschläge - Mädchen bewußt mehr Aufmerksamkeit zu widmen, Jungen stärker in ihre Grenzen zu verweisen, Mädchen faktisch und thematisch mehr Räume für ihre Interessen zu schaffen etc. - zeitigen weniger sichtbare Ergebnisse in den Lebens- und Berufsentwürfen der Mädchen als die Eindeutigkeit der Ergebnisse vermuten ließ. Das macht die "Veränderungsarbeit" allerdings nicht weniger richtig und notwendig! Jedoch erweisen sich die Geschlechterverhältnisse an der Schule als außerordentlich resistent - und nicht nur konservative LehrerInnen greifen als Orientierungshilfe und Instrument gegen Resignation oder das Gefühl des Versagens wieder auf das Modell der natürlichen Verschiedenheit der Geschlechter zurück.

Die feministische Schulforschung ist eingebunden in eine breite und nunmehr über Jahre andauernde Diskussion von an der Schule beteiligten Frauen, Theoretikerinnen und Praktikerinnen, eine Diskussion, die sich anhand der Veröffentlichungen der jährlichen Frauen-und-Schule-Kongresse nachvollziehen läßt. In dem dortigen Arbeitszusammenhang entstanden viele der mittlerweile entwickelten konkreten Projekte für Unterricht, Projekttag, Arbeitsgemeinschaften etc.

Diese Debatte könnte noch stärker als bisher dazu benutzt werden, die komplizierten Beziehungen von Forschung und Praxis zu untersuchen, zu strukturieren und vielfältige Möglichkeiten der Zusammenarbeit zu (er)finden. Derzeit scheint "der wissenschaftliche Beleg" die hauptsächliche oder sogar einzige Möglichkeit darzustellen, Beobachtungen, Erfahrungen und Handeln zu begründen, besser: zu rechtfertigen. Das entwertet nicht nur die Wissenschaft, sondern auch die Praxis.

## 2. Kontextgebundene Ergebnisse werden verallgemeinert und essentialisiert

Im Unterricht beobachtete geschlechtsbezogene Kommunikationsmuster sind im weiteren Verlauf der Rezeption zunächst zu Eigenschaften von Mädchengruppen und Jungengruppen und dann weiter zu Eigenschaften von Jungen und Mädchen geworden. Die aus dem Kontext herausgelösten Muster wiederum gelten als Ursache "typisch weiblicher" Lebenskonzepte. Eine so präsentierte geschlossene Struktur macht es schwer, Räume für Differenzierungen des Wissens und Räume für neugieriges Fragen nach dem nicht ohnehin schon Gewußten zu öffnen. Im Zusammenhang damit läßt sich in Forschung und Praxis z. T. eine Haltung ausmachen, das Wesentliche eigentlich schon zu wissen. Es scheint dann weniger um das Erforschen bisher unbekannter Realität zu gehen als vielmehr um eine Bestätigung bereits formulierter Theorien. Vor allem kennen Forscher wie Praktiker bereits die Erfahrungen von Mädchen und wissen, welches die richtigen emanzipatorischen Lebenskonzepte sind, und was die Mädchen daran hindert, sie zu entwickeln. Tatsächlich erfahren sie dann wenig Neues, und auch die Leserin der Arbeiten erfährt wenig, was sie nicht schon weiß.

Unter LehrerInnen fand ich ein pädagogisches Konzept, das ich die "Pädagogik der Machbarkeit" nenne. Darunter verstehe ich die Vorstellung, daß eine möglichst vollständige Analyse und entsprechende Modifizierung von schulischen Einflußfaktoren die erwünschten Resultate hervorbringt. Innerhalb des gleichen Denkschemas liegt die (resignierte) Einsicht, daß eben nie alle relevanten Bedingungen erfaßt werden können.

In solchen Modellen findet keinen Platz, daß die Schule nur eine der Instanzen - mit höchst unklarem Einfluß - ist, in denen sich die jugendliche Identität formt. Nicht alles, was in der Schule sichtbar wird, wird auch dort verursacht und/oder kann dort aufgefangen werden. Zudem verlaufen Sozialisationsprozesse (glücklicherweise) nicht nur nach dem Ursache-Wirkungs-Prinzip, sondern auch auf

durchaus unerwartete Weise, prozeßhaft und vielschichtig. Und schließlich ist das Geschlechterverhältnis keine isolierbare und allein in seinen negativen Auswirkungen eliminierbare Kategorie.

## **Perspektiven**

### **Vom Defizit zur Differenz zur Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit**

Die feministische Schulforschung hat sich schon früh von der Beschreibung weiblicher Defizite und "Nachholbedarf" der Mädchen abgewandt und die breitere Perspektive eines Differenzansatzes eingenommen, die es erlaubt, übersehene und vernachlässigte Stärken und Kompetenzen von Mädchen und Frauen zu beschreiben und positiv zu werten. Umgekehrt können so männliche Defizite und "Nachholbedarf" formuliert werden. Ein solcher Differenzansatz birgt eine grundsätzliche Schwierigkeit in sich: Forscherinnen geraten in die Lage, in ihrer Analyse die Komplementarität der Geschlechter zu bestätigen und im Sinne der Gleichbehandlung der Geschlechter die Geschlechterdifferenz zu betonen. Fast zwangsläufig gerät hier die Geschlechterdifferenz zur naturwüchsigen Kategorie, wobei die Beschreibung von Mädchen als im positiven Sinne "anders" und die Beschreibung von Mädchen als Opfer männlicher Dominanz Hand in Hand gehen.

Ein möglicher Ausweg aus der Sackgasse eines so ausgeführten Differenzansatzes besteht darin, die Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit selbst zu einer theoretischen Grundlage von Forschung zu machen und dementsprechend "Geschlecht" als soziale Strukturkategorie aufzufassen. "Damit ist die Frage, in welcher Weise sich durch 'das Geschlecht' unterschiedliche Muster der Auseinandersetzung mit der sozialen und dinglichen Umwelt ergeben, falsch gestellt: Geschlechtlichkeit ist nämlich selbst die Dimension, die angeeignet werden muß und nicht deren Grundlage." (GILDEMEISTER 1988, S. 497) Eine solche Forschung müßte bei denjenigen ansetzen, die in besonderem Maße damit beschäftigt sind, sich im System der Zweigeschlechtlichkeit zu verorten, den Mädchen und Jungen an der Schule.

Jugendliche müssen eine eindeutige Geschlechtsidentität entwickeln und darstellen, die von derjenigen des jeweils anderen Geschlechts unterscheidbar ist und sie damit eindeutig als Frauen bzw. Männer ausweist. Gerade vor dem Hintergrund sich erweiternder Handlungsspielräume und dem Postulat der gleichen Kompetenzen der Geschlechter ist das ein hochkomplizierter und bislang (für beide Geschlechter) kaum erforschter Prozeß. Hierher gehört die von HAGEMANN-WHITE (1992) aufgeworfene Frage, ob nicht "Mädchenfächer" und "Frauenberufe" Mädchen dadurch Orientierung bei der Entwicklung und Präsentation von Identität verschaffen, da sie selbstverständliche und dadurch plausible Konzepte von Weiblichkeit bereitstellen.

### **Mädchen und Jungen als Subjekte der Forschung**

Wir wissen wenig darüber, wie Mädchen Erfahrungen, die Forscherinnen als Diskriminierung definieren, für sich definieren und in ihr Handeln und Selbstkonzept einarbeiten. Insgesamt wissen wir wenig darüber, wie Mädchen schulische Erfahrungen verarbeiten. Vielmehr bleiben Mädchen als Individuen merkwürdig verschwommen: Sie erscheinen als einheitliche Gruppe, als Opfer, als „black box“, nicht als Subjekte mit eigenen Lebensentwürfen und Konzepten. Letzteres ernst zu nehmen, würde bedeuten, den forschenden Blick auf die Eigentätigkeit des Subjekts zu richten, das die vorgefundenen Verhältnisse erfährt und bearbeitet, und dies in manchmal unerwarteter und unberechenbarer Weise - und im Zusammenhang mit der Dynamik der jeweiligen Lebensphase. Insbesondere könnte eine stärker entwicklungstheoretische Perspektive berücksichtigen, daß Identitätsentwicklung nicht linear und geradlinig verläuft, daß also beispielsweise vom Verhalten und den Lebenskonzepten von Grundschulkindern nicht umstandslos auf ihr Verhalten als Erwachsene geschlossen werden kann. (Mit vier besetzen sie die Bauecke, mit vierzig die Chefetagen ...)

Dieser offene Blick auf das handelnde Subjekt bedeutet keineswegs, ökonomische, kulturelle und soziale Zwänge zu verleugnen. Zudem steigen die Möglichkeiten, positive wie negative individuelle Erfahrungen, auch Gewalterfahrungen zu berücksichtigen.

### **Geschlechtsbezogene Gewalt in der Schule**

Daß die Interaktion von SchülerInnen ein weitgefächertes Spektrum gewaltförmiger Verhaltensweisen aufweist, wird in der feministischen Schulforschung von Anfang an thematisiert (vgl. z. B. SCHULTZ 1979, 1980), wurde aber bislang kaum systematisch untersucht. Das zugängliche Material weist darauf hin, daß die Auseinandersetzung mit verbalen, physischen und sexuellen Verletzungen im Schulalltag von Mädchen einen beträchtlichen Raum einnimmt. Über die Konsequenzen für die Mädchen (und die Jungen) kann bislang nur indirekt von vorhandenen Forschungsergebnissen zu sexueller Gewalt geschlossen werden.

Welches Ausmaß welche Formen sexueller Verletzungen in welcher Alterstufe tatsächlich haben, ob bestimmte Jungen vorwiegend die Täter und bestimmte Mädchen vorwiegend die Opfer sind, wie Mädchen gewaltförmige Verhaltensweisen definieren und verarbeiten und welche Handlungsmuster sie mit welchen Konsequenzen entwickeln, welche Motive bei den Jungen auffindbar sind, welche Formen von Dominanz für Mädchen zugänglich sind, welche Funktionen Übergriffe für das Geschlechterverhältnis in der Schule haben, all das ist völlig unklar.

Die Auseinandersetzung mit drohenden oder erfahrenen sexuellen Verletzungen, die Entwicklung von Strategien, um mit ihnen umzugehen, die Integration solcher Erfahrungen ins Selbstbild, binden und kosten viel Energie. Dies ist ihre erste

Konsequenz. Zwei weitere mögliche Konsequenzen möchte ich hier als Thesen formulieren.

1. Übergriffe legen Mädchen nahe, Räume, die vorwiegend mit Jungen besetzt sind, tunlichst zu meiden. Ergebnisse aus den USA deuten darauf hin, daß das erhöhte Risiko sexueller Belästigung für Frauen einen Grund darstellt, "Männerberufe" zu verlassen (vgl. HAGEMANN-WHITE 1992). Derartige Ergebnisse stehen für die BRD noch aus.

2. Das Geschlecht ist eine Größe, welche die persönliche Lebenslage wie auch die schulische Situation strukturiert. Die sexistische Diskriminierung bzw. die sexuelle Belästigung könnte ein Instrument zur Herstellung der Geschlechterdifferenz in der schulischen Interaktion sein. Insofern wäre sie ein Angebot zur Identitätssicherung für - bestimmte - Jungen. Mädchen müssen sich gegen verbale, körperliche und sexuelle Angriffe zur Wehr setzen, die auf ihre Weiblichkeit zielen. Sie könnten in der Auseinandersetzung mit geschlechtsbezogenen Verletzungen Möglichkeiten zur Definition weiblicher Identität finden.

Ein der Forschung bislang völlig verschlossener Bereich ist der von sexuellen Grenzverletzungen von Lehrern gegenüber Schülerinnen einschließlich sexualisierter Kommunikationsmuster (vgl. SCHULTZ 1979, 1980). Darunter verstehe ich Kommunikationsmuster, in denen Lehrer entweder einzelne Schülerinnen als Frauen bestätigen und auszeichnen und/oder ihre eigene Geschlechtlichkeit für ihre persönlichen Interessen oder als Unterrichtsinstrument einsetzen. Solche für die Adressatin höchst ambivalenten Erfahrungen enthalten Botschaften über Weiblichkeit und Männlichkeit für alle anwesenden Mädchen (und Jungen) und zwar Botschaften, die in der Regel nicht offen verhandelt werden können.

In der Schule finden, offen und verborgen, Lernprozesse darüber statt, was Weiblichkeit und was Männlichkeit ausmacht. Diese Prozesse sind Teil der schulischen Wirklichkeiten. Es kann nicht davon ausgegangen werden, daß es eine einheitliche "schulische" Vorstellung von Weiblichkeit und Männlichkeit gibt, daß die Schule eine eindeutige Organisation der Geschlechterverhältnisse präsentiert oder daß die Vorgaben der Schule in einem feststehenden Verhältnis zu den Selbstkonzepten, Wirklichkeitsbildern und Lebensentwürfen von Mädchen stehen. Die Schule bildet jedoch einen sozialen Kontext, in dem sich die Konzepte und Muster von geschlechtlicher Identität, von Weiblichkeit und Männlichkeit gestalten.

Wenn das so ist, gilt es, Räume zu erforschen und zu erfinden, in denen Mädchen (und Jungen) Entwürfe von Identität und Lebensentwürfe mit möglichst großen Handlungsspielräumen finden können, Räume mit offenen Türen, um im Bild zu bleiben. Ob sie hindurchgehen, muß ihnen überlassen bleiben.

## Literatur

- BARZ, Monika: Körperliche Gewalt gegen Mädchen. In: BREHMER, Ilse /ENDERS-DRAGÄSSER, Uta (Bearbeiterinnen), 1984, S. 47-76
- BREHMER, Ilse/ENDERS-DRAGÄSSER, Uta (Bearb.): Die Schule lebt - Frauen bewegen die Schule. Dokumentation der 1. Fachtagung in Gießen 1982 und der 2. Fachtagung in Bielefeld 1983, der AG Frauen und Schule. (Hrsg. v. d. Arbeitsgruppe Elternarbeit: "Materialien für die Elternarbeit", Bd.12) München 1984
- ENDERS-DRAGÄSSER, Uta/FUCHS, Claudia: Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule. Weinheim/München 1989
- FRASCH, Heidi/WAGNER, Angelika: "Auf Jungen achtet man einfach mehr...". Eine empirische Untersuchung zu geschlechtsspezifischen Unterschieden im LehrerInnenverhalten gegenüber Jungen und Mädchen in der Grundschule. In: BREHMER, Ilse (Hrsg.): Sexismus in der Schule: Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung, Weinheim/Basel 1982, S. 261-278
- GILDEMEISTER, Regine: Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Soziale Welt, 39 (1988), H. 4, S. 486-503
- HAGEMANN-WHITE, Carol: Berufsfindung und Lebensperspektiven in der weiblichen Adoleszenz. In: FLAAKE, Karin/KING, Vera (Hrsg.): Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen, Frankfurt/New York 1992, S. 64-83
- HORSTKEMPER, Marianne: Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule. Weinheim/München 1987
- KAUERMANN-WALTER, Jaqueline/ KREIENBAUM, Maria-Anna/ METZ-GÖCKEL, Sigrid: Formale Gleichheit und diskrete Diskriminierung: Forschungsergebnisse zur Koedukation. In: ROLFF, Hans-Günter u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 5, Weinheim/München 1988, S. 157-287
- MATTHIAS, Heike: Bildungswege gleich? Unveröffentlichtes Manuskript 1993
- SCHULTZ, Dagmar: "Ein Mädchen ist fast so gut wie ein Junge." Sexismus in der Schule. Schülerinnen und Pädagoginnen berichten. (Bd. 1) Berlin 1979
- SCHULTZ, Dagmar: "Ein Mädchen ist fast so gut wie ein Junge." Sexismus in der Schule. Interviews, Berichte, Analysen. (Bd. 2) Berlin 1980
- SKINNIGSRUD, Tore: "Mädchen im Klassenzimmer: warum sie nicht sprechen". In: Frauen und Schule, 3 (1984), H. 5, S. 21-23
- SPENDER, Dale: Frauen kommen nicht vor. Sexismus im Bildungswesen. Frankfurt 1985

Dr. Eva Breitenbach  
ist Wissenschaftliche Assistentin  
am Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften

der Universität Osnabrück,  
Fachgebiet Allgemeine Pädagogik / Frauenforschung



## **Chancen für die Gesundheitsförderung in der Schule durch Kooperation**

Abhängig von den Projekten des Rundes Tisches Gesundheit (RTG), als lokalem Arbeitskreis für Gesundheitsförderung in Osnabrück, kooperiert das Gesundheitsamt mit verschiedenen Partnern. Es handelt sich um Personen, die bei den einzelnen Projekten in variabler Zusammensetzung zusammenkommen. Einige arbeiten permanent in einem Kreis fester Mitglieder mit.

Drei Projekte der letzten Jahre, an denen Schulen beteiligt waren oder hätten beteiligt werden sollen, wurden in einer Arbeitsgruppe des Symposions „Gesunde Schule“ am 3. Februar 1995 vorgestellt:

- I. Projekt 1992, „**Gesunde Ernährung in der Schule**“
- II. Projekt 1993, „**Gesund leben - anders essen**“, Anlaß Welternährungstag
- III. Projekt 1995, „**erLeben ohne Drogen**“, Ausstellung des Landeskriminalamtes Niedersachsen mit Begleitprogramm lokaler Akteure

### **1 Projekt I: Gesunde Ernährung in der Schule**

Es ist nicht ungewöhnlich, daß Schüler von ihren Eltern Geld bekommen, um sich bei einem beliebigen Laden selbst mit Nahrungsmitteln zu versorgen. Frühstücksbrot oder Mittagessen von Zuhause steht ihnen nicht zur Verfügung. Oft kommt es vor, daß sie kein vollwertiges oder überhaupt kein Frühstück bekommen. Von ihrem Geld kaufen sie sogenanntes Junk-Food, das eine hohe Kaloriendichte, viel Fett und viel raffinierten Zucker enthält. Dies gefährdet die Zahngesundheit, bringt Fettsucht und andere ernährungsabhängige Probleme mit sich.

Vor diesem Hintergrund organisierten drei Abteilungen des Gesundheitsamtes und die Verbraucherzentrale mit Hilfe von Lehrerinnen und Lehrern zweier Osnabrücker Schulen einen Aktionstag. Die Aktion fand nachmittags in einer Schule statt. Die Zeitungen und der lokale Rundfunk berichteten vorab und nach der Veranstaltung. Alle Lehrer, Eltern und Schüler der Osnabrücker Schulen waren eingeladen.

Die Informationen wurden durch Poster, erzieherisches Spielzeug, Kurzfilme sowie Kurzvorträge und Diskussion mit diversen Referenten übermittelt. Lehrer konnten sich aktuelle Informationen von kompetenten Fachleuten geben lassen

und Gespräche mit Kollegen anderer Schulen führen. Aus aktuellem Anlaß wurde auf den sog. „Müsli-Erlaß“ eingegangen, eine Richtlinie des Niedersächsischen Kultusministeriums zur Regelung des Verkaufs von Produkten an innerschulischen Kiosken. Auch viele Schüler waren anwesend. Dies hat die Veranstaltung sehr vitalisiert und ist im Sinne der Kooperation durchaus wichtig, da nicht „Experten unter sich“ sein sollen, sondern alle Beteiligten in einen Austausch treten können. Als besondere Attraktion wurden vollwertige Kostproben, die teilweise gestiftet wurden, angeboten.

Im Sinne aktiver Beteiligung und realitätsnahen Lernens hätte man versuchen können, in stärkerem Maße Schüler, beispielsweise beim Einkauf und der Verarbeitung von Produkten für das Kostprobenbüfett, einzubinden.

## **2 Projekt II: Gesund leben - anders essen, Welternährungstag 16.Okt.1993**

Aufgrund des wachsenden Interesses an gesunder Ernährung organisierte der RTG unter Federführung des Gesundheitsamtes zum Welternährungstag 1993 eine marktartige Veranstaltung in der Universität Osnabrück. Ferner waren vom Runden Tisch die Katholische Familienbildungsstätte, der Verein für angewandte Gesundheitsberatung Osnabrück, die Verbraucherzentrale und das Gesundheitszentrum Osnabrück vertreten. Weiterhin gab es 15 Ladenbesitzer, Vereine und Institutionen, die teilnahmen. So kam ein rundes Angebot an Informationen, Kostproben sowie Filmen und Vorträgen zum Thema Ernährung zustande. Für Kinder wurde eine Spielecke mit Matten und Spielgerät eingerichtet. Schulen waren direkt noch nicht beteiligt, aber im Rahmen einer Projektwoche hätte eine Klasse z. B. einen Beitrag zur Ernährungsökologie erarbeiten und auf diesem Forum öffentlich präsentieren können. Eine neue Veranstaltung zum Welternährungstag an einem Ort, wo viele Menschen hin kommen - auch ohne viel Werbung - soll eventuell schon 1995 unter Beteiligung von Schulen durchgeführt werden.

## **3 Projekt III: erLeben ohne Drogen - Projekt zur primären Suchtprävention**

Seit Oktober 1994 plant eine Arbeitsgruppe des RTG, in der als externe Kooperationspartner bisher das Landeskriminalamt, die Kripo Osnabrück, die Suchtberatungsstelle des Diakonischen Werkes, das Jugendamt, die Universität Osnabrück und zwei Vereine der Suchtkrankenhilfe sowie eine Krankenkasse vertreten sind, die Organisation einer Ausstellung mit Programm zur primären Suchtprävention. Es besteht loser Kontakt zu einem „Arbeitskreis Prävention“, der im wesentlichen von Osnabrücker Lehrern gebildet wird, und wir beabsichtigen die Teilnahme des Schulverwaltungsamtes und des

Stadtschülerrates. Über Sponsoring wurde in dieser Phase noch nicht verhandelt. Die bisherigen Vorschläge für die Veranstaltungen: Theatervorstellung, Talkshow, Workshops für Erzieher, Elternabende und erlebnispädagogische Angebote. Da ein Arbeitsschwerpunkt des Rundes Tisches Gesundheit in diesem Jahr Gesundheitsförderung in der Schule sein wird, hoffen wir, mit dieser Veranstaltung über den Zeitraum der Durchführung hinaus stetige Verbindungen zu etablieren und uns mehr im Bereich Schule zu engagieren.

#### **4 Welche Chancen durch Kooperation kann ein Arbeitskreis für Gesundheitsförderung bieten, um die Entwicklung einer „gesunden Schule“ zu fördern?**

Marktähnliche Projekte wie I und II bieten eine Vielfalt von Ideen und aktuellen Informationen. Auch wenn sie an einem Tag stattfinden, bedingen sie doch einen monatelangen Prozeß der Vorbereitung. Während dieser Zeit können die Kooperationspartner neue, lohnende Beziehungen knüpfen oder diese vertiefen. Erfahrungsgemäß kommen daraus neue Projekte hervor bzw. eine permanentere Zusammenarbeit.

Schulen können mit einem Ausstellungsstück, Kunstobjekt oder einer Aufführung an Projekten teilnehmen. Beispielsweise können Sachverhalte eines gut umschriebenen Problemfeldes in visueller Form (als Modell, Film, Plakat o. ä.) aufgearbeitet und öffentlich präsentiert werden. Die Diskussion über Auswahlkriterien, Zusammenhänge usw. und der Ernstcharakter der öffentlichen Präsentation könnten dem behandelten Stoff in der Lernerfahrung eine große Tiefe geben. Außerdem bedeutet die Teilnahme auch ein gutes Stück aktive Öffnung der Schule zum sozialen Umfeld.

Zu den oben beschriebenen Projekten hätten beispielsweise folgende Themen gepaßt:

1. Nahrungsmittelproduktion und -transport mit ihrem Verbrauch von Energie und Ressourcen;
2. Nährstoffgehalte und Kaloriendichte verschiedener Nahrungsmittel;
3. komplexe Ernährungsstile, Wirtschaftssysteme und Nahrungsmangel;
4. Vorkommen, Eigenschaften und Funktionen von Ballaststoffen

Für die langfristige Kooperation oder Projektteilnahme ist die gegenwärtige klassische Organisation von Schule nach festem Lehr- und Stundenplan allerdings hinderlich. Hingegen sind Projektwochen hierfür gut geeignet. Vielleicht könnte man die Idee der Projektwoche weiterentwickeln und generell in der Stundentafel einige Stunden für Projektarbeit reservieren oder mehrere Projektwochen ermöglichen. Als dritte Variante wäre die systematischere Kooperation mit außerschulischen Freizeiteinrichtungen möglich, in denen Schüler an Projekten arbeiten könnten, die ihren Ursprung in der Schule haben.

Die Vielfalt von Lernangeboten und Lernsituationen nimmt zwangsläufig durch Kooperation zu. Außerdem kann man diese neuen teils sicher außerschulisch, oder zumindest nicht im festen Stundenplan liegenden Lernsituationen für jahrgangsübergreifendes Lernen nutzen. Dies kann für den Erwerb sozialer Kompetenzen und die soziale Integration nützlich sein. Kooperation lohnt sich trotz des scheinbar hohen Zeitaufwandes und der Reibungsverluste aus zwischenmenschlichen Gründen, die es wohl immer geben wird. Um so wichtiger ist es, die Personen oder Einrichtungen mit der besten Befähigung für Projektmanagement im Kooperationsverbund ausfindig zu machen und ihnen die Aufgabe der Koordination zu übertragen. Dann kann Kooperation zusätzliche Motivation und Kreativität freisetzen, die erfolgreiches Lernen beflügeln können.

Zusammenfassend stichwortartig die profitierenden Bereiche bzw. die möglichen Vorteile durch Kooperation zwischen Schule und „Arbeitskreis für Gesundheitsförderung“:

- Bündelung von personellen und finanziellen Ressourcen
- Synergien durch unterschiedliches Expertenwissen
- Infrastruktur für Öffentlichkeitsarbeit
- Realitätsnahes Lernen mit Ernstcharakter
- Forum der öffentlichen Präsentation von Leistungen
- Projektbezogenes Lernen
- Generationsübergreifendes Lernen
- Öffnung der Schule
- Motivationssteigerung durch Gruppendynamik

Dr. Hildebrand Ross  
Gesundheitsamt der Stadt Osnabrück



## Vernetzung von Schulen in Europa - Programmübersicht

*Vorbemerkung:* Die Vernetzung im Hochschulbereich ist in Europa bereits außerordentlich weit fortgeschritten. Im Schulbereich ist das dagegen noch keineswegs der Fall. Hier dominiert - was europäische Erfahrungen angeht - immer noch der Typ „Klassenfahrt“ bzw. „bilaterale Kontakte“. Der Typ „Netzwerk von Schulen“ entwickelt sich nur langsam. Allerdings gibt es schon eine ganze Palette von Pilotprojekten und Förderprogrammen für Schüler und Lehrer. Da deren Bekanntheitsgrad weit unterhalb solcher Programme wie ERASMUS und LINGUA liegt, erscheint es lohnend, die derzeit vorhandenen Möglichkeiten als Auflistung zu präsentieren.

### 1 Programme der Europäischen Union

Lehreraustauschprogramm - Teacher Exchange Scheme (TEX):

- **Teilnehmer:** Die Organisation bevorzugt Lehrer, die nicht Fremdsprachenunterricht erteilen. Die Lehrer werden von Institutionen ausgewählt, die von den Mitgliedstaaten vorgeschlagen werden (in Deutschland der Pädagogische Austauschdienst der Kultusministerkonferenz in Bonn).
- Verteilung der jährlich vergebenen 400 Stipendien auf die Mitgliedstaaten: Belgien 24; Dänemark 24; Deutschland 54; Griechenland 24; Spanien 54; Frankreich 54; Irland 14; Italien 54; Luxemburg 6; Niederlande 24; Vereinigtes Königreich 54.
- **Finanzierung:** Der Höchstbetrag eines Stipendiums liegt bei 1500 ECU pro Lehrer.
- **Bedingungen der Teilnahme:** Die Stipendiaten müssen am Schulleben der aufnehmenden Schule teilnehmen, indem sie Unterrichtsstunden erteilen, Bildungsfragen erörtern und/oder Kurse in Sachfächern erteilen (vorausgesetzt, daß sie dazu die erforderliche Sprachkompetenz besitzen). Von den Schulen vorzuschlagende Austauschmaßnahmen können zwischen drei Wochen und drei Monaten dauern.
- **Literatur:** COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES - Task Force Human Resources, Education, Training and Youth, European Community Teacher Exchange Scheme: Seminar on the Role of Head Teachers in the Development of the European Dimension in Schools, Dublin, 11-13 June, 1993. Proceedings, o. O. o. J.; COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, Green Paper on the European Dimension of Education, Brussels, 29 September 1993; TASK FORCE

HUMANRESSOURCEN, Allgemeine und berufliche Bildung, Jugend, Lehreraustausch in der Europäischen Union. Jahresbericht 1992-1993, Brüssel 1994

Multilaterale Schulpartnerschaften - Multilateral School Partnerships (MSP):

- **Teilnehmer:** Am Programm, das den Charakter eines Pilotprojekts besitzt, sind seit Oktober 1992 40 Netzwerke mit insgesamt etwas mehr als 160 Primar- und Sekundarschulen beteiligt.
- **Finanzierung:** Zur Finanzierung der Tätigkeiten stellt die Europäische Kommission einen Teilbetrag in Höhe von 2000 ECU für die koordinierende Schule und je 1000 ECU für jede weitere teilnehmende Schule zur Verfügung. Es wird erwartet, daß die nationalen Behörden und ggfs. Sponsoren ebenfalls Beträge zuschießen.
- **Bedingungen der Teilnahme:** Ein Netzwerk von Schulen muß aus mindestens drei Partnerschulen aus drei Mitgliedstaaten bestehen. Aus jedem Mitgliedstaat sollen allerdings nicht mehr als zwei Schulen teilnehmen. Die beteiligten Schulen arbeiten an einem gemeinsamen Projekt, das unter erzieherischen Gesichtspunkten ertragreich sein soll (möglichst soll es Aspekte pädagogischer Innovation einschließen) und multidisziplinär angelegt ist. Wechselseitigkeit und Stabilität der geknüpften Beziehungen sind erforderlich.
- **Literatur:** European seminar on the pilot action for Multilateral School Partnerships, Scheveningen, 25-27 June, 1993. Proceedings, Alkmaar 1994; SCHOONDERWOERD, G.: The MSP seminar [in Scheveningen 1993]. A journalist's report, o. O. o. J.; EUROPEAN COMMISSION - Task Force Human Resources, Education, Training and Youth, Profiles of the 40 Multilateral School Partnerships. Pilot action 1992-1994, Bruxelles - Luxembourg 1994; COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, Green Paper on the European Dimension of Education, Brussels, 29 September 1993

LINGUA - Programm für die Förderung des Fremdsprachenunterrichts:

Das Programm besteht aus fünf Einzelmaßnahmen (sogenannten Aktionen). Nur die Aktionen I und IV betreffen den Austausch von Lehrern und Schülern. Mit der Aktion II wird der Austausch von Fremdsprachenstudenten im Hochschulbereich gefördert.

*LINGUA Aktion I:*

- **Teilnehmer:** Fremdsprachenlehrer. Die Lehrer werden von Institutionen ausgewählt, die von den Mitgliedstaaten benannt werden (in Deutschland der Pädagogische Austauschdienst der Kultusministerkonferenz in Bonn).
- **Finanzierung:** Es besteht die Möglichkeit, Stipendien für Auslandsaufenthalte zu erhalten.
- **Literatur:** COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES - Task Force Human Resources, Education, Training and Youth, LINGUA. Applicants' Guide, o. O. o. J.; COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES - Task Force Human Resources, Education, Training and

Youth, LINGUA. European Cooperation Programmes. Symposium '91, Bruxelles o. J.; COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES - Task Force Human Resources, Education, Training and Youth, The Teaching of Modern Foreign Languages in Primary and Secondary Education in the European Community, Brussels 1992; COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, LINGUA Programme - 1992 Activity Report, Brussels, 10 May 1993

*LINGUA Aktion IV:*

- **Teilnehmer:** Schülergruppen aus dem Bereich der allgemeinen oder beruflichen Bildung.
- **Finanzierung:** Es besteht die Möglichkeit, Stipendien für sogenannte Gemeinsame Pädagogische Projekte zu erhalten. Die Mindestdauer für den Austausch beträgt zwei Wochen. Der Förderbetrag beläuft sich auf maximal 50 Prozent der beim Austausch entstehenden Kosten. In bestimmten Fällen kann der Förderbetrag auf 75 Prozent der Kosten steigen.
- **Literatur:** COMMISSION EUROPEENNE - Task Force Ressources Humaines, Education, Formation et Jeunesse, LINGUA. Projet Educatif Conjoint - Manuel, Bruxelles - Luxembourg 1994; COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES - Task Force Human Resources, Education, Training and Youth, LINGUA. Applicants' Guide, o. O. o. J.; Commission of the European Communities, LINGUA Programme - 1992 Activity Report, Brussels, 10 May 1993

*LINGUA Aktion IV - Vorbereitende Besuche:*

- **Teilnehmer:** Lehrer, die Schüleraustauschmaßnahmen vorbereiten wollen. Die Teilnehmer werden von den nationalen Büros des LINGUA-Programms ausgewählt.
- **Finanzierung:** Für einen Aufenthalt von einer Woche werden etwa 500 ECU gezahlt.
- **Bedingungen der Teilnahme:** Während des Aufenthalts muß das Gemeinsame Pädagogische Projekt mit den Lehrern der Partnerschule diskutiert werden.
- **Literatur:** COMMISSION EUROPEENNE - Task Force Ressources Humaines, Education, Formation et Jeunesse, LINGUA. Projet Educatif Conjoint - Manuel, Bruxelles - Luxembourg 1994; COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES - Task Force Human Resources, Education, Training and Youth, LINGUA. Applicants' Guide, o. O. o. J.; COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, LINGUA Programme - 1992 Activity Report, Brussels, 10 May 1993

**JUGEND FÜR EUROPA:**

- **Teilnehmer:** Das Programm „Jugend für Europa“ will außerhalb des Rahmens von Schule und Berufsbildung den Austausch von jungen Leuten zwischen 15 und 25 Jahren fördern. Priorität haben Austauschmaßnahmen, die Regionen mit schwachen Traditionen des Austauschs, Regionen in Randlage oder

Regionen mit wenig gesprochenen und wenig gelehrten Sprachen sowie Aktionen zugunsten benachteiligter Jugendlicher betreffen. Außerdem will es Animatoren von Jugendgruppen die Möglichkeit zu Studienbesuchen und beruflicher Weiterbildung geben.

- **Finanzierung:** ??
- **Bedingungen der Teilnahme:** Es wird ein Mindestaufenthalt von einer Woche im Ausland gefordert. Der Aufenthalt soll dazu dienen, Begegnungen von Jugendlichen unterschiedlicher sozialer Herkunft, in unterschiedlichen wirtschaftlichen Situation und mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund zu organisieren. Es besteht auch die Möglichkeit, einen freiwilligen sozialen Dienst in einem anderen Mitgliedstaat abzuleisten (allerdings nicht als Ersatz für den Wehrdienst). Die Teilnehmer werden von den nationalen Büros des Programms „Jugend für Europa“ ausgewählt.
- **Literatur:** COMMISSION DES COMMUNAUTES EUROPEENNES, Programme Jeunesse pour l'Europe: rapport d'activités annuel 1991, Bruxelles, juillet 1992; COMMISSION DES COMMUNAUTES EUROPEENNES, Les jeunes dans la Communauté Européenne: memorandum de la Commission au Conseil et au Parlement Européen, Luxembourg, novembre 1990

PETRA - Programm zur Förderung der beruflichen Ausbildung von Jugendlichen und ihrer Vorbereitung auf die Arbeitswelt:

- **Teilnehmer:** Jugendliche in der Erstausbildung; junge Arbeiter und junge Arbeitslose; Jugendliche in einer Spezialausbildung. Dabei kann es sich um einzelne Jugendliche oder um eine Gruppe von Jugendlichen mit einem speziellen Projekt handeln, die in einem Mitgliedstaat eine Ausbildung absolvieren oder berufliche Erfahrungen sammeln wollen.
- **Finanzierung:** Die Fördermittel sind unterschiedlich hoch je nach Art des Projekts und Mitgliedstaats, in dem beantragt wird. Für von Jugendlichen vorgeschlagene Projekte können Stipendien eine Größenordnung von 10000 ECU erreichen. Die Förderanträge sind an die PETRA Koordinationsbüros in den Mitgliedstaaten zu richten.
- **Literatur:** COMMISSION DES COMMUNAUTES EUROPEENNES - Task Force Ressources Humaines, Education, Formation et Jeunesse, PETRA. Vademecum - Guide du candidat pour l'année 1993, Bruxelles 1992; KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN - Task Force Humanressourcen, allgemeine und berufliche Bildung, Jugend, Strukturen des allgemeinen und beruflichen Bildungswesens in den Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaft, Brüssel-Luxemburg 1991

ERASMUS - Programm zur Förderung der Studentenmobilität:

- **Projekte:** Das ERASMUS-Programm ist zwar eindeutig eine für Studenten- und Dozentenaustausch konzipierte Aktion der Europäischen Kommission, aus dem Schüler- bzw. Lehreraustausch nicht finanziert werden kann. Es gibt jedoch interessante Beispiele dafür, daß miteinander kooperierende Institutionen der Lehrerbildung jeweils eine Schule mit in die Partnerschaft einbringen, die dann auch untereinander vernetzt werden. Solche Projekte

laufen z. B. seit längerer Zeit auf Initiative und unter Beteiligung der PH Ludwigsburg.

- **Literatur:** LANGER, W., Europabegegnungen als interkulturelle Praxis, in: SANDER, TH./KOHLBERG, W. D. (Hrsg.), Die Europäische Dimension der Erziehung. Zusammenarbeit zwischen Schule, Hochschule, Ausbildungs- und Studienseminar, Osnabrück 1993, S. 175ff.; KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN - Task Force Humanressourcen, allgemeine und berufliche Bildung, Jugend, Strukturen des allgemeinen und beruflichen Bildungswesens in den Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaft, Brüssel-Luxemburg 1991

Zukünftige Programme: SOKRATES/LEONARDO/JUGEND FÜR EUROPA III:

- **Anmerkung:** Fast alle Aktionsprogramme der Europäischen Kommission/der Europäischen Union befinden sich im Prozeß der Neugestaltung. In Zukunft wird es nur noch drei große Programmlinien geben: a) Programme im Bereich der allgemeinen Bildung (zusammengefaßt im Aktionsprogramm SOKRATES), darin enthalten auch die Förderung von Schulpartnerschaften und Lehreraustausch; b) Programme im Bereich der beruflichen Bildung (zusammengefaßt im Aktionsprogramm LEONARDO), darin enthalten auch der Lehrer- und Schüleraustausch; c) das Programm JUGEND FÜR EUROPA, das den Austausch von Jugendlichen und Leitern in der Jugendarbeit außerhalb von Schule und Berufsbildung fördern will. Daneben wird es Programme für spezielle Gruppen von Jugendlichen geben (behinderte Jugendliche, jugendliche Langzeitarbeitslose usw.).
- **Literatur:** KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN, Arbeitsdokument: Leitlinien für die Gemeinschaftsaktion im Bereich allgemeine und berufliche Bildung, Brüssel, 5. Mai 1993; Gemeinsamer Standpunkt (EG) Nr. 33/94, vom Rat festgelegt am 18. Juli 1994 im Hinblick auf den Erlaß des Beschlusses ... über das gemeinschaftliche Aktionsprogramm „SOKRATES“, in: Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften Nr. C 244 v. 31. August 1994, S. 51ff.; KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN - Task Force Humanressourcen, allgemeine und berufliche Bildung, Jugend, Entwurf für einen Beschluß des Rates über ein Aktionsprogramm zur Durchführung einer Berufsbildungspolitik der Europäischen Gemeinschaft, Brüssel, 21. Dezember 1993; Entwurf eines Beschlusses des EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES zur Annahme der dritten Phase des Programms „Jugend für Europa“, Brüssel, 4. November 1993; EUROPÄISCHE UNION, Beschluß des Europäischen Parlaments und des Rates über das gemeinschaftliche Aktionsprogramm SOKRATES vom 27. Januar 1995, in: Informationsdienst Hochschulrektorenkonferenz Nr.3/1995; COMMISSION EUROPÉENNE, DG Programme 1994: Task Force Ressources Humaines, Education, Formation et Jeunesse, Bruxelles 1994; vgl. außerdem KEHM, B. M./TEICHLER, U. Durchführung von EG-Bildungsprogrammen in Deutschland. Erfahrungen, Probleme, Empfehlungen zur Verbesserung, Bonn 1994

## 2 Programme des Europarats

Klassen zum europäischen Kulturerbe/ European Heritage Classes:

- **Projekte:** Seit 1990 arbeitet eine Gruppe von Spezialisten im Auftrag des Europarats an dem pädagogischen Konzept der „heritage classes“. Im Rahmen eines langfristig angelegten Bildungsprojekts werden dabei durch Austauschmaßnahmen multinationale Klassen gebildet, die während der Schulzeit an einem Thema arbeiten, das in Beziehung zu dem kulturellen Erbe am Ort oder in der Region des Gastgebers steht. Die Beschäftigung mit dem Thema kann auch während einer Wanderung entlang eines Kulturpfades (itinéraire culturel) erfolgen. Entsprechende Projekte existieren inzwischen in ganz Europa. Einige davon sind in dem nachfolgend genannten Handbuch dargestellt.
- **Literatur:** COUNCIL OF EUROPE, Handbook of European heritage classes, Strasbourg 1993

Förderung von Schulpartnerschaften und Schulaustausch/Promotion of school links and exchanges:

- **Projekte:** Wie können Europäer durch Erziehung mit dem Wissen, den Fertigkeiten und den Einstellungen ausgestattet werden, die sie für das Leben in einer Welt allseitiger Abhängigkeit benötigen? Wie kann Erziehung dazu beitragen, die Völker Europas einander näherzubringen und ihnen ein Gefühl europäischer Identität zu vermitteln? Wie kann Erziehung den aktiven Einsatz für die Menschenrechte und die Prinzipien pluralistischer Demokratie fördern? Der Europarat geht diese Fragen und Probleme mit einer Reihe von Instrumenten an, darunter auch mit der Förderung von Beziehungen und Austausch zwischen Schulen.
- **Literatur:** COUNCIL OF EUROPE/SAVAGE, R., School links: a practical guide, o. O. 1992; COUNCIL OF EUROPE. Council for Cultural Co-operation - Network on school links and exchanges, Seminar on school links and exchanges in Europe, Brighton, 14-16 November, 1991, Strasbourg 1992; COUNCIL OF EUROPE. Council for Cultural Co-operation - Network on school links and exchanges, An intercultural approach to school links and exchanges. Report of the seminar, Colle Val d'Elsa, 13-16 July, 1992, Strasbourg 1993; COUNCIL OF EUROPE. Council for Cultural Co-operation - Teacher Bursaries Scheme, The educational theory and practice of school links and exchanges. 56th Council of Europe Teachers' Seminar, Donaueschingen, 22-27 June, 1992. Report, Strasbourg 1993; COUNCIL OF EUROPE - Standing Conference of Local and Regional Authorities of Europe, School exchanges: the role of local and regional authorities, Strasbourg 1992; COUNCIL OF EUROPE - Directorate of Information, The Council of Europe: achievements and activities, Strasbourg 1993

Stipendien für Lehrer/The Teacher Bursaries Scheme:

- **Projekte:** Mit dieser Maßnahme will der Europarat Lehrern helfen, an Fort- und Weiterbildungskursen in einem anderen Mitgliedsland teilnehmen und auf diese Weise den beruflichen Horizont erweitern zu können. Die Maßnahme

wird derzeit verstärkt auch auf die Einbeziehung größerer Zahlen von Lehrern aus Mittel- und Osteuropa ausgedehnt.

- **Literatur:** COUNCIL OF EUROPE - Directorate of Information, The Council of Europe: achievements and activities, Strasbourg 1993

### 3 Programme der UNESCO

Weltweites Netzwerk von UNESCO-Schulen

### 4 Programme auf nationaler Ebene

Deutsch-Französisches Jugendwerk/Jeunesse Franco-Allemande:

- **Projekte:** Das Deutsch-Französische Jugendwerk fördert prioritär folgende Themen- und Aktionsprogramme: a) Förderung von Sprachkompetenz, d. h. Durchführung von Programmen, bei denen sich die Teilnehmer in einem speziellen Sprachkurs auf die Begegnung vorbereitet haben oder in dem Begegnungsprogramm eine mindestens einstündige Beschäftigung der Teilnehmer mit Sprachproblemen im täglichen Programmablauf vorgesehen ist; b) Förderung von Projekten zum Bereich „Interkulturelles Lernen und multikultureller Alltag“, d. h. Durchführung von Projekten, die das Konzept des interkulturellen Lernens auch für die bessere Integration der in Deutschland und Frankreich lebenden Ausländer einsetzen wollen.
- **Literatur:** DEUTSCH-FRANZÖSISCHES JUGENDWERK, Orientierungen 1993/94, Bonn 1994

Sonstige internationale Kooperationen im Bereich der Jugendförderung:

- **Projekte:** Neben dem Deutsch-Französischen Jugendwerk werden in zunehmenden Maße Kooperationsabkommen mit anderen Ländern abgeschlossen, die den Jugendaustausch auf bilateraler Basis fördern wollen. Solche Abkommen bestehen z. B. mit Großbritannien und den Niederlanden, aber auch mit Ungarn, Polen, Rumänien, Bulgarien, der Tschechei, der Slowakei und der GUS (die Liste ist nicht vollständig).
- **Literatur:** KNAUSS, G., Die europäische Dimension im Bildungswesen. Gedanken zu Beschlüssen der Kultusministerkonferenz, in: Schulverwaltung NRW Nr. 7-8/1992

### 5 Programme auf lokaler Ebene

Kooperation und Austausch im Rahmen von Städtepartnerschaften:

- **Projekte:** z. B. Kooperation und Austausch im Rahmen der Partnerschaften zwischen Osnabrück und Angers (Frankreich), Haarlem (Niederlande) usw.

- **Literatur:** KONRAD, I., HORIZON - Bericht über die Entwicklung eines multilateralen europäischen Schulprojekts, in: SANDER, Th./KOHLBERG, W. D. (Hrsg.), Die Europäische Dimension der Erziehung. Zusammenarbeit zwischen Schule, Hochschule, Ausbildungs- und Studienseminar, Osnabrück 1993, S. 201ff.

## 6 Programme auf Initiative einzelner Schulen

Euro-Klassen, internationale Projektwochen u. ä.:

- **Projekte:** Nicht selten entwickeln sich Projekte mit internationaler Schüler- und Lehrerbeteiligung ganz spontan und außerhalb oder neben bestehenden institutionellen Strukturen auf Initiative einzelner Schulen. Beispiele sind die „classes européennes“ des Lycée Joachim du Bellay in Angers (2-3monatige Austauschmaßnahme, bei der die ausländischen Schüler an der gastgebenden Schule in einer besonderen Klasse zusammengefaßt werden) oder die Projektwochen der Gesamtschule Schinkel bzw. ihrer Partnerschulen in dem international zusammengesetzten gemeinnützigen Verein „HORIZON“.
- **Literatur:** KONRAD, I., HORIZON - Bericht über die Entwicklung eines multilateralen europäischen Schulprojekts, in: SANDER, Th./KOHLBERG, W. D. (Hrsg.), Die Europäische Dimension der Erziehung. Zusammenarbeit zwischen Schule, Hochschule, Ausbildungs- und Studienseminar, Osnabrück 1993, S. 201ff.

Weitere Informationen bei:  
Dr. Theodor Sander  
Universität Osnabrück  
Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften  
Heger-Tor-Wall 9  
49069 Osnabrück

# Bewegung

## Vorbemerkungen

Der dritte inhaltliche Bereich des Symposions setzte sich mit "Bewegung" auseinander. Will eine Schule gesundheitsförderlich wirken, so darf sie nicht übersehen, daß heute viele Kinder unter Bewegungsmangel leiden.

Renate Zimmer spricht sogar vom "vergessenen Körper", von der "Entsinnlichung des schulischen Lernens". In ihrem Überblicksreferat zeigt sie, welche Erfahrungen Kindern heute mangels selbstgesteuerter Bewegungserfahrung entgehen. Schule müsse dementsprechend Möglichkeiten bieten, solche Erfahrungen nachzuholen, um Lernschwierigkeiten in anderen, darauf aufbauenden Bereichen vorzubeugen.

Eine Möglichkeit dazu ist der Tanz. Ingrid Clausmeyer bietet in ihrem Beitrag nach einer kurzen Einführung mehrere Beispiele für Tänze, die im alltäglichen Grundschulunterricht leicht eingesetzt werden können.

Wie Bewegung in einem besonders schwierigen schulischen Umfeld zu gravierenden Verbesserungen führen kann, zeigt Martin Schybeck anhand des Modellversuchs "Bewegter Unterricht", der an der Herman-Nohl-Schule in Osnabrück, einer Schule für Verhaltensgestörte, von ihm durchgeführt wird.

Schließlich vertieft Heidi Leuckefeld in ihrem mit Josef Lakeberg zusammen verfaßten Aufsatz den von Renate Zimmer bereits angerissenen Aspekt der psychomotorischen Förderung. Mit einer Vielzahl von Spielen ist ihr Beitrag eine Fundgrube für alle, die ihre Unterricht bewegter gestalten und dabei Spiele einsetzen wollen.

Das Kapitel "Bewegung" wird abgerundet durch einen Text in englischer Sprache. Luc Vanhille zeigt, wie eine länderübergreifende europäische Lehrerbildung dazu beitragen könnte, Studierende für ein "bewegtes Unterrichten" zu qualifizieren.

Ursula Carle

## INHALT

*Renate Zimmer:*

Der vergessene Körper - Zur Entsinnlichung schulischen Lernens	126
1 Veränderte Kindheit - Veränderte Schule	126
2 Zum Verlust körperlich-sinnlicher Erfahrungen und den Folgen für die kindliche Entwicklung	128
3 Wahrnehmung und Bewegung - die Grundlage kindlicher Handlungsfähigkeit	130
4 Bewegung als integrierter Bestandteil des Grundschulunterrichts	131
5 Wahrnehmungsstörungen als Ursache vieler Lernschwierigkeiten	132
6 Schlußüberlegungen	133
7 Literatur	134

*Ingrid Clausmeyer:*

Tänzerische Bewegungserziehung in der Grundschule	136
Bewegungsspiel: Böser Zauberer - gute Fee	137
Bewegungsspiel: Zwillinge raten	137
Bewegungsspiel: „Blitzlicht“	137
Bewegungsspiel: „Heimlicher Dirigent“	137
„Kaninchenpolka“	138
„Immer wenn ein Vogelbaby größer wird“	138
„Spring ins Feld“ oder „Taxi, Taxi“	138
„Eine Weltraumreise“	139
„Die Gewitterhexen“	139

*Martin Schybeck:*

Bewegte Schule - gesunde Schule?	143
1 Einführung	143
2 Entstehungsgeschichte des Erprobungsmodells „Bewegter Unterricht“	144
3 Das Schweizer Projekt „Sitzen als Belastung“	146
3.1 Rückblick	146
3.2 Die SVSS-Kampagne „Sitzen und Belastung“	147
3.3 Grundidee der SVSS-Kampagne	147
4 Aspekte eines bewegten Unterrichts	148
5 Bewegter Unterricht an der Herman-Nohl-Schule	150
6 Abschließende Bemerkungen	151
7 Literatur:	152

*Heidi Leuckefeld:*

Psychomotorische Förderung - Fördern unter ganzheitlichem Aspekt	155
1 Was ist Psychomotorik?	155
1.1 Die Bedeutung des Spiels in der kindlichen Entwicklung	155
1.2 Die Bedeutung der Bewegung für die kindliche Entwicklung	156
1.3 Psychomotorik und basales Training	158
1.4 Ganzheitlichkeit	159
1.5 Bereiche psychomotorischer Förderung	161
1.6 Psychomotorik und schulisches Lernen	162
1.7 Spiele: Spielen, Lernen und Wahrnehmen mit allen Sinnen	168
2 Literaturliste	186

*Luc Vanhille:*

The sound School for the Benefit of a Healthy Lifestyle: The P.E. Department in Teacher Training as an interesting Operating	191
1 A sound school for the benefit of a healthy lifestyle	191
2 Health education and teacher training course	194
3 Physical education: an important field of application and an ideal operating base	197
4 References	200

Renate Zimmer

## **Der vergessene Körper - Zur Entsinnlichung schulischen Lernens**

### **1      Veränderte Kindheit - Veränderte Schule**

„Schulen müssen anders werden, weil die Kinder anders geworden sind“ - diese Äußerung VON HENTIGS über die „humane Schule“ hat nach wie vor ihre Gültigkeit. Die *Lernprobleme* von Kindern bereits in der Grundschule sind nicht geringer geworden sondern eher größer; sie werden von *Lebensproblemen* begleitet bzw. verursacht, die ein Umdenken für jeden erfordern, der mit Kindern lebt und arbeitet.

Lernschwierigkeiten lassen sich heute nicht mehr einfach mit kognitiv orientierten Fördermaßnahmen beheben, sie setzen meist auf einer tieferen Ebene an: Sie werden z. B. ausgelöst durch einen tiefgreifenden Identitätsverlust und die Selbstwertverletzung bei Kindern bereits im frühen Lebensalter infolge familiärer Belastungen, aber auch durch die mangelnde Verarbeitung von Sinneseindrücken und die Einschränkung der kindlichen Handlungsmöglichkeiten.

Meine Überlegungen werden sich damit befassen, wie die Schule auf die Veränderung der kindlichen Lebenswelt infolge des Verlusts an Eigentätigkeit reagieren kann, wie sie Sinnverlust und einseitige Sinneserfahrungen ausgleichen und Gegenstrategien im Sinne eines sich für die Kinder öffnenden Unterrichts bieten kann. Die Schule nimmt dabei nicht die Rolle eines Reparaturservices für die Folgen einer kranken Gesellschaft ein, aber wenn sie die Kinder überhaupt erreichen will, dann muß sie sich ihren Problemen und Nöten öffnen, sich auf ein verändertes Lernverhalten, eine veränderte Lebenssituation einstellen.

Ausgangspunkt meiner Überlegungen ist der „vergessene Körper“, die Entsinnlichung schulischen Lernens. Als Pädagogen sind wir hier in unserer Verantwortlichkeit zwar direkt und unmittelbar angesprochen, dabei muß jedoch auch bedacht werden, daß Schule im Grunde genommen nur ein getreues Abbild gesellschaftlicher Entwicklungen liefert.

Ob die Schule sich allerdings dem allgemeinen Trend zur Abspaltung unmittelbarer körperlich-sinnlicher Erfahrungen aus dem Alltagsleben anschließen oder aber bewußt eine Gegenrichtung aufbauen sollte - das möchte ich im folgenden in Frage stellen und anschließend mit Ihnen diskutieren.

Obwohl zu keiner Zeit so zahlreich wie heute Fitneßzentren, Bodybuildinginstitute und Tanzstudios aus dem Boden schießen und

offensichtlich auch von den Menschen angenommen werden und ebenso der Zulauf zu Sportvereinen noch nie so groß war, möchte ich doch behaupten, daß unsere Gesellschaft zu ihren Körpern ein ähnliches Verhältnis wie zu ihren Kindern hat: Beides - Körper und Kinder - stellen zwar die Basis unseres menschlichen Lebens dar, von der Gesellschaft werden sie jedoch eher stiefmütterlich behandelt. Sie werden zwar geduldet, sind auch nicht zu ignorieren, aber immer irgendwie im Wege.

Die Betonung des Geistes bei gleichzeitiger Vernachlässigung des Körpers scheint in unserer Zeit ihren Höhepunkt zu haben. Der Körper erscheint kaum noch als notwendig, Leistungen und Erfolg werden über den Verstand erreicht, körperliche Arbeit nimmt rapide ab. In dem gleichen Maß, wie der Körper nicht mehr benutzt wird, meldet er sich als Problem. Dies belegt vor allem die Zunahme psychosomatischer Erkrankungen, auch der Herz-Kreislauf-Erkrankungen. Der früher normal funktionierende Körper wird heute krank, träge, dick und muß, weil er der noch nicht ersetzbare Träger des Geistes ist, gezielt fit und gesund erhalten werden. Ähnlich wie man eine Maschine ölt und regelmäßig wartet, geht man also zum Arzt, ernährt sich gesund und joggt durch den Wald (vgl. MRAZEK 1984).

Wie die Bedürfnisse des Körpers, so werden auch die Bedürfnisse von Kindern in unserer von den Erwachsenen bestimmten Welt nur wenig berücksichtigt. Es bleibt ihnen nur wenig Möglichkeit für Umwelterkundungen. Spielen hat auf Spielplätzen stattzufinden, die räumliche Umgebung wird immer mehr eingezäunt, zugemauert, betoniert und asphaltiert. Bewegungsinteressen werden in dafür speziell hergerichtete Räume verlagert - und auch die tragen die Handzeichen von Erwachsenen, die Bewegung in erster Linie unter ökonomischen, zweckorientierten Aspekten betrachten. Und in diesem Trend macht auch die Schule keine Ausnahme: Obwohl sie eine Einrichtung für Kinder ist, und doch eigentlich wissen müßte, was Kinder brauchen, ignoriert sie doch elementare kindliche Ausdrucksmöglichkeiten. Sie verleugnet den Körper, kämpft gegen ihn an, ist immer noch zu einseitig an der Vermittlung kognitiven Wissens ausgerichtet und schiebt die Bewegungsbedürfnisse ab in ein Nebenfach „Sport“. Sie verordnet einmal in der Woche zwei Stunden konzentrierter körperlicher Bewegung als Ausgleich für 28 andere, in denen sie Stillsitzen erzwingt (VON HENTIG 1976, S. 29).

Nun sollten Sie keine Angst haben, daß ich hier als Lösung des Problems für eine Ausweitung der Sportstunden eintrete. Wenn überhaupt, dann müßte sich auch der Sportunterricht vielerorts grundlegend ändern, denn noch immer gilt, daß viele Menschen durch den Schulsport am Sporttreiben gehindert wurden und - trotz aller Reformen und Erneuerungen - bedeutet Schulsport für viele Kinder nicht **Erschließung** des Sports, sondern **Verschließung** von sportlichen Betätigungen. Dabei hätte doch gerade der Sportunterricht die große Chance, Kinder und Jugendliche erfahren zu lassen, was es heißt, an sich zu arbeiten, sich etwas zu erarbeiten und so die Erfahrung von **Selbstwirksamkeit** zu machen. Viele Kinder und Jugendliche kranken heute daran, nicht mehr selbst wirksam zu sein, nichts bewirken und verändern zu können, sondern scheinbar einem fremdbestimmten Schicksal ausgeliefert zu sein.

Bewegung ist allerdings viel mehr als Gegenstand und Inhalt eines Faches. Die Bewegungsbedürfnisse von Kindern allein dem Sportunterricht zu überlassen hieße, der anthropologischen Sicht des Kindes als Bewegungswesen nicht gerecht zu werden und zudem wertvolle Chancen des Lernens über Wahrnehmung und Bewegung ungenutzt lassen.

Schule gilt gemeinhin als Ort der Disziplinierung körperlicher Bedürfnisse. Kinder sitzen die meiste Zeit des Tages an Tischen, haben mit Geschriebenem, mit Bedrucktem, mit Papier zu tun. Ihr Körper kommt allenfalls in den Pausen, sonst nur im Sportunterricht zu seinem Recht - und auch da wird er vielfach eingeeignet in Regeln, in Normen, in Formen von Bewegung, wie sie in der öffentlichen Meinung oder in den Medien als Sport gelten.

Lernen scheint untrennbar mit Sitzen verbunden zu sein, Konzentration und kognitive Aufmerksamkeit von körperlicher Unbeweglichkeit abzuhängen. Bewegung ist etwas, was **nicht** sein soll, was den Unterricht **stört**, die Konzentration beeinträchtigt.

Dabei bringen die meisten Schulanfänger eine hohe Lernbereitschaft, gleichzeitig aber auch ein großes Bewegungsbedürfnis mit, das zu vereinen und nicht gegeneinander auszuspielen aus meiner Sicht ein ernstzunehmendes Anliegen sein sollte. Den Körper also zum Verbündeten und nicht zum Gegenspieler zu machen - das müßte Anliegen einer gesunden Schule sein.

## **2 Zum Verlust körperlich-sinnlicher Erfahrungen und den Folgen für die kindliche Entwicklung**

Überlegungen zur Veränderung der Schule sind natürlich auch immer abhängig vom Menschenbild, das wir haben und das implizit jedem Erziehungsprozeß zugrundeliegt. Das Kind nimmt die Welt weniger mit dem „Kopf“, also mit seinen geistigen Fähigkeiten, über das Denken und Vorstellen auf, es nimmt sie vor allem über seine Sinne, seine Tätigkeit, mit seinem Körper wahr. Durch Bewegung tritt das Kind in einen Dialog mit seiner Umwelt ein, Bewegung verbindet seine Innenwelt mit seiner Außenwelt. Die Welt erschließt sich dem Kind über Bewegung, Schritt für Schritt ergreift es von ihr Besitz. Mit Hilfe von körperlichen und Sinneserfahrungen bildet es Begriffe; im Handeln lernt es Ursachen und Wirkungszusammenhänge kennen und begreifen. So liefern die kinästhetischen Sinne, der Gleichgewichtssinn, der Tastsinn, das Sehen und das Hören dem Kind viele Eindrücke über seine Umwelt und über sich selbst im Zusammenhang mit ihr. Das Greifen ist immer auch ein Begreifen, das Fassen ein Erfassen. Das Kind gewinnt, bevor es sich sprachlich mitteilen kann, bereits ein Wissen über räumliche Beziehungen und es hat dieses Wissen aufgrund seiner Erfahrungen durch Wahrnehmung und Bewegung, in denen sich diese räumlichen Zusammenhänge erschließen.

Dies sind „Erfahrungen aus erster Hand“, es macht sie mit seiner ganzen Person, mit seinem Körper und Geist, beim Ausprobieren und Experimentieren, beim Selbermachen und Handeln.

Bei den meisten Kindern sind heute die Möglichkeiten für eigenständiges und selbstbestimmtes Handeln eher eingeschränkt. Selbst etwas herzustellen, Phantasie und Kreativität zu entwickeln, den eigenen Körper auf die Probe zu stellen gehört nicht zu den von den Medien und der Konsum- und Spielwarenindustrie gefragten und geförderten Fähigkeiten. Hebel ziehen, Knöpfe drehen, Tasten drücken - das sind Tätigkeiten und Handlungen, die gebraucht, unterstützt und gefördert werden.

Die Lebens- und Erfahrungswelt von Kindern wird heute immer mehr eingeengt. Die derzeitige Wohn- und Verkehrssituation führt bei ihnen zu einer Begrenzung des Erlebens der eigenen Körperlichkeit und der Sinne. Technik und Motorisierung verdrängen die Kreativität, schränken die Spiel- und Bewegungsmöglichkeiten ein und hindern Kinder an der unmittelbaren Erschließung ihrer Lebens- und Erfahrungsräume. Auf der anderen Seite sind Kinder heute einer unüberschaubaren Vielzahl von elektronischen Medien ausgesetzt (Fernsehen, Radio, Kindercomputer), deren Einfluß sie sich kaum entziehen können.

Manchmal sind wir Erwachsenen davon fasziniert, wie selbstverständlich Kinder sich elektronischer Medien bedienen. Wie die Kinder mit den Medien umgehen ist jedoch auch davon geprägt, was die Medien bereits mit den Kindern gemacht haben. Über das Fernsehen dringt eine Welt in ihren Kopf, die sie mit ihren Händen niemals begreifen und mit ihren Füßen niemals betreten werden.

Gameboy und Videospiele erfordern ein minimales Ausmaß an Körperbewegung - beschränkt auf das wechselseitige Drücken der Steuertaste mit dem rechten und linken Daumen - zugleich aber auch ein maximales Ausmaß an Konzentration und Aufmerksamkeit. In geistiger und körperlicher Starre sitzen die Kinder wie gelähmt vor dem Bildschirm. Ihre Sinnestätigkeit wird auf die akustische und visuelle Wahrnehmung beschränkt. Das, was sie sehen und hören, können sie nicht, wie es für ihre Erkenntnisgewinnung wichtig wäre, fühlen, betasten, schmecken, riechen, sich nicht mit und in ihm bewegen. Wird der Apparat dann abgeschaltet, tritt eine Phase überschießenden Bewegungsdrangs auf; aber nicht nur körperlich, sondern auch in ihren Stimmungen und Launen sind Kinder nach längerem Fernseh- und Computergenuß oft ungenießbar. Der aufgestaute Bewegungsdrang äußert sich explosiv und es dauert eine Weile, bis sie sich wieder beruhigt haben.

Aufgrund der mangelnden Verarbeitungsmöglichkeiten der auf sie einströmenden Reize und mit der Einschränkung ihrer Handlungs- und Bewegungsmöglichkeiten kommt es in zunehmendem Ausmaß zu Störungen in der Wahrnehmungsverarbeitung und zu Verhaltensauffälligkeiten. Kommunikative Störungen, Ängste, Aggressivität, mangelnde Konzentrationsfähigkeit und

Hyperaktivität sind Symptome, die immer häufiger auftreten, und die auch auf die sich verändernden Lebensbedingungen von Kindern zurückzuführen sind.

Auf diese Ereignisse und Erscheinungen muß die Schule reagieren. Eine kopflastige Schule, die das Kind zum Kopffüßler degradiert, verstärkt diese Probleme noch, dabei könnte sie auch „Gegenerfahrungen“ bereithalten. Wie sollen Kinder Vertrauen in die eigene Wahrnehmungs- und Handlungsfähigkeit entwickeln, wenn sie - bei einer zunehmend von Medien bestimmten Freizeitgestaltung - auch noch in der Schule rezeptiv lernen, wenn das Verhältnis zur Umwelt und zu sich vorwiegend passiv erlebt wird? (BECK/WELLERSHOFF 1993, S. 8)

Was noch vor einigen Jahren vor allem für die Grundschule Geltung zu haben schien, erhält aufgrund des völlig veränderten Freizeitverhaltens vieler Jugendlicher eine neue Gewichtung: Schule muß heute einen Gegenpol zur Freizeitbetätigung und der hier dominierenden mediatisierten und technisierten Erfahrungswelt bieten (früher war genau das Gegenteil der Fall: das Fußballspielen am Nachmittag, das unorganisierte, nicht reglementierte Spiel im Freien brachte einen Ausgleich für einseitige schulische Belastungen).

Schule muß sich an den derzeitigen Lebensverhältnissen der Kinder orientieren - und die sind einem gravierenden Wandel unterworfen und erfordern daher nicht nur neue Inhalte, sondern vor allem auch neue Vermittlungsformen. Wissensvermittlung in der Schule sollte nicht auf einseitigem rationalem Weg erfolgen, sondern aus ihren sinnlichen Urprüngen abgeleitet werden. Das Wissen sollte über die Sinne erfahren, erfaßt und durchdrungen werden. Eigentätigkeit ist dabei die intensivste Form der Aneignung von Erfahrungen. Eigentätigkeit spricht alle Sinne an und muß von der mehr konsumierenden Aneignung - wie sie z. B. über die Medien erfolgt - unterschieden werden. Informationen haben die Kinder heute meistens genug, ihnen fehlt jedoch die Möglichkeit, sie zu verarbeiten.

Die moderne Lernforschung hat es vielfach propagiert, daß der Gewinn dauerhafter Erkenntnisse vor allem von der Art ihrer Darbietung abhängt. Lernen braucht eben mehr als Auge und Ohr. Je mehr unterschiedliche Formen der Darbietung des Lernstoffes angeboten werden, je mehr Kanäle der Wahrnehmung genutzt werden können, um so besser und langfristiger wird Wissen gespeichert, desto fester wird es verankert. „Je mehr Wahrnehmungsfelder im Gehirn beteiligt sind, desto mehr Assoziationsmöglichkeiten für das tiefere Verständnis werden vorgefunden, desto größer werden Aufmerksamkeit und Lernmotivation.“ (VESTER 1992, S. 142)

### **3 Wahrnehmung und Bewegung - die Grundlage kindlicher Handlungsfähigkeit**

Die sinnliche Erfahrung als grundlegende Erkenntnisform menschlicher Existenz wird zwar allgemein anerkannt, das reibungslose Funktionieren der Sinne wird jedoch als selbstverständlich betrachtet.

Die sinnliche Wahrnehmung wird weder bewußt geübt, noch erweitert, noch verändert, da sie als gegeben vorausgesetzt wird. Der Gestaltpsychologe ARNHEIM behauptet sogar, daß uns schon als Kind die Anschaulichkeit der Welt ausgetrieben wird. Sinnliche Erfahrungen werden mehr und mehr von Funktionalität und Rationalität beherrscht, eine verkopfte Kultur, die sich in die Welt der Worte zurückzieht, sei die Folge: „Unsere Sinne leiden an einer Mangelkrankheit - Auswirkungen einer Verarmung der sinnlichen Erfahrungen.“ (1979, S. 23)

Das Kind, das zur Erfassung seiner alltäglichen Welt des Einsatzes möglichst vieler seiner Sinne bedarf, wird heute oft mit einer Überflutung durch optische Reizeinwirkungen konfrontiert. In seinem Bedürfnis nach ganzheitlichem Erfassen, nach körperlich-sinnlicher Aneignung wird es immer mehr eingeschränkt.

RUMPF (1981, S. 43) beschreibt das Heranwachsen des Kindes als einen Kurs in einer besonderen körperlichen Askese: „Es muß lernen, seine sinnlichen Welt-Resonanzen auf bestimmte Kanäle zu reduzieren und dort zu kontrollieren“.

Insbesondere die körpernahen Sinne, die taktilen, kinästhetischen und vestibulären Erfahrungen stellen die Basis der sensorischen Verarbeitung dar, da sie die von der Entwicklung her jüngeren Erfahrungen sind, auf denen alle weiteren aufbauen.

#### **4 Bewegung als integrierter Bestandteil des Grundschulunterrichts**

Bewegung zum Thema des Klassenunterrichts zu machen erwächst nicht nur dem Wunschtraum einiger Pädagogen, die die Schule zu einer *bewegten Schule* machen wollen. Sie ist vor allem auch die logische und notwendige Folge einer Beobachtung, die viele Lehrerinnen und Lehrer heute bei ihren Schülern machen: Sie stellen eine ständige Zunahme psychomotorischer Auffälligkeiten fest, von Bewegungsunruhe, Konzentrationsschwäche, Aufmerksamkeitsstörungen angefangen bis hin zu Lernstörungen, Rechenschwächen, Schulversagen.

Bewegung kann sowohl **Gegenstand** als auch **Medium** der Erfahrungsgewinnung sein. Als fachübergreifendes Lernprinzip rückt die körperlich-sinnliche Aneignung in den Vordergrund einer handlungsorientierten Unterrichtsmethode und macht auch abstrakte Lerninhalte „begreifbar“, „erfaßbar“ und damit auch nachvollziehbar.

So ist die Raumvorstellung und -orientierung, die Beziehung des eigenen Körpers im Raum die Voraussetzung für das Rechnen- und Schreiben-/Lesenlernen und

auch für einfache mathematische Operationen. Ob es sich bei einem Buchstaben um ein b oder d, q oder p handelt, kann man nur über seine Lage im Raum erkennen. Kinder benötigen hierfür eine differenzierte Raumwahrnehmung, die sich insbesondere über Körpererfahrung und Körperwahrnehmung aufbaut.

Erfahrungen sind um so unmittelbarer und nachhaltiger, je mehr sie aus der Lebenswirklichkeit der Kinder stammen und je „körpernaher“ sie sind. Je mehr der eigene Körper Mittler der Erfahrungsgewinnung ist und je mehr Erkenntnisse nicht nur auf der kognitiven Ebene, sondern mit Hilfe mehrerer Sinne erworben werden, um so mehr empfinden Kinder sie als unmittelbar zu ihnen selbst gehörend, selbst gesteuert und auch selbst bestimmt.

## **5 Wahrnehmungsstörungen als Ursache vieler Lernschwierigkeiten**

Besondere Bedeutung erhalten solche unmittelbaren körperlich-sinnlichen Erfahrungen für Kinder, die unter Wahrnehmungsstörungen leiden. Vor allem die Psychomotorik hat viel dazu beigetragen, daß Lernschwierigkeiten von Kindern nicht nur als kognitive Beeinträchtigung sondern auch in ihrem Zusammenhang mit Wahrnehmungsstörungen oder einem negativen Selbstkonzept gesehen werden (ZIMMER/CICURS 1993).

Voraussetzung für die Orientierung in der Umwelt ist die Fähigkeit, Sinnesreize zu differenzieren, wichtige Informationen von unwichtigen unterscheiden zu können, sich z. B. auch bei einem hohen Geräuschpegel im Klassenraum auf die Stimme des Lehrers konzentrieren zu können. Nicht bei allen Kindern funktioniert dies, gerade hyperaktive Kinder lassen sich durch alles, was um sie herum passiert, leicht ablenken. Ein Kind muß die auf es einströmenden Informationen filtern können, so daß nur das durchgelassen wird, was für die jeweilige Situation wichtig ist. Oft liegt der Grund für Lern- und Konzentrationsstörungen von Kindern in der mangelnden Fähigkeit, Sinneswahrnehmungen zu „integrieren“, d. h. sinnliche Reize zu sortieren, zu ordnen und zu verarbeiten. Sinnliche Erfahrungen in der richtigen Weise miteinander zu verbinden, ist auch zur Bewältigung komplexerer Handlungen wie z. B. für das Schreiben- und Lesenlernen erforderlich (AYRES 1984).

So setzen für Kinder mit Lern- und Leistungsstörungen spezielle sprachtherapeutische oder kognitive Förderprogramme oft auf einer zu hohen Ebene an, da bei ihnen die Basis der kognitiven Entwicklung - die sensomotorischen Fähigkeiten - nicht ausreichend aufgebaut werden konnte.

Wahrnehmung und Bewegung sind daher nicht als ein gesonderter Lernbereich zu betrachten und auf eine Ebene mit der Förderung musikalischer, sportlicher, sprachlicher oder mathematischer Fähigkeiten zu setzen. Hier herausgebildete Fähigkeiten stellen vielmehr die Voraussetzung für den Aufbau aller übrigen Kompetenzbereiche dar.

Mangelnde Verarbeitungsmöglichkeiten der auf die Kinder einströmenden Reize - gepaart mit der Einschränkung ihrer Handlungs- und Bewegungsmöglichkeiten - führen in zunehmendem Ausmaß zu Beeinträchtigungen in der Wahrnehmungsverarbeitung und zu Verhaltensauffälligkeiten. Auf diese Ereignisse und Erscheinungen muß die Schule reagieren - nicht mit Förderstunden, die eine Art Nachhilfe zum Eintrichtern fehlender Kenntnisse darstellen, sondern mit einer veränderten Vermittlungsart des Lernstoffes. Der zunehmenden Bewegungsunruhe der Kinder kann man auch nicht allein mit Stilleübungen begegnen, ihnen vorausgehen muß ein Tätigsein, das auch unmittelbare, körperlich-sinnliche Erfahrungen umfaßt.

In einer offenen Unterrichtsgestaltung kann der eigenen Erfahrung, der sinnlichen Wahrnehmung und der Eigentätigkeit entsprechend Raum gegeben werden.

Bewegung kann hier integrierter Bestandteil der Grundschulziehung werden. Das bedeutet in allen Fächern eine Öffnung für mehr Bewegung im Klassenunterricht und im Schulleben.

## **6      Schlußüberlegungen**

Die Schule in Bewegung bringen heißt nicht, die Kinder auf Sitzbälle zu verfrachten, damit sich deren Konzentration verbessert. Körperlich-sinnliche Erfahrungen dürfen keine Garnierung des harten Stoffs werden, damit dieser besser verdaut wird. Sie müssen vielmehr als eine wesentliche Form der Weltaneignung von Kindern verstanden werden. Wichtiger noch als die Auswahl der Inhalte ist, in welcher Form sie von Kindern entdeckt, erlebt, erarbeitet werden können, ob es damit gelingt, ihr Fragen und Suchen zu wecken bzw. zu erhalten.

Ein bewegter Unterricht muß auch ein bewegender Unterricht sein, nicht nur äußerlich sondern auch innerlich. Was Kinder bewegt, muß aber auch den Lehrer, die Lehrerin bewegen, nur so kann er/sie sich für Fragen und Probleme der Kinder öffnen und teilnehmender Begleiter ihres Entwicklungsprozesses sein.

Der Körper mit seinen Erlebnis- und Erfahrungsmöglichkeiten sollte in der Schule nicht nur im Sportunterricht oder in den Pausen zu seinem Recht kommen.

Sinnliche Erfahrungen bringen auch in anderen Fächern Chancen für ganzheitliches Lernen. Die geistige Beweglichkeit wird gefördert, indem Kinder sich handelnd mit ihrer Umwelt auseinandersetzen und sie darin unterstützt werden, mit allen Sinnen zu lernen.

Noch sind Ihre Sinne auf Empfang gestellt, die Schule muß nur den richtigen Sender liefern und darf sich nicht einseitig auf einzelne Sinneskanäle beschränken.

Eine Schule der Sinne kann überall sein, die Schule muß allerdings davon Gebrauch machen. Nicht immer wird Schule von den Schülern dann überhaupt

noch als Schule empfunden. Damit wird auch ein Stück zur Überwindung der in der Schule fast unüberbrückbar erscheinenden Kluft zwischen Gegenwartserfüllung und Zukunftsvorbereitung, zwischen den Bedürfnissen des Hier und Jetzt und den Erfordernissen der Zukunft beigetragen.

## **7 Literatur**

- ARNHEIM, R.: Wir denken zu viel und sehen zu wenig. In: Psychologie heute 6 (1979) 4, S. 22 - 29
- AYRES, A.J.: Bausteine der Entwicklung. Berlin: Springer 1984
- BECK, J./WELLERSHOFF, H.: Sinneswandel. Frankfurt 1993
- BRAND, J./BREITENBACH, E./MAISEL, V.: Integrationsstörungen. Würzburg 1985
- HENTIG, H. von: Spielraum und Ernstfall. Stuttgart: Klett 1969
- MRAZEK, J.: Einstellungen zum eigenen Körper - Grundlagen und Befunde. In: Bielefeld, J. (Hrsg.): Körpererfahrung. Göttingen 1986, S. 223-251
- RUMPF, H.: Die übergangene Sinnlichkeit. München: Juventa 1981
- VESTER, F.: Denken, Lernen, Vergessen. München: DTV 1992
- VOLKAMER, M./ZIMMER, R.: Vom Mut (trotzdem) Lehrer zu sein. Schorndorf: Hofmann <sup>2</sup>1990
- ZIMMER, R.: Durch Bewegung fördern. In: Die Grundschule 22 (1990) 4, S. 26-28
- ZIMMER, R.: Handbuch der Bewegungserziehung. Freiburg: Herder 1994
- ZIMMER, R.: Kreative Bewegungsspiele. Freiburg: Herder <sup>6</sup>1994
- ZIMMER, R.: Schafft die Stühle ab! Freiburg: Herder 1995

Prof. Dr. Renate Zimmer  
ist Professorin für Sportpädagogik  
an der Universität Osnabrück



Ingrid Clausmeyer

## **Tänzerische Bewegungserziehung in der Grundschule**

Bewegungsmangel ist ein Kennzeichen unserer Gesellschaft. Dieses Problem macht auch vor Kindern nicht halt. Eine bewegungsfeindliche Umwelt (Straßenverkehr), ausgeprägter Medienkonsum (der Computer, dein bester Freund - so sauber und leise), winzige Kinderzimmer in denen Bewegung verboten ist, lassen Zweifel daran aufkommen, daß unsere Gesellschaft an „artgerechter Kinderhaltung“ überhaupt interessiert ist. Kinder brauchen Bewegung(!), Bewegung, in der sie sich aktiv mit sich und ihrer Umwelt auseinandersetzen, durch die sie Erfahrungen aus erster Hand machen können zur Entfaltung aller Sinne für die Entwicklung einer gesunden, selbstbewußten Persönlichkeit.

In der Grundschulzeit befinden sich Kinder in einer Entwicklungsphase, die sich durch die höchste motorische Lernfähigkeit auszeichnet. Die konditionellen Fähigkeiten und die Bewegungskoordination steigern sich deutlich unter der Voraussetzung, daß Kindern entsprechende Lern- und Übungsmöglichkeiten angeboten werden. Darüber hinaus steht die motorische Entwicklung des Kindes immer eng mit seiner emotionalen, psychosozialen und kognitiven Entwicklung und mit Wahrnehmung in Verbindung. Eine Schule, die der gesunden Entwicklung von Schülerinnen und Schülern dienen soll, ist also ohne vielfältige Bewegungsangebote gar nicht möglich. Schule als Lebensraum muß demnach immer auch ein Bewegungsraum sein.

Eine Möglichkeit Bewegung in den Unterrichtsalltag zu integrieren besteht mit der tänzerischen Bewegungserziehung. Tanzen erfaßt den Menschen ganzheitlich und läßt ihn wichtige Beziehungen erfahren :

- zu anderen Mittanzenden (Gruppe, Partner)
- zu sich selbst und seinem Körper
- zu Raum und Zeit
- zu Musik.

Kinder tanzen, weil sie Spaß an rhythmischen Bewegungen haben. Sie sind motiviert, sich zu Musik zu bewegen und haben Freude an Ausdruck und Darstellung.

Ich möchte jetzt einige Praxisbeispiele darstellen, in denen deutlich wird, daß es sich bei tänzerischer Bewegungserziehung auch immer um Wahrnehmungsschulung und Verbesserung der koordinativen Fähigkeiten handelt.

Beginnen möchte ich mit einigen Spielformen, deren Gelingen davon abhängig ist, wie gut die Gruppenmitglieder sich gegenseitig beobachten und wahrnehmen.

Ein richtig oder falsch gibt es dabei aber nicht. Da bei allen folgenden Übungen auf motorische Grundformen wie Gehen zurückgegriffen wird, kann jeder mittanzen und Freude am gemeinsamen Tun entwickeln, ohne Versagensängste haben zu müssen.

### **Bewegungsspiel: Böser Zauberer - gute Fee**

Musik: Beliebig, muß sich aber zum Gehen eignen

Spielidee: Die TeilnehmerInnen bewegen sich auf beliebigen Raumwegen gehend durcheinander. Alle MittänzerInnen sind in einer Person sowohl Zauberer als auch Fee. Jeder kann jeden durch antippen auf die Schulter verzaubern. Der Verzauberte bleibt sofort wie versteinert stehen. Jeder kann aber auch jeden wieder erlösen, indem er ihn einmal vorsichtig herumdreht. Ziel ist es, daß Spiel möglichst lange am Laufen zu halten. Jedes Gruppenmitglied muß bewußt auf die anderen achten.

### **Bewegungsspiel: Zwillinge raten**

Musik: Aktuelle Beat-oder Popmusik, z. B. „Cotton-Eye Joe“, Gruppe „Rednex“  
Spielidee: Zwei Personen verlassen den Raum. Die im Raum gebliebenen gehen zu zweit zusammen, und einigen sich gemeinsam auf eine deutlich zu erkennende Bewegung zur Musik, die beide ausführen. Dann verteilen sich die Gruppenmitglieder im Raum, möglichst weit von ihrem jeweiligen Zwilling entfernt und führen ihre Bewegungen durch. Die draußen Wartenden werden hereingeholt, und müssen die Zwillinge wieder zusammenbringen. Gefundene Paare setzen sich hin.

### **Bewegungsspiel: „Blitzlicht“**

Musik: Aktuelle Beat-oder Popmusik: z. B. „Saturday Night“ von Whighfield  
Spielidee: Alle Gruppenmitglieder bewegen sich beliebig zur Musik. Auf einen Musikstop (Blitzlicht) bleiben alle wie versteinert stehen. Ein vorher bestimmtes Gruppenmitglied hat nun die Aufgabe, sich genau zu merken, welche Position die Gruppenmitglieder jetzt haben. Dann verläßt es den Raum. Nun werden etwa zwei ganz augenfällige Veränderungen vorgenommen. Der vor der Tür Wartende wird hereingerufen und muß die Veränderungen herausfinden.

### **Bewegungsspiel: „Heimlicher Dirigent“**

Musik: z. B. „Little Paket“, Gruppe: MC People

Spielidee: Die Gruppenmitglieder gehen auf beliebigen Raumwegen durcheinander. Ein zuvor bestimmtes Gruppenmitglied gibt eine Bewegung vor, die alle nachmachen. Durch Zublinzeln kann der jeweilige Dirigent die Führungsrolle an jemand anderen weitergeben, der dann eine neue Bewegung vorgibt, die von den anderen aufgenommen wird, sobald sie die Veränderung bemerken.

Weiterführen möchte ich die Beispiele mit einigen kleinen darstellenden Tanzformen, die einen Schwerpunkt auf die Raumorientierung, das Finden von Raumwegen und das Wiederfinden von festgelegten Stellen im Raum haben.

Auch wenn diese Aufgaben einen Schwerpunkt bilden, so stehen sie nicht im Mittelpunkt von isolierten Übungen, sondern sind eingebettet in Vorstellungen, die das ganze Kind betreffen und ansprechen wollen.

Als Orientierungshilfe im Raum eignen sich für Kinder sehr gut Gymnastikreifen. Mit ihnen läßt sich ein einförmiger Raum strukturieren und das Wiederfinden eines Platzes erleichtern. Die Reifen können sich bei solchen Gelegenheiten auch ganz schnell in etwas anderes verwandeln, wie z. B. in Kaninchenbauten, Vogelnester oder auch Menschenwohnungen. Auch die Kinder schlüpfen, wenn sie wollen, in eine neue Rolle, vielleicht in die eines Tieres, eines Weltraumfahrers und zum Abschluß in die einer Gewitterhexe. So schön können Wahrnehmungsübungen sein!

### **„Kaninchenpolka“**

Musik: „Kaninchenpolka“ Platte: Kinder und Jugendtänze 2

Einstieg: Die Gruppenmitglieder sitzen im Kreis beisammen. In einem Sack versteckt wird ein Stoffkaninchen herumgegeben, das erfühlt werden soll (haptisch-taktile Impuls). Daran schließt sich ein Gespräch über Kaninchen. Anschließend kann die Geschichte vom „Hasen mit den großen Ohren“ von Ursula Wölfel vorgelesen werden, in der es darum geht, daß unter vielen Hasen einer lebt, der so große Ohren hat, daß die anderen ihn immer auslachen. Dieser Hase ist darüber sehr unglücklich. Er hat aber den Vorteil, daß er viel besser hören kann als die anderen Hasen. Als eines Tages unverhofft der Jäger kommt, warnt der Hase mit den großen Ohren sehr rechtzeitig die anderen Hasen, und alle sind gerettet. Zur Erinnerung an diesen Tag und daran, daß sie nie wieder jemanden wegen seines Äußeren auslachen wollen, tanzen die Hasen auf dieser Wiese jeden Morgen die Kaninchenpolka. Und die geht so:

Die Reifen sind im ganzen Raum verteilt. Sie sind die Kaninchenwohnungen. In jedem Bau wohnt ein Kaninchen. Zum A-Teil der Musik begrüßen sich die Kaninchen gegenseitig mit den Ohren. Zum B-Teil der Musik hüpfen die Kaninchen um ihr Haus.

Später können sie die B-Phase auch dazu nutzen, einen anderen Hasen in seinem Bau zu besuchen.

### **„Immer wenn ein Vogelbaby größer wird“**

Musik: Aus der „Vogelhochzeit“ von Rolf Zukowsky.

Auch diese Musik hat zwei deutlich zu unterscheidende Teile.

Die Reifen sind jetzt Vogelnester, und die Kinder sind zunächst noch Vogelbabies in einem Ei.

Tanzbeschreibung:

Vorspiel: Die Vögel picken sich aus ihrem Ei.

Teil A: Die Vogelbabies üben auf dem Nestrand Fliegen und machen Gleichgewichtsübungen.

Teil B: Die Vögel trauen sich, um ihr Nest zu flattern.

### **„Spring ins Feld“ oder „Taxi, Taxi“**

Musik: auf der Platte „Tanzen in der Grundschule“, Fidula 24

Aufstellung: Kinder stehen auf der Kreisbahn. Jedes Kind steht in einem Reifen, der nun eine Menschenwohnung sein soll. Im Kreis stehen etwa ein Viertel der Gruppenmitglieder als Taxifahrer. Die Kinder in ihren Wohnungen stehen vor ihrer Tür und rufen nach einem Taxi. Die Taxifahrer laufen nach rechts im Kreis herum, nehmen einen Fahrgast an die Hand und laufen mit ihm eine Runde. Kommen die beiden wieder an der Wohnung des Fahrgastes vorbei, bezieht der Taxifahrer diese, und der Fahrgast übernimmt im Kreis seine Rolle.

### **„Eine Weltraumreise“**

Musik: Collage aus mehreren Titeln

Eine bei Kindern sehr beliebte Improvisationsidee ist eine Reise durch das Weltall. Unterwegs landet man auf verschiedenen Planeten. Dort beobachtet man die Bewohner und mischt sich unter sie, in dem man sich genau so bewegt, wie es dort üblich ist.

Über diese Tanzidee öffnen sich für das Kind Spielräume, in dem es seine Ausdrucksfähigkeit erweitern und intensive Bewegungserfahrungen machen kann. Es wird dem Kind die Rolle eines Astronauten angeboten, in die es hineinschlüpfen kann. Als Astronaut kann es sich vielleicht besser auf Bewegungserfahrungen einlassen. Die verfremdete Situation bietet einen Schutzraum zum Probieren.

Als Einstieg in das Thema hat sich sehr gut das Zusammensetzen eines Puzzles einer großen, selbsthergestellten Papprakete bewährt. Daran kann sich ein Gespräch über die Funktion und den Sinn von Raketen anschließen als auch die Frage: „Was würdet ihr mit auf eine Weltraumreise nehmen?“ Die nun von den Kindern genannten Dinge sind Grundlage für den Beginn des Bewegungsspiels „Weltraumreise“.

Die Astronauten sitzen im Kreis. Sie sprechen gemeinsam: „Knall, Knall, Knall, wir fliegen jetzt ins All. Der Countdown läuft. 10, 9, 8, 7 ...“ Das Rückwärtszählen wird durch Klanggesten, zum Beispiel klopfen auf die Oberschenkel, unterstützt. Der Countdown muß aber zwischendurch unterbrochen werden, weil die Astronauten wichtige Sachen vergessen haben, z. B. das Ausdauertraining, das dann sofort nachgeholt wird. Dieses Spiel kann beliebig wiederholt werden. Zu den Aufgaben und Dingen die vergessen wurden, sollten unbedingt die Sachen gehören, die die Kinder zu Beginn dieser Phase genannt haben.

Nach einiger Zeit klappt der Start, und der Flug durch das All beginnt, unterstützt durch Musik. Nach einiger Zeit landen alle auf einem fremden Planeten. Dort leben vielleicht Wesen, die sich auf beiden Beinen hüpfend fortbewegen. Da uns das auf die Dauer zu anstrengend ist, fliegen wir wieder davon und landen nach einiger Zeit erneut auf einem anderen Planeten. Dort leben vielleicht nur Roboter, oder die Bewohner tanzen ausschließlich Rock`n Roll. Die vielfältigsten Bewegungsmöglichkeiten alleine oder mit einem Partner sind möglich.

### **„Die Gewitterhexen“**

Musik: Auf der Cassette „Frechmax“ von Ferri.

Auf das Thema Hexen kommt man in einer Grundschulklasse ganz sicher. Sei es im Zusammenhang mit Märchen, der Walpurgisnacht im Mai oder einfach deshalb, weil das Buch „Die kleine Hexe“ von Ottfried Preußler vorgelesen wird. An solch einer Stelle bietet es sich an, mit den Kindern einen Hexentanz zu tanzen, wie z. B. den der „Gewitterhexe“.

Liedtext:

1. Was rumpelt da so laut hinter den Bergen,  
wie ist die Luft so brütend schwül und schwer?  
Warum will die Sonnen sich verbergen,  
warum hört man keine Vögel mehr?

Refrain:

Das sind die Gewitterhexen,  
die sich auf die Wolken setzen,  
wollen schon seit sieben Wochen  
Hagelkörnersuppe kochen,  
auf einem Blitz, das ist kein Witz.

2. Und plötzlich fängt es furchtbar an zu stürmen,  
es heult und pfeift der Wind so laut er kann.  
Das sind die Hexen auf den Wolkentürmen,  
so blasen sie ihr Hexenfeuer an.

3. Und jetzt hört man's drüben schrecklich krachen,  
es rumpelt laut wie ein Kanonenschuß  
wenn die Hexen in den Wolken lachen,  
oder wenn mal eine rülpsen muß.

4. Doch, auwei, die Suppe kocht jetzt über,  
der Hagelkörnersuppentopf läuft aus,  
und der ganze Hagel prasselt nieder,  
über unsre Stadt und unser Haus.

Das vorgestellte Lied hat drei wechselnde Teile. Nach der jeweiligen Stoppe, mit der es beginnt, folgt der Refrain und anschließend ein Instrumentalteil.

Gestaltungsvorschlag:

Die vierten Strophen werden mit den Kindern gemeinsam besprochen, und es werden Vorschläge gesammelt und erprobt, wie der Text dargestellt werden kann. Die Gruppe steht dabei am besten im Kreis.

Beim Refrain gehen alle mit vier Schritten zur Mitte (dort steht der Suppentopf). In der Mitte fassen alle an einen riesigen, imaginären Suppenlöffel und rühren die Suppe gemeinsam in einem Bewegungsrhythmus und einer sich fortsetzenden Kreisbewegung der Gruppe um. Auf die Wörter „Auf einem Blitz, das ist kein Witz“ gehen alle wieder rückwärts auf den Ausgangsplatz zurück.

Zu dem Instrumentalteil wird ein wenig improvisiert. Alle Kinder sind Hexen und bewegen sich kreischend und krächzend durcheinander.

Dieser Tanz macht sehr viel Freude und bietet die Möglichkeit, ohne großen technischen Übungsaufwand zu einem gemeinsamen Tanzerlebnis zu kommen, in dem jeder seinen Platz hat.

Die Musik zur „Kaninchenpolka“ ist aus dem Doppelalbum „Kinder- und Jugendtänze 2“, Kallmeyer-Verlag. Zu beziehen über: Dieter Balsies, Ahlmannstr. 18, 24118 Kiel. Die Musik zu Nr. 6, 7, 9 ist über den Buchhandel, alle anderen Titel in normalen Plattengeschäften erhältlich.

Ingrid Clausmeyer  
ist Lehrerin an der Rosenplatz-Grundschule  
in Osnabrück



Martin Schybeck

## **Bewegte Schule - gesunde Schule?**

### **1 Einführung**

Unaufmerksamkeit, erhöhte Ablenkbarkeit, mangelnde Konzentrationsfähigkeit und motorische Unruhe sind in steigendem Maße zu einem Problem geworden, vor das sich Pädagogen unterschiedlichster Schulformen und -stufen gestellt sehen. Die damit einhergehenden Verhaltensweisen führen teilweise zu massiven Unterrichtsstörungen, auf die eine Antwort gefunden werden muß. Beobachtungen im Primarbereich einer Sonderschule und in einer Grundschule verdeutlichen, daß Hyperaktivität im Sinne motorischer Unruhe und Inkoordination an beiden Schulformen zu einem belastenden Faktor geworden sind. Es fällt den Schülerinnen und Schülern schwerer, dem Unterrichtsgeschehen aufmerksam zu folgen. Stetigkeit und zielgerichtetes Verhalten (vgl. LAUTH/SCHLOTTKE 1993) nehmen ab. Die Forderung, eine hohe Aufmerksamkeit auch noch stillsitzend auf dem Platz zu leisten, wird nur noch von wenigen Pädagogen gestellt, geschweige denn von der heutigen Schülergeneration verwirklicht werden können.

Viele Lehrkräfte beschwerten sich, daß die Schülerinnen und Schüler geradezu wie aufgezogen erscheinen. Sie haben Schwierigkeiten, begonnene Arbeiten konsequent zu Ende zu führen, können kaum noch planvoll und organisiert arbeiten, lassen sich schnell ablenken, beenden oder wechseln Spielaktivitäten abrupt, können nicht zuhören und erscheinen in zunehmendem Maße unordentlich und nachlässig (LAUTH/SCHLOTTKE, S. 1/2). Immer wieder taucht bei den Beschreibungen der heutigen Schülergeneration der Begriff der motorischen Unruhe auf. Es scheint, als würden Schüler versuchen, ihren natürlichen Bewegungsdrang während des Schulvormittags ausleben zu wollen. Gleichzeitig wird dieses Bedürfnis bei dem Einzelnen so stark, daß die Schulklasse als Gemeinschaft unter diesem „Egoismus“ mehr und mehr zu leiden hat.

Scheinbar im krassen Gegensatz dazu bewegen sich die Kinder in ihrer unterrichtsfreien Zeit insgesamt sehr viel weniger als frühere Schülergenerationen, was auf unterschiedlichste Ursachen (keine wohnortnahen Spielräume, zunehmender Straßenverkehr u. a.) zurückzuführen ist. Der Trend geht deutlich in Richtung passiver Spiele, ganz zu schweigen vom hohen Fernseh- und Videokonsum. Beengte Wohnverhältnisse sowie fehlende Spielgefährten und Geschwister tragen ebenfalls zur Entstehung von motorischen Defiziten bei.

An die Schule wird primär die Erwartung geknüpft, Kinder intellektuell zu fördern. Man übersieht dabei gerne, daß bei einer „normalen“ kindgerechten Entwicklung Bereiche wie z. B. Kognition, Emotion, Motorik und Sensorik miteinander in Wechselwirkung stehen. Gerade im Kleinkindalter wird die intellektuelle Entwicklung vielfach von den motorischen Möglichkeiten beeinflusst (vgl. ZIMMER 1992). Mit Eintritt in die Schule wird dem natürlichen Bewegungsdrang der Kinder praktisch ein Riegel vorgeschoben, d. h. aus Spielkindern werden Sitzkinder gemacht. Stillsitzen gilt immer noch als Disziplinierungsmaßnahme. In vielen Köpfen schwirrt die Vorstellung einer „stillsitzenden Schülerschar“ als Idealbild herum, das es anzustreben gilt. Demgegenüber belegen mittlerweile zahlreiche Veröffentlichungen, daß gerade Bewegung eindeutig die Wahrnehmungsfähigkeit (Sensomotorik) sowie die Konzentration fördert und darüber hinaus Aggressionen abbaut.

## **2 Entstehungsgeschichte des Erprobungsmodells „Bewegter Unterricht“**

Seit Beginn des Schuljahres 1994/95 wird an der Herman-Nohl-Schule in Osnabrück in der Klasse 4, deren Klassenlehrer ich bin, ein Modell erprobt, bei dem Bewegung als Unterrichtsprinzip im Mittelpunkt steht.

Ich verzichte an dieser Stelle ausdrücklich auf eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Begriff „verhaltensgestört“, da es „die Definition“ letztendlich nicht gibt - mit den unterschiedlichen Definitionen wird auch der jeweilige theoretische Standpunkt des Benutzers deutlich. Einerseits würde es den Rahmen dieses Artikels sprengen. Andererseits könnte daraus fälschlicherweise die Schlußfolgerung gezogen werden, daß das entwickelte Modell nur Gültigkeit für die Sonderschule hat.

Für den Begriff „Verhaltensstörung“ werden unterschiedliche Synonyme wie „schwererziehbar“ oder „seelisch behindert“ verwendet. Zum besseren Verständnis für die weiteren Ausführungen soll die folgende Definition das alltagssprachliche Verständnis „verhaltensgestört“ in etwas differenzierter Form wiedergeben:

„Als verhaltensbeeinträchtigt gelten Personen, deren Verhalten bewußt oder unbewußt von einer zweckmäßigen, d. h. ein differenziertes Leben und Zusammenleben ermöglichenden Regel nicht nur einmalig abweicht, nicht alters- oder umständegemäß begründet ist und den sinnvollen Zustand oder Handlungsablauf der eigenen Person, anderer Personen oder von Sachen gefährdet und daher besonderer pädagogischer Maßnahmen bedarf. Verhaltensbeeinträchtigungen sind stets in Relation zu einer Norm bzw. Gruppenerwartung zu sehen; sie sind Ausdruck mangelhafter Sozialisierung: Sie sind im allgemeinen dann mit Bestimmtheit zu konstatieren, wenn sie mit

Symptommhäufung in Erscheinung treten, die Lernfähigkeit einschränken, Leidensdruck auslösen, in verschiedenen Lebensbereichen ..., in verschiedenen Gruppen, gegenüber verschiedenen Bezugspersonen auftreten.“ (BACH 1978, S 140)

Für die Schüler, die aufgrund ihrer Störungen an die Schule für Verhaltensgestörte überwiesen wurden, bedeutet dies, daß sie zunächst mit einer immensen Frustration ihre „neue“ Schule betreten. Sie haben gegen die üblichen Schulstrukturen und Unterrichtsabläufe opponiert und mit ihren Verhaltensweisen dahingehend „Erfolg“ gehabt, daß Unterricht bzw. Schulleben im herkömmlichen Sinne unmöglich war. Auch die Lehrperson wird als störender Vertreter der überforderten Erwachsenenwelt wahrgenommen.

Für die Anfangsphase dieser Erstkläßler an der Herman-Nohl-Schule habe ich neben dem üblicherweise anstehenden Anfangsunterricht (Lehrgängen im Lesen, Schreiben und Rechnen) meinen Schwerpunkt auf ein sonderpädagogisches Unterrichtskonzept gelegt, welches in der Fachliteratur als „Konzept der integralen Komplettierung“ (VERNOOIJ 1994) bezeichnet wird. Dieses Unterrichtskonzept basiert auf individualpsychologischen Theorien und konzentriert sich im Wesentlichen auf den Unterricht mit Kindern, die durch Verhaltensstörungen auffallen. „Integrale Komplettierung“ meint einen Unterricht, „der sich auszeichnet durch eine ganzheitliche (integrale) Herangehensweise, unter der Beachtung der noch nicht voll entwickelten oder der fehlentwickelten Persönlichkeit des Kindes, die vervollständigt, abgerundet, vervollkommenet, eben komplettiert werden soll bzw. sich komplettieren will“ (VERNOOIJ 1994, S. 124).

Die Schüler weisen Verhaltenspositionen auf, die im schulischen und außerschulischen Bereich eine eigenverantwortliche, zielgerichtete und solidarische Praxis erschweren, wenn nicht gänzlich unmöglich machen. Das erwähnte Unterrichtskonzept gliedert sich in verschiedene Teilbereiche mit unterschiedlichen Schwerpunkten, wie methodisch-didaktische Vorüberlegungen, Wechselbeziehung Lehrer-Schüler und sog. Komplettierungsphasen mit unterschiedlichen pädagogischen Schwerpunkten.

Da die Lehrperson häufig eher als Gegner denn als Helfender wahrgenommen wird, ist m. E. die heikelste dieser Phasen die **BEZIEHUNGSPHASE**, in der es darum geht, eine tragfähige Beziehung zwischen Schüler und Lehrer herzustellen (vgl. VERNOOIJ 1994, S. 126ff.).

Wenn dies gelungen ist, gehen die nachfolgenden Phasen (**LEISTUNGSPHASE**, **SOZIALISIERUNGSPHASE** und **INDIVIDUALISIERUNGSPHASE**) prozeßartig ineinander über.

Ich habe die Erfahrung gemacht, daß nicht nur der übliche Unterrichtsstoff (Lehrplan einer Schule für Verhaltensgestörte sind die entsprechenden Lehrpläne der Regelschulen) auf die Besonderheit des Schülerklientels zugeschnitten werden mußten, sondern daß zusätzliche Angebote wichtig waren. Darunter sind z. B.

verschiedene Trainingsprogramme zu verstehen, in denen es darum geht, Aufmerksamkeit und Wahrnehmung sowie Konzentration zu lernen und zu fördern. Außerdem habe ich solche Programme eingesetzt, die den Schülern helfen, soziale Unsicherheiten oder Aggressionen zu überwinden. Je nach Bedarf wurden diese Trainingsprogramme in Einzel- und/oder Gruppensituationen verwendet (siehe dazu Literaturliste).

Aus der alltäglichen Situation heraus entstand gleichzeitig die Gewohnheit, den Unterricht durch kleine Bewegungsphasen, Elemente aus der Psychomotorik und der Edukinesthetik und kleine Sportspiele im weitesten Sinne zu unterbrechen. Im Laufe des Schulvormittags ließ nicht nur die Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit der Schüler nach, häufig wurden eigene Bedürfnisse wie Schreien, Herumlaufen, verbales Provozieren von Mitschülern u. ä. spontan zu Lasten der Gemeinschaft befriedigt. Durch die eingeführten Bewegungspausen konnte bei vielen Schülern der Drang nach Bewegung befriedigt werden, und es fiel ihnen nach einer solchen Pause wesentlich leichter sich auf die anstehenden Unterrichtsinhalte zu konzentrieren.

### **3 Das Schweizer Projekt „Sitzen als Belastung“**

Auf einer internationalen Fachtagung zum Thema „Bewegte Schule“ im September 1993 konnte ich dann die Initiatoren der Schweizer Kampagne „Sitzen als Belastung - Wir sitzen zuviel“ kennenlernen und erhielt die Möglichkeit, in Klassen zu hospitieren, in denen bewegter Unterricht praktiziert wurde und in denen alternative Sitzgelegenheiten (Sitzbälle und -keile) bereits alltäglich waren.

#### **3.1 Rückblick**

Lange Jahre galt in der Schulpädagogik und der Unterrichtsorganisation stilles Sitzen sowie eine aufrechte Haltung als eines der angestrebten Erziehungsziele. Darüber hinaus war Stillsitzen auch eine Disziplinierungsmaßnahme, in der eine Kontrolle über den Körper und das Lernverhalten der Schüler angestrebt wurde. Entsprechendes Schulmobiliar trug diesem Ziel Rechnung. Allerdings gab es bereits im vergangenen Jahrhundert Pädagogen und Ärzte, die diese Form des Sitzens in der Schule geradezu als gesundheitsgefährdend ansahen und mehr Bewegung bzw. veränderte Sitzgelegenheiten forderten. Disziplin war jedoch immer wieder ein zentrales Argument gegen ein freieres „dynamisches Sitzen“. Selbst die Reformpädagogik unseres Jahrhunderts konnte sich in diesem Punkt nicht durchsetzen. Die Umstellung des starren Schulbanksystems zu einem flexibleren Sitzmobiliar dauerte teilweise bis in die 50er Jahre. In den 60er Jahren initiierten dann einzelne Turnlehrer in der Schweiz Programme, die unter dem Schlagwort „Pausengymnastik“ zusammengefaßt und mit entsprechend illustrierten Lehrunterlagen verbreitet wurden. Sie bewirkten eine nachhaltige Beeinflussung des Unterrichts innerhalb der Klassenzimmer und der Turnhallen

(ILLI 1991). Der Aspekt des belastenden Sitzens wurde zunächst als ein Argument für eine höhere Stundenzahl im Unterrichtsfach Sport sowie eine qualifizierte Ausbildung der entsprechenden Lehrkräfte eingesetzt.

### **3.2 Die SVSS-Kampagne „Sitzen und Belastung“**

1984 hat der Schweizerische Verband für Sport in der Schule (SVSS) das Problem der Belastung durch das Sitzen in der Schule im Rahmen einer Arbeitsgruppe aufgearbeitet. Physiotherapeuten, Lehrer, Ergonomen und Schulärzte erstellten im Rahmen einer Kampagne ein Program, das bereits ein Jahr später auf der Grundlage einer Lehrunterlage in die Praxis umgesetzt werden konnte. Innerhalb kürzester Zeit erhielt die Arbeitsgruppe dadurch direkte Rückmeldungen aus dem Schulleben. Im Jahr 1991 startete sie dann eine Informationskampagne mit dem Motto „Sitzen als Belastung“. Mittlerweile war aus dem Projekt des veränderten Sitzens ein insgesamt verändertes Unterrichtskonzept „Bewegter Unterricht“ entstanden. Im gleichen Jahr wurde die Lehrunterlage als Handbuch veröffentlicht und die Arbeitsgruppe trat im Rahmen der Worlddidac 1992 in Basel an eine länderübergreifende Öffentlichkeit. Dadurch wurde der Anstoß zu einem länderübergreifenden Projekt „Bewegte Schule“ gegeben.

### **3.3 Grundidee der SVSS-Kampagne**

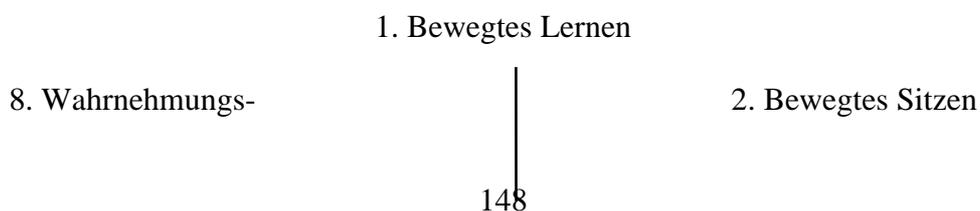
Die Zahlen der rückenleidenden Kinder sprechen eine deutliche Sprache. Nach einer Freiburger Studie leiden von den 10-13jährigen Schulkindern in der Schweiz schon jedes dritte und ab dem 13. Lebensjahr schon jedes zweite gelegentlich oder chronisch an Rückenbeschwerden (BALANGUÈ 1988). In seiner Einführung für eine „Rückenschule für Kinder“ spricht Kempf von 35-60 % aller Schulkindern, die bereits Haltungsschäden aufweisen (KEMPF, H. D.: Rückenschule für Kinder. Reinbek 1993). Grund genug für die Kampagne, die Sitzbelastung in der Schule nicht nur als eindimensionales Problem zu behandeln, sondern im Rahmen einer integrativen Erziehung den Schülern „Bewegung als lebensnotwendiges Prinzip“ im Unterricht nahezubringen. Die Schule soll das Belastungsproblem beim Sitzen über einen bewegten Unterricht vermindern. Das heißt, dynamisches Sitzen sowie Bewegungs- und Entlastungspausen sollen initiiert und im Sinne eines Beitrages zur Gesundheitserziehung vermittelt werden. Die Konsequenzen, die sich daraus für die Schule ergeben, beinhalten zugleich auch Möglichkeiten für eine Prophylaxe gegen Haltungsbeschwerden und -schäden:

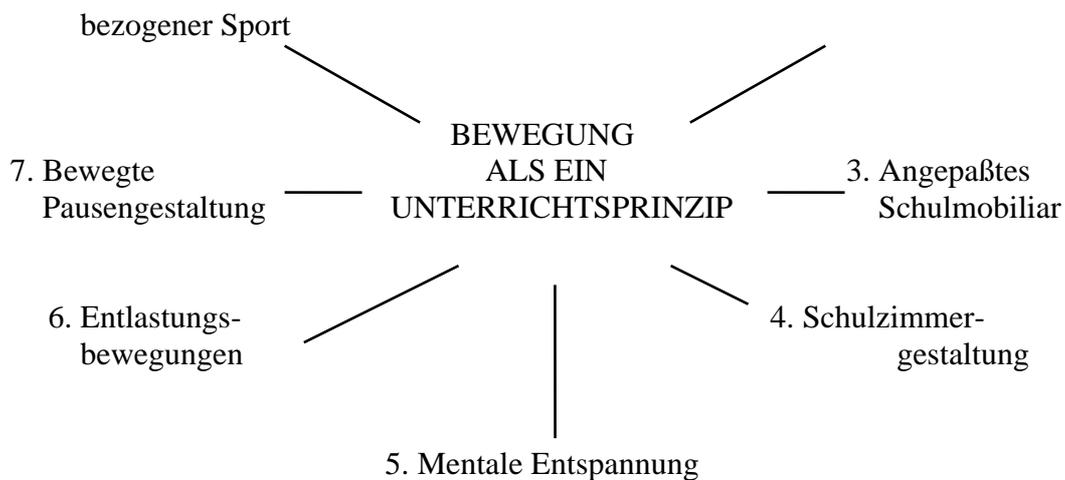
- a. Reduktion der Dauer des konventionellen und monotonen Sitzens
- b. Anpassung des vorhandenen Sitzmobiliars nach ergonomischen Aspekten:
  - Abstimmung der Stuhl- und Tischhöhe
  - Schrägstellung der Schreibfläche (je nach Tätigkeit >16)
  - Benutzung von Sitzhilfen (Sitzkeil, -kissen, Lendenrolle, Fußstütze)
  - Benutzung von Schreibhilfen (Pultaufsatz, Vorlagehalter)

- c. Sukzessives Einführen von
  - alternativen dynamischen und damit entlastenden Sitzarten
  - dynamischen Sitzgelegenheiten (Sitzball, Kniehocker, u. ä.)
  - Alternativen zu sitzenden Tätigkeiten (stehen, knien, liegen)
- d. Schaffung von Gelegenheiten zu Entlastungsstellungen und -bewegungen
  - im Sitzen, Knien, Liegen
- e. Verändern von statischen in dynamische Unterrichtsformen, als ganzheitlicher, lernwirksamer und damit bewegter Unterricht
- f. Ermöglichen regelmäßiger bewegter Unterrichtspausen durch:
  - genügend lange Pausendauer
  - anregende Pausenplatzgestaltung
  - Spiel- und Gleichgewichtsgeräte zum dynamischen Ausgleich
- g. Vermehrte Akzentuierung der Haltungsproblematik im Sportunterricht
  - Betonung des Muskelausdauertrainings unter dem Aspekt „Körpererfahrung“
  - Anleitung zum „Stretching“ verkürzter Muskelgruppen
  - Förderung der Gleichgewichtsfähigkeit durch vielfältige Bewegungsaufgaben
  - Einbezug korrekten Atmens während der körperlichen Leistung
  - Vermeidung einseitiger Sitzbelastungen des wachsenden Körpers
- h. Information der Eltern als begleitende Maßnahme zur umfassenden Beeinflussung des Sitzverhaltens der SchülerInnen als Beitrag zur Haltungsprophylaxe
- i. Regelmäßige Selbst- und Fremdkontrolle des Sitzverhaltens während eines Tagesverlaufs, in- und außerhalb der Schule in Verbindung mit Wissensvermittlung
- j. Sensibilisieren der Lehrerschaft und der Eltern hinsichtlich ihrer Vorbildfunktion bezogen auf das dynamische Sitzverhalten (ILLI 1991, S. 13/14).

#### 4 Aspekte eines bewegten Unterrichts

In der Schulpraxis hat sich daraus ein Konzept entwickelt, das unterschiedliche Aspekte in sich vereinigt:





Daraus ergeben sich folgende Schwerpunkte für einen bewegten Unterricht:

#### BEWEGTES LERNEN

- \* Gegensatzerfahrungen von:
  - handlungsbezogenem Lernen und kognitiver Wissensaufnahme
  - Bindung und Freiheit im Lernen
  - Konzentration und Auflockerung
  - zielgerichtetem Lernen und gegenwartsbezogenem Erleben
  - Ruhe und Bewegung im Lernen

#### BEWEGTES SITZEN

- \* Veränderung der Sitzpositionen
  - vordere, mittlere, hintere
- \* Bewußter Umgang mit Sitzvarianten
  - Kutscher-, Schneider-, Fersensitz
- \* Lernen in Alternativen zum Sitzen
  - stehen, knien, liegen, gehen

#### ANGEPASSTES SCHULMOBILIAR

- \* Verstellung von:
  - Schreibhöhe, Sitztiefe, Rückenlehne
- \* Verwendung von:
  - Stehsitzen und Stehpulten
  - Sitz- und Schreibhilfen
  - beweglichen Sitzmöbeln, wie Sitzbällen, Balance, Move, Tendel

#### SCHULZIMMERGESTALTUNG

- \* Einrichtung von:
  - aufgabenbezogenen Lernsituationen
  - funktionellen Arbeitsplätzen
  - Entlastungsmöglichkeiten

- Entspannungsnischen, Liegeflächen

#### MENTALE ENTSPANNUNG

- \* Entspannen durch:
  - Selbstregulation, Musik, Worte
- \* Streßausgleich durch:
  - Gespräch, bewußtes Atmen, Spaziergang, Liegen

#### ENTLASTUNGSBEWEGUNGEN

- \* Entlasten über/auf/an:
  - Tisch, Stuhl, Ball, Matte
  - Türreck, Sprossenwand
- \* Ausgleichsbewegungen von:
  - Becken, Wirbelsäule, Schultern
- \* Dehnen verkürzter und Kräftigen abgeschwächter Muskeln
- \* Funktionelles Bewegen:
  - im Stehen, Gehen, Heben, Tragen
  - in Arbeitsbewegungen

#### BEWEGTE PAUSE

- \* Regeneration des Organismus durch:
  - Spiele mit Objekten und Partnern
  - Gleichgewichtskontrolle
  - Hüpfen, Tanzen, Schaukeln, Drehen
  - Klettern, Laufen, Laufspiele

#### WAHRNEHMUNGSBEZOGENER SPORTUNTERRICHT

- \* Fördern des Körperschemas durch:
  - Sensibilisierung der Wahrnehmung
  - Koordination von Körperbewegungen
  - Spielen an Geräten/mit Objekten
  - Kooperation mit Partnern/Gruppe
  - Belastung => Kraftausdauer

## 5 Bewegter Unterricht an der Herman-Nohl-Schule

Im Rahmen des Symposiums „Gesunde Schule“ erhielten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Gelegenheit im Unterricht einer Schule für Verhaltensgestörte zu hospitieren, um dort Bewegung als Unterrichtsprinzip kennenzulernen. Die einzelnen Aspekte, die in der vorangegangenen Darstellung aufgelistet wurden, haben innerhalb des Schulalltags einen unterschiedlichen Schwerpunkt. Aus finanziellen Gründen wurde der Einsatz ergonomischen Schulmobiars bisher nur eingeschränkt verwirklicht. Innerhalb der Klasse können die Schüler zwischen Sitzbällen und Sitzkeilen sowie herkömmlichen Schulmöbeln wählen. Auch die Ausgestaltung des Klassenraums brachte einige Probleme mit sich. Durch die fixierte Tafel war die Ausrichtung bestimmter Arbeitsplätze von vornherein festgelegt. Die Einrichtung von Bereichen, in denen sich die Schüler entspannen

können, ist hingegen häufig über Eigeninitiative spontan realisierbar. Momentan weist die Klasse drei Bereiche auf, einen Arbeitsbereich, einen Spiel- und einen Entspannungsbereich.

Die Sitzbälle und -keile („Bewegtes Sitzen“) wurden mittels einer Bildergeschichte über ein haltungsgeschädigtes Kind und entsprechende Wahrnehmungsübungen im Bereich des Sach- und Sportunterrichts eingeführt. Als hilfreich erwiesen sich in diesem Zusammenhang Kenntnisse aus verschiedensten Fortbildungen zum Thema „Rückenschule“. Gleichzeitig wurde den Schülern damit deutlich gemacht, daß Sitzbälle zwar als Sportgeräte dienen können, innerhalb des Klassenraumes jedoch als simples Sitzgerät zum Einsatz kommen (Aufforderungscharakter Ball!!). Verschiedene Plakate und Bilder, die parallel dazu in der Klasse aufgehängt wurden, zeigten den Schülern, welche Entlastungshaltungen man beim Sitzen, Stehen und Liegen einnehmen kann. Aber auch verschiedene kleine gymnastische Übungen mit und ohne Material kommen zum Einsatz.

Unter dem Punkt „Mentale Entspannung“ werden verschiedenste Stilleübungen, Traumreisen (mit und ohne Musik) und unterschiedliche Entspannungstechniken wie Autogenes Training oder progressive Muskelrelaxion, aber auch einfache Atemübungen zusammengefaßt. Dieser Punkt war in der Herman-Nohl-Schule nur äußerst schwer umzusetzen, da die Schüler zunächst Stille für sich selber entdecken und es dann aushalten mußten, wenn es über einen bestimmten Zeitraum in der Klasse völlig ruhig war.

Eine bewegte Pausengestaltung ist immer von der gesamten Schülerschaft und dem kompletten Kollegium abhängig und kann nur gemeinsam getragen werden. Schwierigkeiten tauchen an unserer Schule in den Pausen häufig dadurch auf, daß drei unterschiedliche Schulstufen (Grundschule, Orientierungsstufe und Hauptschule) gleichzeitig den Schulhof nutzen. Die Pausenmöglichkeiten werden an der Herman-Nohl-Schule jedoch zur Zeit umgestaltet. Kleine Spiele sollen eingeführt und der Schulhof in unterschiedliche Bereiche untergliedert werden. Bewegtes Lernen wird innerhalb meines Unterrichts so verstanden, daß ich versuche, unterschiedlichste Lerninhalte mit Bewegungselementen anzureichern. So kennen die Schüler bspw. verschiedene Laufspiele im Mathematikunterricht, in denen es lediglich um Kopfrechnen geht. Oder die Schüler üben mittels Laufdiktaten für eine bevorstehende Klassenarbeit. Vor allem der Bereich Freiarbeit/Offener Unterricht läßt sich mit vielen verschiedenen Bewegungselementen ausgestalten.

## **6 Abschließende Bemerkungen**

Bewegter Unterricht stellt sicherlich einen weiteren Punkt im schulischen Auftrag der Gesundheitserziehung dar. Es wäre jedoch kurzsichtig, das Anliegen darauf zu reduzieren „Stühle raus - Bälle rein“. Meine bisherigen Erfahrungen mit

bewegtem Unterricht zeigen, daß sowohl die Schüler als auch ich selber am Schulschluß wesentlich weniger „ausgepowert“ die Schule verlassen. In der an die Hospitation in der Herman-Nohl-Schule anschließenden Diskussion tauchte allerdings sehr schnell die Frage auf, ob es überhaupt sinnvoll ist, Verhaltensgestörte an einem Schulstandort geballt zu beschulen und welche Möglichkeiten der Integration es gibt. Aus meiner Schulpraxis kann ich sagen, daß es sicherlich immer Schüler geben wird, die als „gemeinschaftsschwierig“ eingestuft werden. Für diese Schüler stellt eine separate Beschulung in kleineren Klassenverbänden unter Umständen eine Erleichterung dar. Integrationsversuche mit sogenannten „Verhaltensgestörten“ werden immer wieder als ein heikles Unterfangen beschrieben. Einer der Gründe mag darin liegen, daß der angesetzte Maßstab von „normalem Verhalten“ immer einem subjektiven Empfinden der jeweiligen Lehrperson und der Klasse entspricht.

Ich persönlich sehe in dem vorgestellten Unterrichtsmodell eine Möglichkeit auf die sehr spezifischen Bedürfnisse meiner Schüler einzugehen. Gleichzeitig erleben wir gemeinsam einen insgesamt entlastenderen Schulvormittag, der mir als Sonderschullehrer eine individuellere Betreuung einzelner Schüler ermöglicht. Bewegter Unterricht heißt aber auch, bewußt mit eingefahrenen Vorstellungen und vermeintlichen „Traditionen“ des Stillsitzens zu brechen. Er ist ein erster bescheidener Schritt in Richtung auf eine Humanisierung des Schullebens - nicht mehr, aber auch nicht weniger!

## **7 Literatur:**

AYRES, A. J.: Bausteine der kindlichen Entwicklung. Berlin: Springer 1984

BACH, H.: Verhaltensbehinderten- und Verhaltensgestörtenpädagogik. In: BACH, H. u. a.: Sonderpädagogik im Aufriß. Berlin: Marhold <sup>5</sup>1978

BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT ZUR FÖRDERUNG HALTUNGS- UND BEWEGUNGSAUFFÄLLIGER KINDER E. V. (Hrsg.): Mit Sport - Spiel - Spaß zur besseren Haltung. Rückenschule für Kinder. Mainz 1993

BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT ZUR FÖRDERUNG HALTUNGS- UND BEWEGUNGSAUFFÄLLIGER KINDER E. V. (Hrsg.): Kinder brauchen Bewegung. Wahrnehmungs- und Bewegungsförderung im Vorschulalter. Mainz 1993

HÖFLING, S./KAISER, P.: Orthopädische Rückenschule - interdisziplinär. Berlin: Springer 1992

ILLI, U. (Hrsg.)/AUTORENTEAM: Sitzen als Belastung - wir sitzen zuviel. SVSS 1991 oder München: Holding-Verlag 1993

KEMPF, H. D.: Rückenschule für Kinder. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1993

KIPHARD, E.: Bewegungsauffälligkeiten bei Kindern (hrsg. vom Aktionskreis Psychomotorik). Lemgo 1988

- LAUTH, G. W./SCHLOTKE, P. F.: Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern. Weinheim: Psychologie Verlags Union 1993
- LÖSCHHORN, W.: Tägliche Bewegungszeit im Klassenraum. Beiträge der Beratungsstelle für Schadenverhütung zu Sicherheitserziehung 10. Köln 1991
- PETERMANN, U./PETERMANN, F.: Training mit aggressiven Kindern. Weinheim: Psychologie Verlags Union. München 1988
- PETERMANN U./PETERMANN, F.: Training mit sozial unsicheren Kindern. Weinheim: Psychologie Verlags Union. München 1989
- SCHILLING, D.: Gebt mir Halt! Dortmund: Verlag modernes Lernen 1994
- VERNOOIJ, M. A.: Hampelliese - Zappelhans. Bern: Haupt 1992
- ZIMMER, R./CICURS, H.: Kinder brauchen Bewegung - Brauchen Kinder Sport? Aachen: Meyer-Meyer 1992
- ZIMMER, R./CIRCURS, H.: Psychomotorik. Schorndorf: Hofmann 1987

Martin Schybeck  
ist Sonderschullehrer an der Herman-Nohl-Schule  
und Fachberater für Bewegungserziehung  
in Osnabrück

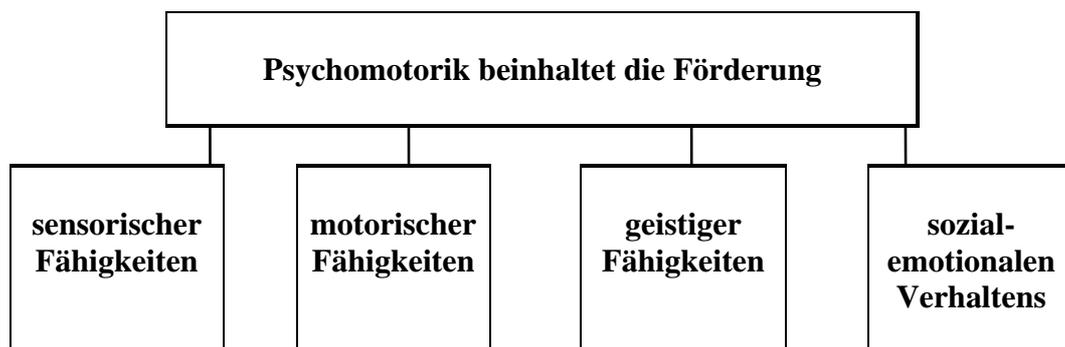


## **Psychomotorische Förderung - Fördern unter ganzheitlichem Aspekt**

### **1 Was ist Psychomotorik?**

„Psychomotorik beinhaltet eine spezifische Sicht menschlicher Entwicklung und deren Förderung, in der Bewegung als ein wesentliches Medium der Unterstützung und Anbahnung von Entwicklungsprozessen betrachtet wird.

**Der Begriff „Psychomotorik“ kennzeichnet die funktionelle Einheit psychischer und motorischer Vorgänge, die enge Verknüpfung des Körperlich-Motorischen mit dem Geistig-Seelischen.“ (ZIMMER 1987, S. 33)**



„Kindliche Entwicklung ist zugleich auch immer psychosomatische Entwicklung, **Psychomotorische Erfahrungen** sind Erfahrungen, die das Kind mit seinem Leib und seiner Seele, seiner ganzen Person macht.“ (Zimmer 1989, S. 21)

#### **1.1 Die Bedeutung des Spiels in der kindlichen Entwicklung**

„Das Spiel ist der Weg zur Erkenntnis der Welt, in der sie leben und die zu verändern sie berufen sind.“ (Gorki)

Kinder setzen sich mit ihrer Umwelt auseinander. Sie nehmen Informationen auf, verarbeiten diese und wenden sie wieder an; sie machen Erfahrungen, die sie befähigen in ihrer Welt zu leben. Das Medium über das diese Erfahrungen gemacht werden, ist das Spiel. Kinder spielen immer. Im Spiel können sie Rollen

übernehmen, sich in andere Menschen hineinversetzen, mit anderen Menschen umgehen, sich kennenlernen, andere kennenlernen, Konflikte verarbeiten und lösen, Regeln erlernen, Regeln anwenden, Materialien kennenlernen, Materialien verändern, Erfolge erzielen, Mißerfolge ertragen.

Wenn Kinder spielen, lernen sie. Wenn Kinder lernen, spielen sie. Kinder spielen gerne (Erwachsene auch) - Kinder lernen gerne. Im Spiel ist nicht das Ziel vorherrschend, sondern das Spiel selbst. Die Tätigkeit wird solange fortgesetzt, wie sie Freude und Lust bereitet.

Sobald die Kinder in die Schule kommen, wird alles anders. Jetzt müssen sie lernen, aufpassen, stillsitzen, sich konzentrieren, arbeiten. Gespielt wird in Spielstunden oder am Ende der Stunde als Belohnung: „Gestern haben wir gespielt, nicht gelernt.“ - „Ich habe keine Zeit, mit meiner Klasse zu spielen, ich komme mit meinem Stoff nicht weiter.“ - „Die Kinder dieser Klasse lernen nicht genug. Sie spielen ja nur mit ihnen.“ Lernen hat plötzlich einen völlig anderen Charakter bekommen. Spielen, als die kindliche Arbeit, das kindliche Lernen schlechthin, wird jetzt abgewertet. In die Schule paßt diese Art des Lernens nicht. In der Schule wird mit dem Kopf gelernt, nicht mit dem Körper oder dem Gefühl.

Spiele haben in der Schule einen besonderen Stellenwert. Sie dienen der Belohnung oder dem Aufrechterhalten der Motivation. Sie werden als psychologische Tricks verwendet (mißbraucht). Spiele dienen der Auflockerung, der Erholung, um anschließend wieder richtig lernen zu können. Was macht die Schule eigentlich mit ihren Kindern, daß sie Erholung vom Lernen benötigen. Spiel ist nicht mehr Selbstzweck, Spiel ist Lückenfüller, ist pädagogisches Instrument.

In der psychomotorischen Förderung soll dem Spiel sein ursprünglicher Charakter wiedergegeben werden. Das Spiel soll wieder zum Medium des Lernens gemacht und aus der Funktion der Ergänzung des Lernens gelöst werden. Deshalb sind psychomotorische Übungen immer psychomotorische Spiele. Psychomotorische Übungen sind nicht Spielchen sondern entstehen aus der Rückbesinnung auf die Funktion kindlicher Lerntätigkeit.

## **1.2 Die Bedeutung der Bewegung für die kindliche Entwicklung**

Ein wichtiger Bestandteil des kindlichen Spiels ist die Bewegung. Kinder scheinen ständig in Bewegung zu sein. Sie scheinen dabei auch nicht zu ermüden. Kinder laufen, springen, schaukeln den ganzen Tag und können sich nach relativ kurzer Zeit (aus der Sicht des Erwachsenen) wieder regenerieren. Für die Entwicklung der Kinder ist ein ausreichendes Maß an Bewegung unabdingbar. Dabei geht es nicht nur um den Aspekt des „Genügend-Auslaufhabens“. Bewegung ist mehr als lediglich Abfuhr überschüssiger Energie.

„Die Welt erschließt sich dem Kind über Bewegung, Schritt für Schritt ergreift es von ihr Besitz. Mit Hilfe von körperlichen und Sinneserfahrungen bildet es Begriffe; im Handeln lernt es Ursachen und Wirkungszusammenhänge kennen und begreifen.“ (ZIMMER 1989, S. 16)

Wir verkopften Erwachsenen, die in einer Leistungsgesellschaft groß geworden sind, in der das Produkt einer Handlung in den Vordergrund getreten ist, können häufig den Grund für kindliche Bewegung nicht erkennen. Aus unserer (eingeschränkten) Sicht erscheint uns vieles als sinnlos, ziellos, was Kinder tun. Dabei berücksichtigen wir zu wenig die Funktion der Bewegung in der Entwicklung des Kindes.

„Auch die scheinbar ziellosen, für Erwachsene nicht verständlichen Bewegungshandlungen der Kinder haben aus deren Sicht einen Sinn, eine ganz bestimmte Bedeutung. So kann das Toben, Rennen und Sichverausgaben durchaus wichtig sein für die körperliche Entwicklung des Kindes. Es unterstützt Wachstumsreize, regt das Herz-Kreislauf-System an, schafft Übungssituationen zum Aufbau der Koordinationsfähigkeit und zur Verbesserung motorischer Anpassungsreaktionen.“ (ZIMMER 1989, S. 15)

Analysieren wir Bewegung auf ihren Zweck in der Entwicklung des Kindes, so können wir unterschiedliche Funktionen erkennen.

- 1) Den eigenen Körper und damit auch sich selber kennenlernen; sich mit den eigenen körperlichen Fähigkeiten auseinandersetzen und ein Bild von sich selbst entwickeln. - (**personale Funktion**)
- 2) Mit anderen gemeinsam etwas tun, mit- und gegeneinander spielen, sich mit anderen absprechen, nachgeben und sich durchsetzen. - (**soziale Funktion**)
- 3) Selber etwas machen, herstellen, mit dem eigenen Körper etwas hervorbringen (z. B. eine körperliche Fertigkeit wie einen Handstand oder einen Tanz). - (**produktive Funktion**)
- 4) Gefühle und Empfindungen in Bewegung ausdrücken, körperlich ausleben. - (**expressive Funktion**)
- 5) Gefühle wie Lust, Freude, Erschöpfung oder Energieempfinden, in Bewegung erfahren. - (**impressive Funktion**)
- 6) Die dingliche und räumliche Umwelt kennenlernen und sich erschließen, Objekte und Geräte ausprobieren und ihre Eigenschaften erfassen, und sich den Umweltgegebenheiten anpassen bzw. sie sich passend machen. - (**explorative Funktion**)
- 7) Sich mit anderen Vergleichen, sich miteinander messen, wetteifern und dabei sowohl Siege verarbeiten als auch Niederlagen verkraften lernen. - (**komparative Funktion**)
- 8) Belastungen ertragen, die körperliche Leistungsfähigkeit steigern, sich selbst-gesetzten und von außen gestellten Anforderungen anpassen. - (**adaptive Funktion**)“

(ZIMMER 1989, S. 23 f.)

### 1.3 Psychomotorik und basales Training

Im folgenden wird häufiger von Teilleistungen die Rede sein, Teilleistungen beim Lesen, Teilleistungen beim Schreiben, Teilleistungen beim Rechnen. Alle diese Tätigkeiten sind sehr komplex und setzen sich aus den verschiedensten Leistungen zusammen.

Aus systematischer Sicht, bei der Diagnose und der Vergegenwärtigung der Komplexität einer Leistung, ist ihre Aufgliederung notwendig.

Beim Schritt zur gezielten Förderung von Leistungsausfällen, so zeigt die Vergangenheit, ist diese Aufgliederung jedoch eher hinderlich. Sie verleitet dazu, diese Förderung dann als Teilleistungstraining auszulegen.

Wir kennen das doch alle: Training der visuellen Wahrnehmung, Training der auditiven Wahrnehmung, Gedächtnistraining, Intelligenztraining ... , und noch'n Arbeitsblatt und noch'n Arbeitsblatt. Diese Trainings haben alle ihren Sinn, eines wird dabei jedoch vergessen. Beim Lesen, Schreiben und Rechnen, bei allen Tätigkeiten (wir wollen uns hier nur auf die für uns schulisch „wichtigen“ beschränken) treten Teilleistungen nie isoliert nebeneinander auf. Sie wirken vielmehr gleichzeitig überlagernd mit wechselnden Schwerpunkten. Wenn das so ist, verbietet sich ein isoliertes Teilleistungstraining.

Bezeichnet wurde dieses Teilleistungstraining als basale Förderung. Ausgangspunkt dieser basalen Förderung war der fatale Irrtum, daß, wenn ein komplexer Vorgang in seine Bestandteile zerlegt wird, diese Teile nur isoliert trainiert werden müssen, um eine Leistungsverbesserung in den komplexen Leistungen zu erreichen. Mit dem Erlernen von grundlegenden (basalen) Fertigkeiten werde ein Fundament geschaffen. Auf diesem Fundament könnte dann der Lese-, Schreib- und Rechenlehrgang aufgebaut werden.

Nach diesem Training sei das Kind dann in der Lage, alle Erkenntnisse und alles Gelernte in der Situation entsprechend anzuwenden.

Beobachtungen in der Sprachtherapie belegen, daß genau dieses häufig nicht der Fall ist. In der isolierten Therapiesituation zeigen sich Kinder durchaus in der Lage, Gelerntes umzusetzen, d. h. bestimmte Laute, Lautverbindungen, Satzmuster etc. Soll dieses Gelernte dann in der Alltagssituation angewendet werden, zeigt sich jedoch, daß die Kinder das Gelernte nicht in die Spontansprache übernommen haben. Es ist zwar nicht so, daß diese Kinder nichts gelernt hätten, die Übertragung gelingt nur nicht. Das Verhältnis zwischen Teilleistungen und komplexen Leistungen ist eben nicht so einfach und direkt.

## 1.4 Ganzheitlichkeit

Bereits 1978 hat VESTER in seinem Buch „Denken, Lernen, Vergessen“ auf die Wichtigkeit des mehrdimensionalen Lernens hingewiesen. Wir sagen heute, lernen über alle Sinne.

„Der Lerninhalt ist also immer begleitet von einer Menge anderer Informationen. Die Gesamtinformation besteht somit auch aus den Geräuschen, die wir dabei hören, Dem Bohnerwachsgeruch des Raumes, den positiven und negativen Gefühlen, die wir dabei haben, der Sonne, die gerade ins Zimmer scheint, kurz, aus dem ganzen Milieu.

Auch hierzu ein typisches Beispiel, das uns in ähnlicher Form sicher schon einmal passiert ist: Wir sitzen gerade an einer Beschäftigung, die uns ganz gefangen nimmt. Plötzlich schrillt das Telefon. Widerstrebend stehen wir auf, gehen hin, heben ab. Wir sind von unserer Arbeit noch zu sehr gefangen, als daß wir voll bei dem sein können, was uns durch die Ohrmuschel an Information zukommt. Unter anderem wird ein Name genannt. Wir sollen dringend Herrn Berthold schreiben. Wir glauben, uns alles merken zu können. Wir legen auf, gehen zu unserem Schreibtisch zurück. Wir wissen noch, irgend etwas sollen wir erledigen, wollen uns eine Notiz machen - und haben es vergessen. Es ist wie weggeblasen. Wir wissen noch, daß es dringend war. Als bleibt uns nichts anderes übrig, als unseren Bekannten noch einmal anzurufen. Wir gehen zurück in die Telefonecke. Heben den Hörer ab - und plötzlich fällt es uns wieder ein: Richtig. Herrn Berthold sollen wir schreiben.“ (VESTER 1980, S.110)

„Die Schule aber ist arm an solchen Assoziationshilfen, ja, diese sind geradezu verpönt, weil sie nach der herkömmlichen Meinung der meisten Pädagogen und Eltern nur ablenken vom ‘Eigentlichen’. ... Die Schulatmosphäre und die Art, den Lernstoff ‘unverpackt’ oder sogar durch Abstraktion zusätzlich verfremdet anzubieten, erzeugen vielfach Angst, Abwehr, feindliche Haltung und damit eine ‘negative’ Hormonlage.“ (VESTER 1980, S. 113)

In der Psychomotorik wird der Begriff der Ganzheitlichkeit bei der Organisation von Lernprozessen verwendet. Dieser Begriff impliziert zudem eine andere Herangehensweise an das Lernverhalten und Versagen von Kindern in der Schule.

„**Psychomotorik** kennzeichnet eine ganzheitlich-humanistische, entwicklungs- und kindgemäße Art der Bewegungserziehung. ... Statt einer Leistungs- und Produktorientiertheit, die häufig an den Bedürfnissen der Kinder vorbeigeht. Statt einer Defektorientiertheit, die nur Makel, Störungen und Defizite sieht, setzen wir eine Erlebnis- und Persönlichkeitsorientierung, (...). **Psychomotorik** ist eine spezifische Methodik, welche die Identität körperlich-motorischer und psychischer Prozesse zur Grundlage erzieherischen Handelns macht.“ (KIPHARD 1987, S. 9)

„Bei Kindern ist die Ganzheitlichkeit im Handeln und Erleben besonders stark ausgeprägt. Sie nehmen Sinneseindrücke mit dem ganzen Körper wahr, sie drücken ihre Gefühle in Bewegung aus, sie reagieren auf äußere Spannungen mit körperlichem Unwohlsein, und ebenso können freudige Bewegungserlebnisse zu einer körperlich wie psychisch empfundenen Gelöstheit führen.“ (ZIMMER 1989, S. 21)

Diese Forderung nach der Ganzheitlichkeit beinhaltet jedoch keinesfalls den Verzicht auf Systematik. Natürlich ist es wichtig, komplexe Vorgänge zu analysieren. Nur so ist es beispielsweise möglich zu erkennen, welche Umstände für das Versagen von Kindern in der Schule verantwortlich sind. Diese Vorgehensweise in der Diagnose ist unumgänglich. In der Therapie aber muß diese Zergliederung wieder überwunden werden, insofern als wir erkennen müssen, daß ein isoliertes Training nicht dem Lernprozeß entspricht. Wir können festgestellte Ausfälle gezielt angehen. Wir werden jedoch keinen Erfolg haben, wenn wir glauben, eine visuelle Differenzierungsschwäche ausschließlich visuell d. h. mit dem Bearbeiten von Arbeitsblättern zum Training der visuellen Wahrnehmung beheben zu können.

„Als Prinzip psychomotorischer Erziehung und Therapie fordert Schilling daher, daß das Training weniger im Erlernen bestimmter Fertigkeiten bestehen sollte als in einer möglichst breiten Variation von Bewegungshandlungen in unterschiedlichen Situationen.“ (ZIMMER 1987, S. 36)

denn

„Kinder mit motorischen Bewegungsbeeinträchtigungen haben häufig nicht genug Gelegenheit gehabt, beim Erlernen von Bewegungsmustern verschiedene Wege zu erproben, Lernerfahrungen zu übertragen und so die Anpassungsfähigkeit an neue Situationen zu üben. In Alltagssituationen ist ihr motorisches Verhalten oft unauffällig, werden sie jedoch mit ungewohnten Anforderungen konfrontiert oder sollen sie sich in einer neuen Situation selbst zurechtfinden, werden sie unsicher und versagen.“ (Zimmer 1987, S. 36)

Die konsequente Forderung nach Ganzheitlichkeit erzeugt zwangsläufig Unsicherheit, entspricht sie doch nicht dem vorherrschenden Prinzip der Spezialisierung und Zergliederung. Zergliederte Gebilde sind nun einmal übersichtlicher und überschaubarer als komplexe Gebilde. Zumal für den Einsteiger in ein neues Gebiet ist es einfacher, sich an einer vorgegeben Systematik ausrichten zu können. In den später in diesem Artikel vorgestellten Spielbeschreibungen wird dieser Widerspruch, in dem wir uns befanden, deutlich, beispielsweise in der Abfolge, Beschreibung und Zuordnung der einzelnen Spiele zu Oberthemen. Wir möchten darauf hinweisen, daß die Strukturierung, die wir benutzen, willkürlich gesetzt ist, wir hätten ebenso gut eine andere nehmen können, hätten die einzelnen Spiele ohne weiteres auch anderen Oberthemen zuordnen können, hätten auch ganz auf diese Strukturierung verzichten können.

## **1.5 Bereiche psychomotorischer Förderung**

### **1.5.1. Körpererfahrung**

„Der Aufbau des ‘Selbst’, des Vertrauens in die eigene Person und das Bild, das man sich über sich selbst macht, ist beim Kind im wesentlichen geprägt von den Körpererfahrungen, die es in den ersten Lebensjahren macht.“ (ZIMMER 1989, S. 18)

„Voraussetzung für die Wahrnehmung des eigenen Körpers ist eine sinnliche Aufgeschlossenheit. Durch gut funktionierende Sinne kann ich wahrnehmen, was in meinem Körper und im Kontakt meines Körpers mit der Umwelt geschieht. Körpererfahrungen sind daher eng gebunden an die Sensibilität für das, was in den Bewegungshandlungen abläuft. Damit setzen Körpererfahrungen auch die Bewußtmachung von kinästhetischen, visuellen, taktilen und akustischen Wahrnehmungen voraus.“ (ZIMMER 1987, S. 66)

Eine Form, angemessene Körpererfahrung bei Kindern zu erreichen, besteht im Anbieten von Entspannungsübungen.

„Ziel des Entspannungstrainings ist ... keine ständige ‘Erschlaffung’, sondern die bewußte Regulierung von Spannung und Entspannung. So läßt eine Muskelanspannung die nachfolgende Entspannung nicht nur deutlicher erleben sondern verstärkt und unterstützt sie noch. ... Durch diese Sensibilisierung für körperliche Spannungszustände sollen Anspannung und beginnende Verspannungen frühzeitig wahrgenommen werden, um mit Entspannung darauf zu reagieren.“ (ZIMMER 1987, S. 66 f.)

Ziel eines Entspannungstrainings ist, daß die Kinder:

- ihren Körper bewußt empfinden und spüren
- körperliche Veränderungen spüren und sie beschreiben
- muskuläre Anspannungen bei anderen erfahren (ertasten)
- die Wechselbeziehung zwischen körperlicher und emotionaler Anspannung erkennen
- bei sich selbst früh genug auf Angst, Unruhe, Nervösität und Hektik aufmerksam werden
- erleben, daß körperliche und emotionale Spannungen gezielt reduziert werden können

### **1.5.2 Materialerfahrung**

Der Mensch ist nicht isoliert. Er ist umgeben von unterschiedlichsten Materialien. Diese wirken auf ihn ein und können von ihm verändert werden. Dieser Prozeß der gegenseitigen Einflußnahme hat einen entscheidenden Einfluß auf das Selbstbild des Menschen und das Erleben seiner selbst in seiner Welt. Kinder

erfahren, daß manche Gegenstände hart sind, andere weich. Sie erfüllen die Form, Oberfläche, Wärme und Größe der Gegenstände. Sie erkennen Farben, Muster. Sie vergleichen unterschiedliche Gegenstände, setzen sie zueinander, aber auch zu sich in Beziehung. Sie lernen, sich von den Gegenständen ihrer Umwelt abzugrenzen, erleben sich dabei als eigenständiges Wesen. Sie erfahren, daß manche Gegenstände bearbeitet werden können, manche völlig verändert, manche nur in Teilen. Dadurch erleben sie sich als handelnde Personen, als Personen, die etwas bewirken können, erleben aber auch ihre Grenzen. Diese Erfahrungen sind wichtig für die Entwicklung ihrer Persönlichkeit, für das Bild, das sie sich von sich selbst machen, für ihr Selbstwertgefühl.

### 1.5.3 Sozialerfahrung

Ebenso wichtig wie die Materialerfahrung ist die Sozialerfahrung. Der Mensch ist ein soziales Wesen. Er ist auf den Umgang mit anderen Menschen angewiesen. Ein Kind muß lernen, mit seinen Mitmenschen umzugehen, mit ihnen zu kommunizieren, ihre Eigenarten zu erkennen und zu akzeptieren. Es muß sich vorgegeben Regeln unterwerfen oder sie verändern. Hierbei erfährt es, daß eine Änderung nicht nur es selbst betrifft, sondern auch seine Mitmenschen. Im Umgang mit seiner Bezugsgruppe lernt das Kind, sich selbst zu definieren, lernt seine Stellung in der Gruppe einzuschätzen, seine Wichtigkeit oder Unwichtigkeit. All dies kann nicht mit Hilfe von Sozialkundebüchern gelernt werden. Hierzu ist praktisches Handeln vonnöten.

„Es scheint auf der Hand zu liegen, daß Spiele soziales Verhalten beeinflussen: Um am Spiel teilnehmen zu können, muß man sich gemeinsam vereinbaren oder auch vorgegeben Regeln unterwerfen, man muß dem Mitspieler gegenüber fair sein, auf gleiche Chancen und Bedingungen achten etc.

Allerdings besitzen weder das Spiel noch der Sport einen sozialen Wert an sich. Gerade die Tatsache, daß sportliche Aktivitäten in bestimmten Altersstufen einen hohen Stellenwert haben, birgt sogar die Gefahr in sich, daß in Sport und Spiel auch das Gegenteil von dem bewirkt werden kann, was nach offiziellen Zielformulierungen erreicht werden soll. Allzuoft wird ein ungeschicktes, unsportliches, bewegungsgehemmtes Kind zu einem 'Problemschüler', und zwar erst dann, wenn seine Bewegungsleistungen im Sportunterricht bewertet werden, wenn es zudem erfährt, wie eng sein sozialer Status mit seinen motorischen Fähigkeiten verknüpft ist.“ (ZIMMER 1989, S. 86)

## 1.6 Psychomotorik und schulisches Lernen

Psychomotorik - gut und schön - werden jetzt manche denken. Aber was hat das damit zu tun, daß Heinz nicht richtig schreiben kann, Ute nicht zusammenschleifen, Manfred zwar lesen kann, aber den Sinn nicht versteht, Uwe nur im Zahlraum bis hundert und dann ausschließlich mit Hilfsmitteln rechnen kann, Heike keinen

Mengenbegriff hat. Durch psychomotorische Übungen lernt Ute das Lesen auch nicht.

In gewisser Weise müssen wir zustimmen. Geklärt werden müßte jedoch auch, warum diese Kinder trotz regelmäßigen Förderunterrichts Lesen bislang nicht gelernt haben. Die offensichtliche Erfolglosigkeit des traditionellen Förderunterrichts müßte eigentlich Grund genug sein, einmal anders an die Sache heranzugehen.

Bei den in der Schule verlangten Leistungen vergessen wir allzu leicht, nachzufragen, was denn da überhaupt von den Kindern verlangt wird, welche Vorkenntnisse, Vorleistungen, Voraussetzungen sie in den Unterricht mit einbringen müssen. Und wenn wir sie kennen, so setzen wir sie zumeist als vorhanden voraus. Schließlich haben die Kinder ja auch schon vor ihrer Einschulung gelernt. Nur - nicht alle Kinder haben gleich gut gelernt, gleich gut lernen können. Und so haben wir immer wieder Kinder in den Klassen sitzen, die die wichtigsten Voraussetzungen zum erfolgreichen Bestehen in der Schule eben nicht mitbringen.

#### 1.6.1 Voraussetzungen für schulisches Lernen

In den Anmerkungen zum Erlaß „Aufnahme in die Grundschule und Zurückstellung vom Schulbesuch“ spezifizieren BLUME/DOROW 1982 die Voraussetzungen, die ein Kind erfüllen muß, um als schulfähig eingeschätzt zu werden. Sie unterteilen drei Bereiche und nennen zu diesen Bereichen die jeweils notwendigen Fähigkeiten:

**Sozial - emotionale Schulfähigkeit:** Selbständigkeit, Umgang mit der eigenen Angst, Gruppenfähigkeit, Regelbewußtsein, Konfliktverhalten, Bedürfnisaufschub, emotionale Stabilität, Zeitperspektive und Konzentrationsfähigkeit.

**Kognitive Schulfähigkeit:** Formwahrnehmung, Gliederungsfähigkeit, Verknüpfungsfähigkeit, Artikulationsfähigkeit, Mengenauffassung, Sprechfähigkeit, Symbolverständnis und Aufgabenverständnis.

**Körperliche Schulfähigkeit:** Körperbau, Psychomotorik, Sinnestüchtigkeit.

Als vierten Aspekt bringen die Autoren dann noch den der **Schulbereitschaft** ins Gespräch.

Diese hier genannten Voraussetzungen müssen noch ergänzt werden um Fähigkeiten in der Sensorik. Störungen in der sensorischen Integration werden verstärkt festgestellt bei Kindern, die in kinderpsychiatrischen Kliniken behandelt werden und führen in der Regel zu massiven schulischen Problemen.

Sensorische Voraussetzungen für schulisches Lernen:

### **Am Tisch sitzen**

- ☰ Gleichgewicht - Raumwahrnehmung - Körperschema - Hüftbewegung - Kopfkontrolle - freie Beweglichkeit von Armen und Schultern

### **Stift halten**

- ☰ Händigkeit - Lateralisation - Muskelspannung - Taktil-Kinästhetisches Feedback - Pinzettengriff - Fingerbeweglichkeit

### **An die Tafel sehen**

- ☰ Kopfkontrolle - Gleichgewichtsverlagerung - Raumorientierung - Fixieren mit den Augen - Extraokulare Muskelkontrolle

### **Auf- und Abschreiben**

- ☰ Auge-Hand-Koordination - Überkreuzen der Mittellinie mit Auge und Hand - Raumorientierung - Begrenzung im Heft - Dosierung - Tonusregulierung - Figur-Grund-Wahrnehmung - Taktil-Kinästhetische Speicherung - Visuelle Differenzierung - Visuelles und Auditives Gedächtnis - Symbolverständnis

### **Wahrnehmung**

- ☰ Hören - Richtungshören - Selektives Hören - Auditive Diskriminierung - Visuelle Diskriminierung - Selektives Sehen - Zentrierung der Wahrnehmung

### **Speicher**

- ☰ Kurzzeitspeicher - Langzeitspeicher - Filterfunktionen des Gehirns - Aufmerksamkeit - Aufgabenverständnis

### **Aufmerksamkeit**

- ☰ Durchhaltevermögen - Nebengeräusche - Optische Eindrücke - Motivation - emotionale Befindlichkeit - intellektuelle Fähigkeiten - Nachbar - Nähe - Gerüche - Textilien - Klima (Temperatur, Licht ...) - soziale Atmosphäre

## **1.6. Leistungen beim Lesen und Schreiben**

Lesen ist eine der wichtigsten kommunikativen Leistungen des Menschen. Lesefertigkeit bedeutet Teilhabe an gesellschaftlichen Vorgängen, eine Weiterentwicklung der Persönlichkeit und nicht zuletzt Teilhabe an gesellschaftlicher Macht. - Nicht ohne Grund wird in diktatorischen Staaten der Analphabetismus nicht bekämpft.

Aus der Sicht des Erwachsenen wird Lesen als ein einfacher Vorgang gedacht, man müsse nur eine Anzahl von Buchstaben auswendig lernen und genau darauf achten in welcher Reihenfolge diese Buchstaben stehen, um sie dann nacheinander zu sagen. Das aber ist Vorlesen, nicht Lesen!

Lesen ist eine wesentlich komplexere Tätigkeit. Viele Kinder sind im Grundschulalter nicht in der Lage, diese Teilleistungen und ihre Verknüpfung zu erbringen. Störungen in grundlegenden Fertigkeiten führen dann zu Leseschwächen, die, wenn die Ursachen nicht erkannt und bearbeitet werden, zu massiven Lern- und Leistungsstörungen auswachsen.

Im folgenden sind eine Anzahl der beim Lese- und Schreibprozeß beteiligten Teilleistungen aufgeführt. Diese Aufzählung erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Aber sie kann als Heuristik für die Erklärung von beobachteten Problemen dienen.

### **Sinnesleistungen**

- angemessen sehen, hören und sprechen können

#### **visuelle Wahrnehmung:**

- Differenzierung: Figur-Grund-Wahrnehmung, Formkonstanz, räumliche Beziehung, Raum Lage, visuo-motorische Koordination
- Symbole unterscheiden können
- Bedeutungsgebende Unterschiede erkennen können
- Symbole in einer Reihe erkennen können
- Symbole in unterschiedlicher Darstellung wiedererkennen können
- räumliche Beziehung zwischen Symbolen erkennen können

#### **auditive Wahrnehmung:**

- Differenzierung: Figur-Grund, Klangqualitäten erkennen (hell/dunkel, lang/kurz, laut/leise), Lautfolgen
- Laute unterscheiden können
- Lautstellung heraushören können: An-, In-, Auslaut
- Lautfolgen heraushören können
- Wahrnehmungsfiler: Wichtiges erkennen, Unwichtiges vernachlässigen

#### **Artikulation:**

- Laute aussprechen können
- Lautverbindungen aussprechen können

## **Gedächtnis**

- ☐ Gedächtnis: kurz, mittel, lang, seriell
- ☐ Anzahl, Folge und Position von Lauten, Symbolen, Wörtern und Sätzen behalten können
- ☐ Buchstaben kennen und behalten
- ☐ Häufigkeitswörter kennen und wiedererkennen
- ☐ Wortbilder kennen
- ☐ kinästhetische Automatisierung

## **Schrift**

- ☐ Schrift ist Kommunikationsmittel
- ☐ Schrift ist ein System von Zeichen mit besonderen Regeln und Merkmalen

## **Symbole**

- ☐ Symbole haben eine Bedeutung
- ☐ die Bedeutung der Symbole beruht auf willkürlichen Vereinbarungen
- ☐ Symbole sind Stellvertreter für Gedanken
- ☐ Symbole sind Visualisierung von Sprache
- ☐ Buchstaben sind Symbole
- ☐ Symbol- Laut - Zuordnung
- ☐ gleiche Symbole haben unterschiedlichen Lautcharakter
- ☐ der Lautcharakter wird durch die Stellung des Symbols beeinflusst - Vernachlässigung dieser Tatsache beim Identifizieren von Symbolen
- ☐ Symbole unterscheiden sich in Kleinigkeiten
- ☐ geringe Unterschiede ergeben große Bedeutungsunterschiede
- ☐ Buchstaben können in unterschiedlicher Schrift geschrieben werden

## **Wort**

- ☐ mehrere Symbole ergeben ein Wort
- ☐ mehrere Laute werden zusammengezogen und ergeben ein Wort
- ☐ Wörter haben einen Anfang und ein Ende
- ☐ Lücken begrenzen Wörter
- ☐ Wörter beginnen links und enden rechts
- ☐ die Reihenfolge der Symbole von links nach rechts entspricht der zeitlichen Abfolge der Lautierung
- ☐ Zahl der Symbole, Stellung der Symbole bestimmen den Inhalt
- ☐ Wörter kann man segmentieren
- ☐ Leserichtung - links/rechts, oben/unten
- ☐ Heftrand ist nicht gleich Ende des Satzes

## **Satz**

- ☐ mehrere Wörter ergeben einen Satz
- ☐ durch Sprechmelodie kann der Sinn verändert werden
- ☐ Interpunktion beeinflusst den Sinn

### **Arbeitsstrategie**

- ☐ Abtasttempo und -richtung und -strategie angemessen
- ☐ Aufmerksamkeitszentrierung
- ☐ angemessene Informationsverarbeitungsstrategie
- ☐ Codieren und Encodieren der Zeichen und Laute

### **Sprache**

- ☐ grammatische Strukturen kennen und anwenden
- ☐ aus Einzelheiten auf ein Ganzes schließen können
- ☐ in einem Ganzen Einzelheiten erkennen können
- ☐ Verbindung zwischen künstlicher Lautiersprache und Alltagssprache herstellen können
- ☐ Begriffe kennen, die dem Wort einen Sinn geben

### **Motorik:**

- ☐ Feinmotorik - Schreibfluß
- ☐ taktil - kinästhetische Speicherung
- ☐ Auge - Hand - Koordination
- ☐ Verfolgen der Linie mit den Augen, Augenkontrolle
- ☐ Muskeltonus, Handmotorik, Mundmotorik, Grobmotorik (Raum-Lage, Raumorientierung), Atemkontrolle

### **Rhythmik:**

- ☐ Rhythmus erkennen, aufnehmen und halten können
- ☐ Sprache rhythmisieren können
- ☐ Sprachmelodie erkennen und anwenden können

## 1.6.3 Voraussetzungen für den Mathematikunterricht

Kinder bringen in die Schule eine Menge Vorerfahrung mit. Viele kennen schon Buchstaben und können bereits Wörter und Zahlen schreiben und lesen. Sie können bis zwanzig und weiter zählen, Mengen benennen und mit ihnen rechnen. Diesen Kindern soll in der Schule das Rechnen beigebracht werden. Manchmal hat es den Anschein, als sollten Kinder alles bisher Gelernte vergessen, als sollten sie künstlich unwissend gehalten werden. Diese Kinder zeigen immer wieder, daß das gerade behandelte Thema für sie eine Unterforderung darstellt, sie beschweren sich beim Lehrer, der Lehrerin oder werden unruhig und beginnen den Unterricht zu stören.

Es entsteht der Eindruck, die Kinder seien in der Lage, schnell in den Prozeß des Rechnens mit Zahlen einzusteigen. Hierbei wird übersehen, daß die Kinder einer Klasse Vorkenntnisse für den Umgang mit Zahlen auf sehr unterschiedlichem Niveau erworben haben. Kinder werden zu früh gezwungen, im Mathematikunterricht mit Symbolen (Zahlen) zu operieren, ohne eine Vorstellung vom Sinn und Zweck dieser Symbole zu besitzen.

Voraussetzungen für den Umgang mit Zahlen:

- ☐ Eigenschaften von Gegenständen erkennen können
- ☐ Klassifikationen herstellen können - eine Anzahl von Elementen nach bestimmten Kriterien ordnen können
- ☐ größer-kleiner-Relationen herstellen können
- ☐ einen Vorgang in Gedanken vorwegnehmen können
- ☐ einen Vorgang in Gedanken wiederholen können
- ☐ erkennen des Erhaltes der Mächtigkeit einer Menge bei veränderter Darbietung - Ausdehnung, Stauchung in der Fläche
- ☐ Mengen können zergliedert und wieder zusammengesetzt werden
- ☐ in existierende Mengen können neue Elemente eingeordnet werden
- ☐ Bei der Zuordnung zweier Mengen ist nicht die absolute Größe eines Elementes, sondern die relative in seiner Menge maßgeblich (Position)
- ☐ Bei der Ordnung einer Menge muß ein gemeinsamer Ausgangspunkt (0-Punkt) vorhanden sein
- ☐ Vergleich zweier Mengen durch eine Stück für Stück Zuordnung
- ☐ Zahlen sind Stellvertreter für Mengen
- ☐ Verbindung von Symbol und Menge
- ☐ die Schreibweise einer Zahl verändert nicht die Menge
- ☐ Zahlen haben einen kardinalen (Menge) und einen ordinalen (Position) Charakter
- ☐ die Menge 4 ist in der Menge 5 enthalten
  
- ☐ die Begriffe plus, minus, mal, geteilt kennen
- ☐ diese Begriffe den Zeichen zuordnen können
- ☐ Zahlwörter den Zeichen zuordnen können
- ☐ erkennen des dekadischen Systems

## **1.7 Spiele: Spielen, Lernen und Wahrnehmen mit allen Sinnen**

Das folgende Kapitel bietet zahlreiche Spielideen, die Erkenntnisse der Psychomotorik berücksichtigen.

### **1.7.1 Spiele zum Anwärmen**

Anwärmspiele gegen Gelegenheit, sich auf Spielsituationen einzulassen. Dabei kann Sprechen vermieden werden, denn es steht die Spielhandlung, nicht die

Sprache im Vordergrund. Sprechen ist jedoch keinesfalls untersagt. Im Spiel lernt sich die Gruppe kennen.

Kommunikation durch Gebärden und Pantomime ermöglicht es, daß der Körper wahrgenommen und eingesetzt wird - über Bewegung, Nachahmung und Thematik. Dabei werden die Bewegungen selbst kontrolliert (auch Bewegungsstops), durch Musik, Rhythmus und Anpassung an das Material beeinflusst. Im Mittelpunkt der Konzentration steht die Bewegung zur Thematik, Spielhandlung und mit Materialien, es wird improvisiert, ausprobiert, erörtert und dargestellt.

Ein Ziel ist die Akzeptanz des eigenen Körpers in bezug auf Raum und Mitspieler. Der Leistungsgedanke soll durch die Spielhandlung in den Hintergrund treten.

Kinder bestimmen den Ablauf der Spiele durch Variationsvorschläge und Übernahme von Rollen, z. B. „Ansager“, „Dirigent“, „Oberclown“, „Hilfslehrer“ usw. Später ergeben sich z. B. in freien Spielphasen Kommunikationsprozesse durch Sprache, die jedoch an dieser Stelle nicht vorgegeben oder gelenkt und verbessert werden.

Bei Nachahmungsspielen in schneller Bewegungsabfolge ergeben sich Lautdiskrimination, Begriffsbildung, Atemtechnik und sprechmotorische Übungen. Es wird vorwiegend gemeinsam gesprochen, die Leistung des einzelnen tritt zurück. Begriffe werden oft benutzt, Bewegungshandlungen, die im Sinnzusammenhang damit stehen, unterstützen die Merkfähigkeit, das gilt auch für die Lautgebärde. Durch Chorsprechen bei Nachahmungsspielen und rhythmischem Sprechen wird Selbstkontrolle der Kinder angesprochen, wodurch sie lernen Lautstärke und Tempo beim Sprechen zu beeinflussen. Offene Handlungssituationen, in denen die Spielhandlung allein vom Aufforderungscharakter des Materials und den Erfahrungen der Kinder bestimmt wird, lassen den Kindern Handlungsspielräume, um Sozialform und Zeitdauer der Spiele selbst zu wählen.

1.7.1.1 Spielbeschreibungen „Schau genau“: „Clownschule“; Kommando Pimperle“; Wer ist der Dirigent“; „Chachacha-Chu“; „Geheimsprache-Lautgebärde“; „1-2-3-rechts“; „1-2-Tip-Top“; „Di Zipper - Di Zapper - Di Zapp“

Es handelt sich um **Nachahmungsspiele**, die im Kreis gespielt werden. Der/die SpielleiterIn ist zunächst KommandogeberIn, bzw. „Oberclown“, später denkt sich eins der Kinder die Handlungen aus und macht sie vor. Die anderen Kindern imitieren die vorgegebenen Handlungen (sprechen im Chor dazu, falls die Bewegungen benannt werden). Variationen bringen die Kinder selbst ein.

Bei der „**CLOWNSCHULE**“ nennen sich alle zum Schluß Oberclown (s. dazu auch 1.7.3.3). Jede/r hat die Möglichkeit, sich mit einer Handlung vorzustellen, die auch alle Kinder nachahmen können. Dazu wird gesprochen: „Ich bin

Oberclown Rudi und mache gern so...!“ (Sicherlich wollen sich nicht alle Kinder vorstellen! Ist ok!)

„**WER IST DER DIRIGENT**“: Hier nennt sich der/die KommandogeberIn Dirigent. Er darf die Bewegungen vormachen. Alle Augen sind auf ihn gerichtet. Dieses Nachahmungsspiel kann als Ratespiel variiert werden. **Detektiv Spürnase** geht nach draußen, wenn der Dirigent ausgewählt wird.

Der Detektiv kann im **Sprechgesang** von allen hereingebeten werden: „**1 - 2 - 3 reinkommen!**“ Er soll den **geheimen Dirigenten** aufspüren. Jetzt muß er aufpassen, wer als erster die neue Bewegung macht (der ist der Dirigent). Bei der letzten Runde ist es lustig, wenn Detektiv Spürnase selbst als Dirigent ausgewählt wird. (Ganz schön aufpassen, seine Bewegungen werden ja unbeabsichtigt vorgegeben.)

**Variation** des Detektivspieles wäre: „**HATSCHIBRATSCHI**“ (s. 1.7.3.1)

In den Spielen „**CHACHACHA-CHU**“, „**1 - 2 - 3 RECHTS**“ und „**DI ZIPPER**“ kann Begriffsbildung einbezogen werden. **Sprechgesänge** innerhalb dieser Spiele werden **rhythmisch** gesprochen.

„**Chachacha**“ wird rhythmisch gesprochen und durch rhythmisches **Klatschen** auf die **Oberschenkel** begleitet. Bei „**CHU**“ werden die **Hände** in die Mitte gestreckt. Immer wieder im Rhythmus, wie ein **Sitztanz**, Sprechbegleitung laut und leise, langsam und schnell, hohe Stimme, tiefe Stimme usw. Es kann eine **Einbindung von Begriffen** erfolgen, z. B. Körperteile, Präpositionen, Ortsbestimmungen, Gegensätze, Reimworte, Lautgebärden usw. z. B. „Chachacha oben“, „... unten“, „... hinter mir“, „... neben mir“, „... heiß“, „... kalt“ „Chachacha Backen“, „... Hacken“ usw. Eignet sich zur Einführung der **Lautgebärde**.

„**DI ZIPPER - DI ZAPPER - DI ZAPP**“ wird ebenfalls mit Klatschen auf die Oberschenkel begleitet. Das Spiel kann eingeführt werden mit: „**die Mitte**“ (meine Schenkel), „**die Rechte**“ (Schenkel des rechten Nachbarn), „**die Linke**“ (Schenkel des linken Nachbarn). Danach die konkreten Begriffe durch „Di Zipper...“ ersetzen. Di Zipper wird dann durch „**DI SCHNIPPER ...**“, „**DI TIPPER ...**“, „**DI RIPPER ...**“ usw. ausgetauscht. Möchte man nicht berühren, so deutet man nur in die Richtung der Nachbarn.

Bei „**1 - 2 - 3 - RECHTS**“ sind die Zahlen Symbole für Begriffe oder Handlungen. Die konkreten Begriffe werden zuerst immer mit den Zahlen zusammen genannt. Später werden die Handlungen nur noch durch die Zahlen vorgegeben. z. B.: „... **4 - Links**“, „... **7 - Oben**“, „...**8 - Platzwechsel**“. Beim Platzwechsel zwischendurch „alte“ Plätze wiederfinden lassen, „alte“ Nachbarn wiederfinden. Man kann sich auch bei anderen erkundigen.

Die **Kommandoangabe** wird auf andere Mitspieler **übertragen**, wenn das Spiel bekannt ist. Diese Spiele eignen sich zur Einführung von Begriffen, die in folgenden Spielen benötigt werden (z. B. „rechts, links“).

1.7.1.2 Spielbeschreibungen „Rundherum“: „Kettenklatschen“; „Klatschkanon“; „Trampelkanon“; „Instrumentenuniversum“; „Klangteppich“; „Regenkoncert“; „Feuerwerk“; „Ball-, Luftballonwettbewerb“; „Windmühlenparade“; „Unsichtbares Paket“; „Lügen“

In diesen Spielen geht es im **Spielkreis** rundherum. Einer beginnt, schaut den nächsten an, der macht weiter, bis nachher alle mitmachen.

Beim „**KETTENKLATSCHEN**“ gibt ein Kind den **Klatschrhythmus** (Trampelrhythmus, Instrumentenrhythmus) vor, schaut dann das nächste an usw. Später kommt die Aufforderung zum Mitmachen nicht vom Nachbarkind. Aufgepaßt, jetzt kann jedes Kind drankommen - „**Kreuz und Quer**“. Durch **Angucken** weiß das nächste Kind, daß es dran ist. **Variation:** Im „**Kanon**“. Der Kreis wird in Abschnitte aufgeteilt. Jeder **Kreisabschnitt** sucht sich einen Rhythmus mit Klatschen, Stampfen, Trampeln, Fingerschnipsen, Zungenschnalzen usw. aus. Gleichmäßige Rhythmen fangen an, dann kommt der nächste Kreisabschnitt, bis alle mitmachen. (Mit zwei Gruppen beginnen!)

Mit **Instrumenten** kann man ähnlich vorgehen. Ausprobieren ist angesagt, bis zum „**INSTRUMENTENUNIVERSUM**“ („**INSTRUMENTENREIGEN**“). Später kann weiter improvisiert werden. Anstelle von Instrumenten werden spontan Stuhllehnen, Tische, Plastikplane, Schulmappen usw. als **TROMMEL** benutzt. Jetzt können „**KLANGTEPPICHE**“ erstellt werden, z. B.: „Regen“ („**REGENKONZERT**“), „Gewitter“, „Meeresrauschen“ „Geisterkonzert“ usw. Klangteppiche können langsam aufgebaut werden, z. B.: zuerst „Tröpfeln“, dann „Regnen“, dann „Gießen“, dann „Unwetter“.

**Variation:** „**KLANGTEPPICHE**“ eignen sich, um Spiele zum **Richtungshören** anzuschließen. Alle Kinder erzeugen einen Klangteppich. Ein Kind bekommt ein besonderes Instrument zugewiesen, z. B.: Trommel, Klingel, Quietschpuppe - Ein anderes Kind soll die **hervorgehobene Geräuschquelle** mit geschlossenen Augen zeigen oder sich darauf zu bewegen. Bei Ankunft bekommt es die Hand gereicht. Bitte erst die Augen verbinden, wenn es gewünscht wird. Die **Notbremse** zum Öffnen der Augen sollte zuerst berücksichtigt werden.

**Variation** zum rhythmischen Klatschen ist das „**FEUERWERK**“. Es wird gemeinsam getrampelt, geklatscht, gepfiffen usw. Zum Schluß heben alle die Hände und freuen sich über eine rote / goldene / pinkfarbene „Rakete“, die ein Kind aussucht.

Beim „**LUFTBALLONWETTTLAUF**“ bekommen alle Bälle/Luftballons einen **Namen** (inhaltliche Erarbeitung des Namens kann vorher erfolgen, z. B. Bestimmung der Größe, der Farbe, des Musters usw.). (Geeignet zur Einführung eines Sachthemas oder zur Klärung mathematischer Begriffe). Die Bälle/Luftballons werden in entgegengesetzter Richtung im Kreis herumgereicht. Vorher geben Kinder **Prognosen** ab, welcher zuerst da ist. Beginn im Sprechchor: „Auf die Plätze fertig los!“

**Variation:** Die Luftballons/Bälle werden in gleicher Richtung weitergegeben. Gegenübersitzende Kinder fangen an. Die Eingangsfrage lautet: „Welcher Ball/Ballon fängt den anderen?“ Es geht bei den Prognosen nicht darum, wer richtig geraten hat. Die Handlung soll gedanklich vorweggenommen werden.

1.7.1.3 Spielbeschreibungen: „Fahrradrennen“/„Eiskunstlauf ist keine Kunst“ (Murmeln, Bälle, Kreisel); „Tellergeschichten“

Dies ist kein Kreisspiel. Hier geht es auf **Tellern** mit Murmeln, Bällen und anderen rollenden Gegenständen rundherum. **Kreisel, Murmeln** oder **Wattebälle** benutzen die Teller z. B. als Eiskunstlauffläche, Rennbahn, Rollschuhbahn. (Alle kreiselnden und rollenden Gegenstände können auch ihre Bahn verlassen und auf die Nachbarbahn, die Teller des Nachbarkindes, hüpfen).

**Variation:** Alles mit entsprechender Musik, daraus ergeben sich „**TELLERGESCHICHTEN**“ (tanzende Eisläufer, Clowns, Walzertänzer, Regen, Sturmböen usw.). Man kann auch mit dem Teller in der Hand **Spaziergänge** machen.

1.7.1.4 Spielbeschreibungen „Vorstellungsrunde“: „Mein grünes Krokodil heißt ...“; „Funkerspiel“; „Ich rolle den Ball zu ...“; „Ich bringe das heiße Eis zu ...“; „Eiertransport“; „Redetopf“; „Spinnennetz“

Das **grüne Krokodil** ist ein Luftballon, der die Runde macht. Das Krokodil hat seinen **Namen** vergessen und bekommt nun von jedem Kind einen **angehängt**. Am Ende trägt das lange Tier alle Kindernamen, als seinen Eigennamen. Alle Namen können während des Spiels mit Folienschreibern auf den Ballon geschrieben werden.

Im „**FUNKERSPIEL**“ braucht jedes Kind **Antennen**. Es trägt diese bei sich. Immer, wenn es dran ist, gehen die Arme hoch. „Ich funke zu ...“. Kinder ohne Antenne haben **Sendepause**.

**Variation:** Das Satzmuster kann neu bestimmt werden: „Ich funke zu Cornelia, **weil ich mit ihr** ins Kino gehen möchte.“ Oder: „... damit **sie mich** heute abholt“. Oder: „Ich funke zu Greta.“ Wenn die Antennen hochgehen kommt die Frage: „Fährst Du am Sonntag mit mir Rad?“ Daraus ergibt sich ein **Zwiegespräch** solange, bis das nächste Kind angefunkelt wird.

**Variation:** Schwieriger wird es, wenn Haupt- und Nebenfunker bestimmt werden. „Nachbarn aufgepaßt, Ihr seid **Nebenfunker**, ist der **Hauptfunker** an eurer rechten Seite, so hebt den linken Arm, ist er an der linken Seite ...!“

**Variation:** „**DER ROLLENDE BALL**“ gibt das **Signal**, anstelle der Antennen. Wer den Ball hat, ist dran. Der Ball berechtigt zum Sprechen. Man ruft entweder ein Kind auf oder formuliert: „Ich rolle den Ball zu ...“ Satzmuster können natürlich auch erweitert werden, wie beim Funkerspiel. Namen können ausgetauscht werden durch Beschreibungen: „... dem Jungen mit den bunten Schnürsenkeln.“

**Variation:** „**DAS HEIßE EI**“ wird möglichst wenig berührt und vorsichtig transportiert, zwischen zwei Fingern. Natürlich kann ich mir sehr viel mehr Dinge aus-

denken, die symbolisieren, daß man dran ist, z. B. ein Tablett mit vier **gestapelten Eiern** (Tennisbälle), als „**EIERTRANSPORT**“ oder „**KELLNERSPIEL**“, einen schönen Stein, ein Stück Holz, das angenehm zum Anfassen ist, einen „**REDETOPF**“, in den der Name oder etwas anderes hineingesprochen wird (auch wieder herausgeholt werden kann), einen Wollpompon, einen Igelball oder ein Wollknäuel, bei dem man den Weg in Form eines **Spinnennetzes** erkennt. Wichtig ist, daß der **Gegenstand weitergegeben** werden kann, **auch ohne zu sprechen**. Diese Spiele können ganz ohne Worte gespielt werden, dann finden die unterschiedlichen Gegenstände und deren Transport mehr Beachtung. Andererseits **lenken** die Gegenstände vom Sprechen **ab**, wenn man sich nicht gern darstellt.

1.7.1.5 Spielbeschreibungen „Sprechgesang“: „Angebrannte Bohnen“; „Erbsen rollen über die Straße“ (s. auch 1.7.1.1); „Zaubersprüche“; „Attekattenuwa“; „Donauschiffchen“

**ANGEBRANNTTE BOHNEN:** „Angebrannte Bohnen, angebrannte Bohnensuppe mag ich nicht!“ Sprechrhythmus wird von „Beinklatschen“ begleitet. „Lieber eß ich ...“ (wird von einem Kind ausgewählt: z. B. „... Spaghetti und Eis“ „... Pommes mit Majo“). Sprechrhythmus und Tonhöhe sollten geändert werden, wenn das Lieblingsessen im Sprechchor nachgesprochen wird, die Bewegung, also das Beinklatschen auch, z. B. Beine (Oberschenkel) und Schultern überkreuz.

„**ERBSEN ROLLEN ÜBER DIE STRAÙE**“ und sind dann platt (rollende Erbsen werden auf den Oberschenkeln oder auf dem Boden, Schwungtuch, Plane usw. mit den Händen dargestellt, das „**platt**“ oder „**peng**“ bildet den krönenden Abschluß des Satzes. Anschließend wird mit einer Geste des Bedauerns im Chor auf anderer Tonhöhe gesprochen: „Oh, wie jammerschade, jammer, jammer schade!“ (Geste des Bedauerns zeigen)

**Variation:** Kinder suchen andere Dinge aus, die rollen und dann platzen, matschen usw. / Kinder wechseln sich als Kommandogeber ab.

Viele **Dinge werden verzaubert**, bekommen dadurch einen neuen Namen, z. B. Luftballons werden zu Krokodilen, Eiern usw. Der Zauberspruch wird meistens im Chor, im Rhythmus und verschieden Tonhöhen gesprochen.

In eine **andere Welt** lassen wir uns aber auch durch Themen oder Geschichten versetzen. Z. B. „**ATTEKATTENUVA**“ kann als Eskimolied, das beim Fischen gesungen wird, eingeführt werden. „**Attekattenuva, Attekattenuva, emisa de misa dulla misa de**“ ist dann ein Sprechgesang, der den Rhythmus des Ruderns bestimmt. Wenn etwas gesichtet wird, freuen sich die Fischer mit dem nächsten Sprechgesang: „**Hexakollamisawote**“, „**Hexakollamisawote**“. Ein Fernglas wird aus unseren Fingern geformt. Wenn wir schnell rudern (pantomimisch), sprechen wir schnell, wenn wir vorsichtig an den Fisch heranrudern, flüstern wir ganz vorsichtig und langsam. Das Netz wird mit „Hauruck“ aus dem Wasser gezogen.

„Auf der **Donau** kann man **fahren**, hab ein **Schiffchen** geseh'n und das Schiffchen ist **rot**, und wer **rot** hat darf sich dreh'n.“ Dieses Lied wird nach der **Melodie „Die Tiroler sind lustig“** gesungen. Anschließend wird die Melodie gesummt und geklatscht. Alle Kinder mit **rot** drehen sich. Danach hören wir schon das **nächste Schiff** nahen (leise Musik auf Gitarre, Triangel, Trommel, Tisch usw., die immer lauter wird, dann ist das Schiff da). Die Kinder suchen die Farben der Schiffe aus.

**Variationen:** „**Das Schiff hat 'ne Katze**“, wer 'ne Katze hat darf sich dreh'n! / „Das Schiff hat Pommes“, wer Pommes mag, darf sich dreh'n! / „Das Schiffchen heißt M ...“, wer, M ... heißt darf sich dreh'n!

1.7.1.6 Spielbeschreibungen: „Die Trommel spricht“: „Statuenlauf“; „Magnetische Körperteile“; „Indianernacht“; „Pferdchenlauf“ („Pferderennen“)

**Laufen und Stoppen** wechseln sich ab. Die **Trommel** oder andere Musik **gibt an**, wie man sich bewegt oder wann man stehenbleibt. Die Lautstärke und der Rhythmus beeinflussen dabei die Gangart. Stop bedeutet **stehen wie ein Steinmensch/Statue**. Kinder sollten das Instrument auch selbst spielen.

**Variation:** Ohne Musik oder Trommel; alle machen einen Spaziergang, bis eine Person stehenbleibt. Signal für alle stehenzubleiben. Weiterer Durchgang: Zu Paaren, zu dritt usw. Weiterer Durchgang: Bei Bewegungsstop „Bild 1“. (Umschauen, wer neben, vor, hinter einem steht). „Bild 1“ wird später wieder hergestellt. Danach werden weitere Bilder bei Bewegungsstop hergestellt (immer zur besseren Verständigung Bildern Nummern geben). Weitere Durchgänge: Paarbildung mit gleicher Gestik, Paarbildung mit gleicher Mimik. (Keine Angst, es bleibt immer ein Kind von selbst stehen.)

**Variation:** Der **Boden** wird bei Bewegungsstop **magnetisch**. Er zieht „**MAGNETISCHE KÖRPERTEILE**“ an. Auch andere Kinder können magnetisch werden. Dann ziehen sich die Körperteile gegenseitig an.

**Variation:** In der „**INDIANERNACHT**“ schleichen die Kinder so wie die Trommel es angibt. Bei Bewegungsstop verstecken sich die Kinder hinter einem Baum (z. B. Stuhl), auf oder unter einem Baum, einem anderen oder dem gleichen Baum wie eben usw.

**Variation:** Die Mitspieler sind beim „**PFERDERENNEN**“. Es geht beim Trommelschlag los. Die Trommel wird von einem Kind geschlagen, danach kommt der Zuruf: „**Trab**“, „**Schritt**“, „**Galopp**“ usw., woraufhin die Pferde ihre Gangart ändern. Aufgepaßt, wenn die Trommel geschlagen wird, ist Pause, dann bleibt jedes Pferd sofort stehen. Alle werden mal „Trommler“. Die Trommel kann auch durch ein „**Brrrr**“ ersetzt werden. (Beide Signale zusammen sind auch gut.)

1.7.1.7 Spielbeschreibungen „Pustezauber/Saugzauber“: „Geisterhafter Tischtennisball“; „Watte im Wind“; „Segelflugstunde, Papiersegel“; „Linsen-, Erbsen-, Bohnen-, Watte- und Papiertransport“

Die genannten Materialien, sowie leichtes Papier (Zigarrettenblättchen, in Blätter zerlegte Tempotücher) und andere Materialien zum **Pusten** und **Saugen** werden zum **Experimentieren** angeboten. Spielformen erfinden die Kinder. Strohhalm, Pappteller, Becher und Schälchen provozieren die Handlung. Daraus ergeben sich die Themen (s. 1.7.1.7).

#### 1.7.1.8 Spielbeschreibungen „Was ihr wollt“: Freie Auswahl - Umgang mit Alltagsmaterialien

Verschiedene **Alltagsmaterialien**, welche die Kinder auch schon benutzt haben können, werden **zur freien Auswahl in die Mitte** gestellt. Jedes Kind kann sich nun bedienen, ausprobieren (auch austauschen) und entweder **allein** oder **mit anderen Kindern** spielen. Neue Materialkombinationen sind nicht nur erlaubt, sondern erwünscht!

Die Materialien können die gleichen sein, wie bei 1.7.1.7, können aber nach eigener Phantasie ergänzt werden, z. B. Pappteller und -schälchen (mehrfach verwendbar), Watte, Murmeln und andere rollende Gegenstände, Strohhalm, Kreisel usw.

#### 1.7.2. Tasten - Vermuten - Vergleichen - Merken - Raten - Ausschalten eines Sinnes

Andere Sinne werden aktiviert, wenn ein Sinn ausgeschaltet wird. Frühere Erfahrungen werden benutzt, um sich auf neue Situationen einzulassen. Mit Hilfe von Erfahrungen werden neue Entdeckungen gemacht. Bekanntes wird mit Neuem in Verbindung gebracht. Im Spiel können individuelle Umwelterfahrungen der Kinder anderen zugänglich gemacht und von den Mitspielern aufgegriffen werden. Durch Vergleich mit bekannten Situationen werden Hypothesen gebildet und Vermutungen geäußert (gedankliche Vorwegnahme einer Handlung - Antizipation / Hypothesenbildung / Empathie).

Die Spielenden entwickeln neue Begriffe durch „Begreifen“, Tasten und Vergleichen der Eigenschaften mit bekannten Gegenständen. Sprache spielt eine wichtige Rolle, in Form von Begriffen. Der Symbolcharakter von Begriffen steht im Vordergrund, nicht der Satzbau. Begriffe werden erarbeitet, indem Eigenschaften erkannt werden oder Dingen ein Name gegeben wird, der im Zusammenhang mit den Eigenschaften steht. Ziel ist es dabei auch, Ängste allmählich abzubauen, durch bewußtes Wahrnehmen bekannter Situationen, wodurch gedankliche Vorwegnahme angstbesetzte Handlungen eventuell einschätzbarer werden läßt (Aufbau des Selbstwertgefühls / positive Selbsteinschätzung). Offenheit und Flexibilität innerhalb der Spielhandlung ermöglicht dem Kind, das Spiel mitzugestalten oder Vorschläge zur Veränderung zu machen. Das Spiel wird dann zu „seinem Spiel“. Situationen, die es mitgestaltet, kann es besser durchschauen.

- 1.7.2.1 Spielbeschreibungen: „Grabbelsack“, anschließend „Gegenstandskimm“ oder „Jogi Schlappohr“; „Gut betucht“ - „Was ist unter dem Tuch?“; „Wir sehen mit den Händen“; „Schätzen will gelernt sein“; „Ich hab die ganze Nacht gefischt und haben keinen Fisch erwischt“; „Mumiensalon“ - „Mumienpaket“; anschließend „Ganz von der Rolle“ (rollende Gegenstände auf Schwungtuch)

**Gegenstände** sollen in einem „**GRABBELSACK**“ oder unter einem **TUCH ertastet** werden. Dann sind die Gegenstände „**GUT BETUCHT**“. Motto ist dabei: „**Wir sehen mit unseren Händen**“.

Es gibt die Möglichkeit, Gegenstände zu ertasten, indem man in den Sack oder unter das Tuch greift oder indem man von außen „begreift“. Man kann sich natürlich auch von außen nach innen vorpirschen.

Vorschläge für **Sprechanlässe**: Zuerst schätzen, wieviel Gegenstände erfühlt worden sind. Das Votum kann im Vergleich mit Mengenangaben abgegeben werden, z. B. mehr als drei oder weniger als drei usw. Bevor nicht alle ihr Votum abgegeben haben, wird nicht verraten, wieviel es nun wirklich sind. Es muß klar werden, daß es sich nicht um ein Wettspiel handelt. Es geht um Einschätzen und vorausschauendes Denken.

Anschließend wird erarbeitet, wie sich die Gegenstände anfühlen. Es werden zunächst nicht die Namen der Dinge gesagt, sondern nur ihre **Eigenschaften**. Diese werden **verglichen** mit Gegenständen, die bekannt sind, z. B.: so rund wie ein Ball oder so rund wie ein Kreis; so weich wie Stoff, so weich wie Fell; so groß wie ein Bleistift, so klein wie eine Murmel. Behauptet jemand, daß da ein Teddy drin ist, so wird erfragt, was denn an einen Teddy erinnert. Vielleicht muß nach Beinen, Armen und Ähnlichem gefragt werden. „Was hast du erkannt, ist da auch eine Schnauze, woran erkennst du sie?“ Es werden auch andere Sinne beim Ertasten von Gegenständen benutzt. Z. B. „hört“ man, daß da etwas raschelt, quietscht oder klappert. Wichtig ist, daß Dinge oder Formen assoziiert werden.

In der **Fragerunde** können die Kinder von anderen Mitspielenden befragt werden. Sie können das bewirken, indem sie sagen: „Hat noch jemand eine Frage zu meinem Gegenstand?“

Mit den ertasteten Gegenständen wird dann gespielt. Ist für jedes Kind ein Gegenstand vorhanden, kann sich eine Freispielphase anschließen: Die Kinder probieren aus und tauschen dann untereinander.

Es kann sich aber auch ein „**GEGENSTANDSKIMM**“ anschließen (Reihenfolge aufbauen, benennen, abdecken, wegnehmen, Reihenfolge vertauschen).

Stofftiere, Puppen oder Handpuppen, die beim Ertasten herausgefunden worden sind, werden bei **Rollenspielen** eingesetzt, z. B.: „Ich bin **JOGI SCHLAPPOHR** und habe eine schwarze Nase“ usw. oder „... und kann mit den Beinen wackeln“. Die Puppe macht die Runde im Kreis. Jedes Kind kann in diese Rolle schlüpfen und etwas von sich erzählen. Wer nicht will, macht eine Bewegung mit Jogi oder gibt ihn weiter.

Eine Figur kann aber auch zum Schluß auf dem **Tuch** zum „**Trampolinspringer**“ werden. Mit Musik hüpfen er noch besser!

Rollende Gegenstände können auf dem Schwungtuch oder auf dem Boden als **Sprechball** verwendet werden (s. 1.7.1.4). Beim Schwungtuch müssen dann alle Kinder mithelfen, daß der Ball das Kind erreicht. Satzmuster können sein: „Ich rolle den Igelball zu ...“ / „Ich schicke den Flummi zu ..., damit er ihn weitergibt.“ / „Ich kullere die Murmel zu ..., damit sie mir eine andere zurollt.“ Satzmuster ergeben sich meistens aus der Situation heraus. Es muß sich für die Kinder allerdings klar herausstellen, was sie für eine Aufgabe haben. Vorschläge von Kindern werden in der Regel anschließend durchgeführt.

„**GANZ VON DER ROLLE**“ sind Wattebälle, bunte Tischtennisbälle, Plastikkügelchen, Flummis, Flummis mit Lamettaschweif usw. (bunt, verschieden groß und vielseitig). Die Mitspieler bewegen das Schwungtuch z. B. nach Zirkusmusik, damit sie als „bunte Clowns“ hüpfen.

„**Ich hab die ganze Nacht gefischt und habe keinen Fisch erwischt**“ sagt der Fischer, der um den See mit Fischen herumgeht. Die Fische (Kinder) liegen unter einem Tuch versteckt. Wenn der Fischer jetzt einen Fisch berührt, darf er fühlen und raten, wie der Fisch heißt. Erkennt er das Kind nicht, so sagt er: „Fisch streck deine Flosse raus“. Vielleicht erkennt der Fischer etwas an der Flosse.

Im „**MUMIENSALON**“ liegen die Mumien unter einem Tuch. Jede Mumie hat eine/n lebendige/n PartnerIn. Wenn sich die Mumien zur Ruhe unter das Tuch begeben, muß der/die PartnerIn den Raum verlassen. Denn er/sie muß „seine/ihre“ Mumie wiedererkennen, wenn er/sie hereingerufen wird und sich in **gleicher Position** danebenlegen. Beim Abdecken der Mumien gibt es häufig Überraschungen, weil man zwar die gleiche Position gefunden hat, aber den/die falsche PartnerIn.

**Variation** ist das „**MUMIENPAKET**“. Die Mumie wird von dem/der PartnerIn mit Toilettenpapier eingepackt. Manchmal kann die Papiermumie auch laufen. Vielleicht kann man dann eine **Mumienmodenschau** inszenieren. (Das Toilettenpapier kann auch wieder eingerollt werden zur weiteren Verwendung.)

1.7.2.2 Spielbeschreibung: „Geschmacksache“ („Wunschwürfeln“); „Ganz schön dufte“

Butterbrote sind „**GESCHMACKSACHE**“. Hier werden phantasievolle Mischungen hergestellt, die sicherlich nicht immer gut schmecken. Der Würfel entscheidet, welches Stück man bekommt. Eventuell mit geschlossenen Augen. Geraten wird immer.

1.7.2.3 Spielbeschreibungen: „Tolle Kiste - Rappelkiste“, anschließend „Sprechdose“ (s. 1.7.3.3); Lockruf“; „Signalruf“; („Statuenlauf“); „Pferde-rennen“

In der „**TOLLEN KISTE**“ sind **Gegenstände versteckt**, die durch Schütteln erkannt werden sollen (werden herumgereicht). Zunächst wird herausgehört, ob der Gegenstand viel Lärm macht. Die Kinder können auch durch das Gewicht auf die Spur kommen. Je nach Geräusch stellen sie fest, ob der Gegenstand weich wie z. B. Wolle oder hart wie Stein ist. Vielleicht können sie auch ermitteln, ob der Gegenstand rollen kann, Ecken hat oder die Kiste ausfüllt. Alle geben ihr Votum ab, z. B. nach der Reihe im Kreis. Später kommt dann der spannende Moment, wenn ein Kind öffnen darf und erläutert, was es sieht, ohne den Namen des Gegenstandes zu nennen, der nun erraten werden soll.

**Variation:** Es werden **zwei Kisten** herumgegeben, in denen unterschiedliche Dinge versteckt sind. Nun wird's noch spannender. Es bieten sich gute Vergleichsmöglichkeiten, wenn die Kisten unterschiedliche Gegenstände enthalten. Vielleicht ist in einer auch „nur“ Luft.

Im Anschluß daran bietet sich das Spiel an: „**Sprechdose**“ (s. 1.7.3.3)

Bei den folgenden Spielen geht es um **Informationsverarbeitung** durch ein **Signal**: Beim „**LOCKRUF**“ und beim „**SIGNALLAUF**“ werden die Augen geschlossen.

Beim Lockruf werden die Signale im Kreis von einem Kind gegeben, auf dieses soll sich das Kind mit geschlossenen Augen zubewegen. Die Lockrufe können mit dem eigenen Körper erzeugt werden oder mit Hilfsmitteln wie Instrumenten, Dosen (die Tolle Kiste kann hier auch als Schlaginstrument benutzt werden). Es sind alle Geräuschquellen erlaubt (Luftballons sind auch gute Krachmacher).

**Signallauf** ist ein **Partnerspiel**. Hier wird das Signal entweder akustisch gegeben oder durch Berührung. Wichtig! Vor Beginn müssen die PartnerInnen sich auf Signale einigen.

Beim „**PFERDERENNEN**“ wird die Bewegungsart durch Begriffe vorgegeben: Galopp, Trab, Schritt (Kinder erfinden weitere Gangarten).

1.7.3 Namen - und Satzbildungsspiele - Handlungsabläufe

Handlungen bestimmen Satzbildungsspiele, unter Einbeziehung eines gemeinsam entwickelten Themas. Satzbildungsspiele können aber auch in Bewegungshandlungen eingebettet werden, die nicht unbedingt mit der Thematik zu tun haben müssen. Sie geben Zeit zum Überlegen (Bewegungen und Sprechrhythmus bedingen sich wechselseitig).

Erarbeitete Begriffe (s. 1.7.2.) werden verwendet, Dingen und Kindern werden Namen gegeben, teilweise in Verbindung mit einer Rolle. Die Spielenden entwickeln Satzmuster in offenen Handlungen weiter bzw. variieren sie. Sätze werden strukturiert dargestellt, z. B. repräsentiert ein Kind ein Wort oder einen Satzteil -

Begriffe sind austauschbar. Gegenstände und Handlungen werden erweitert, verändert oder ersetzt, durch veränderte Begriffe und Satzstrukturen.

Die Kommunikation und Kooperation zwischen den Kindern ergibt sich durch die Spielhandlung. Das Kind hat die Möglichkeit, entweder Satzmuster und Begriffe der VorgängerInnen nachzuahmen, oder Begriffe nach seiner Vorstellung auszutauschen (gilt auch für Satzteile). Unsinnsätze machen Mut zur Improvisation, z. B. „Die Maus hat rote Strümpfe an, damit sie besser Tomaten essen kann!“ In Satzbildungsspielen werden Handlungen beschrieben oder vorweggenommen, mit denen sich das Kind auseinandersetzt, indem es zuhört und weiterentwickelt/variirt. Handlungsabläufe, Satzmuster und Begriffe bedingen sich wechselseitig. Durch die unterschiedlichen Erfahrungen der Kinder ergeben sich neue Sichtweisen einer Thematik.

1.7.3.1 „Spielbeschreibungen: „Funktspiel“ (s. 1.7.1.4); „Das weinende Krokodil“ (s. 1.7.1.4); „Ganz von der Rolle“; „Obstsalat“; „Flohzirkus“; „Zipp-Zapp“ (s. 1.7.1.1); Hatschibratschi“; „Ich wünsche mir, daß ...“ („Stille Runde“); „Schlüsselkönig“ („Klingelkönig“); „Der König ist nicht zuhause“

**Einige der folgenden Spiele sind schon in den Anwärmspielen beschrieben worden, da Sprache zunächst in den Hintergrund tritt.** In variiert Form werden sie dann zu Satzbildungsspielen. Um den Aufbau dieser Spiele im Zusammenhang zu erläutern, sind sie unter Punkt 1.7.1 mit den dazugehörigen Variationen beschrieben worden. An dieser Stelle erfolgt dann der Hinweis darauf.

Das „**FUNKERSPIEL**“ gehört zu diesen Spielen, in denen Sprache zunächst in einfachen Mustern gebraucht wird, aber noch nicht individuell durch die eigenen Erfahrungen des Kindes verändert wird. Hier wird das Spiel erweitert, z. B. durch eine Mitteilung: „Ich funke zu Erika, weil ich heute mit ihr schwimmen gehen möchte.“ (s. 1.7.1.4)

**Variation:** Am Ende einer Stunde oder eines Tages gibt es eine „**STILLE RUNDE**“. Jedes Kind, das den Ball, Wollpompon oder einen anderen Gegenstand bekommt (s. 1.7.1.4), stellt Überlegungen an: „**Ich wünsche mir**, daß ich heute Nachmittag spazieren gehe“. „Ich wünsche mir, daß ich morgen nach Nordhorn fahren kann, weil ich ins Kino gehen möchte.“ usw. (Wer nichts sagen will, gibt den Gegenstand weiter. Das ist die Grundregel. Man kann den Gegenstand später wieder einfordern, wenn einem etwas eingefallen ist.)

„**DAS WEINENDE KROKODIL**“ (s. 1.7.1.4)

„**OBSTSALAT**“ ist ein **Kreis-und Platzwechselspiel**. Jedes Kind bekommt einen neuen Namen: Obstsorten oder andere Dinge, die zum Anrichten eines Obstsalates notwendig sind. Beim Mischen des Salats gibt es eine/n **AnsagerIn**:

„Es wechseln: Pflaume und Nuß!“ oder: „Ich mische die Banane mit dem Zucker!“ usw. Irgendwann heißt es dann: „Der ganze Obstsalat!“ Dann wechseln alle. Später müssen die Kinder ihren alten Platz wiederfinden.

**Variation:** „**ZOOTHEATER**“ oder „**FLOHZIRKUS**“ mit Tieren und Artisten. Der/die AnsagerIn kann z. B. als Zirkusdirektor auftreten. Beim Wechsel können Tiergangarten nachgeahmt, bzw. wie eine „**Seiltänzerin**“ in der Manege der neue Platz aufgesucht werden. Zwischendurch heißt es dann: „Der ganze Zirkus!“ Dieses Spiel eignet sich zur Einführung von Sachthemen.

„**HATSCHIBRATSCHI**“ hat sich zwischen den Kindern im Kreis versteckt. „**DETEKTIV SPÜRNASE**“ muß ihn wie beim Dirigentenspiel ausfindig machen (s. 1.7.1.1) Er findet ihn durch die Frage: „Wie heißen Sie?“ oder „Sind Sie Hatschibratschi?“ Neuen Satzmustern steht nichts im Wege. Es gibt auch „Pfiffikusse“ unter den Kindern, die sich **selbsterdachte Namen** zulegen. Der Gesuchte gibt sich durch den Ausruf: „Hatschibratschi“ zu erkennen und schon sucht sich jedes Kind einen neuen Platz.

**Variation:** Ein Platz fehlt. Wer stehenbleibt ist SpielleiterIn und hat z. B. die Aufgabe Detektiv Spürnase, eventuell auch Hatschibratschi auszuwählen.

**Variation:** „**ZIPP - ZAPP**“ als Kreisspiel: Jedes Kind nennt seinen Namen: „Ich heiße ...“ oder „Ich bin ...“ oder „Mein Name ist ...“ usw. Zwischendurch hat man die Auswahl, sich „Zipp“, „Zapp“ oder „Zippzapp“ zu nennen. Bei „Zippzapp“: Platzwechsel.

Der „**SCHLÜSSELKÖNIG/KLINGELKÖNIG**“ hat einen Schlüssel oder eine Klingel in der Hand. Er sucht sich seinen „**Hofstaat**“ zusammen. Nachdem er sich vor ein Kind gestellt hat sagt er: „Ich bin der Schlüsselkönig (Klingelkönig). Wer bist du?“ Das Kind antwortet: „Ich bin die Köchin (Wache, Dienerin, Prinzessin usw.)“. Der Hofstaat läuft hinter dem König (Königin) her. Irgendwann läßt der König den Schlüssel fallen (die Klingel klingeln), dann sucht sich jedes Kind seinen Platz.

**Variation:** **Ein Platz fehlt**, das übriggebliebene Kind sucht den nächsten Schlüsselkönig aus. / Wenn der Schlüssel fällt versuchen die Kinder den Schlüssel zu erwischen. Wer ihn hat, sucht aus.

Im Anschluß daran kann „**DER KÖNIG IST NICHT ZUHAUSE**“ gespielt werden. Hier hat der **Hofmarschall** das Sagen, solange der König nicht zuhause ist. Wenn der König zuhause ist, kündigt der Hofmarschall mit einem Stock oder einer Trommel, an: „Der König ist zuhause!“ Das ist das **Signal** für alle. Jetzt muß jedes Kind zu seinem Platz und arbeiten (Wäsche waschen, putzen, reiten, stricken, schreiben usw.). Erklingt das Signal: „Der König ist nicht zuhause!“ flitzen alle umher und machen was sie wollen. Auf der Hut sein. Jederzeit kann das erste Signal ertönen, dann müssen alle auf ihren alten **Platz zurück** und arbeiten.

**Variation:** Andere Plätze einnehmen / andere Arbeiten verrichten.

1.7.3.2 Spielbeschreibungen: „Angebrannte Bohnen“; „Erbsen rollen über die Straße“; „Chachacha-Chu“ (s. 1.7.1.1)

Diese Spiele sind schon beschrieben worden, da sie ebenfalls **unter beiden Schwerpunkten** einzuordnen sind. Sie müssen aber hier erwähnt werden, weil darin Begriffe in unterschiedlichen Situationen benutzt werden oder deutlich wird, daß eine Sache unterschiedlichen Begriffen zugeordnet werden kann, bzw. daß ein Begriff verschiedene Bedeutungen haben kann.

1.7.3.3 Spielbeschreibungen: „Ich heiße Oberclown Susi und mache gern ...“ (s. 1.7.1.1); „Mein rechter Nachbar heißt ...“; „Ich bin Jogi Schlappohr und habe ...“; „... lache gern“ (s. 1.7.2.1); „Sprechdose“ („Tolle Kiste-Rappelkiste“, s. 1.7.2.3); „Die Maus hat rote Strümpfe an, damit sie besser hüpfen kann!“

„**MEIN RECHTER NACHBAR HEISST ...**“ kann an jedes Spiel mit Begriffsbildung, in dem rechts und links erprobt worden ist, angeschlossen werden.

**Variation:** „Mein rechter Nachbar heißt Egon. Er hat blaue Strümpfe an.“ oder: „Meine linke Nachbarin ißt gern Eis.“

„**DIE MAUS HAT ROTE STRÜMPFE AN**, damit sie besser hüpfen kann.“ Sie **zieht** sich jedoch **ständig um**, daraus ergeben sich andersfarbige Strümpfe (Socken, Hüte usw), die die Kinder in ihren Sätzen aussuchen dürfen. Ebenso **kann die Maus eine ganze Menge**. Außer hüpfen, laufen und springen, kann sie kochen, schlafen usw. Es gibt hier einen Sprechballon. Wer ihn auf der Hand oder dem Finger balancierend gebracht bekommt, ist dran. Nun dürfen Sätze verändert werden. (Wer nichts sagen möchte, balanciert den Ballon, ohne zu sprechen!)

Der „**OBERCLOWN**“, „**MEIN RECHTER NACHBAR**“ und „**JOGI SCHLAPPOHR**“ sind schon in 1.7.1.1 und 1.7.2.3 beschrieben worden, da sie beiden Bereichen zuzuordnen sind. Die „**SPRECHDOSE**“ wird hier erklärt, weil der Schwerpunkt auf dem Sprechen liegt. Nach „**TOLLE KISTE / RAPPELKISTE**“ (s. 1.7.2.3) kann dieses Spiel gut angeschlossen werden. Die vollen Dosen sind ausgiebig besprochen worden. Jetzt ist klar, daß die Dose leer ist. Wir füllen sie mit unseren Worten. Die Dose dient hier wieder als **Aufforderung zum Sprechen** (s. 1.7.1.4 „**REDETOPF**“): Ein aktuelles Thema bietet sich an, z. B.: die Jahreszeit, das Essen, das Spielen, das Wetter, die Freizeit, der Zirkus, das Wochenende usw. (Einführung von Sachthemen!). Wenn ich die offene Dose habe, kann ich **hineinlegen**, z. B.: „Ich lege den Wind in die Dose / die Wolken / das Gewitter“ usw. Jedes Kind kann etwas hineinlegen. Die Dose macht die Runde oder wird nach Bedarf weitergereicht. Auch hier gilt die **Regel: Wer nichts hineinlegen will, reicht weiter**. Jedes Kind hat die Gelegenheit, sie sich zu einem anderen Zeitpunkt wiedergeben zu lassen. Wenn die Dose voll ist, können die Dinge auch wieder **herausgeholt** werden. Die Vorstellung von der vollen Dose unterstützt das Erinnerungsvermögen! Es ist gut, wenn einige Dinge mehr in

die Dose gelegt werden als Mitspielende da sind. Dann findet jedes Kind ganz sicher etwas zum Rausholen.

#### 1.7.3.4 Spielbeschreibungen: „Ich denke mir ein Tier“; „Schwarze Kunst“; „Wer kommt mit zum Mond?“; „Stühle riechen“

Es wird geraten, benannt, genau zugehört und die Spielregel selbst herausgefunden. „**SCHWARZE KUNST**“ und „**STÜHLE RIECHEN**“ können auch als **Zauberei** thematisiert werden. **Tiere** sollen **erraten** werden, aufgrund ihrer Eigenschaften bzw. ihres Aussehens und ihrer Lebensgewohnheiten. Der/die SpielleiterIn darf nur mit „ja“ oder „nein“ antworten. Der Name darf erst nach der fünften Frage (Abmachungssache) genannt werden. „Ich denke mir ein Tier. Es lebt im Wald und hat ein braunes Fell ...“ Danach beginnt die Fragerunde: „Hat es lange Ohren?“ / „Frißt es gerne Möhren?“ usw.

**Variation:** Es wird nichts weiter vorgegeben / Kinder übernehmen die Spielleitung / Fahrzeuge, Bauwerke, Berufe usw. werden erraten / die Spielregel, daß nur mit „ja“ und „nein“ geantwortet wird, soll selbst herausgefunden werden.

Bei „**SCHWARZE KUNST**“ und „**STÜHLE RIECHEN**“ kennen „Zauberer“ und „Zauberlehrling“ die **Spielregel**. Die Abmachung bei „Schwarze Kunst“ lautet: Nach dem „schwarzen“ Gegenstand kommt der, den man raten soll. Der Zauberer weiß, welcher Gegenstand von der Gruppe ausgesucht worden ist. Der Zauberlehrling kommt erst in den Raum, wenn der „Zauberer“ anfängt zu fragen. „Ist es das Glas ...“ „Ist es der ...“ usw.“ Dann kommt ein **schwarzer Gegenstand**. Aufgepaßt! Der Zauberlehrling weiß nun, das gleich der gesuchte Gegenstand kommt. Wer die Spielregel erkannt hat, soll sie nicht sagen, sondern es als Zauberlehrling ausprobieren.

Beim „**STÜHLERIECHEN**“ muß der Zauberlehrling genau zuhören, wenn er hereingerufen wird. 4 - 5 Stühle stehen in einer Reihe: Die Stühle werden durchnummeriert. Ein Kind setzt sich auf einen der Stühle, z. B. dem 3. Der Zauberlehrling wird mit drei Worten reingerufen, z. B.: „Anne komm rein“. Die Platzzahl bestimmt also die Anzahl der Worte, mit denen der Zauberlehrling hereingerufen wird. Der „Zauberlehrling“ riecht an allen Stühlen und weiß, wo das Kind gesessen hat. (Er hat es natürlich gerochen!) Hier gilt wieder die Regel: Wer die Abmachung herausgefunden hat, probiert aus.

Kreisspiel: „**ICH HEIBE ‘HEIDI’, FLIEGE ZUM MOND**“ und nehme ein Handtuch (**Hose, Hemd**) mit. **Dennis** nimmt einen **Drachen**, und eine **Dose** mit. Wenn er einen **Bleistift** mitnehmen möchte muß er noch warten. Ein **Drehbleistift** wäre wie eine Fahrkarte. Es **fährt** das Kind mit **zum Mond**, das die Spielregel herausgefunden hat.

#### 1.7.3.5 Spielbeschreibungen: „Ich sitze im grünen Gras“ („Ich fahre ins Traumland“); „Bandwurmsatz“

Vor dem Spiel muß abgeklärt werden, wo rechts, bzw. links ist, z. B. mit „Zipper/Zapper (1.7.1.1). Eine Spielrunde kann vorweggeschickt werden: „Mein rechter Nachbar heißt ...“. Das Spiel ist eine **Variante von „Mein rechter Platz ist leer“**. D. h. wenn der rechte (linke) Platz frei ist, kommt man dran. Das erste Kind repräsentiert den ersten Teil des Satzes. Es setzt sich auf den leeren Stuhl und sagt: „Ich sitze ...“. Das 2. Kind rückt nach: „... im grünen Gras“. Das 4. Kind rückt ebenfalls nach und wählt ein Kind aus: „... und warte auf Josef. Je nach Schwerpunkt kann auch bei jedem Wort ein neuer Stuhl besetzt werden.

**Variante:** „Ich fahre ins Traumland und treffe dort ...“ / „Ich fliege mit dem Flugzeug nach Alaska und nehme ... mit.“ / „Ich gehe ... heute Nachmittag ... zum Spielplatz ... und spiele mit ...“

**Variante:** Kind 1 rückt weiter, sagt das erste Wort des „**BANDWURMSATZES**“: „ Wir ...“. Das nächste Kind überlegt sich das nächste Wort: „... klettern ...“ usw. Es ist kaum möglich, Vorgaben zu machen, da sich jedes Kind die Fortsetzung denkt. Also ständig umdenken!

#### 1.7.4 Spiel - und Handlungssituationen zur Entspannung / Auswirkung auf Atmung

Körper- Material- und Sozialerfahrung spielen in diesem Bereich die größte Rolle. Es geht hier um Wahrnehmungsprozesse, die aber nicht sprachlich umgesetzt werden. Der eigene Körper ist der Mittelpunkt der Handlung. Er wird in Beziehung gesetzt zu Raum, Material, Mitspielenden, vorher Erlebtem (Erfahrungen), d. h. subjektiven Wahrnehmungsprozessen der einzelnen Kinder. Subjektiv erlebte Situationen werden assoziativ in neue Situationen eingebracht.

Dieser Prozeß wird durch eine Thematik eingang gesetzt. Diese Thematik ergibt sich durch Geschichten oder Phantasiereisen, bzw. durch Gegenstände, die ertastet, erfragt oder durch eine Handlung eingeführt werden. Musik spielt bei der Entspannung meistens eine große Rolle. Entsprechende Musikauswahl kann in eine Thematik einführen, um die Phantasie der Kinder assoziativ anzuregen. Sie bestimmt den Bewegungsrhythmus und die -geschwindigkeit, ohne, daß verbale Anweisungen gegeben werden. Musik ist in diesem Fall eine Sprache ohne Worte. Diese Sprache aktiviert die Kinder aufgrund ihrer Erfahrungen. Ihr Symbolgehalt wird durch Erinnerung an gemachte Erfahrungen hervorgerufen. Erfahrungen in diesem Bereich sind weitaus stärker als in den anderen Bereichen vom emotionalen Erleben geprägt.

Ziel ist es, Empfindungen wieder erlebbar und dadurch auf Dauer bewußt zu machen. Dabei lernt das Kind seinen Körper kennen. Es lernt ihn wahrzunehmen, ihn in Beziehung zur Umgebung und zu anderen Kindern zu setzen, wodurch ein Prozeß beginnen könnte, sich selbst zu akzeptieren. Ein weiteres Ziel ist es, Selbsteinschätzung und Selbstbewußtsein dadurch zu fördern, daß dem Kind bewußt wird, was es sich zumuten kann.

In offenen Handlungssituationen gibt es Freiräume, die das Kind nutzen kann, um etwas auszuprobieren. Bewegungshandeln mit Musik läßt die Kinder allmählich

ihre Angst vor unbekanntem Situationen überwinden. Bei Handlungen, die auf Entspannung abzielen, muß das Kind immer die Möglichkeit haben, sich zu entziehen. Pflicht zur Entspannung bewirkt das Gegenteil. Wer nicht mitmachen will, schaut zu oder unterstützt den/die SpielleiterIn, z.B. mit dem Hinweis: „Du kannst mit mir zusammen zuschauen.“ Jedes Kind sollte die Gelegenheit haben, einmal zuzuschauen und eine Aufgabe zu übernehmen, z.B. Kinder am Schluß gemeinsam mit dem /der SpielleiterIn aufzuwecken. Atemtechnik kann in Entspannungsspiele einbezogen werden. Bei „aktiver Entspannung“ wird z.B. bewußte Bauchatmung provoziert; Kinder werden in Luftballons verwandelt, die von anderen aufgepustet werden. Strecken und schlaff zusammenfallen bewirken bewußte Atmungsprozesse.

#### 1.7.4.1 Spielbeschreibungen „Verwandlungsgeschichten“: „Luftballon“; „Luftmatratze“; „Gummiband“

Kinder werden zu **Luftballons/Luftmatratzen**. Dies kann durch einen Zauberspruch oder eine Geschichte eingeleitet werden.

Spiel auf freier Fläche mit Teppichboden oder in Sitzkreis. Wichtig ist, daß alle „schlaff herumhängen“ SpielleiterIn/Kind oder beide gemeinsam fangen an zu pusten. Langsam werden alle Kinder „dick und groß“. Sie fallen zusammen, wenn keine Puste mehr da ist.

**Variation:** Die **Puste** wird durch sanfte Musik symbolisiert. Zuletzt bewegen sich die Luftballons im Wind bis sie zusammenfallen, wenn die Musik abbricht. (Man kann sich auch nur „gedanklich“ aufpusten.)

**Variation:** Als Partnerspiel. „**Schlaffer Luftballon**“ / „**Matratze**“ / „**Puster**“.

**Variation:** „**Gummiband**“ (sehr gut während des Unterrichts als Zwischenspiel, mit Gähnen und Strecken verbunden). SpielleiterIn erzählt, daß sie/er am Kopf „zieht und zieht und zieht und zieht“. Dann läßt sie los und alle fallen zusammen. Gleich geht's von vorn los. (irgendwann übernimmt ein Kind die Rolle des/der Spielleiters/Spielleiterin. „Das Ziehen“ kann auch symbolisch von **Musik** übernommen werden.

#### 1.7.4.2 Spielbeschreibungen „Modellierungsgeschichten“: „Marionettenspiel“; „Statuenbau“; „Figurenwerfen“; „Du bist mein Schatten“

„**MARIONETTENSPIEL**“ ist ein Partnerspiel, pantomimisch dargestellt. Ein Kind ist die Marionette, die auf dem Boden liegt. Ein anderes Kind erweckt die Marionette zum Leben, indem es die Gliedmaßen der Marionette an unsichtbaren Fäden bewegt. Ruhige Musik leitet die Bewegungen der beiden Personen.

**Variation** ist der „**STATUENBAU**“. In diesem Spiel wird der/die PartnerIn berührt und in eine bestimmte Position gebracht. „Die Statue“ ist genauso wie die „Marionette“ willenlos. Sie wird in allen Bewegungen gelenkt.

**Variation:** Statuen werden von anderen Personen nachgestellt / Statuen werden von anderen Personen verändert. Es können dabei **Szenen mit unterschiedlicher inhaltlicher Vorgabe** dargestellt werden (z. B. Wut, Freude, Trauer, Müdigkeit).

**Variation:** Im Partnerspiel („**FIGURENWERFEN**“) wird ein Kind von einem anderen Kind in eine „Position geworfen“ und bleibt dann in dieser Bewegung erstarrt stehen / liegen / sitzen. Die so entstandenen Statuen können dann inhaltlich gedeutet, oder auch in einem nächsten Schritt verändert werden.

#### 1.7.4.3 Spielbeschreibung: „Schiffchen in Wind und Wellen“ als Spiel mit dem Körper

Das **Schiffchen** wiegt sich auf den „**Wellen des eigenen Körpers**“: Wir liegen auf dem Boden. Ein gefaltetes Papierschiffchen bewegt sich auf unserem Bauch im Rhythmus unseres Atmens. Eine Geschichte kann dazu erzählt werden, die unsere Atmung beeinflusst, sodaß wir uns ganz auf die Bauchatmung konzentrieren können. (Bevor das Spiel mit dem Atmen beginnt, kann das Papierschiffchen nach Arbeitsanweisung, Handlungsablauf in Bildern, gefaltet werden. z. B.: „Wir falten ein Buch, ein kleines Buch, ein Dach, einen Hut, einen Schnabel, einen kleinen Schnabel und zum Schluß, wird gezaubert, also das Schiffchen ausgefaltet.“

**Variation:** „**LUFTBALLONBAUCH**“. Hier wird durch das Bild des Luftballons die Bauchatmung provoziert. (Musik unterstützt diesen Vorgang).

#### 1.7.4.4 Spielbeschreibung: „Schiffchen in Wind und Wellen“ als Spiel mit der Malerfolie

Das Spiel mit der **Malerfolie** oder mit dem **Schwungtuch** (z. B. zwei zusammengeheftete Betttücher) ist **keine Atemübung**. Hier werden Erfahrungen mit dem Material gesammelt. Die Musik unterstützt diesen Prozeß. Durch **Phantasiegeschichten** werden die Kinder in eine andere Welt versetzt: Z. B. „Ein einsames Schiffchen fährt morgens auf dem spiegelglatten See. Von Fern naht ein säuselnder Wind. Das Wasser kräuselt sich ... bis zum Sturm, der sich dann wieder legt.“ Es können natürlich auch mehrere unterschiedliche Schiffchen sein, z. B. farbige Tennisbälle, Watte, Papierbälle, Luftballons usw.

**Variation:** Beim **Spiel mit der Malerfolie** können sich die Kinder als Fische ins Wasser (unter die Folie) legen und die Schiffe von unten betrachten (mit Musik, ein Genuß!)

**Variation:** Irgendwann gibt es Löcher, dann entsteht daraus ein **Golfspiel**. Das Loch soll mit dem Ball getroffen werden. Ein „Flummi mit Lamettaschwänzchen“ glitzert besonders gut in der Sonne. Thema könnte aber auch sein: „Taucher unterwegs“.

**Variation mit dem Schwungtuch:** „**Schwimmer auf den Wellen**“ oder „**Trampolinspringer Egon**“ Puppe oder Stofftier wiegt sich genüßlich nach Musik / macht Saltos und Purzelbäume.

#### 1.7.4.5 Spielbeschreibungen: „Bänder flattern im Wind“; „Luftballonsinfonie“

Eine **zerrissene Malerfolie** wird im nächsten Spiel „recyclet“. Bänder aus Folie flattern nach Musik im Wind. Sie können auch an Luftballons gebunden werden,

die sich auch nach Musik bewegen, z. B. durch Pusten, balancieren auf Finger usw. Kinder haben mehr Ideen als wir!

Die „**LUFTBALLONSINFONIE**“ vermischt sich mit dem Folienspiel. Kinder werden auf kleinen Fetzen Folie Luftballons nach Musik schwingen und hüpfen lassen. Sie werden beide zusammen hochpusten und Verknüpfungen machen.

**Variationen:** Materialien, wie Pappteller, Becher, Schälchen, Bierdeckel usw. werden benutzt, um mit den Luftballons behutsam umzugehen, wenn die entsprechende Musik da ist. Experimente bringen die Kinder natürlich auch dazu, Teller als Tennisschläger zu benutzen. Der eigene Körper wird irgendwann vollständig einbezogen. Platzen Luftballons regen zu **Partnerspielen** an.

**Variation:** Luftballons werden mit Händen und anderen Körperteilen transportiert Die Musik bestimmt die Bewegung. Die Luftballons können anschließend weiterbenutzt werden, z. B. zum Schreiben oder Zeichnen mit Folienstiften. (Stellungnahme zu bestimmtem Begriff, z. B.: Sprache, Bewegung, Arbeit, Freizeit). Als Kennenlernspiel geeignet.

Partnerspiel: Man findet den Partner durch „Fragen“ (Wem gehört der Luftballon?). Anschließend Interview und Vorstellen der Partnerin oder des Partners im Kreis.

#### 1.7.4.6 Spielbeschreibung: „Phantasiereisen“

Meditationsmusik ist Voraussetzung für „**PHANTASIEREISEN**“ im Klassenraum auf dem Boden (Teppich, Decke, Bettücher). Wasser, Wind, Vogelzwitschern, Grillenzirpen regen zu Geschichten an. Musik: „Mantras“/Roncalli 1/2/Deuter: „Cicada“.

**Notbremse:** Wer sich nicht darauf einlassen will schaut zu oder bekommt eine andere Aufgabe („Knopfdrücker“, Wecker). Geweckt werden kann z. B. mit einer Feder, einem „Igelball“, Wolle oder Watte (Berührung geschieht so nicht unmittelbar).

#### 1.7.4.7 Spielbeschreibung: „Lagerfeuer“

Das „**LAGERFEUER**“ sind Windlichter auf einem Berg (Metalldose, sicherheitshalber). Wenn es dunkel im Raum ist und nur die Kerzen zu sehen sind, versetzt die Geschichte die Mitspielenden vielleicht in eine **Traumreise**. Wir gehen z. B. in der Geschichte durch den Wald, hören Blätter rauschen, Äste knacken, einen Uhu usw. Wir kommen an eine Lichtung, sehen das Lagerfeuer auf dem Berg. Nun gibt es **Windgeräusche**, der Wind bläst auf unterschiedliche Art in das Feuer. Es flackert, knistert, wiegt sich im Wind. Wir kontrollieren unser **Pusten**, bis der Sturm zum Schluß das Feuer löscht. Schön ist es, wenn alle Geräusche in der Geschichte mit Mund, Zunge, Stimme, Händen usw. dargestellt werden.

## 2 Literaturliste

- APEL, H./PETTER, W.: NLI-Bericht Nr. 30, Hildesheim 1987
- ARBEITSGRUPPE OBERKIRCHNER LEHRMITTEL (Hrsg.): Schulspaß und Schuls Spiele, Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1983
- ASCHOMEIT, W. u. a.: Bewegen, Spielen, Sprechen, Spielen und Basteln 18, Bern: Spielen und Basteln 1973.
- AYRES, J.: Bausteine der kindlichen Entwicklung, Berlin: Springer 1984
- BERZHEIM, N./MEYER, U.: Aus der Praxis der elementaren Musik- und Bewegungserziehung, Donauwörth: Auer 1977
- BERZHEIM, N.: Kinder gestalten mit Sprache, Gestik, Musik und Tanz, Donauwörth: Auer 1978
- BERTELSMANN, K: Ausdrucksschulung - Unterrichtsmodelle, Spielprojekte. Stuttgart 1975
- BLUME, F./DOROW, J.: Zur Aufnahme in die Grundschule und Zurückstellung vom Schulbesuch, in: Schulverwaltungsblatt 11 (1982) S. 207 ff.
- BRAND, I./BREITENBACH, E./MEISEL, V.: Integrationsstörungen, Würzburg: Maria-Stern <sup>4</sup>1988
- BREUER, H./WEUFFEN, M.: Gut vorbereitet auf das Lesen- und Schreibenlernen, Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften 1986
- BRÜGELMANN, H.: Kinder auf dem Weg zur Schrift, Konstanz: Faude <sup>2</sup>1986
- BRÜGELMANN, H.: Die Schrift entdecken, Konstanz <sup>2</sup>1986
- ROECK, B. P. de: Gras unter meinen Füßen, Gelnhausen: Burckhardthaus-Verlag 1983
- DOTZLER, U.: 68 Spiele für sonnige und verregnete Kinderfeste, München: Schneider 1976
- EGGERT, D.: Psychomotorisches Training, Weinheim: Beltz 1975
- EIKEMEYER D. u. a.: NLI-Bericht 36, Hildesheim 1988
- FRIEDRICH, S./FRIEBEL, V.: Entspannung für Kinder, ro ro ro Sachbuch
- GINSBURG, H./OPPER, S.: Piagets Theorie der geistigen Entwicklung, Stuttgart: Klett-Cotta <sup>6</sup>1991
- GLATHE-SEIFERT, B.: Rhythmik für Kinder, Wolfenbüttel: Kallmeyer 1964
- GLONNEGGER, E.: Spiele, Spiele, Spiele, Ravensburg: Ravensburger TB 1977
- GROßE-JÄGER, H. (Hrsg.): Musikpraxis, Fidula Verlag, Boppard
- GROßE-JÄGER, H. (Hrsg.): Tanzen in der Grundschule, Boppard: Fidula 1988
- KEUSCH-JACOB, D.: Das Liedmobil, München: DTV Junior 1985
- KIPPHARD, E. J./HUPPERTZ, H.: Erziehung durch Bewegung, Bonn-Bad Godesberg: Duerr 1977

- KNOPFF, H. J.: Kunstunterricht und Sinnesschulung im Vorschulalter, Donauwört: Auer 1973
- KÜNTZEL, B.: Musik für Grundschul Kinder, Oldershausen: Institut für Didaktik populärer Musik 1989
- KÜNTZEL, G./KÖNECKE, H.: Lehrbogen für Musik, Wolfenbüttel: Kallmeyer 1984
- KUTZER, G.: Mathematik entdecken und verstehen, Bd. 1-4 (inclusive Lehrerbände), Frankfurt Diesterweg 1983
- LOWNDES, B.: Erstes Theaterspielen mit Kindern, Ravensburg: Ravensburger TB, 1973
- MEINERTS, E.: Das ist der Daumen, Gütersloh: Bertelsmann 1977
- PAUSEWANG, E.: 150 Spiele für eine zukunftsorientierte Erziehung, München: Don Bosco 1976
- PORTMANN, R.: Spiele zur Entspannung und Konzentration, München: Don Bosco
- PREETORIUS, J.: Knaurs Spielbuch, München: Knaur 1974
- RHYTHMIK IN DER ERZIEHUNG, Heckners Verlag, Wolfenbüttel
- RIEMER, Ch.: Neue Spiele ohne Sieger, Ravensburg: Maier 1986, TB
- RILZ, R.: Kunterbunte Kinderreime, Bayreuth: Loewe 1978
- ROBRA, F.: Und also sang die Sonne, Eres: Lilienthal o. J.
- SCHWANDER, M.: Spielen im Deutschunterricht I, Heinsberg 1984
- STEINER, L./ENGEL, I.: Rhythmische Kurzspiele, Regensburg: Bosse 1980
- STEINER, L./ENGEL, I.: Tänzerische Kurzspiele, Regensburg: Bosse 1988
- WACKER, G./PROBST, H.: Lesenlernen, Oberbiel 1986
- ZIMMER, R.: Kreative Bewegungsspiele, Freiburg: Herder 1989
- ZIMMER, R.: Psychomotorik, Schorndorf: Hofmann 1987
- ZIMMER, R.: Soziale Erfahrung in Sport und Spiel, in: Motorik 3 (1989) S. 86-92
- ZITZELSPERGER, H.: Kinder spielen Märchen, Weinheim:1984

### 3 Liederbücher:

- AUTORENKOLLEKTIV: Und weil das Kind ein Mensch ist, Frankfurt am Main: Verlag Jugend und Politik 1978
- GUTSCHANK, O.: In die Schule geh ich gern, Dülmen: Laumann Verlag 1991
- KELLER, W. (Hrsg.): Ludi musici, Boppard: Fidula 1977

KREUSCH-JACOB, D. (Hrsg.): Das Liedmobil, München: dtv-junior 1983

KREUSCH-JACOB, D.: Das Musikbuch für Kinder, Ravensburg: Otto Maier Verlag 1992

SCHÖNTGES, J. (Hrsg.): Freche Lieder - liebe Lieder, Frankfurt am Main: Büchergilde 1978

VAHLE, F./KNAUF, C. (Hrsg.): Die Rübe, Dortmund: Weltkreis-Verlag 1977

Als Musikbegleitung für Spiele und Traumreisen kann z. B. die CD „Mantras“ oder jede andere Entspannungsmusik genommen werden (Deuter, Kitaro, J.M. Jarre, Gabarek usw.) Bei vielen Bewegungsformen, die von Musik bestimmt werden und bei der Arbeit mit dem Schwungtuch oder Folien bietet sich zusätzlich die Musik vom Zirkus „Roncalli“ an. (Bei AOL oder im Handel).

Heidi Leuckefeld  
ist Sonderschullehrerin in Neuenhaus und  
arbeitet zur Zeit in einer Integrationsklasse  
Adresse:  
Finkenstr. 8  
49828 Neuenhaus



**THE SOUND SCHOOL FOR THE BENEFIT OF A HEALTHY LIFESTYLE: THE P.E.-DEPARTMENT IN TEACHER TRAINING AS AN INTERESTING OPERATING BASE**

**1 A sound school for the benefit of a healthy lifestyle**

Education towards a healthy lifestyle is one of the main tasks a school has to accomplish nowadays. The school that wants to succeed in that, cannot do without a permanent concern for a healthy social climate at the school itself.

The term ‘healthy’ covers a complex of contents (DELEN/VANHILLE 1993, p. 8). ‘Healthy’ is related to the fact that the pupil is able to fulfill his personal, specific needs and that he finds a social balance as to the relationship with teachers and other pupils. The term also expresses an ecological dimension, namely that the pupil has to be able to feel well in his physical surroundings and environment.

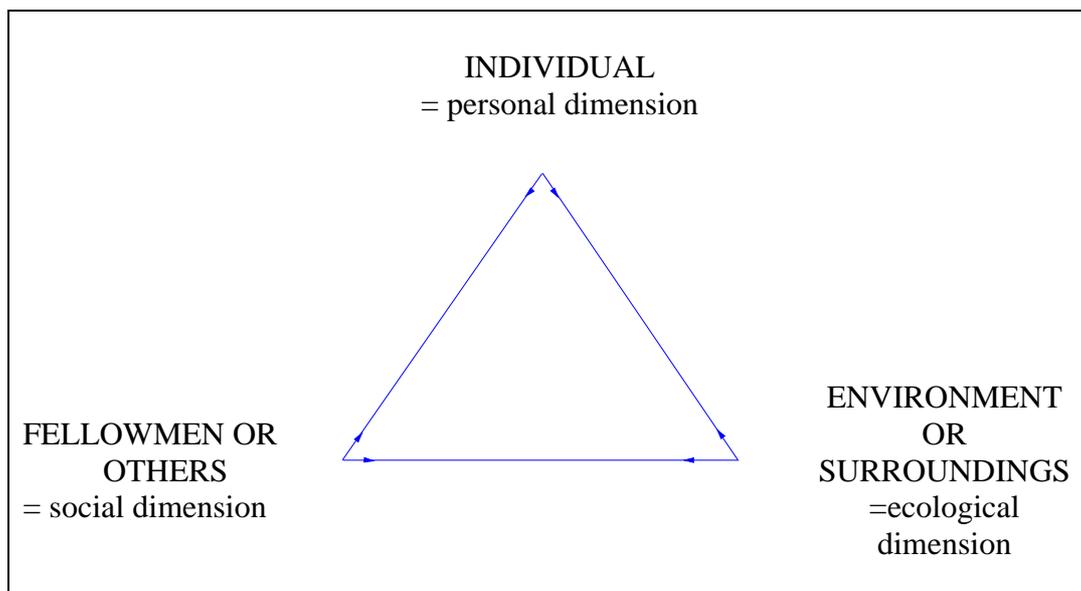


Fig.1: Dimensions in the concept health

At a conference in 1988 an agreement about the following definition was attained (BOUCHARD et alii 1990):

„Health is a human condition with physical, social and psychological dimensions, each characterized on a continuum with positive and negative poles. Positive health is associated with a capacity to enjoy life and to withstand challenges, it is not merely the absence of disease. Negative health is associated with morbidity and, in the extreme, with premature mortality.“

Five years later BOUCHARD/SHEPARD (1993, p. 19) come to this conclusion:

„Wellness is a holistic concept, describing a state of positive health in the individual, and comprising physical, social and psychological well-being.... Traditional illness and mortality statistics do not provide a full assessment of health.... If the quality of life is less than optimal, life expectancy should be adjusted to reflect a quality-adjusted value. This reflects the individual's summed quality of life on each of a range of criteria at each point in their lifespan.“

In order to create a social climate at school that stimulates the children to live healthily, KOHLBERG (1993) and LÜNNEMANN (1994) look for possibilities and openings in the progressive educational methods that are inspired by the following chief principles:

- dealing with the child in a holistic and integrated way
- stimulate open-mindedness towards the child, among the children and towards life
- draw society closer to the school and, vice-versa, connect the school with social life in favour of 'real' experiences („Innere und äußere Didaktik“)
- „think global, act local“
- education towards an enriching understanding in the European diversity.

They have developed a model in which these ideas are concretized.

OPEN-MINDEDNESS
-----------------

Open-mindedness towards the child	Open-mindedness amongst the children	Open-mindedness towards life
-----------------------------------	--------------------------------------	------------------------------

Opening of school into the direction of a healthy and health-promoting school in Europe and for Europe
--

under curricular aspects	under organizational aspects	interaction	media
<ul style="list-style-type: none"> <li>- interdisciplinary learning</li> <li>- taking into account individual needs and interests of pupils</li> <li>- sense orientation</li> <li>- serious character</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- free planning of work</li> <li>- lessons in forms of projects</li> <li>- learning in sequences according to historical periods</li> <li>- cooperation amongst teachers/team teaching</li> <li>- classes with non-specific age-groups</li> <li>- integration of handicapped pupils</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- cooperation and team-work instead of competition</li> <li>- social learning</li> <li>- helper system (to help and to be helped)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- offer of working materials and equipment for free choice</li> <li>- variety of offers</li> </ul>

under methodological aspects	under the aspect of locality	institutional aspect
<ul style="list-style-type: none"> <li>- independent learning</li> <li>- discovery learning</li> <li>- personal experience</li> <li>- holistic education with head, hand and soul</li> <li>- intercultural/multi-cultural education</li> <li>- learning of foreign languages at an early age</li> <li>- bi-/multi-lingual lessons</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- classroom as a biotope</li> <li>- school as a lounge</li> <li>- workshop character</li> <li>- working corners and functional areas</li> <li>- healthy school construction</li> <li>- school ecology</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- investigations</li> <li>- outdoor excursions</li> <li>- community school (community education)</li> <li>- cooperation with extra-school institutions (sport clubs, health centres)</li> <li>- school partnerships</li> <li>- school exchanges</li> </ul>

Fig. 2: A model of education for the health education at school

Of course, these interpretations have consequences for all the school activities varying from the field approach to the extra-curricular activities, which determine daily life at school very much. The essence is to check whether in the teacher-training institutes in the European Community there are pretexts for this vision. To what extent does one think in the same way and to what extent is this vision implemented in the training curriculum and in the teaching practice? How can training institutes be the turntable and the pacesetter of this vision?

## 2 Health education and teacher training course

The teacher training colleges can fulfill the role of pacesetter „from the bottom up“ in realising this holistic opinion on health education.

Some hinge points are:

1. An efficient filling-in and method in the professional training of the various disciplines. In other words, how can a subject or a field of learning be taught taking the health education into account? (= micro-level)

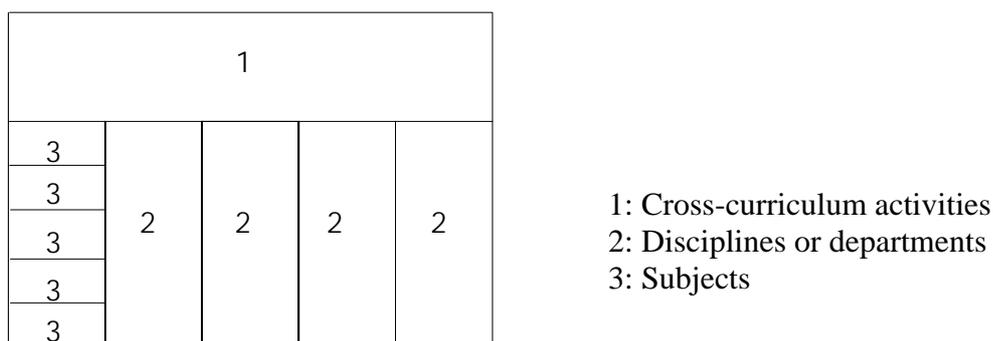


Fig. 3: Health education in the subjects and modules of a certain discipline.

2. Projects and modules attached to an institute
  - that exceed the disciplines; e.g. concerning drug prevention, road safety lessons etc.
  - that exceed the discipline but nevertheless get a specific rendering and implementation; e.g. the module of health education in the English teacher training course of physical education.

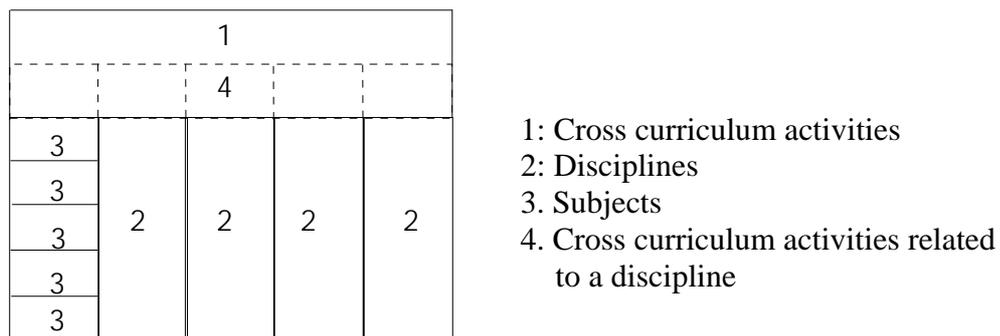


Fig. 4: Cross-curriculum projects and modules

3. The fitting in in the policy project of the school's Institute (= meso-level)

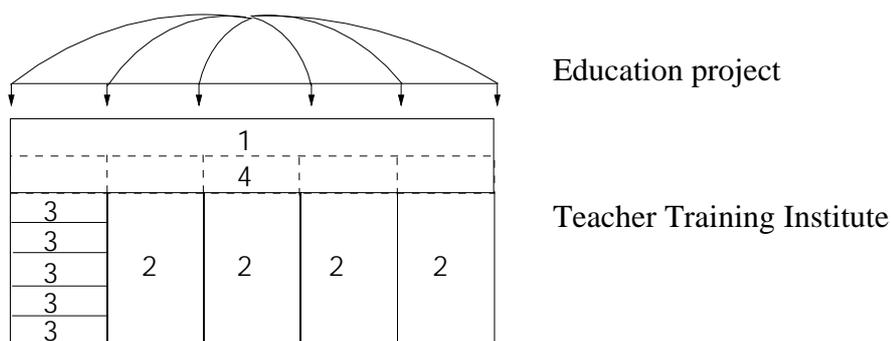


Fig. 5: Fitting in the vision in the Institute's or the school's policy project.

4. A stimulating, ecologically well-considered campus and infrastructure (=meso level).

5. A filtering through of the vision in the teaching practice of trainee-teachers in the training school itself and in the teacher training practice schools. Initiatives about that in the teacher training practice schools can also foster the training schools.

- e.g. - Rutgerford in Bedford  
 - Thomas Morus in Osnabrück  
 - Virgo Amabilis in Heverlee

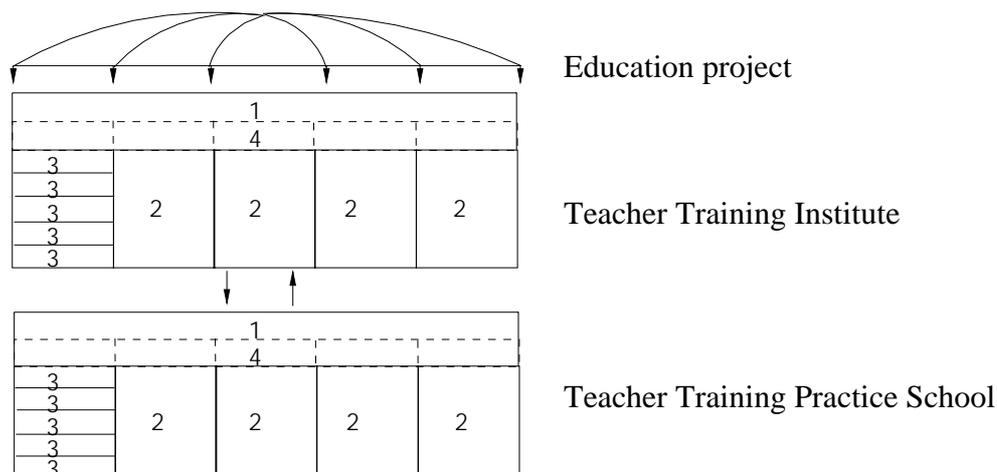


Fig. 6: Interaction between the training school and the teacher training practice school

6. An actual interaction between the training school and organisations that guarantee the (national) health and the well-being of man.  
 E.g. - cooperation with the Red Cross, Epidaur (France), etc. during the training programme.  
 - Training practice and social services in organisations aiming at health, still during the training. (=meso-level)

Fig. 7: Cooperation between the training school and social health services

7. Inherent policy options at macro-level are needful.  
 Because of the infiltration and representations in workgroups, which determine the regional or national educational policy, local training schools can play a part in educational modernisation concerning health education.  
 A thorough examination of the final attainment levels is in this sense interesting for the (renewed) development of the disciplines' curriculum.  
 Cooperations between Ministries of Health, Cultural Affairs and Education can also be relevant.

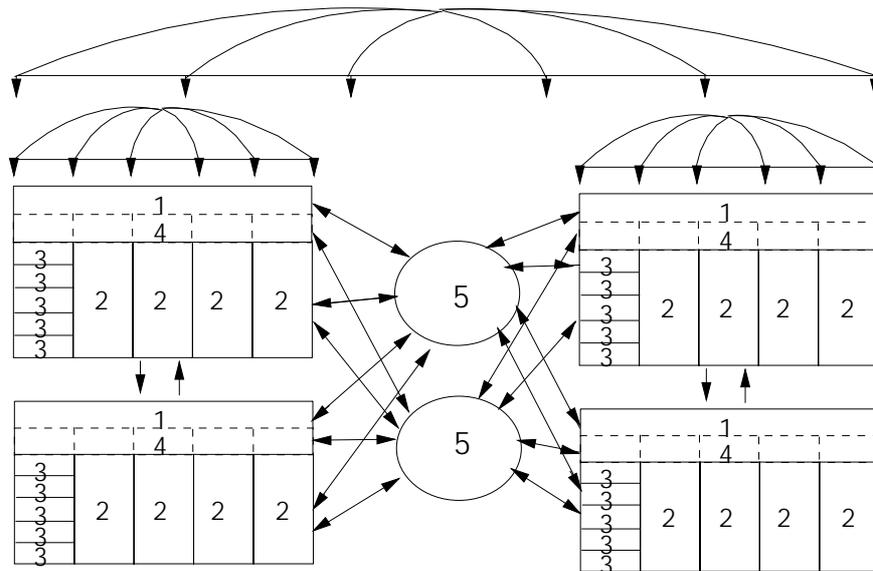


Fig. 8: Health education in teacher training institutes/colleges and the Federal and regional policy.

8. The formation of networks between the teacher training colleges/institutes and the teacher training practice schools of the European Community.

In this way, experiences and strategies can be exchanged and compared in favour of a European policy, in which those activities are taken in that concentrate on all previous hinge points. In the first instance an inventory is being made up, then an analysis of the quality follows to inspire new projects en bloc as a third step in which the exchange of students is given a start.

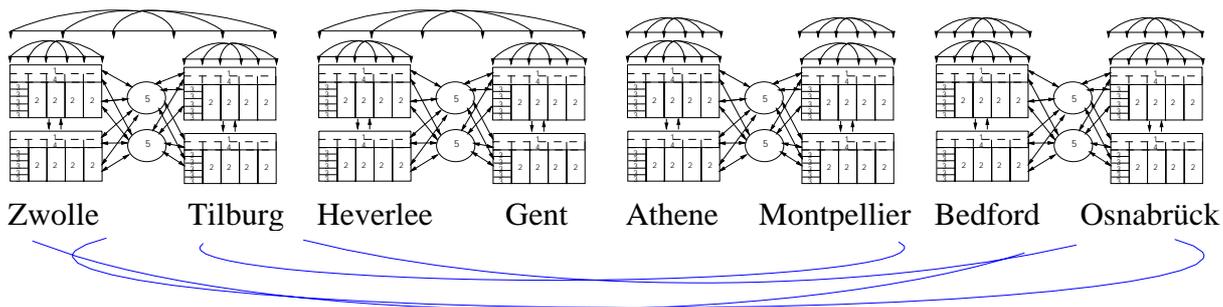


Fig. 9: The formation of networks concerning health education between teacher training colleges and their teacher training practice schools in a European context.

**3 Physical education: an important field of application and an ideal operating base**

Health education also covers an important field of application concerning physical education. At the same time, a PE-tutor can be an appropriate and ideal health promotor in his subject and in school life in general.

Health education connects a PE-tutor at first with the term 'fitness'. 'Fitness' can be regarded as a quality allowing the individual person to function in his physical, social and psychological environment. Nowadays, this term is made operational with respect to the performance that has to be put up on the one hand and a healthy lifestyle on the other hand.

Performance-supporting fitness refers to those components that allow us to work optimally or to put up a physical performance. In this context, however, we are particularly interested in health-related fitness.

„Health-related fitness refers to those components of fitness that are affected favourably or unfavourably by habitual-physical activity and relate to health-status. It has been defined as a state characterized by

- a. an ability to perform daily activities with vigor and
- b. demonstrations of traits and capacities that are associated with a low risk of premature development of hypokinetic diseases and conditions.“ (PATE 1988, p. 174-179)

The relations between physical activity, health promoting fitness and health are rather complicated as Bouchard/Shepard show in a model (fig.10) (1993, p. 12). All components affect each other mutually. A fitter person for example is apt to lead a more active life. In reverse, regular physical activity will influence fitness and health favourably. Other factors like lifestyle, environment, age, social and economic status, motivation and personal characteristics also play a part. Even genetic characteristics affect the interaction.

In our western tradition, the components referred to in this definition are morphological, muscular, motor, cardiorespiratory and metabolic by nature. Similar to our general holistic approach of health, we are convinced that there are also psychological, social and ecological components with health-related fitness.

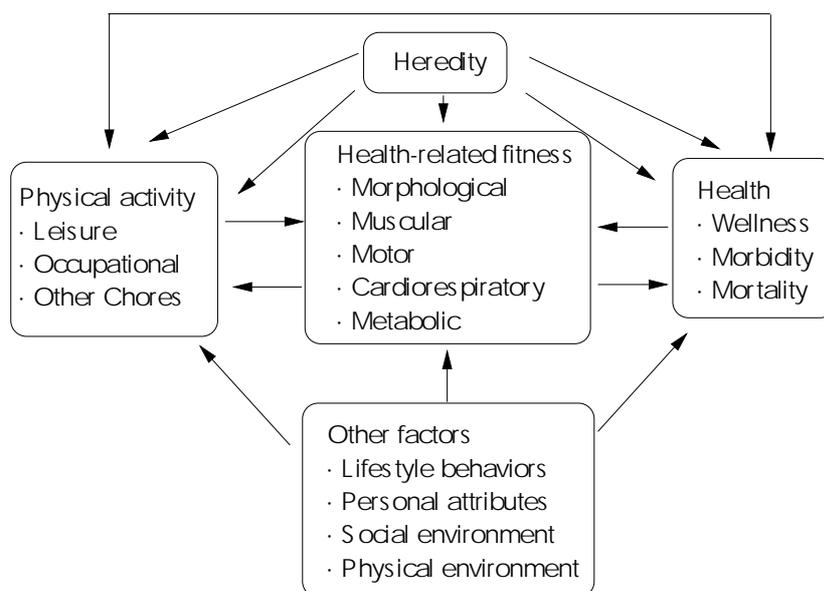


Fig. 10: Interaction between the components of health-related fitness.

In that way, the teacher of P.E. controls health education at school internally and externally. Through physical activities he can make a contribution to the general welfare of the pupils, directly (within the initial field of objectives) as well as indirectly (i.e. goals non-systematically aimed at) (Delen/Vanhille 1993).

Consequently, the subject Physical Education is in fact a privileged field of application for a holistic approach to health education. At the same time, the P.E.-tutor can be propagandist for this approach at school through his external activities and through his commitment in cross-curriculum projects. His training plays a crucial part here.

Equally, teacher training instituters shall develop projects revolving around the proposed hinge points, but using the physical education as a first field of exploration.

1. To what extent has the physical education been geared to all pupils? Is the weaker pupil also seen right? How can outdoor sports be a vital link in health education?  
Do the methods and styles of teaching show points of contact with the supported model of education concerning health education?
2. In what cross-curriculum projects as regards health education do the students of P.E. have to take part and what is their share? Does one work at health education in a cross-curriculum way and how?  
What cross-curriculum projects concerning health education have an interest in physical education? e.g. posture education and sitting culture. What modules concerning health education exceed the P.E. training? In Great

Britain students from other disciplines can also follow this module. How is the sport culture at schools? In France this is partly the task of the teacher of P.E. Is there any consistency in the health education between the subject P:E. and sport at school?

3. How has the health aspect been processed in the policy project of the training institute and how is the health-related fitness reflected?
4. Is there a policy to stimulate the study environment of P.E.-students and make it ecologically sound?
5. Are the P.E.-students also used in the teacher training practice schools as promoters of health? What efforts does the teacher training practice school make for the health-promoting fitness?
6. To what extent do we cooperate with social organisations in connection with health and welfare in the teacher training institutes for P.E.? (e.g. Epidaure in France, fitness-clubs in Flanders.) In what way? Are we dealing with one-way communication or does the cooperation work like two-traffic ways? Does this cooperation also exist in the teacher training practice schools?
7. What policy is pursued concerning P.E. and health education at federal and regional level? Analyses of the final attainment levels in e.g. Great Britain and Flanders are clarifying.
8. What efforts do the teacher training institutes and their teacher training practice schools make to agree to cooperation with foreign teacher training institutes? Does the health education express a central theme in that matter?

#### **4 References**

BOUCHARD, C./ SHEPHARD, R. J./ STEPHENS, T./ SUTTON, J. R./ MC PHERSON B. D.: Exercise, fitness and health: a consensus of current knowledge; Champaign (II): Human Kinetics 1990

BOUCHARD, C./SHEPHARD, R. J.: Physical activity, fitness and health: the model and key concepts. In: BOUCHARD, C./SHEPHARD, R. J./STEPHENS, T. (eds.): Physical activity, fitness and health consensus statement, Champaign (II): Human kinetics, 1990, 19 p.

DELEN, J./VANHILLE, L.: Health information and education and the teacher training of physical education in a European dimension; - Paper presented on Ccoordinators' Meeting RIF, SNW 16 in Osnabrück-Hartentroef 3 (1): 1993, p. 7-11

KOHLBERG, W. D.: European Community School - Modell einer offenen Schule in Europa. In: SANDER, T./KOHLBERG, W. D.(eds.): Die Europäische Dimension in der Erziehung, Schriftenreihe des Fachbereichs 3, Erziehungs- und Kulturwissenschaften, Osnabrück: Ruck-Zuck-Druck 1993, p. 126-138.

LEYSEN, H./BLOEMAERT, L.: Curriculum analysis of the P.E.-Department: Focus on health, - Paper presented on Coordinators' Meeting RIF SNW 16 in Heverlee 1994

LÜNNEMANN, U.: Model of a European open school - within Europe and for Europe - Paper presented on Coordinators' meeting RIF - SNW 16 in Bedford-Hartentroef 3 (3): 1994, p. 3-11

PATE, R. R.: The evolving definition of fitness, Quest 40: 1988, p. 174-179

SARIS, W. H. M.,.: Habitual physical activity in children: methodology and findings in health and disease. In: VRIJENS, J.: Youth and Fitness (3rd Flanders sport scientific conference, Gent), Gent: Publicatiefonds voor Lichamelijke Opvoeding 1994

Luc Vanhille  
ist Dozent an der Pädagogischen Hochschule  
in Heverlee, Belgien

# Integration

## Vorbemerkungen

Der vierte inhaltliche Bereich des Symposiums setzte sich damit auseinander, inwieweit "Eine Schule für alle" Voraussetzung für eine "Gesunde Schule" ist.

Dietrich Eggert stellt mit seinem Beitrag, dem Überblicksreferat zum Thema "Integration", diesen Zusammenhang wie folgt her: Will Schule, so wie es die Ottawa-Charta der WHO 1986 formuliert, Selbstbestimmung aller Menschen über sich und ihre Umwelt sowie umfassendes Wohlbefinden erreichen, dann kann sie zwar nicht unter allen (negativen) Umständen integrativ arbeiten, muß aber alles tun, um ihre Handlungsspielräume auszubauen. Er begründet, warum integrativer Unterricht behinderten und nichtbehinderten Kindern gleichermaßen nutzt und daher für eine gesundheitsförderliche Schule unabdingbar ist. Schließlich benennt Eggert den Entwicklungsbedarf der beteiligten Institutionen und Personen und zeigt, wo heute angesetzt werden kann, um künftige Bedingungen von Integration zu verbessern.

Wie die Situation heute in Osnabrück aussieht, beschreibt Horst Doberstein. Er berücksichtigt die Entwicklung in Kindergärten und Schulen. Sein Beitrag setzt sich auch mit den rechtlichen Grundlagen und den Antragsverfahren auseinander und macht allen Interessierten Mut, einen Antrag zu stellen. Der folgende Beitrag von Ursula Carle berichtet darüber, wie der Klassenlehrer der ersten Osnabrücker Integrationsklasse, Alfred Cordes, die Veränderung seiner Unterrichtsarbeit durch die neuen Anforderungen beschreibt.

Jörgen Hansen stellt die Entwicklung in den nordischen Ländern vor. Zum Schluß folgt ein Text, der den Beitrag von Else Gerke-Hansen wiedergibt. Sie lehnte sich an eine Broschüre des Dänischen Ministeriums für Unterricht an. Die Zusammenfassung des Beitrags wurde erst durch die Übersetzung dieser Broschüre möglich, die wir Hans-H. Meyering zu verdanken haben.

Ursula Carle



<b><i>JÖRGEN HANSEN:</i></b>	
<b>EINE SCHULE FÜR ALLE</b>	<b>241</b>
<b>Differenzierung</b>	<b>241</b>
<b>Alte Tugenden werden abgelöst</b>	<b>241</b>
<b>‘Nicht-unterrichtbare’ Kinder?</b>	<b>242</b>
<b>‘Zusammenspiel’ mit allgemeinen Klassen</b>	<b>242</b>
<b>Gleicher Inhalt für alle Kinder</b>	<b>243</b>
<b>Gleiche Möglichkeiten</b>	<b>243</b>
<b>Ressourcen des Schülers ins Zentrum</b>	<b>244</b>
<b>Unrealistische Eltern?</b>	<b>244</b>
<b>Eine Gesellschaft für alle</b>	<b>244</b>
<b><i>URSULA CARLE:</i></b>	
<b>DIE ENTWICKLUNG DER DÄNISCHEN ÖFFENTLICHEN SCHULE ZU EINER SCHULE FÜR ALLE</b>	<b>247</b>
<b>Die Entwicklung der Integration seit 1969</b>	<b>247</b>
<b>Forderungen für die Zukunft</b>	<b>248</b>



Dietrich Eggert

## **Die gemeinsame Schule als besserer Lernort für behinderte und nichtbehinderte Kinder - der Integrationsgedanke aus der Perspektive der Gesundheitsförderung**

Meine Botschaft im Rahmen dieses Tagungsbandes soll sein: Es gibt langfristig keine Alternative für die gemeinsame Schule als besserer Lernort für behinderte und nichtbehinderte Kinder. Aber es gibt viele Wege dorthin. Und einiges zu bedenken auf dem Weg. Sowohl für den großen Rahmen der Gesundheitsförderung in der Schule, als auch für den speziellen Rahmen des Entstehens einer gemeinsamen Schule für behinderte und nichtbehinderte Kinder.

### **Zu den Begriffen:**

Für den vorliegenden Text möchte ich weiter den Begriff der „Integration“ benutzen, auch wenn von zwei Seiten Kritik an diesem Begriff geübt wird. Einerseits sprechen viele Pädagogen und Eltern inzwischen lieber von „Nichtaussonderung“ und „gemeinsamen Lernen von behinderten und nichtbehinderten Kindern“, um die gewünschte Alltäglichkeit zu betonen und um Fremdworte zu vermeiden. Ich halte persönlich jedoch „Nicht-Aussonderung“ für ein Wortungetüm, das zudem noch den Nachteil hat, daß die Begriffsbildung von der internationalen abweicht. Andererseits vermeiden manche Behinderte selbst den Begriff „Integration“, weil sie meinen, daß damit ein Hineinintegrieren der Behinderten in die Gesellschaft der Nichtbehinderten gemeint sein könnte und verwenden lieber den Begriff „Emanzipation Behinderter“ (so z. B. EXNER 1995)

### **Eine Vorbemerkung: eine Tagung des Sollens und des Wollens - wer denkt an das Können ?**

Denken Sie bitte nicht, ich wäre müde und resigniert - aber ich frage mich schon, ob man nicht einen Moment bei allen Forderungen, auch bei der Frage verweilen sollte, was denn unter den gegenwärtigen schlechten Bedingungen überhaupt noch an Veränderungsspielraum für Schule und an Anlaß zu zusätzlichem Engagement für Lehrer bleibt.

Ich möchte dazu später auf die lange Dauer der Bemühungen um das Ziel dieser Tagung hinweisen (Psychohygiene als Vorläufer von Gesundheitsförderung ist

schon ein Begriff der Jahrhundertwende und später der 60er Jahre gewesen) und auch darauf, wie wenig bislang erreicht wurde und wie stark das bislang Erreichte jetzt gefährdet erscheint in einer Zeit, in der Bildungspolitik mit dem Rotstift gemacht wird (und weil das System Schule sich nur mit besonderer Trägheit zu verändern scheint).

Schule soll sich öffnen, um gesundheitsfördernd zu sein (Otto Herz), Schule soll eine „lernende Organisation“ sein und durch Kooperation lernen (Barbara Koch) oder den „vergessenen Körper“ in den Mittelpunkt rücken (Renate Zimmer). Sie soll „gemeinsames Lernen von behinderten und nichtbehinderten Kindern“ alltäglich machen, „offener“ werden, normaler, europäisch vernetzt und multikulturell - und das mit einem ständig sinkenden Potential an Ressourcen materieller, organisatorischer und personeller Art - und unter der Leitung einer Schulverwaltung, die sich durch unklare Zielvorstellungen und einen Hang zum Zynismus in der Bildungspolitik ausgezeichnet hat.

Mit diesem Hang zum Zynismus meine ich, daß vor der Wahl den Eltern in Niedersachsen eine vollständige Umsetzung der Integration versprochen wurde, nach der Wahl dann ein wenig an Integration mit dem § 4 des Nds. Schulgesetzes gewährt (und mit dem sogenannten Haushaltsvorbehalt gleich wieder relativiert wurde) und daß jetzt mit einer neuen Verordnung und den dazu gehörigen Verwaltungsvorschriften zum Sonderpädagogischen Förderbedarf dieser Integrationsanspruch so stark eingeschränkt wurde, daß eigentlich alles beim alten bleiben dürfte - und daß ist für alle Beteiligten - Schüler, Eltern und Lehrer - sicher ein völlig unbefriedigender Weg.

Die Probleme einer konzeptionslosen Bildungspolitik müssen Lehrer und Schüler im Alltag abarbeiten - und das wird immer schwerer. Programme wie Integration kann man nicht halbherzig oder leise einführen oder sich gar ganz aus ihnen herauschleichen - das ist verantwortungslos und macht Lehrer und Eltern zu Gegnern, da wo sie besser gemeinsam eine an sich gesunde Idee zum individuellen und gesellschaftlichen Vorteil vertreten sollten.

### **Das Problem der „untersten Grenze“ des Machbaren**

Ein Problem des Paradigmenwandels in der Gesundheitsförderung generell und speziell bei der Umsetzung der Integration ist, daß neue Maßnahmen nicht in alten Modellen und Organisationsformen kostenneutral umgesetzt werden können und daß es eine „unterste Grenze des Machbaren“ für innovative Maßnahmen gibt, d. h. daß es einige Essentials für die Umsetzung von Innovationen gibt. Es gibt keine „ganzheitliche Gesundheitsförderung“ und schon gar keine Integration zum Nulltarif - da nützt dann auch ein noch so leidenschaftlicher politischer oder gar moralischer Appell an die Opferbereitschaft veränderungsorientierter Lehrer (und Hochschullehrer) nichts. Mehr über diese Essentials später.

Schule braucht Utopien: je konkreter sie sind, desto besser helfen sie, den Alltag zufriedienstellender zu machen für alle an Schule beteiligten. Wir beginnen eine **neue Utopie** von Schule unter dem Integrationsgedanken mit den denkbar ungünstigsten Startbedingungen. Ich denke, daß wir gerade einen Wechsel der Utopien erleben und daß nach einer Zeit der Betonung der Notwendigkeit spezieller Schulen für „andere“ Kinder nun der Gedanke der Gemeinsamkeit der Lebens-umwelt als neue Utopie vorherrscht.

Speziell in der Sonderpädagogik leben wir jetzt in der Zeit eines dramatischen Paradigmenwandels oder besser des Wechsels der praxisleitenden Utopien. War vor 25 Jahren die leitende Utopie eine Verbesserung der sozialen Situation behinderter Schüler durch eine Betreuung in differenzierten Sonderschulen, so ist jetzt international die gemeinsame Schule von behinderten und nichtbehinderten Kindern der anerkannte alltägliche Lernort, sofern er die „am geringsten einschränkende Lernumwelt (LRE = least restrictive environment)“ darstellt. Die Bemühungen um eine „gesunde Schule“ betreffen einen anderen, weiteren Aspekt dieses Wandels.

## **1 Eine „gesunde“ Schule - was sollen wir darunter verstehen?**

Doch zuerst einige Worte zu meinem Verständnis des Tagungsthemas „Gesunde Schule“, und wie ich dieses Thema mit dem Thema „Integration“ oder „gemeinsamer Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder“ verbinden möchte.

Gesundheitsförderung in der Schule geht von einem veränderten Gesundheitsbegriff wie dem der WHO von 1986 aus (Ottawa), der Selbstbestimmung über sich und seine Umwelt und ein umfassendes Wohlbefinden im ganzheitlichen Sinne anstrebt und diese „seelische“ Gesundheit als Konzept persönlichen und sozialen Wandels versteht. Unter dem Begriff der Psychohygiene wurden ähnliche Impulse in den 60er und 70er Jahren mit ähnlichen Inhalten propagiert.

Der dahinterliegende Wandel vom Krankheitsbegriff früherer Jahre ( Krankheit ist organische Schädigung = Abwesenheit von Gesundheit) zur Betonung sozialer Prozesse kennzeichnet diesen Wandel.

Unter *Psychohygiene* verstand man eine schon um die Jahrhundertwende beginnende Entwicklung, „welche den seelisch-geistigen Gesundheitsschutz des Menschen für das Einzelindividuum sowohl wie für die Gruppe bzw. die Gesellschaft erstrebte (KURTH 1971, S. 364). Ziel der Psychohygiene ist der gesunde Mensch und die gesunde Gemeinschaft“ (ebd.). Die Verhinderung der Entstehung von Neurosen war das hauptsächliche Ziel der Psychohygiene, in der Gesellschaft und in der Schule. „Speziell wesentlich für den Lehrer ist die

präventive Psychohygiene. Sie will Überforderung vermeiden, Unrast und Maßlosigkeit unserer Zeit von der Schulstube abschirmen, Krisen und Konflikte ersparen und den Selbstentfaltungsprozess des Kindes fördern bei Verstehen kindlicher Eigentümlichkeiten sowie im Sinne der Gemeinschaftsfähigkeit eine gesunde Einpassung des Kindes in die Gemeinschaft erreichen (MIERKE 1971).“ Die Wurzeln der Psychohygienebewegung liegen einerseits in der pragmatischen Philosophie Amerikas und in der humanistischen Psychologie - und in diesem Zusammenhang haben sie die WHO beeinflusst. In Deutschland muß festgehalten werden, daß die damals breite Bewegung und die vielen Veröffentlichungen offensichtlich nur wenige Spuren hinterlassen haben. Dennoch erscheinen einzelne Begriffe der Debatte um die Gesundheitsförderung aus dem Blickwinkel der Psychohygiene sehr vertraut.

BRÖSSKAMP (1994) meint z. B. in einer Broschüre des BMBW „Gesundheit und Schule - Beitrag zu einer neuen Perspektive der Gesundheitsförderung“ als Teil eines geplanten umfassenden Konzepts der Gesundheitsbildung für alle Schulstufen, daß auch für die Schule eine Abkehr von medizinisch-biologisch definierten Idealen notwendig sei. Gesundheit und Krankheit seien als Prozeß des komplexen Zusammenwirkens von physischen, psychischen und sozialen Faktoren zu verstehen, der „durch menschliches Verhalten und ...die Lebensverhältnisse“ beeinflusst wird und „in der lebensgeschichtlichen Entstehung“ verstanden werden müsse. Sie bezeichnet diesen Wechsel der Leitvorstellungen als weltweiten Paradigmenwechsel vom medizinischen Funktionsmodell zum „biopsychosozialen Paradigma“ der Gesundheitsförderung im Lebensweisenkonzept. Leider beschränkt sich die Broschüre dann vorwiegend auf eher äußere Aspekte des Schullebens und erwähnt nicht den grundlegenden Wandel der sonderpädagogischen Paradigmen von der Auslese zur Integration. Am Schluß meines Textes möchte ich nochmals auf diese Publikation zurückkommen.

## **2 Ein beispielhaft konstruiertes Modell für Integration in der Praxis**

Mit dem folgenden Beispiel möchte ich ausschnitthaft einige dieser Essentials von Integration aufzeigen.

Daniel, Mark und Annouk sind in einer Straße zusammen aufgewachsen. Mark ist ein Wunschkind, aber er war schon von der Geburt an „anders“. Seine Eltern erfuhr schon bei der humangenetischen Beratung von einer möglichen Trisomie 21, die dann später auch eindeutig festgestellt wurde. Im Sozialpädiatrischen Zentrum wurde Mark früh untersucht, und es wurde zusammen mit den Eltern ein Programm der Frühförderung mit Physiotherapie und logopädischer Förderung und der Familientherapie durchgeführt. Mark besuchte zusammen mit den anderen Kindern den integrativen Kindergarten und

wurde dann zusammen mit seinen Freunden und Freundinnen in eine Integrationsklasse an der Grundschule aufgenommen. Zu seinen beiden Lehrerinnen hat er eine gute Beziehung; besonders die Sonderpädagogin mag er, weil sie sich manchmal auch ganz allein mit ihm beschäftigt. Er wird weiter zusätzlich zusammen mit anderen Kindern an der Physiotherapie teilnehmen und braucht Sprachförderung, um zusammen mit den anderen Kindern weiter lernen zu können.

Annouks Eltern trennen sich, als A. die erste Klasse besucht und A. reagiert darauf mit einem starken Rückzug aus der Gemeinschaft und mit Lernstörungen. Der Sozialpädagoge der Schule versucht zusammen mit den Eltern, eine Hilfe bei Beibehaltung des Kontakts zu Vater und Mutter aufzubauen. Die Sonderpädagogin bemüht sich, in Einzelgesprächen einen Weg zum Kind zu finden und mit ihm zusammen neue Wege zum Lernen aufzubauen. Später kann A. dann wieder ohne zusätzliche Hilfen allein erfolgreich lernen.

Dieses Beispiel für eine bessere, weil gemeinsam für alle Kinder bestehende Schule soll mit der Grundschule enden und mit der Hoffnung, daß die Klasse auch in der Orientierungsstufe zusammenbleiben könnte. Es ist eine konkrete Utopie für eine bessere Schule - ein Szenarium, das an vielen Orten Deutschlands bereits existiert und von dem man sich wünschen würde, daß es möglichst vielen Kindern zuteil werden könnte.

Was sind die im Beispiel verborgenen Essentials für eine erfolgreiche Integration und wo läge die unterste Grenze des Machbaren ?

- Frühdiagnose und Frühförderzentren in allen Städten
- Physiotherapie, Logopädie und andere Förderung behinderter Kinder so früh wie möglich
- gemeinsames Spielen mit anderen Kindern in einem Kindergarten ohne Aussonderung
- Zusammenarbeit von Sozialpädiatrischem Zentrum und Kindergarten
- Integrationsklasse im Schulbezirk = Schulbesuch mit den anderen Kindern aus der Straße
- Zusammenarbeit Kindergarten und Grundschule
- Therapeutische Hilfen in der Grundschule verfügbar
- Doppelbesetzung von Grundschul- und SonderpädagogIn (ständig)
- Zusammenarbeit LehrerInnen und Eltern, eventuell Elterngruppe
- Familientherapeutische Hilfen für Eltern oder Selbsthilfegruppen unter therapeutischer Leitung
- SchulsozialpädagogIn für soziale Probleme

Internationale Erfahrungen zeigen, daß es Integration zum Nulltarif („at no costs“, COHEN/COHEN 1988) nicht geben kann. Man sollte deshalb sich vor Ort auch fragen, was an Reduzierungen geleistet werden kann und wo nicht mehr verantwortbar gearbeitet werden kann. Diese Grenze wäre m. E. zum Beispiel

dann erreicht, wenn keine ständige Doppelbesetzung möglich ist und wenn für die integrative Arbeit keine speziellen Ressourcen oder Kompetenzen vorhanden sind. Wie groß die Zahl der Kinder sein darf und wie groß der Anteil der behinderten Kinder an der Gruppe, das wären weitere Fragen.

Diese und andere Probleme werden inzwischen auch von der Schulverwaltung gesehen (SCHILLIG 1994). Bei der Frage der Schaffung neuer Kapazitäten für die sonderpädagogische Förderung in der Grundschule werden diskutiert:

- Auflösung der Klassen 1-4 an bestimmten Sonderschulen und Einsatz der freiwerdenden SonderpädagogInnen an einer Mittelpunkt-Grundschule
- Sonderschulen könnten zusammengefaßt werden und
- durch eine Änderung des § 68 des NSG könnte der Elternwille bei der Wahl des Lernorts freigegeben werden

Weitere Essentials:

Das gemeinsame Lernen von behinderten und nichtbehinderten Kindern ist ein Ziel mit weitgesteckten Absichten, das man meiner Meinung nach eher

- vorsichtig in kleinen Schritten,
- stets nur gemeinsam mit den Eltern und in Zusammenarbeit mit ihnen,
- gemeinsam mit den Lehrern und Erziehern auf der Grundlage von Supervision und Fortbildung,
- dort, wo Lehrer, Eltern, Kommunen und Schulorganisation den Wunsch dazu haben (und auch die Möglichkeiten)
- in geübter Zusammenarbeit von Regel- und Sonderpädagogen
- ruhig und mit langem Atem

anstreben sollte; dazu ist ein hohes Maß an Flexibilität, Geduld und Ausdauer erforderlich.

Dabei scheint es mir wünschenswert zu lernen, daß man nur so weit gehen sollte, wie es auch von den Betroffenen (Eltern, Lehrer/Betreuer, und nicht zuletzt den behinderten Kindern selbst) gewünscht wird und getragen werden kann.

Integration in die Schule heißt eben nicht nur, den Kindern die Schule zu öffnen, sondern auch die Lehrer dazu bereit machen und sie genauso wie die Eltern zu unterstützen und ihnen zu verdeutlichen, daß es auf ihre konstante Mitarbeit im Interesse der Kinder ankommt. Elternwille und Elternhilfe sind genauso ergänzend zu sehen wie Lehrerbereitschaft und Engagement der Schulorganisation und der Gemeinden. Engagement ist dazu notwendig, gutes Wollen allein reicht nicht. Zusätzliche Ressourcen sind notwendig, aber sie können durch Umstrukturierungen gewonnen werden.

### **3 Gesellschaftliche Perspektive von Integration**

Das Thema ist - wie weiter oben schon erwähnt - eben nicht nur ein pädagogisches Thema, sondern Teil eines sozialpolitischen Wandels, da es

1. um einen weitgreifenden Paradigmenwandel im Denken über „andere“ Menschen im allgemeinen und behinderte Menschen im besonderen geht und um die Folgen dieses Paradigmenwandels für die Gesellschaft demonstriert am Beispiel der Schule

und

2. um einen notwendigen Wandel der Bildungsinstitutionen für behinderte Menschen geht, der weit über die Schule hinaus auch den Bereich der Arbeitswelt und der Wohn- und Lebenswelt behinderter Menschen einbeziehen soll.

Integration als eine sozialreformerische Konzeption für den Umgang mit „anderen“ Menschen, Minoritäten usw. berührt auch viele eher sozialpädagogische Themen wie etwa:

- soziale Problemlagen mit der Folge von Ausgrenzung
- Handlungskonzepte zum Umgang mit Minderheiten
- Rechte und besondere Bedürfnisse von Kindern
- sich verändernde Normen und Wertvorstellungen gesellschaftlichen Lebens
- Kooperation und Vernetzung
- Interdisziplinarität von Hilfen
- Langzeitarbeitslosigkeit und Verarmung usw.

Die Behindertenpädagogik steckt weltweit in einem derartigen Veränderungsprozeß, der auf der Ebene der Institutionen und der Förderprogramme zu erheblichen realen Veränderungen geführt hat. Die hauptsächliche Veränderung betrifft den Wandel von der **Segregation** (Aussonderung) zur **Integration** und ist wiederum abhängig vom Schwinden der Bedeutung des **medizinischen Modells**, nach dem das Ausmaß der organischen Behinderung das Limit für die soziale Eingliederung darstellt (funktionalistisch-objektivistisches Paradigma). Gegenwärtig gilt eher ein **subjektiv - individualistisches Paradigma** mit dem sozialwissenschaftlichen Modell, nach dem individuelle Persönlichkeit und spezifische Lebensumwelt die Entwicklung des behinderten Menschen mehr bestimmen als eine organische Beeinträchtigung.

Integration ist so Teil einer „sanften“ sozialen Revolution, sozusagen eine humane Gegenströmung zu einer rationalen, auf den Kriterien der Leistung und Selektion beruhenden Konkurrenzgesellschaft - ein postmoderner sozialer Romantizismus humanistischer Prägung.

Also: Nicht nur eine neue Organisationsform von Unterricht und neue Inhalte, sondern ein Programm der Akzeptanz und Eingliederung abweichender Menschen über die Schule hinaus bis in die Arbeitswelt und das Alter. Kindergarten, Vorschule, Schule, Berufsausbildung und Arbeits-, Wohn- und Freizeitwelt sind genauso aufgerufen, über auffällige Veränderungen im Sinne eines humaneren Zusammenlebens mit „anderen“ nachzudenken - und nicht nur mit Behinderten.

Eine Reform im übrigen, die im deutschen Sprachraum längst überfällig war und international inzwischen gültige ethische, wissenschaftliche und praktische Veränderungen zusammenfaßt.

Die Bedeutung dieser Reform wurde im September 1994 mit einer **Resolution der UNESCO in Salamanca** unterstrichen, die von 92 Repräsentanten nationaler Regierungen und 25 internationalen Organisationen für eine „Education for all“ abgegeben wurde:

„Wir glauben und fordern, daß

- jedes Kind ein grundlegendes Recht auf Erziehung hat und daß ihm die Gelegenheit gegeben werden muß, ein akzeptables Niveau des Lernens zu erreichen,
- jedes Kind einzigartige Merkmale, Interessen Fähigkeiten und Lernbedürfnisse hat,
- das Erziehungssystem so gestaltet werden sollte, daß es die große Reichweite dieser Unterschiede und Bedürfnisse berücksichtigt,
- daß Kinder mit besonderen Förderbedürfnissen Zugang zu allgemeinen Schulen haben müssen, die im Rahmen einer kindzentrierten Pädagogik in der Lage sein müssen, diese besonderen Bedürfnisse zu erfüllen
- Regelschulen mit dieser Orientierung der wirkungsvollste Weg sind, diskriminierende Haltungen und Einstellungen zu vermeiden und ... eine alle umfassende Gesellschaft aufzubauen. Sie bieten darüber hinaus eine wirkungsvolle Erziehung für die Mehrheit der Kinder und verbessern die Wirksamkeit und letztlich auch die Kosten-Wirksamkeit des gesamten Erziehungssystems.“

(UNESCO, 1994, VIII - IX)

#### **4 Der Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik als Grundlage der Veränderungen**

Die Grundlage dieses Veränderungsprozesses war der sogenannte Paradigmenwechsel vom Konstanz- zum Veränderungsparadigma in der internationalen Behindertenpädagogik (vgl. EGGERT 1993) und der Wechsel von der Segregation zur Integration behinderter Menschen.

Damit ist gemeint, daß noch vor zwanzig Jahren anerkannte Lehrmeinung war, daß z. B. geistig behinderte Menschen mit DOWN´s Syndrom kaum Entwicklungschancen eingeräumt wurden (ihre Entwicklung also **konstant** durch den genetischen Defekt bestimmt war). Heute ist man überwiegend der Ansicht, daß selbst ein bestimmter genetischer Defekt zu sehr unterschiedlichen individuellen Entwicklungen und Veränderungen führen kann, die von der

Persönlichkeit des Menschen, seiner Lebensumwelt, den Möglichkeiten zur Förderung usw. entscheidend abhängen. Damit wurden in einer konsequenten Förderung mit möglichst frühem Beginn bislang unentdeckte **Chancen zur Veränderung** gesehen: die Veränderungsannahme war entstanden und damit die Vorstellung, daß durch Behinderungen hervorgerufene Beeinträchtigungen durch pädagogische Einflüsse verändert werden können, und daß man z. B. individuell die Grenzen dieser Veränderungen nicht vorhersagen kann.

Doch wie bringt man eine rational organisierte Leistungs- und Konkurrenzgesellschaft dazu, sich sozusagen gegen die eigene implizite Logik der höchsten Leistung, von Effizienz in der Konkurrenz und vom Denken durch Klassifizieren zu mehr Humanität und zu einem ganzheitlichen Denken zu verändern ? Wie kann man für „andere“, für behinderte Menschen im Sinne eines integrierten Lebens umfassende Veränderungen realisieren?

Wie schwer die Realisierung dieses an sich einfachen Gedankens des gemeinsamen Lernens und Lebens fällt, mag man daran sehen, daß auch heute wieder das uneingeschränkte Recht jedes Individuums - auch des Behinderten - auf ein alltägliches Leben und auf Leben überhaupt diskutiert wird. Im Zuge der Diskussion um die pränatale Diagnostik und Beratung und unter dem Deckmantel der Sozialethik findet sich in der öffentlichen Diskussion auch wieder ein Trend zur Ausgrenzung, bei dem Abtreibung vermeintlich behinderter Foeten und auch Euthanasie als denkbar diskutiert werden (z. B. in der unsäglichen Debatte um die Thesen des Australiers Singer).

Eine bisweilen übersehene gänzlich andere Frage ist darüber hinaus, wieviel an Integration behinderte Menschen selbst wollen und ob und wo sie eine eigene Subkultur bewußt anstreben. Die Frage ist nicht leicht zu beantworten und vor allem nicht, ohne die Betroffenen selbst ausführlich zu befragen. In der Wissenschaft wird von Nichtbehinderten viel über Behinderte spekuliert und geschrieben, nur wenige Beiträge aus einer Sicht „von Innen“ (EDGERTON, 1982) existieren. Nichtbehinderte Menschen neigen zu der Annahme, daß eine totale Integration und eine vollständige Erfüllung des Normalisierungsprinzips das Ziel sein sollte und daß alle Behinderten diesem Ziel auch zustimmen würden. Nach eigenen Gesprächen mit Betroffenen ist dies nicht immer der Fall.

## 5 Erfahrungen mit der Integration

Viele europäische Länder haben bereits eine lange Erfahrung mit verschiedenen Formen der gemeinsamen Schule. Im folgenden Abschnitt möchte ich versuchen, einige Praxiserfahrungen zusammenzufassen. Angesichts der vorliegenden Erfahrungen geht es m. E. nicht mehr darum, das prinzipielle „Für und Wider“ dieser Integration zu diskutieren, sondern vor allem darum, sich nach der Entscheidung für die Integration mit praktischen Fragen der alltäglichen Umsetzung dieser Philosophie zu beschäftigen - und dies in der Schule und im Arbeits-, Lebens- und Wohnbereich.

Der Gedanke, daß alle Kinder eines Schulbezirks auch gemeinsam eine „Schule für alle“ besuchen und nicht voneinander getrennt werden sollten, ist an sich bereits logisch überzeugend. Die gemeinsame Unterrichtung von behinderten und nichtbehinderten Kindern ist somit nichts weiter als eine humane und demokratische Möglichkeit des Umgangs mit besonderen Bedürfnissen behinderter Menschen in unserer Gesellschaft.

Die Vorstellung, daß jeder Behinderte eine Erziehung, eine soziale Umwelt für sich haben sollte, die so nah wie irgendwie möglich am alltäglichen Leben in der gesellschaftlichen Gemeinschaft liegen sollte (BANK-MIKKELSEN 1968; WOLFENSBERGER 1972), ist die Zielsetzung der Normalisierung; das **mainstreaming**, ist die Praxis der gemeinsamen Unterrichtung behinderter und nicht-behinderter Kinder in der allgemeinen Schule. Grundlegende Begriffe, die diese Praxis ermöglichen, sind

1. die Suche nach der am wenigsten einschränkenden Lernumwelt für den individuellen Menschen (LRE= Least Restrictive Environment),
2. die Aufstellung individualisierter Förder- und Entwicklungspläne (IEP = Individualised Educational Plans) und
3. die Schaffung von Fördermaßnahmen für Kinder mit besonderen Förderbedürfnissen (special needs).

Das Gesetz PL 94-142 hat in den USA die Integration in allen Schulen eingeführt. Die Erfahrungen in den einzelnen Staaten und selbst innerhalb einzelner Staaten der USA mit dem mainstreaming sind aber außerordentlich unterschiedlich und keineswegs immer einhellig positiv gewesen. Wichtige Voraussetzungen für den Erfolg des mainstreaming waren (nach HALLAHAN/KAUFFMANN 1988):

1. Die Durchsetzung der Ziele der wissenschaftlichen Bewegung gegen die Etikettierung abweichender Schüler nach Behinderungsformen. Damit ist eine Entwicklung gemeint, die von einer Typologisierung bzw. einer Zuordnung behinderter Kinder in bestimmte typische Gruppen (Lernbehinderte, geistig Behinderte ...) hin zu einer Individualisierung der Diagnostik und der Förderung voranschreitet.

**Motto: Individualisierung statt Klassifizierung**

2. Die Bewegung zur Verbesserung der Rechte behinderter Menschen unter dem Normalisierungs-Prinzip.

**Motto: Recht auf besondere Leistungen „für ein normales Leben“**

3. Die Veränderung der Einstellung der Gesellschaft gegenüber behinderten Neugeborenen im Sinne von positiver Akzeptanz und einer Verringerung von Angst und Abwehr.

**Motto: Uneingeschränktes Ja zur Erhaltung jeden Lebens.**

4. Die Verfügbarkeit neuer technologischer Hilfsmittel zum Ausgleich von Behinderungen, wie etwa die verstärkte Benutzung informationstechnologischer Techniken und Bildungsmöglichkeiten für Behinderte.

**Motto: Investitionen in Bildungstechnologie zum Ausgleich von Behinderungen**

5. Veränderungen in der Berichterstattung der Massenmedien über behinderte Kinder und Menschen. So liegt z. B. in den USA der Prozentsatz der Sendungen, in denen Behinderte auftreten, mindestens zehnmal so hoch wie in Deutschland.

#### Soziale Aufmerksamkeit gegenüber Behinderten in den Medien

Die Integration hat dabei dahin geführt, die Sonderpädagogik wieder in die allgemeine Pädagogik zurückzuführen und in ihr aufgehen zu lassen. Da diese Denkmodelle jedoch in der Praxis auf eine Verringerung um mindestens 50 % der gegenwärtigen Sonderschulen hinauslaufen, haben sich auch in den USA und in Skandinavien erhebliche Widerstände von seiten der Lehrerschaft gegen diese Vorstellungen entwickelt, die auf weite Strecken die Umsetzung integrativer Strategien nachhaltig behindert haben.

Normalisierung und Integration bedeuten nun aber nicht, daß Sonderschulen und Sonderpädagogen überflüssig sind. Ein Konkurrenzkampf zwischen Regelschule und Sonderschule um den Behinderten ist nicht sinnvoll, denn beide Institutionen haben ihre Berechtigung und behalten sie weiterhin. Zudem haben sich auch unerwartete Ergebnisse eingestellt: so unterscheidet BOWD (1992) zwei unterschiedliche Ergebnisse aus der Erfahrung von 20 Jahren gemeinsamen Unterrichts:

1. „Integration“ als Weg zur Schaffung positiver Einstellungen zur Behinderung bei nichtbehinderten Schülern und
2. „mainstreaming“ als Anpassung des behinderten Schülers an gemeinsamen Unterricht.

Entscheidend für den Erfolg des gemeinsamen Unterrichts ist im übrigen nicht eine ganz spezielle Unterrichtsmethode oder ein spezielles Förderprogramm, sondern das Ausmaß und die Qualität von Kooperation in Teams (ADAMS 1990). Diese Kooperation ist der entscheidende Aspekt einer erfolgreichen Arbeit in der Integrationsklasse. Weiter gehören dazu natürlich auch die gemeinsame Aus- und Fortbildung und das positive Arbeitsklima im Kollegium und in der Klasse.

Weitere Praxiserfahrungen:

Die Praxis nach der Einführung des Integrationsgesetzes von 1981 in Großbritannien hat gezeigt, daß Integration Teil eines größeren sozialen, ökonomischen, historischen und politischen Wandels ist, der als solcher verstanden und akzeptiert werden muß (COHEN/COHEN 1988). Einzelprobleme waren:

1. **Lehrer brauchen Rezeptwissen**, um in ihrem Alltag erfolgreich arbeiten zu können. Für Integration kann es solche Patentrezepte aber nicht geben.

**Motto: Es gibt nur individuelle Lösungen für individuelle Probleme.**

2. Die Umsetzung des Integrationsgedankens in der Sonderpädagogik erfordert auch eine Abkehr von der Vorstellung, daß durch eine weitere Optimierung psychodiagnostischer und psychotherapeutischer Methoden im Bereich der Sonderpädagogik mehr für behinderte Kinder getan werden kann.

**Konsequenz: Abschied von der Psychologie und Rückkehr zur Didaktik**

3. Es hat sich gezeigt, daß das Integrationsgesetz für die Mehrheit der lern- und verhaltensgestörten Schüler in der Praxis wenig Veränderung gebracht hat. So ist z. B. die Integration von sehgestörten und hörgeschädigten Kindern deutlich schneller vorangeschritten als die Integration lern- bzw. verhaltensgestörter Schüler.

**Das „tapfere, kluge Kind im Rollstuhl“ wird gern integriert, aber nicht der durchschnittliche Lerngestörte mit starken Verhaltensauffälligkeiten.**

4. Politiker haben den Integrationsgedanken dazu benutzt, um Sonderschulen zu schließen und damit Kosten zu sparen, ohne daß mehr Mittel für die integrative Förderung zur Verfügung gestellt worden sind. Andere haben den Gedanken dazu benutzt, übertriebene Forderungen zu stellen.

**So ist Integration stets in der Gefahr, zwischen zwei Extremen zerrieben zu werden: „Integration at all costs“ or „Integration at no costs“ (COHEN/COHEN 1988); das heißt Integration ohne Kosten gegen Integration mit maximalen Kosten.**

Bei ELKINS (vgl. ASHMAN/ELKINS 1990) und anderen langfristigen Erfahrungsberichten wird deutlich, daß trotz der prinzipiellen Entscheidung für Integration **die konkreten Probleme weniger in der Organisation als eher in den psychologischen und sozialen Prozessen** der Umsetzung liegen; konkrete

Erfahrungen in der Arbeit mit behinderten Kindern in Kooperation mit anderen erleichtern spätere Integrationsarbeit; ohne eine solche Kooperation sinkt die Bereitschaft, integrativ zu arbeiten.

Ein nicht zu unterschätzendes Problem ist die Einstellung der Eltern gegenüber dem integrativen Unterricht. Noch allzu oft befürchten die Eltern nichtbehinderter Kinder, daß ihre Kinder zwar an einem humanen Experiment teilnehmen, dadurch jedoch in ihren eigenen Entfaltungsmöglichkeiten eher eingeschränkt werden. Diesen Eltern könnte man entgegen, daß zu den eindeutigen Ergebnissen integrativer Bemühungen zählt, daß nichtbehinderte Kindern in ihren Leistungen nicht eingeschränkt werden, dafür aber in ihrem sozialen Handlungsspektrum Erfahrungen sammeln können, die sie in ihrem späteren Leben stärker dazu befähigen, auch mit abweichenden Menschen positiv und konstruktiv und ohne Angst umgehen zu können. Es besteht eher die Gefahr, daß behinderte Kinder in integrativen Klassen benachteiligt werden, als daß nichtbehinderte Kinder eingeschränkt werden.

Integration behinderter Menschen, Normalisierung des Lebens behinderter Menschen und des Zusammenlebens mit Behinderten in einer humanen Gesellschaft sind die Ziele einer pädagogischen und sozialpolitischen Debatte, die im schulischen Rahmen auf den gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder hinausläuft. Internationale Erfahrungen haben m. E. gezeigt, daß dabei vielfältige und differenzierte Ergebnisse erwartet werden können - wie immer, wenn Menschen sich und ihre Bildungsinstitutionen zu verändern versuchen - und daß bei Problemen der Umsetzung der „menschliche Faktor“ eine wichtige Rolle spielt.

Ich möchte diesen Abschnitt meines Beitrags abschließen mit einer Betrachtung der Mythen und Fakten des mainstreaming und der integrativen Beschulung, wie sie HALLAHAN/KAUFFMANN (1988) beschrieben haben:

1. Der Gedanke der Auflösung der Sonder-Institutionen allein genügt nicht (Mythos), sondern ein derartiger Abbau macht zur Voraussetzung, daß die Gesellschaft erst bereit gemacht und erst zur Kooperation erzogen werden muß, bevor man damit beginnen kann (Fakt).
2. Mainstreaming ist nicht eindeutig effektiver als die Sonderbeschulung (Mythos), sondern es gibt keine Effizienz-Nachweise dieser Art, weil es keine Möglichkeiten eines wirklichen Leistungsvergleichs gibt. Sonderschulen und Integrationsklassen sind und bleiben nebeneinander und miteinander notwendig (Fakt).
3. Ein weiterer Mythos ist, daß Lehrer und Erzieher integrativen Unterricht mit offenen Herzen begrüßt hätten. Tatsächlich (Fakt) sei oft das Gegenteil der Fall gewesen und viele Bemühungen seien (fast) wegen des schleichenden oder offenen Widerstandes der Lehrer gescheitert.

Ich möchte dem einen Niedersächsischen Mythos hinzufügen:

Mythos ist, daß man Integration durch die Nichtbeachtung des §4 und die Nicht-Information der Eltern sozusagen durch ein Hintertürchen umgehen könne. Fakt wird vielmehr sein, daß sich mehr und mehr Eltern am Anspruch des §4 orientieren und integrative Klassen fordern werden (und daß es dann sehr schwer sein wird für Schulträger und Schulbürokratie, bei Ablehnung mit dem Manko der Behindertenfeindlichkeit umzugehen).

## **6 Welche Konsequenzen könnte man aus diesen berichteten Erfahrungen ziehen?**

Klagemauer oder praktisches Handeln?

Nach vielen Gesprächen mit LehrerInnen denke ich, daß folgende Überlegungen wichtig sind:

- Alles andere, aber nur keine Integration zum Nulltarif !
- Es gibt konkrete Anknüpfungspunkte für pädagogisches Arbeiten mit dem Ziel der Integration: z. B. in der Beratung und der Zusammenarbeit mit den Eltern und Fördervereinen etc. auch hier und heute angesichts verknappter Ressourcen
- Förderdiagnostik und Beratungsgutachten bieten Möglichkeiten, auf eine individuelle Förderung umzusteigen.
- Die Kooperation zwischen allgemeiner und Sonderschule ist in Gang gesetzt und bietet beiden Seiten Vorteile.
- Die Lehrerbildung bietet viele Informationen und Aktivitäten zur Integration an - ob dies spezielle Angebote nun „Integrationspädagogik“ heißt oder nicht.

- Schlußfolgerungen: nur keine Hilflosigkeit und Resignation - aber auch keine übereilten hastigen Aktionen.

Ich möchte die Ansicht, daß Verzicht auf Handeln und ein Ersetzen des Handelns durch Klagen keine Lösung bietet, mit einer bemerkenswerten Aussage von WUNDER (HAZ vom 17.11.1994), dem Vorsitzenden der GEW, belegen: „Wir kriegen die Bildungsmisere nicht an der Klagemauer in den Griff. Die Finanzminister scheinen endgültig das Zepter in der Bildungspolitik zu übernehmen.“ Dennoch wendet sich WUNDER dagegen, die bildungspolitische Talfahrt nur der Politik anzulasten. Zwar sei es richtig, wenn Lehrer und Wissenschaftler wie in Niedersachsen den Schulerschluß mit Eltern, Schülern und Studierenden suchten. Aber den Bemühungen um ein solches Bündnis sei keineswegs die nötige Resonanz beschieden. Die Antwort WUNDERS auf die Frage, warum es keinen Aufschrei in der Bevölkerung über die radikalen Kürzungen der Bildungsetats gebe, liegt nach WUNDER darin, daß die Schule inzwischen an den Interessen und Bedürfnissen vieler Menschen vorbeigehe. Das wirkliche Leben finde eben nicht mehr in der Schule statt. Man müsse stärker herausfinden, was die Gesellschaft von Schule und Hochschule erwarte, dann ließen sich auch wieder politische Kräfte für das Bildungswesen mobilisieren.

Mein Gedanke ist nun, daß gerade mit dem Programm der Integration solche Kräfte mobilisiert werden können - und auch schon mobilisiert wurden -, weil er ein inhaltlicher Gedanke ist, der viele Menschen aus der Betroffenheit erreicht und der vor allem die Eltern dazu bringt, sich wieder stärker mit Schule auf der Basis gemeinsamen Handelns zu identifizieren.

**Denn Integration ist eben keine schulorganisatorische Maßnahme, sondern eine (stille) soziale Reform, und damit auch ein politischer Prozeß mit einer Eigendynamik.**

## **7 Konsequenzen für das „Hier und Jetzt“ des pädagogischen Geschäfts**

Eine neue Utopie wird langsam Alltag. Es gibt viele alltägliche Probleme, aber es gibt keine Alternative und langfristig kein Zurück in den Schonraum Sonderschule, weder für die Schulbürokratie, noch für die Lehrer. Die unausweichlichen Reibungserscheinungen lassen sich zusammen lösen, wenn nur der Mut andauert und die Frustrationstoleranz erhöht werden kann. Die Erfahrungen sind ermutigend, wenn man gelernt hat, daß auch die neue Utopie sich nur in kleinen Schritten real wird verwirklichen lassen.

**Was brauchen wir heute und morgen ?**

Fähigkeit zur Kooperation, Möglichkeiten zur Verbesserung des Klimas der Kooperation, gemeinsame regionalisierte Fort- und Ausbildung , Supervision - das sind die Themen der Gegenwart.

Was wir später brauchen werden:

- neue Menschen zur Begeisterung für neue und (veränderte) alte Ideen
- Anhalten der Begeisterung für die „alten“ Ziele
- Augenmaß und Toleranz bei der Umsetzung der Integration
- inhaltliche Füllung des „Förderzentrums“
- Teamarbeit lernen und üben
- Frustrationstoleranz erhöhen
- realistische Ziele setzen

Wie könnte man also im Alltag angesichts eingeschränkter Möglichkeiten handeln?

Zuerst einmal unter dem Ziel,

- erstens Räume zu erhalten, in denen Integration bereits stattfindet;
- zweitens damit, neue Freiräume zu suchen und sie behutsam zu besetzen;
- drittens damit, Verbündete zu suchen - lassen Sie uns die Eltern zu Verbündeten machen und sie und ihre Mitarbeit in neue Klassen einbauen;
- und viertens damit, auch Zwischenlösungen zu akzeptieren. Lassen sie uns nach - auch kostengünstigeren - Alternativen suchen , wie z. B. die Kooperation von GB-Klassen in Grundschulen und andere Zwischenlösungen, die hier und jetzt verwirklicht werden könnten.

Die wichtigste und dringendste Aufgabe scheint mir zur Zeit nicht in der Forderung nach ständig neuen Innovationen zu liegen, sondern darin, die bescheidenen Ansätze zur breiteren Umsetzung der Integration zu unterstützen und angesichts allzu eingeschränkter Ressourcen nicht zu schnell frustriert nach den Sonderschulen alter Art zu rufen. Genau das geschieht aber zur Zeit, wie ein Student erfahren mußte, der sich daran machte, die Akzeptanz des Integrationsgedankens nach der Änderung des Schulgesetzes empirisch zu erforschen.

Aus eigener Anschauung in einem Schulversuch weiß ich, daß KollegInnen, die regelrecht Angst vor Teamarbeit haben, nur mit äußersten Mühen die alltägliche Arbeit in einer Integrationsklasse bewältigen können. Viele fühlen sich überfordert und brauchen dringend Hilfe durch Supervision oder zumindest durch eine praxisorientierte Fortbildung.

Die wenigen Angebote der offiziellen Lehrerfortbildung reichen dazu allerdings nicht aus. So entsteht - übrigens wie in den USA und England anfangs auch - schnell ein Kreis von Frustrierten, die dann wiederum die Akzeptanz des Gedankens der Integration zusätzlich verringern. Dies gilt vor allem für

GrundschullehrerInnen, wo das Fortbildungsinteresse eher gering ist, aber beileibe nicht nur für sie und kann nur mit einem vielfältigen Fortbildungsangebot beantwortet werden.

Ich will nicht verhehlen, daß es sehr konkrete Probleme dabei gibt:

- Angesichts undeutlicher Vorgaben in der neuen Verordnung über sonderpädagogischen Förderbedarf und den dazugehörigen Verwaltungsvorschriften gibt es sehr unterschiedliche Vorstellungen von der Arbeit des Förderzentrums und der Förderkommissionen
- Neuer Schwerpunkt der Arbeit in der Grundschule: Sind wir dafür gerüstet?
- In der Zukunft müssen Sonderschulen mobiler und flexibler werden: Wer sagt uns wie?
- Feststellung des sonderpäd. Förderbedarfs: Wie?
- Tätigkeit, Rolle in der Förderkommission: Welcher Rahmen?
- Praxis der ambulanten Betreuung: Mit welchen Qualifikationen? Wie kann man sie zusätzlich erwerben?
- Inhalte offenen Unterrichts und Technik von Wochenplänen: Von wem lernen?

## **8 Probleme der Lehrerausbildung**

Die Lehrerausbildung in Niedersachsen wurde 1986 durch eine neue Prüfungsverordnung gerade im Bereich der Sonderpädagogik vollständig im grundständigen Studium auf das differenzierte Sonderschulwesen abgestellt. Gegen diese innere Logik der Segregation wird in Oldenburg und Hannover in der Sonderschullehrerausbildung der Vorrang der Integration in den Lehrinhalten gesetzt.

Andere Probleme sind:

- Team-Teaching und Kooperation: Wer bringt es den Studenten bei, wenn die GS-StudentInnen nicht in die Sonderpädagogik-Veranstaltungen kommen?
- Sonderpädagogische Inhalte für GS-LeramsstudentInnen als Pflichtveranstaltungen?
- GS-Inhalte für SonderpädagogInnen: Pflicht? Wer macht es?
- Zusammenarbeit mit der Schulpraxis in der Integration: Konform mit Prüfungsordnung?
- Binnendifferenzierung als Angebot?
- Fülle neuer Aufgaben für SonderpädagogInnen: didaktisch- methodische diagnostische, beratende, therapeutische Kompetenz in acht Semestern?
- veränderte diagnostische Notwendigkeiten durch Förderdiagnostik
- Grenzen der grundständigen Ausbildung
- Frontstellung zwischen 1. und 2. Phase der Lehrerausbildung

## **9 Integration und Gesundheitsförderung**

Inwieweit läßt sich aus diesen Ausführungen über die Grundlagen und die Erfahrungen mit der Integration nun zum Schluß ein Bezug zum Thema Gesundheitsförderung und Schule herstellen? Warum ist die gemeinsame Schule für behinderte und nichtbehinderte Kinder ein besserer Lernort auch unter Gesichtspunkten der Gesundheitsförderung?

Ich möchte dies mit einigen Thesen aus der Broschüre des BMBW zur Gesundheitsförderung (BRÖSSKAMP 1994) zu belegen versuchen.

1. These: Persönliche Kompetenzen des einzelnen, Selbstwertgefühl und emotionale Stabilität sind gesundheitserhaltend (BRÖSSKAMP 1994, S. 6).  
**Aussonderung aus der Schule, Auslese für die Sonderschule, soziale Benachteiligung durch das Erlebnis der Aussonderung und des Randständigseins sind gesundheitsgefährdend. Sie können durch die „Schule für alle Kinder“ vermieden werden.**
2. These: Das Gefühl, wichtige Ereignisse im Leben selbst beeinflussen und die Umwelt gestalten zu können ist genauso wichtig wie die Übernahme von Leistungsverantwortung und die Bewältigung von Leistungsanforderungen (BRÖSSKAMP 1994, S. 8).  
**Förderung der Individualität und der Eigeninitiative sind eher Ziele einer Integrationspädagogik als Ziele von Sonderschule, die bislang mehr vom Konzept des Schonraums geleitet wird.**
3. These: Gesundheitsförderlich ist „das durchgängige, auch angesichts von Mißerfolgen überdauernde und zugleich dynamische Gefühl der Zuversicht eines Menschen, daß die Geschehnisse um ihn herum und in der Welt im allgemeinen berechenbar sind (BRÖSSKAMP 1994, S. 9). Diese Zuversicht entsteht aus dem Erleben der Mischung von Chaos und Ordnung und Optimismus im normalen Leben.  
**Leben in der Isolation verhindert diese Zuversicht** eher, als daß es ihr Entstehen fördert (vgl. z. B. die Untersuchungen von ZIGLER/BALLA 1982 zu den falschen Vorstellungen von der Persönlichkeit geistig behinderter Menschen, wenn man sie aus Erfahrungen in Anstalten beurteilt).  
Auf die Bedeutung der Entwicklung der gesunden Körperlichkeit hat Renate Zimmer bereits im vorigen Referat hingewiesen.
4. These: Soziale Integration und soziale Unterstützung sind als „sozialer Rückhalt“ gesundheitsbeeinflussende Faktoren. Anzahl der Freunde, Häufigkeit und Dichte sozialer Kontakte im sozialen Netzwerk und die Einbettung des Menschen in (das gewohnte) soziale Netzwerk machen „soziale Integration“ aus. **Soziale Integration ist direkt gesundheitsfördernd**, ein gesundheitsförderliches soziales Klima befriedigt menschliche Bedürfnisse nach Kontakt, nach persönlicher Unabhängigkeit, nach sozialer Anerkennung und Zuwendung und fördert Selbstkompetenz und Autonomie und vermeidet Streß und Gefährdung der Gesundheit (BRÖSSKAMP 1994, S. 15 ff.).

**Für den behinderten Menschen bedeutet also jede Herausnahme aus dem sozialen Netz und sozialen Beziehungen eine Gefährdung der Gesundheit und des Wohlbefindens.** Ein überzeugenderes Argument für das gemeinsame Leben und Lernen von behinderten und nichtbehinderten Menschen und gegen die Aussonderung in Schule und Gesellschaft ist kaum möglich.

Alle Thesen zusammengenommen zeigen, daß es keine Alternative zu einer gemeinsamen Schule für behinderte und nichtbehinderte Kinder als besserer - gesundheitsfördernder - Lernort gibt - auch wenn wir im Moment noch meinen, daß dieser Weg schlecht zu finanzieren sei. Der Wandel der Utopien hat die Sonderpädagogik aus Schonraumdenken und Aussonderung in das humane Konzept des gemeinsamen Lebens und Lernens behinderter und nichtbehinderter Menschen geführt und bringt uns näher an eine menschlichere Schule, auch wenn die Widerstände des Systems Schule und der Gesellschaft gegen die Implikationen dieses Wandels unübersehbar sind. Integration ist ein Gedanke dieses Wandels, der m. E. besonders geeignet erscheint, die Gemeinsamkeit der am Wandel Beteiligten in gemeinsamem Handeln in Gang zu setzen.

Zusammenfassung :

Integration ist das Schlüsselwort nicht nur für den gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder, sondern auch für den Weg der Schule zu einem besseren Lernort für alle Kinder in einer gemeinsamen (Lern-)Umwelt. Unter Integration wird so 1.) der Weg zu einem gesellschaftlichen Zusammenleben von behinderten und nichtbehinderten Menschen ohne Ausgrenzung verstanden und 2.) der Versuch, dies in der Schule vorzubereiten.

Die vielfältigen Erfahrungen mit einer gemeinsamen Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder zeigen deutlich, welche positiven Ergebnisse und welche Probleme auf diesem Weg zu erwarten sind. Selbst negative Erfahrungen sprechen jedoch keineswegs dafür, diesen Weg in die Integration zu vermeiden, der in der überwiegenden Zahl der westlichen Staaten als der „normale“ Weg angesehen wird. Auch wenn vielerorts die finanziellen Möglichkeiten weniger gestatten, als man sich wünschen würde, so ist jedoch die Entscheidung für die Integration ohne ethisch vertretbare Alternative. Es kommt jetzt nur darauf an, im Hinblick auf das weit gesteckte Ziel die Veränderungsmotivation aufrechtzuerhalten.

Mythen und Fakten, konkrete Forschungsergebnisse und vielfältige pädagogische Erfahrungen mit unterschiedlichen Formen des gemeinsamen Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder sollen mit dem Ziel geschildert werden, reale Handlungsspielräume für weitere Schritte integrativer Erziehung zu beschreiben, die „hier und jetzt“ unternommen werden könnten, um die Schule zu einem gemeinsamen Lernort für alle Kinder machen zu können.

## 10 Literatur

- ADAMS, F. J. (H.): Special Education in the 1990s, Harlow: Longman 1990
- ASHMAN, A./ELKINS, J. (Hrsg.): Educating Children with Special Needs, New York/Sydney: Prentice Hall 1990
- BENKMANN, R./PIERINGER, G.: Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der allgemeinen Schule - Entwicklungsstand und Forschung im In- und Ausland. Pädagogisches Zentrum Berlin, 1991
- BOWD, A D.: Integration and Mainstreaming in Cultural Context- Canadian and American Approaches. International Journal of Disability, Development and Education, Vol. 39, Nr. 1 (1992) S. 19-32.
- BRÖSSKAMP, U.: Gesundheit und Schule, in: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.): Gesundheit und Schule, Beitrag zu einer neuen Perspektive der Gesundheitsförderung, Reihe Bildung - Wissenschaft - Aktuell 6 (1994) S. 108-122
- COHEN, A./COHEN, L.: Special Educational Needs in the Ordinary School - a Sourcebook for Teachers, London: Paul Chapman Publishing Ltd. 1988
- EDGERTON, G: Psychology from the Inside, Los Angeles 1982
- EGGERT, D.: Veränderungen im Bild von der geistigen Behinderung in der Psychologie, in: HENNICKE/ROTHHAUS (Hrsg.): Psychotherapie und geistige Behinderung, Dortmund: Modernes Lernen 1993
- HALLAHAN, D. P./KAUFFMANN, J. M.: Exceptional Children - Introduction to Special Education. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall 1988
- KUGEL, R. B.; WOLFENBERGER W. (Hrsg.): Geistig Behinderte - Eingliederung oder Bewahrung? Stuttgart: Thieme 1974
- KURTH, W.: Psychohygiene, in: Lexikon der Pädagogik, Freiburg: Herder 1971, S. 363
- MERCER, J.: The Impact of Changing Paradigms of Disability on Mental Retardation in the Year 2000, in :ROWITZ, L. (Hrsg.): Mental Retardation in the Year 2000, New York: Springer 1992
- MOBERG, G: Special Education in Finland, 1982, in RUOHO, K., 1991
- MEYEN, E. L.: Current instructional practices, in: MEYEN, E. L. (Hrsg.): Exceptional Children and Youth: an Introduction, Denver: Love 1988, S. 49-80
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM: Verordnung über sonderpädagogische Förderung, Entwurf vom 10.10.94
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM, Verwaltungsvorschrift (Entwurf) zur Verordnung über sonderpädagogische Förderung, 10.11.94

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM, Zusammenarbeit zwischen  
Grundschule und Sonderschule, Nds. Schulverwaltungsblatt 3 (1987)

ROLFF, H.-G./ZIMMERMANN, P.: Kindheit im Wandel - eine Einführung in die  
Sozialisation des Kindesalters, Weinheim: Beltz 1985

RUOHO, K.: Zum Stand des Sonderunterrichts in Finnland. University of Joensuu  
1991

SCHILLIG, S.: Überlegung zur Weiterentwicklung von Integrationsklassen  
(„Grundschule ohne Aussonderung“), Hannover (1994)

UNESCO: World Conference on Special Educational Needs, Salamanca  
(Spanien) Juni 1994

ZIGLER, E./BALLA, D. A.: Mental Retardation. The Developmental- Difference  
Controversy, Hillsdale/London: Lawrence Erlbaum Associates 1982

Anschrift des Verfassers:  
Univ.-Prof. Dr. Dietrich Eggert  
Universität Hannover  
Institut für Sonderpädagogik  
Bismarckstr. 2  
30173 Hannover



## **Eine Schule für alle Kinder**

### **Gemeinsame Erziehung und gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder - die Situation in Osnabrück**

Die Forderung von Eltern behinderte und nichtbehinderte Kinder gemeinsam zu unterrichten, führte 1986 zur Einrichtung der ersten Integrationsklassen in Niedersachsen. Im Schuljahr 94/95 wurden in 196 Integrationsklassen 472 behinderte Schülerinnen und Schüler gezählt, davon 389 in der Grundschule (MK, Referat 301, Mai 1994). Gemeinsamer, integrativer Unterricht ermöglicht dort auch behinderten Kindern zumeist den Besuch der Schule ihres Wohngebiets, die auch die anderen Kinder aus der Umgebung besuchen. Eine soziale Einbindung in das Wohngebiet wird möglich, gemeinsames Erleben, Spielen und Lernen können stattfinden und Freundschaften geschlossen werden.

Grundlegend für ein integrativ arbeitendes Schulsystem sind die Organisationsprinzipien der

- Regionalisierung
- Dezentralisierung sowie der
- integrierten Therapie und des
- Kompetenztransfers

Auf der Ebene des Unterrichts sind ein hohes Maß an innerer Differenzierung und Individualisierung zu leisten. Anders formuliert bedeutet das:

Schule und Unterricht sind so zu gestalten, daß jeder Schüler seinen individuellen Voraussetzungen gemäß optimal gefördert werden kann.

Die Notwendigkeit einer Reform von Schule und Unterricht wird beim gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kindern besonders deutlich. Sie ist aber auch für die nichtbehinderten Kinder erforderlich, wie ein Blick in unsere Schulen zeigt. Der Mythos von alters- und leistungshomogenen Schülergruppen, die in gleichen Zeiten auf gleichen Wegen die gleiche Sache lernen und dabei auch noch zu gleichen Zielen kommen, ist eine überholte

Fiktion. Gemeinsamer Unterricht heißt, die Heterogenität zu akzeptieren und die Individualität anzuerkennen. Jeder von uns ist anders - Vielfalt ist Normalität. Wir müssen anerkennen, daß die Gemeinsamkeit Voraussetzung ist, um Verschiedenheit akzeptieren zu können.

## **Zur Situation in Osnabrück**

Auch in Osnabrück wünschen mehr und mehr Eltern für ihre Kinder den gemeinsamen Unterricht in der wohnortnahen Schule. Zum Schuljahr 91/92 wurde in der Stadt die erste Integrationsklasse eingerichtet. Heute (Schuljahr 94/95) sind es drei Integrationsklassen, zwei in der Grundschule, eine in der Orientierungsstufe.

Integrativer Unterricht verändert die Unterrichtspraxis, Kooperation und Team-Teaching werden unverzichtbar. Kooperation meint das Kooperieren von Lehrern - hier Grundschul- und Sonderpädagogen - und Therapeuten ebenso wie das Kooperieren von Schülern. Team-Teaching erfordert ein gemeinsames Grundverständnis und das Sich-aufeinander Einlassen, was durchaus zu Problemen führen und die tägliche Arbeit erschweren kann. Kooperation in dem beschriebenen Verständnis bezieht sich nur auf die Kooperation in der Integrationsklasse, was die realen Verhältnisse zu Beginn des Schulversuchs widerspiegelt. Im Laufe der Zeit ist eine Veränderung eingetreten. Die erfolgreiche Arbeit in der Integrationsklasse wirkte über die Klasse hinaus in das Kollegium hinein, was schließlich zur Einrichtung einer weiteren Integrationsklasse an dieser Grundschule führte.

Wie gestaltet sich der Unterrichtsalltag in einer Integrationsklasse? Diese Frage ist nicht allgemein gültig zu beantworten; eine Antwort ist nur mit Blick auf eine konkrete Klasse möglich. Die individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Schüler in Verbindung mit den Möglichkeiten der Lehrer und der Schule bestimmen die Praxis in dieser Klasse. Als wichtigstes Element ist die Wende hin zum Schüler zu nennen. Nicht die Institution Schule mit der ihr zugrunde liegenden Logik bestimmen den Unterricht, sondern die Schüler mit ihren Voraussetzungen und Bedürfnissen.

Für die Lehrer beinhaltet dies einen Unterricht zu gestalten, der nicht fachorientiert (ich meine Schulfächer im 45 Minutentakt) sondern fächerübergreifend, projektorientiert ist. Erforderlich ist die Hinwendung zu offenen Unterrichtsformen, die Selbständigkeit und Selbsttätigkeit der Schüler fördern (das Lernen lernen). Kern dieses gemeinsamen Unterrichts ist die innere Differenzierung und die Individualisierung der Lernziele, d. h. es wird nicht von jedem Schüler erwartet, daß er dieselben Ziele erreicht. Für den Lehrer bedeutet dies, bei Planung und Realisierung Ziele und Methoden zu differenzieren auf der Grundlage des gleichen gemeinsamen Lerngegenstands.

Seit der Novellierung des Schulgesetzes vom September 1993 befindet sich der gemeinsame Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder in

Niedersachsen nicht mehr im Versuchsstadium. In § 4 heißt es „Schülerinnen und Schüler, die einer sonderpädagogischen Förderung bedürfen, sollen an allen Schulen gemeinsam mit anderen Schülerinnen und Schülern erzogen und unterrichtet werden, wenn auf diese Weise dem individuellen Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler entsprochen werden kann und soweit es die organisatorischen, personellen und sachlichen Gegebenheiten erlauben.“

Mit der Aufnahme des Grundsatzes der Integration ins Niedersächsische Schulgesetz vollzieht sich auch im politischen Bereich ein Wandel in der Sichtweise von Behinderung vom individuellen, persönlichkeitsorientierten Ansatz hin zu einem systemischen Ansatz, der in der wissenschaftlichen Diskussion schon längst vollzogen wurde.

So begrüßenswert dieser Schritt erscheint, ist die bildungspolitische Umsetzung fragwürdig - die Antragspflicht für Integrationsklassen bleibt bestehen. Die Weiterentwicklung des Schulsystems über Integrationsklassen mit Antrags- und Genehmigungsverfahren erscheint wenig erfolgversprechend, bei der derzeitigen Haushaltslage aussichtslos.

Parallel zur Entwicklung im Schulbereich ist die Entwicklung im Kindergarten zu sehen. Von 1988 bis 1991 wurde in Niedersachsen ein Erprobungsprojekt zur Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindergarten durchgeführt. Der Verlauf dieses Projektes zeigte, es ist möglich, jedes Kind im Kindergarten seines Wohngebietes zu betreuen.

In vielen Kommunen Niedersachsens werden z. Z. regionale Konzepte für die gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindergarten erstellt. Nach dem Osnabrücker Konzept gibt es derzeit neben mehreren Einzelintegrationsmaßnahmen eine integrativ arbeitende Kindertagesstätte in Lüstringen, zwei weitere werden zum 1.8.1995 eingerichtet. In einem dritten Schritt sind weitere fünf integrative Kindertagesstätten geplant. Langfristig strebt die Stadt Osnabrück für jeden Stadtteil zumindest eine integrative Kindertagesstätte an<sup>65</sup>. Eine einjährige nebenberuflich mögliche Weiterbildungsmaßnahme für Erzieherinnen und Erzieher, die in integrativen Kindergärten arbeiten wollen, ist im Frühjahr an der Volkshochschule Georgsmarienhütte angelaufen.

## **Antragswege**

Eltern werden weiterhin das Recht auf gemeinsame Erziehung und gemeinsamen Unterricht für ihre Kinder einfordern; sie werden sich dafür einsetzen, die im Kindergarten begonnene gemeinsame Zeit in der Schule weiterzuführen. Unterstützt

---

<sup>65</sup> Weitere Informationen erteilt das Jugendamt (Tel. 0541-3233400). Dort ist auch das regionale Konzept zur gemeinsamen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Stadt erhältlich

werden sie von der Initiative „gemeinsam leben - gemeinsam lernen“. In dieser Initiative haben sich Eltern, Erzieher, Lehrer, Therapeuten und andere Interessierte zusammengeschlossen, um die Lebensbedingungen von Menschen mit Behinderungen zu verbessern. Integration wird als Weg und Ziel gesehen. Die Geschichte zeigt, daß Besonderung kein Weg zur Integration in die Gesellschaft darstellt. Es hat sich als hilfreich erwiesen, Veränderungen nicht allein anzustreben, sondern Bündnispartner zu suchen und gemeinsam vorzugehen.

Nur dort werden integrative Kindergärten eingerichtet, wo Bedarf besteht. Die Initiative muß also von den Eltern ausgehen:

- Die Eltern stellen einen Antrag an den Kindergarten oder an den Träger der Einrichtung.
- Falls in der Kommune noch kein regionales Konzept entsprechend den Anforderungen des Kindertagesstättengesetzes besteht (Genehmigung erteilt die Bezirksregierung), ist es zweckmäßig, die Kommunalpolitiker daraufhin anzusprechen.
- Einzelintegration ist möglich.

Für die Einrichtung von Integrationsklassen an Grundschulen haben sich integrative Kindergartengruppen als hilfreich erwiesen, ihr Besuch ist aber keine Voraussetzung für den Antrag auf Einrichtung einer Integrationsklasse. Auch hier muß die Initiative von den Eltern ausgehen:

- Die Eltern stellen einen Antrag auf gemeinsamen Unterricht an die Grundschule und/oder an das zuständige Schulaufsichtsamt.
- Das Schulaufsichtsamt stellt den Antrag auf Einrichtung einer Integrationsklasse an die Bezirksregierung.
- Die Bezirksregierung leitet den Antrag zur Genehmigung an das Kultusministerium weiter, welches die zusätzliche personelle Ausstattung bereitstellen soll.
- Wichtig ist auch die Haltung des Kollegiums der Grundschule. Eventuell ist diese bereits positiv.
- Der Schulträger muß eingeschaltet werden, da dieser der Einrichtung einer Integrationsklasse zustimmen muß. Er ist für die zusätzliche sächliche und materielle Ausstattung zuständig.

Auch bei der Beantragung von Integrationsklassen können die örtlichen Politiker behilflich sein.

## **Zum Konzept individueller Unterschiede Eine curriculare Fabel**

Es gab einmal eine Zeit, da hatten die Tiere eine Schule.

Das Curriculum bestand aus Rennen, Klettern, Fliegen und Schwimmen, und alle Tiere wurden in allen Fächern unterrichtet.

Die Ente war gut im Schwimmen; besser sogar als der Lehrer. Im Fliegen war sie durchschnittlich, aber im Rennen war sie ein besonders hoffnungsloser Fall. Da sie in diesem Fach so schlechte Noten hatte, mußte sie nachsitzen und den Schwimmunterricht ausfallen lassen, um das Rennen zu üben. Das tat sie solange, bis auch sie im Schwimmen nur noch durchschnittlich war. Durchschnittliche Noten waren aber akzeptabel, darum machte sich niemand Gedanken darum, außer: die Ente.

Der Adler wurde als Problemschüler angesehen und unnachsichtig und streng gemäßregelt, da er, obwohl er in der Kletterklasse alle anderen darin schlug, darauf bestand, seine eigene Methode anzuwenden.

Das Kaninchen war anfänglich im Laufen an der Spitze der Klasse, aber es bekam einen Nervenzusammenbruch und mußte von der Schule abgehen wegen des vielen Nachhilfeunterrichts im Schwimmen.

Das Eichhörnchen war Klassenbesten im Klettern, aber sein Fluglehrer ließ ihn seine Flugstunden am Boden beginnen, anstatt vom Baumwipfel herunter. Es bekam Muskelkater durch Überanstrengung bei den Startübungen und immer mehr „Dreien“ im Klettern und „Fünfen“ im Rennen.

Die mit Sinn fürs Praktische begabten Präriehunde gaben ihre Jungen zum Dachs in die Lehre, als die Schulbehörde es ablehnte, Buddeln in das Curriculum aufzunehmen.

Am Ende des Jahres hielt ein anormaler Aal, der gut schwimmen und etwas rennen, klettern und fliegen konnte, als Schulbesten die Schlußansprache.

Originalquelle unbekannt

Horst Doberstein  
ist Stellvertretender Leiter des  
Ausbildungsseminars Osnabrück II  
für das Lehramt an Sonderschulen



## **„Zuerst muß man sich als Person öffnen“**

### **Über die Veränderung der Unterrichtsarbeit in einer Integrationsklasse**

Als Alfred Cordes Klassenlehrer der ersten Osnabrücker Integrationsklasse wurde, hatte er keine entsprechende Ausbildung, auch keine besondere Berufserfahrung. Er kam vielmehr gerade nach einer neunjährigen Beurlaubung (einer Familienphase) wieder zurück in den Schuldienst. Offener Unterricht, Freiarbeit etc. waren für ihn zu diesem Zeitpunkt lediglich Schlagwörter ohne sinnhafte Füllung, ohne analytische Kategorien und ohne Handwerkszeug. Aber so wie früher wollte er nicht mehr unterrichten. Nur das Ziel der künftigen Arbeit hatte Alfred Cordes klar vor Augen, nämlich zwei behinderte Kinder in eine erste Klasse zu integrieren.

„Die Veränderung kam über die Kooperation mit den Sonderschullehrkräften. Wir waren uns schnell einig, daß man schon durch die Situation, daß man zu zweit ist, keinen klassisch tradierten, also lehrerzentrierten Unterricht machen konnte. Da würde sich zwar die Rolle des einen definieren, aber was macht der andere in der gleichen Zeit? Der könnte sich dann bestenfalls um das behinderte Kind kümmern. Aber das wäre ja desintegrativ.“

Zuerst versuchte das Team aus zwei Sonderschullehrkräften und einem Grundschullehrer sich ein Instrumentarium zu erarbeiten, mit dem sie einen stark differenzierten Unterricht organisieren konnten, die themenbezogenen Arbeitspläne. „Am Anfang dachten wir natürlich nur an die Kinder mit Behinderungen. Doch bald merkten wir, daß wir die Überflieger genauso mit besonderen Lerngelegenheiten bedienen müssen wie die Schwächeren.“ Immer deutlicher kristallisierte sich heraus, daß die Aufgabenstellungen für die Kinder sinnvoll sein müssen und daß sie viel Spielraum für eigene Ideen und selbständiges Handeln lassen sollten. Der Unterricht wurde immer stärker projektorientiert, entfernte sich von Schulbüchern und ließ sich auf die Lernwege der einzelnen Kinder ein. „Dabei haben wir uns, ohne daß wir es richtig gemerkt hätten, immer mehr von den Lehrbüchern freigemacht. Eine Fibel, die mit jeder Seite ein neues Thema vorgibt, ist so etwas wie ein Korsett, und das wollten wir

nicht.“ Den Rahmen für die gemeinsame Arbeit der ganzen Klasse gab statt dessen das jeweilige „Projektthema“. Unter ihm fanden alle ihren Platz.

Um die differenzierte Arbeit zu ordnen, die Übersicht zu behalten und die Möglichkeit, mit einzelnen Kindern bei Bedarf gezielt an Defiziten zu arbeiten, wurden individualisierte Arbeitspläne eingesetzt. Dabei bekamen die Kinder auf dreierlei Weise Mitsprachemöglichkeiten. Erstens redeten sie bei der Wahl des Projektthemas mit, zweitens bestimmten sie ihren Part im Projekt und definierten die entsprechenden Aufgaben und drittens konnten sie wählen, welche Freiarbeitsaufgaben aus dem Plan sie zu welcher Zeit erarbeiten wollten. Der Plan enthielt nicht nur Übungsaufgaben, sondern auch „Zuarbeiten“ für das gemeinsame Projekt, kreative Arbeiten etc.. Vor allem zeichneten sich die meisten Aufgaben durch Offenheit aus. So konnten die Kinder sich eigene Themen alleine oder in Gruppen selbständig erarbeiten.

Zugleich verfolgte das Team durch den Arbeitsplan das Ziel, die Kinder zu selbständigem Arbeiten anzuregen und dabei planen zu lernen. „Die Rolle des Lehrers ist dann nicht mehr die des Zauberers mit dem Hut, der jeden Tag ein neues Kaninchen hervorzaubert, um dann zu sagen, was jetzt getan werden muß. Bei der Planarbeit wissen die Schülerinnen und Schüler längerfristig, was noch alles auf sie zukommt. Sie können sich die Arbeit selbst ausformulieren und einteilen.“ Außerdem wirken die Lehrkräfte als Vorbild, weil sie die aktuelle Arbeit im Unterricht vor der Klasse absprechen.

Die Arbeitspläne sind zwar individualisiert, aber nicht für jede Schülerin und jeden Schüler gibt es einen extra Plan. In der Klasse hat sich herausgestellt, daß man mit drei oder vier verschiedenen Arbeitsplänen allen Schülerinnen und Schülern gerecht werden kann. Diejenigen Kinder, die noch Schwierigkeiten im Umgang mit der freien Auswahl haben, müssen ihre Arbeit mit dem Lehrer absprechen. Deshalb ist vor jeder schwierigen Aufgabe ein Telefon abgedruckt. Das bedeutet: „Nimm bitte zuerst mit dem Lehrer Kontakt auf“. Das Telefonzeichen wird dann nach und nach abgebaut, sobald sich abzeichnet, daß die Schülerinnen und Schüler auch ohne auskommen.

Zu Beginn eines neuen Themas, aus dem einmal ein Projekt hervorgehen könnte, bringen die Schülerinnen und Schüler Material mit: Bücher, Zeitschriften oder verschiedene Dinge, die zum Thema passen, die einen wichtigen Ausschnitt des Themas repräsentieren. Alle, auch die behinderten Kinder, bringen ihre Ideen ein. „Wir nehmen einfache und offene Themen, zu denen jeder etwas zu sagen hat, z.B. das Thema Tiere“. Die Kinder haben auch schon selbst Themen vorgeschlagen, z.B. das Thema „Dinosaurier“ und das Thema „Leben unterm Mikroskop“. Am Anfang stehen Gesprächskreise zu Teilthemen. Z.B. die Themen „Tiere und Sport“, „Tiere und Essen“ und „Tierhaltung“. In diesen Gesprächen werden die Interessen der Kinder deutlich, die dann in die vom Lehrer formulierten Aufgaben für die Arbeitspläne einfließen. Es ist eine lange Entwicklung bis eine Klasse in größeren Projekten arbeiten kann. Ein Schritt

dorthin sind kleinere Teilprojekte. Einzelne Kinder oder Gruppen arbeiten tagelang an einer selbstdefinierten Problemstellung, zum Beispiel an der Frage, wie sich verschiedene Arten Wale unterscheiden, und präsentieren ihr Ergebnis dann der ganzen Klasse.

Die Arbeit mit dem Arbeitsplan wird gelegentlich unterbrochen durch gemeinsamen Unterricht, beispielsweise, wenn in Mathematik etwas Neues eingeführt wird. Neben den Projekten laufen Lehrgänge für diejenigen Grundkenntnisse, die in Projekten nicht vermittelbar sind. „Da lasse ich allerdings inzwischen alle didaktischen Schnörkel weg. Ich sage den Schülerinnen und Schülern, wie bestimmte Aufgaben gerechnet werden. Meistens finden sie selbst heraus, warum dieser Rechenweg zum Ziel führt, und wenn nicht, dann sage ich's ihnen ein paar Tage später. Und diejenigen, die gar nichts damit anfangen können, die sollen wenigstens wissen wie die Aufgaben funktionieren. Das schafft enorme Freiräume für andere Sachen, die mir und den Kindern wichtiger sind.“ In den Projekten kommen immer wieder Situationen vor, in denen die Schülerinnen und Schüler notwendig lesen, schreiben und rechnen müssen. Spätestens dann wird dem Kind der Sinn der Lehrgänge klar. Es lernt motivierter, weil es weiß, wofür die Kenntnisse gebraucht werden.

Weil der Arbeitsplan auch Übungsaufgaben enthält, kann es sein, daß ein Kind etwas üben will, was noch gar nicht zentral eingeführt wurde. Manche Kinder versuchen es dann einfach und kommen auch alleine dahinter, wie man die Aufgabe lösen kann. Andere merken, daß sie doch besser auf die Einführung warten sollen. „So hat jeder seine Zugriffsmöglichkeit auf die Aufgaben. Der eine nimmt die Herausforderung an und versucht die Aufgabe, ehe der Cordes sie eingeführt hat. Der andere wartet lieber, bis der Lösungsweg gemeinsam erarbeitet worden ist und arbeitet dann selbständig. Und meistens stimmt die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler.“

Heute begrüßt Alfred Cordes die Vielfalt in seiner Klasse. Eine ideale Schule würde seiner Ansicht nach gar nicht mehr an Jahrgänge gebunden sein, allenfalls an Stufen. Die Klasse sollte einen festen Mittelpunkt, ein Klassenzimmer haben, in dem alles drin ist, was für die jeweilige Stufe an Material benötigt wird. Dadurch würde auch das Differenzieren leichter. Vor allem gäbe es immer eine Gruppe Kinder, die bereits die Regeln und Abläufe kennen. Durch die unterschiedlichen Altersstufen nimmt die Konkurrenz ab. Man muß lernen, sich sozial zu arrangieren.

Dieser Text basiert auf der Auswertung eines Arbeitsgruppenbeitrags von Alfred Cordes auf der Tagung „Modelle integrativen Unterrichts“, einem narrativen Interview und einem Unterrichtsbesuch.

Alfred Cordes ist Lehrer an der Altstädter Grundschule und arbeitet als „kooperierender Lehrer“ im Bereich Erstunterricht an der Universität Osnabrück.



Jürgen Hansen

## **Eine Schule für alle**

*Überall auf der Welt hat das Wort „INTEGRATION“ die schulpolitische Diskussion und die Schulentwicklung geprägt. In den nordischen Ländern ist der Begriff in den letzten zehn Jahren mehr und mehr von der Bezeichnung **Eine Schule für alle** abgelöst worden. Beide Bezeichnungen beinhalten, daß funktionsgehemmte Kinder - soweit wie möglich - im allgemeinen Schulumilieu unterrichtet werden sollen.*

Integration ist die Bemühung, abweichende Gruppen zu erkennen und in den allgemeinen Unterricht in **Einer Schule für alle** einzubeziehen. **Eine Schule für alle** drückt den Versuch aus, den Unterricht so zu gestalten, daß alle Schüler nicht als Gruppe, sondern als Individuen beachtet werden. Dadurch wird vermieden, daß irgend jemand ausgesondert wird.

In der traditionellen Schule wurde Unterricht weitestgehend durch einen vorgegebenen Lehrplan gelenkt; dieser besagte, daß alle Schüler das gleiche innerhalb eines festgesetzten Zeitrahmens lernen sollten. Unterricht sollte als Frontalunterricht von einem Lehrer für ca. 20-30 Kinder durchgeführt werden.

## **Differenzierung**

In **Einer Schule für alle** sind die Möglichkeiten und Voraussetzungen des einzelnen Schülers besonders zu beachten. Seine normalen und besonderen Bedürfnisse bilden hier den Ausgangspunkt. Die Schlüsselbegriffe heißen Unterrichtsdifferenzierung und Strukturflexibilität. In Schulen, die konsequent diese Herausforderung aufgenommen haben, werden keine oder aber nur ganz wenige Schüler aus der allgemeinen Schule selektiert. Diese neue Schule sieht ganz anders aus als die der Elterngeneration.

## **Alte Tugenden werden abgelöst**

Es kann Sorge hervorrufen, wenn alte Tugenden abgelöst werden und durch 'Verhältnisse' ersetzt werden, die erst einmal verwirrend und undurchsichtig erscheinen. Es ist aber erwiesen, daß nur auf diese Art jeder Schüler seine optimale fachliche und soziale Entwicklung erreichen kann. Das gilt sowohl für diejenigen, die über als auch für diejenigen, die unter dem Durchschnitt liegen.

Die Entwicklung zu **Einer Schule für alle** ist ein langer und komplizierter Prozeß. In den nordischen Ländern ist in diesem Jahrhundert daran gearbeitet worden; der Abschluß dieser Entwicklung ist aber kaum diesseits der Jahrtausendwende zu erwarten.

In diesem Prozeß zeichnen sich einige Meilensteine ab. Jeder einzelne ist eine Voraussetzung für die Weiterentwicklung: Man darf keinen davon auslassen. Jeder Meilenstein beinhaltet eine notwendige Erfahrung; darauf baut die Weiterentwicklung auf.

### **‘Nicht-unterrichtbare’ Kinder?**

Vor nur 30-40 Jahren gab es eine große Anzahl Kinder, die nicht zur Schule gingen. Sie wurden als ‘nicht-unterrichtbare’ Kinder bezeichnet. Da wir im Norden in den 60er Jahren feststellten, daß alle Kinder unterrichtet werden können, daß alle Kinder ein Recht haben, unterrichtet zu werden, unternahmen wir den ersten und vielleicht wichtigsten Schritt in die Richtung **Einer Schule für alle**.

Aber auch wenn die ‘Nicht-Unterrichtbarkeit’ abgeschafft wurde, war man jedoch nicht der Meinung, daß diese funktionsgehemmten Kinder etwas mit „normalen“ Kindern gemeinsam hätten. Ihr Unterricht fand in ‘Spezialschulen‘ statt; sie hatten ein ganz anderes Curriculum und unterstanden einer ganz anderen Gesetzgebung; sie wurden von ganz anderen Stellen finanziert und gelenkt.

Aber die Kinder wurden unterrichtet - sehr oft sogar auf einem seriösen fachlichen Niveau.

### **‘Zusammenspiel’ mit allgemeinen Klassen**

Segregation von Kindern mit Funktionsstörungen war lange Zeit selbstverständlich. Aber nicht alle Eltern sahen die Notwendigkeit, daß ihre Kinder vom Umgang mit „normalen“ Schulkindern ausgeschlossen werden sollten. Einige Eltern und mit ihnen ein Teil der Lehrer und Psychologen waren der Auffassung, daß diese Kinder in ihrer Entwicklung noch mehr gehemmt würden, wenn sie in einem ‘Behinderten-Schulumilieu’ aufwachsen. Diese Haltung bewirkte, daß in allgemeinen Schulen ‘Special-Klassen’ eingerichtet wurden. Die Kinder dort wurden zwar anders unterrichtet, aber sie befanden sich immerhin in einem Schulgebäude und hatten so die Möglichkeit ‘zu einem gewissen Zusammenspiel’ mit Kindern der „normalen“ Klassen. Der Grundstein für die Integration war gelegt.

Diese praktische Pionierarbeit wurde auf Gesetzesebene fortgeführt. Die gesetzlich festgelegte Segregation wurde aufgehoben. Das allgemeine Schulgesetz

umfaßt jetzt alle Kinder, unabhängig von ihrem Funktionsniveau. Nun haben alle Kinder die gleichen Unterrichtsrechte und -pflichten.

## **Gleicher Inhalt für alle Kinder**

Der Unterrichtsinhalt, der durch die Fächer definiert ist, gilt für alle Kinder; die Finanzierung geht von den gleichen Kassen aus; die Verantwortung liegt bei den gleichen Schulbehörden. **Eine Schule für alle** ist so als die natürliche Konsequenz aus dem Wissen entstanden, daß der Bedarf und das Recht von Kindern, sich entwickeln und in einer natürlichen Umgebung aufwachsen zu können, nicht durch Funktionshemmungen oder Behinderungen bestimmt werden darf. Das bedeutet: gleiches Recht und gleiche Pflichten für alle bezüglich Unterricht, gleiche Gesetzgebung, gleiche Verantwortung, gleiche Unterrichtsinhalte, gleiche Schulgebäude und vielleicht eines Tages sogar gleiche Klassen für alle Schüler. Dieses eigentliche Ziel, daß keiner „besonders“ ist und die Individualität aller anerkannt wird, kann nicht ohne einen beträchtlichen Grad an Differenzierung erreicht werden. Der Klassenbegriff soll zugunsten größerer Gruppen, in denen eine Schwerpunktbildung einzelner Schülergruppen möglich ist, aufgelöst werden. Es sollen Schülergruppen gebildet werden, in denen Schüler an unterschiedlichen Unterrichtsinhalten arbeiten und lernen können.

## **Gleiche Möglichkeiten**

**Eine Schule für alle** ist eine Bekräftigung dafür, daß Schüler nur gleiche Möglichkeiten erhalten, wenn sie unterschiedlich ‘behandelt’ werden. Dies ist eine große Herausforderung an die Schule; sie beinhaltet, daß die Lehrer die funktionellen Möglichkeiten ihrer Schüler kennen und über ihre sozialen Fähigkeiten, Interessen, besonderen Bedürfnisse usw. Bescheid wissen. Wo in der traditionellen Schule der Lehrer zuerst einmal die Fächer kennen mußte, muß er in **Einer Schule für alle** vor allem jeden einzelnen Schüler kennen. Er muß z. B. Ursachen und Konsequenzen von psychischen, physischen oder sensorischen Funktionsdefiziten kennen und wissen, wie er pädagogisch darauf antworten kann. ‘Spezialunterricht’ und ‘spezialpädagogische’ Hilfe sind in **Einer Schule für alle** nicht verschwunden, sie treten vielmehr als natürliches Element im Rahmen des allgemeinen Unterrichts auf.

Wenn es um Schüler geht, die einen besonderen Förderbedarf bei seltenen Funktionsstörungen haben, können natürlich nicht alle Lehrer Experten sein. Wenn ein solcher Schüler aber in der allgemeinen Schule ist, muß der unterrichtende Lehrer die Möglichkeit haben, sich das nötige Expertentum anzueignen. Dieses kann durch örtliche, regionale oder landesweite pädagogisch-psychologische Ratgeber, durch Fortbildungskurse etc. erfolgen. Es dürfen niemals Zweifel darüber aufkommen, daß der Lehrer, der einen solchen Schüler

unterrichtet, diese zusätzliche Unterstützung in Form von Wissen und Einsicht inkl. eventuell notwendiger extra Ressourcen verschiedener Art bekommen kann.

## **Ressourcen des Schülers ins Zentrum**

**Eine Schule für alle** ist auch eine Schule, in der die eigenen Ressourcen des Schülers ins Zentrum gerückt werden. Hier gilt als Voraussetzung und Konsequenz die explizite Anregung, das Mitwirken und das Mitverantworten der Schüler und Eltern zu stärken. Wo die traditionelle Schule als „System“ oder „Apparat“ versucht oder 'kodierte' sein kann, die fachgebundene Ziel- und Mitteltradition zu bevorzugen, sind die 'Nutzer' der Schule - Eltern und Schüler - sicherlich im allgemeinen realistischer, wenn sie durch Mitverantwortung und Mitwirken die Möglichkeit erhalten, dafür zuständig zu sein.

## **Unrealistische Eltern?**

Der Mythos von den ehrgeizigen und unrealistischen Eltern hat mit großer Wahrscheinlichkeit seinen Ursprung darin, daß die Verantwortung dafür, daß ihre Kinder etwas lernen, bei der Schule gelegen hat. Deshalb hatten sie keine großen Bedürfnisse, sich über die potentiellen Möglichkeiten ihres Kindes besonders zu informieren. **Eine Schule für alle** ist daher im weitesten Sinne eine verbrauchergelenkte Schule. Allein deshalb kann die notwendige Differenzierung nur durchgeführt werden, wenn Eltern und Schüler zu 100 % mitarbeiten.

## **Eine Gesellschaft für alle**

**Eine Schule für alle** ist unweigerlich mit dem übergeordneten Begriff verbunden: **Eine Gesellschaft für alle**. Eine Schule mit Wahlmöglichkeiten an Themen, Niveau und Struktur, in der kein Status oder Prestige die gewählten Fächer beeinflußt, kann sicherlich nicht in einem Staat realisiert werden, in dem die Bürger nach ganz anderen Prinzipien beurteilt und entlohnt werden. Wenn wir **Eine Gesellschaft für alle** mit **Einer Schule für alle** entwickeln möchten, müssen wir die Tatsache akzeptieren, daß wir als Menschen alle gleich wertvoll sind.

Jörgen Hansen  
ist Unterrichtsinspektor im Dänischen Unterrichtsministerium  
und Leiter der Abteilung für Spezialunterricht

Dieser Aufsatz erschien in: Skolen i Norden; 1994; Dänemark

Er wurde übersetzt und bearbeitet von:

Hans-H. Meyering

Spitzwegstr. 8

49134 Wallenhorst/Deutschland

Tel.: 05407/6706



## **Die Entwicklung der Dänischen Öffentlichen Schule zu Einer Schule für alle**

### **Zusammenfassung des Beitrags von Gerke-Hansen in Anlehnung an eine Broschüre des Dänischen Ministeriums für Unterricht**

Im Mai 1969 wurde in Dänemark durch einen Beschluß des Parlaments die Möglichkeit eröffnet, behinderte und nichtbehinderte Kinder in einer Schule zu unterrichten. Drei Bedingungen mußten gegeben sein: Der Elternwunsch nach Integration, die Möglichkeit der Eltern, das Kind zuhause zu betreuen (keine Heimunterbringung) und der Nutzen für das Kind (es mußte in der allgemeinen Schule förderbar sein). Für die Eltern war häufig maßgebliches Motiv, daß die weiten Entfernungen zu Spezialeinrichtungen ihnen zu aufwendig waren oder daß sie ihre Kinder nicht in ein Heim geben wollten.

Es bildeten sich zunächst als Reaktion auf die Integrationsforderungen von Eltern „Kreis-Unterrichts-Centren“, Spezialklassen, die allgemeinbildenden Schulen angegliedert waren. Sie wurden von Kindern mit schwereren Behinderungen (Sehen, Hören, Motorik) besucht. In vielen Regionen waren weder Sonderschulen noch Spezialklassen vorhanden. Dort wurden immer häufiger zunächst vor allem körperbehinderte und blinde Kinder in Normalklassen eingeschult. Sowohl die Spezialklassen als auch die Einzelintegration bewährte sich dann, wenn ausreichende personelle und sachliche Ressourcen zur Verfügung gestellt wurden. Beratungslehrer, ausgebildete Sonderschullehrkräfte, boten unterstützende Hilfe in den Klassen an.

### **Die Entwicklung der Integration seit 1969**

Im Gefolge der Integration wurden in den 70er Jahren auch immer mehr Kinder beschult, die vorher ohne schulische Betreuung geblieben waren. 1980 wurde offiziell akzeptiert, daß alle Schülerinnen und Schüler unabhängig vom Grad einer Behinderung ein Anrecht auf angemessenen schulischen Unterricht haben. Es wurden an der Folkeskole immer mehr Fördermaßnahmen eingerichtet. Innerhalb von 10 Jahren verdoppelte sich die Zahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Ca. 80% des für notwendig erachteten zusätzlichen Förderbedarfs kann tatsächlich abgedeckt werden. Es findet als Zusatzangebot zum normalen Unterricht statt. Auch die Privatschulen (10% aller schulpflichtigen Kinder besuchen sie) nehmen immer mehr behinderte Kinder auf und bieten ihnen

besondere Fördermaßnahmen. Derzeit sind nur noch 0,5% der Schülerinnen und Schüler an Sonderschulen untergebracht. Die Praxis hat gezeigt, daß es häufig gelingt, Kinder zu integrieren, bei denen man dies für äußerst schwierig, wenn nicht sogar für unmöglich gehalten hatte.

Das integrative Förderangebot endet nicht nach Ablauf der Schulzeit. Auch die Berufsausbildung ist für Jugendliche mit Behinderungen offen. Hier wird ebenfalls zusätzlich spezielle Förderung angeboten. Selbst an den Weiterbildungseinrichtungen und an den Hochschulen nimmt die Zahl der Behinderten zu. Für sie werden spezielle Hilfen z.B. durch neue Technologien bereitgestellt.

Die dänische Erfahrung hat gezeigt, daß Integration nicht ohne zusätzliche Fördermaßnahmen auskommt. Allerdings bietet das dänische Schulsystem viele unterschiedliche Möglichkeiten zur Wahl. Die Entscheidung bleibt den Eltern überlassen, jedoch nicht ohne entsprechende Vorbereitung. An der Schule gibt es ein Team (erfahrene Lehrkräfte mit psychologischem Zusatzstudium), welches die speziellen Förderbedürfnisse eines Kindes herauszufinden versucht. Es unterbreitet dann den Eltern unterschiedliche Förderangebote. Die Entscheidung für oder gegen Integration ist nicht bindend für die gesamte Schulzeit. Sie kann vielmehr bei Bedarf revidiert werden, allerdings nur einmal im Jahr.

Die Integration kam nicht etwa deshalb voran, weil von Anfang an durch die Regierung entsprechende Mittel zur Verfügung gestellt worden wären. Vielmehr sprangen häufig die Gemeinden ein, bis schließlich die Mittelvergabe dezentralisiert wurde. Man hat festgestellt, daß die integrative Förderung gleich teuer ist, wie der Unterricht in Sonderschulen.

## **Forderungen für die Zukunft**

Die Zukunft der Schule für alle hängt in Dänemark nach Einschätzung des Ministeriums für Unterricht vor allem von folgenden Faktoren ab:

- Es muß weiterhin allen Beteiligten gelingen, offen und flexibel genug zu sein, um Kinder individuell angemessen zu fördern.
- Die Entscheidung über die geeignete Förderung sollte auf der Basis einer fachgerechten Beratung auch in Zukunft bei den Eltern liegen.
- Es muß weiterhin eine breite Palette von Wahlmöglichkeiten geben.
- Die Gesamtverantwortung für die Folkeskole sollte nach und nach immer mehr dezentralisiert werden.
- Die Professionalisierung der Integration muß vorangebracht werden.
- Auf lokaler Ebene sollte eine angemessene Gesamtförderung (schulisch, sozial, medizinisch) für die einzelnen behinderten Kinder ermöglicht (d.h. angeboten und koordiniert) werden.
- Integration muß so organisiert werden, daß für alle Beteiligten fruchtbare Erfahrungen daraus erwachsen.

- Die Lehrerinnen und Lehrer müssen besser für differenzierten Unterricht ausgebildet werden, damit sie dem breiten Spektrum an Schülerbedürfnissen gerecht werden können.
- Der pädagogisch-psychologische Beratungsdienst muß weiterhin zur Verfügung stehen.

Der Text stellt eine Zusammenfassung des Beitrags von Else Gerke-Hansen dar, der uns nicht in schriftlicher Form vorlag. Als weitere Grundlage diente daher eine Broschüre des Dänischen Unterrichtsministeriums in der Übersetzung von Hans-H. Meyering mit dem Titel: Die Entwicklung der Dänischen Öffentlichen Schule zu Einer Schule für Alle. Integration von behinderten Schülern in das Regelschulsystem.

Else Gerke-Hansen ist Leiterin des  
Undervisningscentret for Sønderjylland in Aabenraa

