

Ott, Isabel

Integrationspädagogik und die Rolle von  
Schulsozialarbeit am Beispiel des  
Montessori-Schulzentrums in Leipzig

eingereicht als

**BACHELORARBEIT**

an der

**HOCHSCHULE MITTWEIDA**

**UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES**

Fakultät Soziale Arbeit

Roßwein, 2014

Erstprüfer: Dr. phil. Hille

Zweitprüfer: Prof. Dr. phil. Wedler

# Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	1
2.	Integrationspädagogik	2
2.1	Begriff und Entwicklung	2
2.2	rechtliche Grundlagen	3
2.2.1	schulrechtliche Aspekte	4
2.2.2	Die UN-Behindertenrechtskonvention	6
2.2.3	Die Schulintegrationsverordnung von Sachsen	6
2.3	Abgrenzung zur Sonderpädagogik	7
2.4	Integrationspädagogik in der Schule	9
2.4.1	Rahmenbedingungen für die integrative Beschulung	9
2.4.2	Modelle und Konzepte des integrativen Schulversuchs	12
2.4.3	Erfolge und Herausforderungen	15
2.5	Die aktuelle Lage der integrativen Beschulung in Sachsen	18
3.	Schulsozialarbeit	20
3.1	Begriff und Entwicklung	20
3.2	rechtliche Grundlagen	23
3.3	Mindestmerkmale und Arbeitsbereiche	24
3.4	Anforderungen an Schulsozialarbeiter_innen	28
4.	Das Montessori-Schulzentrum Leipzig	30
4.1	Das Leitbild	30
4.1.1	Die Montessori Pädagogik	31
4.1.2	Das christliche Schulkonzept	32
4.2	Die Bedeutung von Integration	33
4.2.1	Konzept	33
4.2.2	Schulalltag	35
4.3	Die Rolle von Schulsozialarbeit	36

4.3.1 Konzept und Angebote	37
4.3.2 Herausforderungen	38
5. Fazit	39
5.1 Anwendungen für die Soziale Arbeit	39
5.2 Ergebnisse für die weiterführende Forschung	40
Literaturverzeichnis	
Sonstige Quellen	
Anhang	
Selbstständigkeitserklärung	

# 1. Einleitung

Das Thema der vorliegenden Bachelorarbeit ist „Integrationspädagogik und die Rolle von Schulsozialarbeit am Beispiel des Montessori-Schulzentrums in Leipzig“.

Ich habe dieses Thema gewählt, weil ich mich näher mit einer Form von alternativer Pädagogik beschäftigen wollte. Verschiedene Seminare, die ich besucht habe und manche Bücher, die ich während des Studiums gelesen habe, haben mich neugierig gemacht, in die Richtung Integrationspädagogik mehr zu forschen. Ich kann mir auch die Schule als zukünftigen Arbeitsbereich sehr gut vorstellen und habe deshalb die Rolle der Schulsozialarbeit als Verknüpfung des Themas mit der Sozialen Arbeit gewählt.

Zuerst gehe ich allgemein auf Integrationspädagogik und Schulsozialarbeit ein und beschreibe dabei unter anderem die Begriffe und Entwicklung, rechtliche Grundlagen und Arbeitsbereiche, wobei ich auch auf die aktuelle Situation der integrativen Beschulung in Sachsen eingehen möchte. Bei diesem Teil der Arbeit habe ich mich auf eine Literaturrecherche beschränkt.

Die Theorie verdeutliche ich anhand eines Beispiels, dafür habe ich das Montessori-Schulzentrum in Leipzig ausgewählt, da die Schule in ihrem Konzept die Integration eingebunden hat und eine Schulsozialarbeiterin beschäftigt. Zunächst stelle ich das Leitbild, nach dem diese Schule den Schulalltag gestaltet, vor und gehe auf deren Konzept von Integration und Schulsozialarbeit ein. Des Weiteren habe ich die Schule besucht und Gespräche mit der Schulsozialarbeiterin sowie einer Lehrerin, die im Bereich der Integration tätig ist, geführt. Dabei wollte ich zwei Fragen nachgehen, zum einen wie die Integration praktisch aussieht und zum anderen welche Rolle Schulsozialarbeit im Bereich der integrativen Beschulung spielt.

Meine Arbeit schließe ich mit einigen Betrachtungen zu möglichen Anwendungen für die Soziale Arbeit und Ergebnissen für die weiterführende Forschung ab.

## 2. Integrationspädagogik

### 2.1 Begriff und Entwicklung

Der Begriff Integrationspädagogik steht für die Theorie und Praxis des gemeinsamen Lernens von Kindern mit und ohne Beeinträchtigung. Laut Eberwein und Knauer substituiert dieser Begriff den Begriff der Sonderpädagogik. Als Ziel benennen diese beiden Autor\_innen die Überwindung aussondernder Einrichtungen sowie deren pädagogischer Konzeptionen zu Gunsten gemeinsamen Lernens und Lebens (vgl. ebd. 2002, 17).

Nach Annedore Prengel stellt Integrative Pädagogik einen Reformansatz dar, in welchem die Heterogenität der Schüler\_innen explizit im Mittelpunkt aller theoretischen Überlegungen und praktischen Vorhaben steht (vgl. Prengel 2006, 158).

Integration kann auch als ein politisches Phänomen betrachtet werden, nämlich dort, wo sie sich auf das Zusammenleben der Menschen, auf den Einzelnen in seiner Gemeinsamkeit mit anderen richtet. Denn wo die Gemeinsamkeit aller nicht gegeben ist bzw. Störungen unterliegt und hergestellt bzw. wiederhergestellt werden soll, wird politisch gehandelt. Dies ist bei der Integration in der Schule der Fall, auf die ich weiter unten nochmal gesondert eingehen werde (vgl. Muth 2002, 43).

Seit dem Beginn der 70er Jahre wird das Thema der gemeinsamen Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern in Deutschland diskutiert. Die ersten Initiativen gingen von den betroffenen Eltern aus, diese gründeten Selbsthilfegruppen (vgl. Schöler 1999, 17).

Die Integrationsbewegung hing auch stark mit der bürgerlichen Basisbewegung und deren erstarkendem demokratischen Selbstbewusstsein zusammen. Seitdem hat sich die Integrationspädagogik als pädagogische Disziplin etablieren und aus einer randständigen Position lösen können. Durch die Aufnahme des Diskriminierungsverbots gegenüber Menschen mit Behinderungen in das Grundgesetz (GG) 1994 und nachfolgend in die Länderverfassungen sowie die Verankerung in erziehungs- und

ausbildungsrelevante Gesetze und Bestimmungen wird ein gesellschaftlicher und juristischer Bewusstseinswandel deutlich. Gesellschaftliche Sonderbehandlung und Ausgrenzung von Menschen mit Beeinträchtigungen zu überwinden stellen den Anspruch und den Auftrag der Integrationspädagogik dar. Somit arbeitet sie gemäß ihrer Logik als transitorische Pädagogik auf ihre Selbstauflösung hin (vgl. Knauer 2002, 55).

Initiiert von einer Elterngruppe wurde 1976 an der Fläming-Schule, einer Regelschule in Berlin, die erste Integrationsklasse als Modellversuch zum gemeinsamen Schulbesuch von behinderten und nichtbehinderten Kindern eingerichtet. Seitdem ist die Zahl der Modellversuche stetig angestiegen. Zudem formierten sich die Eltern behinderter Kinder, die Kind gemeinsam mit allen gleichaltrigen Kindern in die Regelschule schicken wollen und die Sonderschuleinweisung für ihr Kind ablehnen, zu Elterninitiativen. Ein Beispiel hierfür ist die Elterninitiative „gemeinsam leben – gemeinsam lernen“, die sich auf der Bundesebene, in den Bundesländern sowie an einzelnen Orten organisiert hat und regelmäßig Arbeitstagungen veranstaltet (vgl. Prengel 2006, 140f.).

Die aktuelle Lage der Integrationspädagogik ist gekennzeichnet durch eine unübersichtliche Rechtslage, unklare Organisationsvorgaben und personelle wie materielle Mangelversorgung. Dies alles deutet auf eine Hintanstellung und Vernachlässigung des Integrationsgedanken von Seiten der Administration hin (vgl. Knauer 2002, 55f.).

## 2.2 rechtliche Grundlagen

Im Folgenden gebe ich einen groben Überblick über die schulrechtlichen Rahmenbedingungen für eine integrative Pädagogik, beleuchte die UN-Behindertenrechtskonvention näher und gehe auf die Schulintegrationsverordnung von Sachsen ein.

### 2.2.1 schulrechtliche Aspekte

Im Bereich des Bildungswesens stehen dem Bund mangels besonderer Zuweisung nur geringe Kompetenzen zu, die Bundesländer sind autonom und können auch von anderen Bundesländern abweichende Regelungen treffen. Es lassen sich dennoch einige allgemeine Grundsätze für das Schulwesen ableiten, da für das staatliche Schulsystem die Grundrechte von Eltern und Kindern sowie die Staatszielbestimmungen der Demokratie, des Sozialstaates und des Rechtsstaates (Art. 20 Abs. 1 GG) gelten. Der allgemeine Gleichheitsgrundsatz (Art. 3 Abs.1 GG) nimmt die staatliche Schule in die Pflicht, allen Kindern einen gleichen Zugang zur und gleiche Chancen in der Schule zu verschaffen. Die staatliche Schule soll zudem die je unterschiedlichen, individuellen und jeweils in gleichem Maße geschützten Positionen von Eltern (abgeleitet aus deren Elternrecht Art. 6 Abs. 2 GG) und von Schüler\_innen (abgeleitet aus deren Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit Art. 2 Abs. 1 GG) anerkennen und so mit dem Ziel eines Ausgleichs die Grundsätze von Pluralismus und Toleranz verwirklichen. Durch die verfassungsrechtlich verankerte Aufsicht und damit auch Verantwortung für das Schulwesen (Art. 7 Abs.1 GG) in Verbindung mit dem Sozialstaatsgebot (Art. 20 Abs. 1, Art. 28 Abs.1 GG) ist der Staat verpflichtet, ein Mindestmaß an Bildung für jede\_n bereitzuhalten. Besonders bedeutsam für die schulische Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung ist die im Jahre 1994 in das Grundgesetz eingefügte Ergänzung des Art. 3 Abs. 3 GG um einen Satz 2: „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“ Diese Bestimmung gilt wie alle anderen Grundrechtsnormen auch in der staatlichen Schule.

Die Kultusministerkonferenz hat mit den „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland“ vom 6. Mai 1994 klar hervorgehoben, dass im Vordergrund der Betrachtung das einzelne Kind mit seinem je individuellen sonderpädagogischen Förderbedarf stehen soll und nicht die Frage, an welchem Ort und in welcher Schulart es unterrichtet wird. Diesem Beschluss kommt zwar keine rechtliche Bedeutung zu, jedoch wird mit der Feststellung, dass die Integration von Schüler\_innen mit einer Behinderung Aufgabe aller Schulen ist, die Ablösung in bildungspolitischer Hinsicht von früheren,

defizitorientierten Ansätzen klar betont. Der verfassungsrechtliche Vorrang einer integrativen Unterrichtung von Schüler\_innen mit Behinderung ist zwar vom Bundesverfassungsgericht betont worden, die konkrete Umsetzung der Integration bleibt jedoch eine bildungspolitische Aufgabe des jeweiligen Landesgesetzgebers (vgl. Füssel 2002, 158ff.).

Behinderung an sich ist kein Grund, ein Kind in die Sonderschule zu schicken. Die Schulverwaltung einer Regelschule kann aber die Aufnahme eines Kindes mit Behinderung verweigern, wenn zum Beispiel eine behindertengerechte Sonderschule in erreichbarer und zumutbarer Nähe ist oder weil die Interessen des Kindes einen Sonderschulbesuch erfordern.

Wenn ein behindertes Kind eine Regelschule besucht, ist dessen Rechtsstellung relativ günstig, was bedeutet, dass es nicht so ohne weiteres in eine Sonderschule „verlegt“ werden kann. Wenn man aber Ansprüche auf integrative Förderung erhebt ist die Rechtslage nicht so günstig, denn es müssen bestimmte Voraussetzungen für den integrativen Schulbesuch erfüllt werden.

Laut den Schulgesetzen, die eine Integration vorsehen, soll diese unter dem Vorbehalt geschehen, dass es die organisatorischen, personellen und sächlichen Gegebenheiten der Schule erlauben. Auch Schulen mit sehr großen Gestaltungsspielräumen müssen in der Frage der Integration das Einverständnis bzw. die Zustimmung der Schulaufsicht einholen, daher ist es wichtig, dass der Schule finanzielle Fördermittel für die Integration zur Verfügung stehen (vgl. Dietze 2002, 164ff.).

Die aktuelle Situation ist davon geprägt, dass die rechtlichen Verfahren zur Beschulung von Kindern mit Behinderung in den einzelnen Bundesländern im Hinblick auf die Integration in allgemeine Schulen sehr unterschiedlich sind (vgl. Wisotzki 2000, 54).



### 2.2.2 Die UN-Behindertenrechtskonvention

Eine der aktuellsten gesetzlichen Regelungen zur Integration von Menschen mit Behinderung stellt die UN-Behindertenrechtskonvention, die im Dezember 2006 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen (UN) verabschiedet wurde, dar. Ihr Ziel ist es, Menschen mit Behinderung die Teilhabe an allen gesellschaftlichen Prozessen zu garantieren. In der Europäischen Union ist die UN-Konvention nach Ratifizierung geltendes Recht, in Deutschland ist die Vereinbarung im März 2009 in Kraft getreten. Wie oben erwähnt, gibt es in der deutschen Gesetzgebung schon länger Regelungen, die die Gleichberechtigung von Menschen mit Behinderung durchsetzen. Es gibt dennoch viele Bereiche, in denen die UN-Konvention der deutschen Gesetzgebung wichtige Impulse gibt, dies ist zum Beispiel im Bildungssystem der Fall. Denn in Deutschland besuchen bisher nur wenige Kinder mit Behinderung eine Regelschule, die UN-Konvention fordert jedoch von allen Vertragsstaaten erhebliche Anstrengungen im Schulbereich, damit zukünftig Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam unterrichtet werden können. Nun sind die Bundesländer dazu verpflichtet, ihre Schulgesetze anzupassen und Voraussetzungen für den gemeinsamen Unterricht zu schaffen (vgl. Aktion Mensch 2013, o. S.).

### 2.2.3 Die Schulintegrationsverordnung von Sachsen

Da ich die integrative Beschulung anhand des Montessori-Schulzentrums in Leipzig untersuche, möchte ich noch kurz auf die rechtlichen Grundlagen des Freistaates Sachsen eingehen. Dort wird die Umsetzung der integrativen Unterrichtung durch die sogenannte Schulintegrationsverordnung geregelt. Laut § 3 Abs. 1 kann es verschiedene Formen davon geben:

1. Die Schüler\_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nehmen in vollem Umfang am Unterricht einer Klasse der öffentlichen Schule teil und gehören dieser Schule an. Die Lehrer\_innen der Klasse beraten sich regelmäßig mit einem Lehrer/einer Lehrerin des jeweiligen Förderschwerpunktes.
2. Die Schüler\_innen nehmen in vollem Umfang am Unterricht einer

Klasse der öffentlichen Schule teil und gehören dieser Schule an. Ein zusätzlicher Lehrer/eine zusätzliche Lehrerin fördert die Schüler\_innen in einem der Ausprägung des sonderpädagogischen Förderbedarfs angemessenen Umfang im Klassenunterricht oder in gesondertem Förderunterricht.

3. Die öffentliche Schule ermöglicht Schüler\_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die eine benachbarte Förderschule besuchen, in einzelnen Unterrichtsfächern den Besuch, sie bleiben jedoch Schüler\_innen der Förderschule.

4. Die öffentliche Schule arbeitet mit einer benachbarten Förderschule zusammen, indem eine oder mehrere Klassen der Förderschule im Schulgebäude dieser Schule unterrichtet werden, die Schüler\_innen dieser Klassen bleiben Schüler\_innen der Förderschule.

In der öffentlichen Schule müssen nach § 4 Abs. 1 bestimmte Voraussetzungen vorliegen, bevor eine integrative Beschulung möglich ist. Zum einen müssen die erforderlichen Lehrkräfte und, falls Betreuung und Pflege der Schüler\_innen auch während des Unterrichts notwendig sind, auch entsprechend qualifizierte Betreuungs- oder Pflegekräfte zur Verfügung stehen. Des Weiteren muss eine behindertengerechte sächliche Ausstattung einschließlich der erforderlichen Lehr- und Hilfsmittel sowie behindertengerechte bauliche und räumliche Bedingungen gegeben sein (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport 2009, 6).

## 2.3 Abgrenzung zur Sonderpädagogik

Um die Unterschiede zwischen Sonderpädagogik und Integrationspädagogik deutlich zu machen, beschreibe ich die Entwicklung und Ziele der Sonderpädagogik.

Die Sonderpädagogik begann Ende des 18. Jahrhunderts in einer Zeit, in der die berühmte Pariser Taubstummenanstalt ihre Tore öffnete. Es wurden spezielle Unterrichtsprogramme und genauestens auf den Entwicklungsstand der Schüler abgestimmte Lehrmittel entwickelt, um die Schüler zu einem möglichst normalen menschlichen Leben zu befähigen. Im Laufe des 18. und

19. Jahrhunderts wurden immer mehr Schulen zur Bildung und Erziehung von behinderten Menschen eingerichtet, so zum Beispiel für Blinde ab 1784 und für Taubblinde ab 1832.

Bei der Betrachtung der Sonderpädagogik muss klar zwischen der Sonderpädagogik als Inferiorisierung und der als Förderung unterschieden werden. Bei der Inferiorisierung wird von der Auffassung ausgegangen, dass Behinderung ein statischer, unveränderlicher Defekt einer Person ist, auf Grund dessen diese Person minderwertig und weswegen sie aus dem üblichen sozialen Zusammenhang auszuschließen ist. Maßnahmen ihrer Unterbringung und Erziehung sollen vor allem der Disziplinierung, der ökonomisch nützlichen Verwendung und der Entlastung der Nichtbehinderten dienen.

Sonderpädagogik als Förderung beinhaltet die Auffassung, dass Behinderung die Beeinträchtigung einer Person darstellt, die im Vergleich zu anderen Menschen unterentwickelt ist. Wenn diese Personen besonders gefördert werden, können sie ebenso lern- und entwicklungsfähig sein, dazu muss jedoch der Schaden genau diagnostiziert und von Spezialisten mit Spezialprogrammen behandelt werden. Gerade diese Förderung, die doch der Aufhebung einer Behinderung und damit der Angleichung an die Nichtbehinderten dienen soll, ist so aufwendig und isoliert konzipiert, dass dadurch das Leben von Menschen mit Behinderung geradezu auf deren Behinderung reduziert und fixiert wird (vgl. Prengel 2006, 149ff.).

Es kann gesagt werden, dass Sonderpädagogik in ihrer Geschichte als Ziel immer die gesellschaftliche Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung angestrebt hat. Jedoch der methodische Weg dahin, die schulische Separation, war von Anfang an problematisch und umstritten (vgl. Eberwein/Knauer 2002, 17).

Das Normalisierungsprinzip ist als übergeordnete Zielkategorie für das sonderpädagogische Arbeiten anerkannt. Das bedeutet, dass sich Erziehungsarbeit mit behinderten Menschen immer an der Welt der Menschen ohne Behinderung ausrichten soll. Zur Normalisierung zählen aber nicht nur Maßnahmen, die an Menschen mit Behinderung gerichtet sind, sondern auch und gerade solche, die zur Einstellungs- und Verhaltensänderung auf Seiten der Menschen ohne Behinderung führen (vgl. Hansen 1994, 32). In der integrativen Pädagogik steht hingegen nicht das Normalisierungskonzept im

Mittelpunkt aller theoretischen Überlegungen und praktischen Vorhaben, sondern die Heterogenität der Schüler\_innen (vgl. Prengel 2006, 158). Zusammenfassend möchte ich herausstellen, dass Sonder- und Integrationspädagogik durchaus Gemeinsamkeiten haben, nämlich die gesellschaftliche Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen. Um zu dieser Integration zu gelangen, werden jedoch unterschiedliche Wege beschritten. In der Sonderpädagogik geschieht dies durch die Aussonderung und spezielle Förderung der behinderten Kinder und Jugendlichen, in der Integrationspädagogik durch die bewusste Eingliederung der Kinder und Jugendlichen in die allgemeine, „normale“ Schule.

## 2.4 Integrationspädagogik in der Schule

Wie ich oben schon angeführt habe, ist das Ziel der Integrationspädagogik die schulische und gesellschaftliche Nichtaussonderung von Menschen mit Behinderungen. Nach diesem Verständnis versteht man unter Integrationspädagogik das gemeinsame Lernen aller Schüler\_innen, von geistig behinderten bis hin zu sehr guten, und schließt dabei Kinder mit allen Arten von Behinderungen ein (vgl. Prengel 2006, 139).

Bevor ich auf einige Erfolge und Herausforderungen der integrativen Pädagogik in der Schule eingehe, möchte ich integrationsherstellende und –fördernde Rahmenbedingungen aufzeigen sowie Modelle und Konzepte des integrativen Schulversuchs beschreiben.

### 2.4.1 Rahmenbedingungen für die integrative Beschulung

Laut Annedore Prengel bedeutet die integrative Beschulung, dass vom Prinzip der homogenen Jahrgangsklasse Abstand genommen wird, denn die heterogene Zusammensetzung von integrativen Schulklassen lässt kein gleichschrittiges Lernen zu, es gilt daher das Prinzip des „zieldifferenten Lernens“. Dabei muss die Unterschiedlichkeit der Lernziele innerhalb einer Klasse favorisiert und die Intention der Ausrichtung aller Kinder am gleichen Lernziel wegen der Unterschiedlichkeit der Lernausgangslagen abgelehnt

werden. Mit der Akzeptanz der anderen Lernweisen von Kindern mit Behinderungen geht also auch die Akzeptanz der Differenzen zwischen allen anderen Kindern einher. Weiter unten werde ich beschreiben, wie der Unterricht gestaltet sein muss, um zieldifferentes Lernen zuzulassen.

Laut Prengel sind weitere Bedingungen der integrativen Beschulung der Teamunterricht in Kooperation zwischen Lehrkräften aus Grundschulen, Sonderschulen und Sozialpädagogik sowie eine Didaktik, die Individualisierung und Differenzierung bei Aufrechterhaltung der Gemeinsamkeit erlaubt. Auch das Abschaffen der Ziffernoten, an deren Stelle Berichtszeugnisse mit Leistungsbewertungen im Hinblick auf die individuellen Lernmöglichkeiten des Kindes treten, sollte Voraussetzung sein (vgl. ebd. 2006, 139f.).

Erwähnen möchte ich auch noch die Bedingungen und Voraussetzungen erfolgreicher Integrationsbemühungen, die Bächtold, Coradi, Hildbrand und Strasser (1990) in einer Studie herausgefunden haben.

Dazu zählen, dass die Beteiligten am Integrationsprozess und das Kollegium sich einig sind, dass eine teilweise oder gemeinsame Unterrichtung von Schüler\_innen mit Schulschwierigkeiten möglich und richtig ist.

Innerhalb der Schule ist eine transparente und kooperative Führungsstruktur vorhanden. Dies bedeutet, dass die Beteiligten eine klare Rollendefinition für die Aufgaben der Bezugsklassen- und Fördergruppenlehrer haben und die Schule Organe für die Zusammenarbeit besitzt. Zudem werden Verfahren, die die Zusammenarbeit gestalten, von allen Beteiligten entwickelt, ebenso wie die Problembearbeitung im Team stattfindet.

Von Bedeutung ist auch, dass die Schule gute materielle Bedingungen und eine angemessene Ausstattung besitzt. Die Schüler\_innen mit Beeinträchtigung sollten möglichst viel Zeit ihres Unterrichts in einer Regelklasse unter Berücksichtigung der individuellen Unterstützungsbedürfnisse verbringen. Dabei muss ein unterstützendes Lernklima mit einem individualisierenden und differenzierenden Unterricht vorhanden sein.

Das Kollegium trägt Verantwortung und hat Entscheidungskompetenz bei der Gestaltung der Schule und auch die Eltern werden mit einbezogen (vgl. Bless 2002, 34f.).

Laut dem sächsischen Staatsministerium für Kultus und Sport setzt der Integrationsprozess bei allen Beteiligten Aufgeschlossenheit, Motivation,

Flexibilität, Kooperationsfähigkeit und Akzeptanz voraus. Wesentliche Bedingungen sind die verantwortungsvolle Mitwirkung der Eltern und der Schüler\_innen. Es werden noch mehr Aufforderungen genannt, auf die ich nicht im Einzelnen eingehen möchte, da sie auch bei anderen Autor\_innen erscheinen, wie ich sie weiter oben schon beschrieben habe. Was ich noch herausheben möchte, ist die Qualifizierung der Beteiligten, die in dem Handlungsleitfaden zur schulischen Integration sogar als Schlüsselposition in der integrativen Unterrichtung bezeichnet wird. Denn die Umsetzung von integrativer Unterrichtung erfordert von allen eine hohe Professionalität, so müssen die Beteiligten nicht nur fachliche Kompetenzen in den jeweiligen Förderschwerpunkten mitbringen, sondern auch Kenntnisse zur allgemeinen integrativen Didaktik, zur Förderplanarbeit und zur differenzierten Leistungsermittlung und Leistungsbewertung mitbringen.

Laut § 5 der Schulintegrationsverordnung ist die Erstellung von Förderplänen zwingend, dies ist somit eine verbindliche Arbeit der Lehrer\_innen. Die Förderpläne bilden die Grundlage der sonderpädagogischen Arbeit mit integrativ beschulten Schüler\_innen und müssen individuell geplant und evaluiert werden (vgl. sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport 2009, 10).

Anführen möchte ich auch vier Prinzipien und Momente, die nach Feuser von besonderer Bedeutung für eine integrative Pädagogik sind.

Dazu zählt das Prinzip der Regionalisierung, und zwar im Sinner einer wohnortnahen Integration, denn die Integration kann sich im Kindergarten und in der Schule nur anbahnen. Ihr Vollzug findet außerhalb der institutionalisierten Erziehung, nämlich im Lebensumfeld und –alltag der Kinder und ihrer Familien statt. Ein weiteres wichtiges Prinzip ist das der Dezentralisierung aller personellen und sächlichen Ressourcen und Hilfsmittel einschließlich therapeutischer und Beratungsangebote. Diese sollen an die Lern- und Lebensorte der Kinder verlegt werden, dort wie sie sie brauchen. Damit einher geht die Mobilität der sonderpädagogischen und therapeutischen Fachkräfte und deren Anstellung bzw. Organisation in Form eines Pools, damit die einzelnen Integrationsstandorte bedarfsgerecht bedient werden können. Dieser sogenannte Pool der Fachkräfte eignet sich auch zur Realisierung einer wohnortnahen Integration in ländlichen Gebieten. Bedeutsam ist auch das

Prinzip des Kompetenztransfers, welches aus der prinzipiell gleichberechtigten Kooperation aller Pädagog\_innen, Therapeut\_innen und Fachkräfte im Zusammenhang mit der Planung, Durchführung, Auswertung und Weiterentwicklung der pädagogisch-therapeutischen Arbeit resultiert. Das bedeutet, dass alle Fachkräfte sich wechselseitig in den speziellen Bereichen, die jedes einzelne Teammitglied einbringt, kompetent machen. Dies verweist auch auf das letzte Prinzip, das der integrierten Therapie. Darunter versteht man die Gewährung aller spezifischen therapeutischen Erfordernisse in der Erziehungs- und Unterrichtsarbeit selbst, ohne dass ein Kind dadurch aus dem Unterricht genommen werden muss (vgl. ebd. 1995, 190ff).

#### 2.4.2 Modelle und Konzepte des integrativen Schulversuchs

Für integrative Schulversuche sind zwei Modelle typisch.

Es gibt zum einen das überregionale Modell, in dem sich die Klassen aus ca. 75 % nichtbehinderten und 25 % behinderten Kindern zusammensetzen. Dabei kommen die behinderten Kinder aus einem weiten Umkreis, die nichtbehinderten dagegen in der Regel aus dem Einzugsbereich der Schule. Im zweiten Modell werden nur Kinder aus dem Einzugsbereich der Schule in die Klassen aufgenommen, so dass die Klassen sich meist aus etwa 18 nichtbehinderten und zwei behinderten Kindern zusammensetzen. Alle Integrationsvorhaben streben jedoch langfristig das wohnortnahe Modell an, damit alle Kinder des Einzugsgebietes aufgenommen werden können, damit Kosten und die Belastungen eines sehr weiten Schulweges vermieden werden und die behinderten Kinder mit den Kindern der Nachbarschaft gemeinsam die Schule besuchen können. So tendieren die integrativen Schulen dazu, Stadtteilschulen zu werden, um den behinderten Kinder zusätzliche die Integration in die Nachbarschaft zu ermöglichen (vgl. Prengel 2006, 139ff.).

Neben den verschiedenen Modellen von Integration können diese auch verschiedene Perspektiven einnehmen. Es kann unterschieden werden zwischen zielgleicher und zieldifferenter Integration.

Zielgleiche Integration geht davon aus, dass mit flächendeckender Frühförderung und behinderungsspezifischer Arbeit mit sinnes- und

körperbehinderten Kindern eine Sonderschulbedürftigkeit vermieden werden können. Praktisch wird dies erreicht durch den Einsatz von Sonderpädagogen als Ambulanzlehrer, wodurch die Aussonderung von behinderten Kindern eingeschränkt werden soll. Die Auffassung, die dieser Präventionsidee zugrunde liegt, folgt der Tradition der gängigen Vorstellung von Schule, in der zielgleiches Lernen in homogenen Lerngruppen propagiert wird.

Bei der zieldifferenten Integration wird dagegen die Integration aller Kinder angestrebt, wobei eine veränderte Konzeption von Schule im Vordergrund steht: heterogene Lerngruppen sollen die Idee einer „Schule für alle“ realisieren. Dabei gibt es wohnortnahe Klasse, die grundsätzlich alle Kinder aufnehmen, sowie Integrationsklassen, bei denen mehrere behinderte Kinder aufgrund von ökonomischen und pädagogischen Gründen zusammengefasst werden. In die Praxis umgesetzt wird dieses Modell mit einem Mehr-Pädagogen-System und einer reduzierten Gruppengröße sowie anderer Voraussetzungen wie Differenzierung und Individualisierung (vgl. Liebermeister/Hochhuth 1999, 47f.). Ob zieldifferentes Lernen in der Allgemeinen Schule möglich ist, wird in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich geregelt, dabei kann man ein Nord-Süd-Gefälle beobachten: In den nördlichen Bundesländern ist zieldifferentes Lernen zugelassen, in den südlichen Bundesländern wird es jedoch abgelehnt.

Nachfolgend gehe ich kurz darauf ein, wie Unterricht in einer Integrationsklasse sowie in einer Allgemeinen Schule überhaupt gestaltet werden kann, damit zieldifferentes Lernen möglich wird. In vielen Integrationsklassen findet ein schülerzentrierter, offener und handlungsorientierter Unterricht statt, dabei werden häufig reformpädagogische Konzepte wie von Dewey, Freinet, Montessori, Petersen oder Reichwein genutzt. Durch diese Konzepte kann eine weitgehende Binnendifferenzierung der Unterrichtsarbeit stattfinden und es können Lernziele formuliert werden, die in den Lernvoraussetzungen aller Kinder und Jugendlichen begründet sind. Die Reformpädagogischen Konzepte enthalten auch eine Förderung der Eigenaktivität der Kinder und Jugendlichen, die gerade auch behinderte Kinder und Jugendliche erst lernen müssen, da sie durch Überbehütung auf der einen und Vernachlässigung auf der anderen Seite Eigenaktivität und Mut zur Auseinandersetzung mit Problemen nicht erlernen konnten.



Im Projektunterricht, bei dem es um Informationsbeschaffung, -verarbeitung und Ergebnisdarstellung geht, kann von den Schüler\_innen auch die soziale Seite der Gestaltung der Problemlösung gelernt und reflektiert werden, wenn sie die Möglichkeit erhalten, die Organisationsformen selbst zu gestalten. Dies könnte so aussehen, dass sie zum Beispiel Gruppen bilden und Arbeitsteilung vornehmen, die Lehrer\_innen können sich so auf die Beratung der Gruppen beschränken. Im Sinne Montessoris wird dadurch eine Lernumgebung geschaffen, in der die Klasse mit dem Lernmaterial vertraut wird, sich die Arbeitstechniken auswählt, bei immer bestehender Leistungsheterogenität eine Abstufung des Problemschwierigkeitsgrades vornimmt und bei einer bestehenden Behinderung entsprechende Unterstützungsangebote macht. Wenn die Lernumgebung pädagogisch reflektiert, altersangemessen gestaltet, didaktisch durchdacht und motivierend ist, kann es zu einer Anpassung der Lernanforderungen an die jeweiligen Lernvoraussetzungen kommen. Der tägliche Morgenkreis bietet die Möglichkeit zur Entwicklung einer Kommunikationskultur, so dass Emotionalität und Soziabilität in gleicher Weise in die Förderung mit einbezogen werden. Dieser offene Unterricht setzt auf unterschiedliche Lernfortschritte in unterschiedlichen Zeitspannen auf unterschiedlichen Lernwegen zu unterschiedlichen Lernzielen und benutzt dazu besonders das Prinzip des latenten Lernens. Bislang weitgehend ungenutzt für eine integrative Beschulung ist die von Petersen konzipierte heterogene Lerngruppe, die sich durch jahrgangsübergreifende Stammgruppen ergibt. Dazu müssten aber die Jahrgangsklassen aufgelöst werden, was die Umstrukturierung der heutigen Schule erfordern würde (vgl. Wisotzki 2000, 194ff).

Es liegen inzwischen konkrete Erfahrungen von Integrationsmodellversuchen in Kindergärten und Schule in Form von Praxisdarstellungen und Forschungsberichten vor. Diese dokumentieren wie es möglich ist, extrem heterogene Gruppen gemeinsam zu unterrichten und welche Erfolge aber auch Probleme sich dabei einstellen (vgl. Prengel 2006, 158).

### 2.4.3 Erfolge und Herausforderungen

Es ist erwiesen, dass alle Kinder, von sehr leistungsstarken bis hin zu schwer behinderten, gemeinsam erfolgreich lernen können. Alle Beteiligten machen dabei bedeutende Lernprozesse durch. Gerade auch die behinderten Kinder machen unter den Bedingungen integrativer Pädagogik große kognitive Fortschritte. Diese werden in erster Linie auf das Zusammensein mit „gleichaltrigen Miterziehern“ zurückgeführt. Von den nichtbehinderten Kindern gehen unschätzbare Anregungen aus, die sich die Mehrzahl der Kinder mit gleichen Behinderungen, wie sie in Sondereinrichtungen zusammen sind, nicht geben können. Aber auch die nichtbehinderten Kinder machen in Integrationsklassen gute intellektuelle Fortschritte. Der Hauptgrund für die sehr guten Schulleistungen und Entwicklung aller Schüler\_innen kann in der integrativen Didaktik gefunden werden. Diese Didaktik, die als Herzstück der Integration der behinderten Kinder bezeichnet werden kann, ist gekennzeichnet durch ein Zusammenwirken von Individualisierung und Differenzierung unter besonderer Berücksichtigung der Gemeinsamkeit. Die meisten der eingesetzten didaktisch-methodischen Arbeitsweisen gehören zu den älteren und jüngeren Erfahrungsschätzen der Reformpädagogik, häufig beruht die Arbeit auf den Einflüssen der Ansätze von Montessori, Peter Petersen, Freinet und anderen (vgl. Prengel 2006, 158ff).

Ich möchte nun einige Herausforderungen, die sich durch eine integrative Beschulung ergeben können, kurz darlegen.

Aus der rechtlichen Lage wird ersichtlich, dass die Integration behinderter Kinder und Jugendliche in die allgemeinen Schulen sich als sehr schwierig gestaltet. Ein Grundproblem ergibt sich aus der Tatsache, dass Menschen mit Behinderung die Normen der nichtbehinderten Menschen erfüllen müssen, weil sie in deren Welt leben und eine Minderheit darstellen. Um die Normen der nichtbehinderten Menschen zu erfüllen, brauchen sie deren Hilfe. Aus verschiedenen Gründen kommt es jedoch immer wieder vor, dass behinderte Menschen Diskriminierungen erfahren. Ein paar dieser Gründe möchte ich kurz nennen. Es gibt aufgrund von Informationsdefiziten der nichtbehinderten Menschen viele Vorurteile gegenüber behinderten Menschen, dazu kommt ein

Mangel an Kommunikation zwischen diesen beiden Gruppen. Die heutige Gesellschaft ist sehr leistungsorientiert, ob ein Mensch „brauchbar“ ist hängt sehr stark von seiner Einsatzfähigkeit in der Wirtschaft ab, dies verhindert eine Integration behinderter Menschen, da diese oftmals von keinem großen „Nutzen“ für die Wirtschaft sind. Von Seiten der behinderten Menschen gibt es das Problem, dass viele sich selbst in ihrer Behinderung nicht akzeptiert haben (vgl. Wisotzki 2000, 84f). Meiner Meinung nach findet man auch im Kontext der Schule das Grundproblem, dass die behinderten Kinder sich den Normen der nichtbehinderten Kinder anpassen müssen, dies kann für viele eine Herausforderung darstellen. Des Weiteren werden auch in der Schule von Seiten der Schüler\_innen aber auch Lehrer\_innen Vorurteile den Kindern mit Behinderung entgegengebracht, dessen muss man sich bewusst werden um die Vorurteile abbauen zu können. Weiter unten gehe ich nochmal genauer auf diesen Punkt ein. Auch das Gefühl der eigenen Unzulänglichkeit, was bestimmt manches Kind mit Behinderung mit sich trägt, kann zu einer Herausforderung im Schulalltag werden.

Der Unterricht in einer integrativen Schule beziehungsweise Klasse läuft anders ab, als in einer „normalen“, dies kann ein Problem besonders für die Lehrenden bedeuten.

Zum Grundkonsens der Integrationspädagogik gehört, Gemeinsamkeit in der Kindergruppe herzustellen und die Kinder nicht isoliert voneinander auf ihrem jeweiligen Lernniveau für sich arbeiten zu lassen. Dies kann eine Hürde darstellen, da sich diese Gemeinsamkeit nicht von selbst herstellt, sondern die Lehrer\_innen sich in den Klassen darum bemühen müssen. Gemeinsamkeit wird hergestellt, indem die Kinder voneinander wissen, was sie arbeiten, daran teilhaben, Stellung beziehen, einander helfen.

Es besteht dabei immer die Gefahr, dass sich die Integrationsklasse spaltet, wobei die nichtbehinderten Kinder im Gleichschritt das Pensum der Jahrgangsklasse lernen und die nichtbehinderten Kinder als gesonderte Gruppe betrachtet und mit Extra-Materialien auf einfachem Niveau unterrichtet werden. Eine weitere Herausforderung stellen die psychischen Prozesse dar, die durch das Aufeinandertreffen unterschiedlichster Menschen in den Integrationsklassen ausgelöst werden. Bei allen Beteiligten, den behinderten wie nichtbehinderten Kindern sowie den Lehrkräften kann das

Zusammentreffen mit Menschen mit ganz anderen Lebens- und Kommunikationsweisen die festgefühten Persönlichkeitsstrukturen in Bewegung bringen. Bei den nichtbehinderten Kindern kann es zum Beispiel dazu kommen, dass sie die behinderten Kinder überbehüten um so den eigenen Wunsch, versorgt zu werden, auszuleben. Diese Kinder müssen lernen, die Grenzen anderer zu respektieren und selbstständiger zu werden. Bei anderen nichtbehinderten Kindern kann es zu aggressiven Grenzüberschreitungen kommen, auch oder gerade gegenüber Hilflosen. Diese können in Integrationsklassen lernen, die Grenzen anderer zu respektieren und fürsorglicher zu werden.

Zudem besteht die Gefahr, dass die Realität von Behinderungen und die Gefühle, die damit verbunden sind, verleugnet werden. Es besteht eine hohe Abwehr gegen das Leiden, welches Behinderung auch immer bedeutet. Diese Abwehr, die allerorten den Integrationsbemühungen Barrieren entgegensetzt, kann verstanden werden als Projektion und Delegation verdrängter Empfindungen des Selbst-Behindert-Seins der sogenannten Nichtbehinderten. Dabei werden die entstehenden Aggressionen unbewusst gegen die behinderten Menschen gerichtet. Die Akzeptanz von Menschen mit einer Behinderung ist gleichzeitig die Akzeptanz der Schmerzen, an denen alle die Begrenztheit ihrer Existenz erleben. Die Psychoanalyse gibt diesem Bewusstwerdungs- und Aneignungsprozess den Namen Trauerarbeit. Den Weg der Trauerarbeit zu gehen bedeutet eine Herausforderung und ist zugleich die Möglichkeit, wie sich die Ängste vor dem Behindert-Sein und die mit diesen einhergehende Ablehnung der behinderten Menschen verwandeln können in Interesse für das als fremd Empfundene. Sie mündet schlussendlich in eine Bereicherung, weil Ängste und Blockierungen verschwinden und Offenheit, Interesse, neue Erfahrungen und Kennenlernen eines anderen Menschen an deren Stelle treten (vgl. Prengel 2006, 158ff).

In eine Integrationsklasse soll sonderpädagogische Kompetenz kommen, dies geschieht durch Sonderschullehrer\_innen, Sozialpädagog\_innen und Erzieher\_innen. Dass dadurch im integrativen Unterricht immer zwei, manchmal auch drei Erwachsene für das Geschehen der Klasse verantwortlich sind, kann sicherlich auch als Herausforderung betrachtet werden. Der Unterricht muss für andere Personen geöffnet werden, diese Öffnung bedingt Ängste, die eigenen

Schwächen erkennbar zu machen. Der zweite oder dritte Erwachsene muss in das Unterrichtsgeschehen eingreifen können, wobei die Entscheidungen für diesen Eingriff mitgetragen werden müssen. Die Akzeptanz der eigenen Schwäche sowie das Abweichen vom eigenen pädagogischen Konzept durch die Kolleg\_innen stellen die Basis für die Führung einer Integrationsklasse dar (Wisotzki 2000, 191).

## 2.5 Die aktuelle Lage der integrativen Beschulung in Sachsen

Im Freistaat Sachsen gibt es verschiedene Möglichkeiten, behinderte Schüler bestmöglich zu fördern. Neben dem Besuch einer Förderschule wird das gemeinsame Lernen von behinderten und nichtbehinderten Schülern zunehmend zur Normalität.

Wurde bei einem Schüler sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt, dann muss er nicht zwingend eine Förderschule besuchen. Unter bestimmten Voraussetzungen kann er in einer anderen allgemeinbildenden oder berufsbildenden Schule gemeinsam mit nichtbehinderten Schülern lernen. Wichtig ist dabei, dass an dieser Schule die erforderlichen Lehrkräfte und falls nötig, qualifizierte Pflege- und Betreuungskräfte vorhanden sind. Ebenso müssen eine behindertengerechte sächliche Ausstattung und die erforderlichen Lehr- und Lernmittel vorhanden sein. Das Schulgebäude muss barrierefrei gestaltet sein.

Der gemeinsame Unterricht kann in verschiedenen Formen erfolgen:

- Die Schüler nehmen in vollem Umfang am Unterricht der Klasse teil.
- Schüler der Förderschule besuchen in einzelnen Fächern den Unterricht in einer benachbarten Schule.
- Die Förderschule arbeitet eng mit einer benachbarten Schule zusammen, indem Begegnungen im Freizeitbereich organisiert werden.

Eins haben alle Formen jedoch gemeinsam: Die Lehrer\_innen beraten sich regelmäßig mit Förderschullehrer\_innen.

Für jeden Schüler/jede Schülerin erstellen die Lehrer\_innen halbjährlich im Voraus einen individuellen Förderplan. Er bestimmt und begründet die Ziele der Förderung und ist so angelegt, dass die Fortschritte der Förderung festgestellt

werden können (vgl. sächsisches Staatsministerium für Kultus o. J. a, o. S.). Die Integration kann in verschiedenen Formen erfolgen, lernzielgleich oder lernzieldifferent. Bis zur Klassenstufe 4 kann der Unterricht noch in beiden Formen erfolgen, ab der Klassenstufe 5 wird nur noch nach dem Lehrplan der besuchten Schulart unterrichtet, also lernzielgleich.

Zur Umsetzung von Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention hat die Sächsische Staatsregierung einen Aktions- und Maßnahmenplan erarbeitet, die erforderlichen Maßnahmen zur schrittweisen Umsetzung an den Schulen im Freistaat Sachsen werden unmittelbar eingeleitet (vgl. sächsisches Staatsministerium für Kultus, o. J. b, o. S.).

Der Aktions- und Maßnahmenplan beinhaltet folgende Eckpunkte:

- Weiterentwicklung von Prävention, Diagnostik und Beratung,
- Ausweitung von gemeinsamer Bildungs- und Erziehungsarbeit,
- Weiterentwicklung der Professionalität von Lehrern und Erziehern,
- Optimierung des Übergangs in Ausbildung und Beruf,
- Unterstützung von regionalen Lösungsansätzen und Öffentlichkeitsarbeit (vgl. sächsisches Staatsministerium für Kultus o. J. c, o. S.).

Gemeinsam mit allen Beteiligten sollen die besten Lösungen gefunden werden, wobei das Wohl des Kindes immer im Vordergrund steht.

Die UN-Behindertenrechtskonvention kann nur in einem längerfristigen Prozess umgesetzt werden, denn es gilt, zwei unterschiedliche Konzepte miteinander zu verbinden: das durch die UN-Behindertenrechtskonvention bekräftigte Prinzip der integrativen/inklusiven Unterrichtung und das nach Bildungsgängen gegliederte Bildungssystem.

Ein inhaltlich unabhängiges Expertengremium hat 2012 Empfehlungen erarbeitet, wie die UN-Behindertenrechtskonvention mit allen Beteiligten in Sachsen umgesetzt werden kann, diese Empfehlungen fließen in die Fortschreibung des Aktions- und Maßnahmenplans mit ein (vgl. sächsisches Staatsministerium für Kultus o. J. d, o. S.).

## 3. Schulsozialarbeit

### 3.1 Begriff und Entwicklung

Schulsozialarbeit umfasst alle Formen kontinuierlicher und verbindlicher Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule, die durch die Tätigkeit von sozialpädagogischen Fachkräften in der Schule und deren Zusammenarbeit mit Lehrkräften dort zur Wahrnehmung von Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe für die Schüler\_innen gekennzeichnet ist. Sie stellt die Schnittstelle zwischen kommunaler Jugendhilfe und Schule auf der pädagogischen Handlungsebene dar und zielt somit auf die bedarfsgerechte Vermittlung aller Leistungen der Jugendhilfe für alle Schüler\_innen an der jeweiligen Schule. Die Trägerschaft von Schulsozialarbeit wurde bewusst nicht in die Definition mit einbezogen. Es erscheint zwar logisch, da es sich um Leistungen der Jugendhilfe handelt, dass Träger der Jugendhilfe die Leistungen erbringen. Es kann aber auch vorkommen, dass der Begriff Schulsozialarbeit für Maßnahmen und Programme angewendet wird, für die sozialpädagogisches Fachpersonal im Schuldienst beschäftigt ist (vgl. Rademacker 2011, 39).

Der Begriff Schulsozialarbeit ist im deutschsprachigen Raum der gebräuchlichste Begriff, dessen ungeachtet gibt es aus unterschiedlichen Beweggründen heraus eine Vielzahl weiterer Begriffe. Es gibt jedoch vielfältige Gründe, die für die Verwendung des Begriffes Schulsozialarbeit sprechen, ich möchte hier nur einige davon exemplarisch nennen: die internationale Anschlussfähigkeit an den Begriff „School Social Work“ wird erbracht, die Bündelung von eher präventiven und eher intervenierenden Angeboten in dem Arbeitsfeld (z.B. nicht nur Jugendsozialarbeit), die Eingrenzung des Arbeitsfeldes auf ein spezifisches Angebot der Jugendhilfe (z.B. nicht alle Angebote der Sozialen Arbeit in Schulen), die Verdeutlichung der gemeinsamen Finanzierungsverantwortung von Schule und Sozialer Arbeit und andere (vgl. Speck 2013, o. S.).

Im Folgenden möchte ich einen Überblick über die Anfänge von Schulsozialarbeit und ihre Entwicklung geben.

Nach den historischen Ausläufern von Schulsozialarbeit gefragt stößt man

unweigerlich auf den Begriff des „school social work“, dessen Praxis im Jahre 1906 in Boston, USA begann. In der BRD wird das Ende der 60er Jahre und die sich dort entwickelnde Bildungsreform sowie die entstehenden Gesamtschulen als Beginn der Schulsozialarbeit gewertet. Bei dieser zeitlichen Betrachtung dürfen jedoch sozialpädagogische Reformkonzepte des 19. und des beginnenden 20. Jahrhunderts, wie die Jugend-, Kunsterziehungs- und Schullandheimbewegung, nicht ausgeblendet werden. Dort fand zwar keine Schulsozialarbeit nach heutigen Vorstellungen statt, es gab jedoch eine (sozial)pädagogische Praxis (vgl. Hollenstein/Tillmann 2000, 26f).

Heinz Abels formulierte 1971 in Anlehnung an das Beispiel der school social work in den USA ein Konzept der Schulsozialarbeit, welches zur nachhaltigen Etablierung des Begriffs Schulsozialarbeit im pädagogisch fachlichen Diskurs in der Bundesrepublik beitragen sollte. Im Rahmen der Reform bzw. als ein Ergebnis dessen entstanden Fachhochschulen, an denen fortan Sozialpädagogen ausgebildet wurden. Gleichzeitig entstand durch die Umsetzung der Schulreformen ein Handlungsfeld, auf den der Begriff angewendet werden konnte. Es gab Entwicklungen, die zur Beschäftigung von Sozialpädagogen im Schuldienst führten und darüber hinaus vielfältige Jugendhilfeprojekte, die in einer Zusammenarbeit mit Schulen sozialpädagogische Unterstützungsleistungen für Schüler\_innen anboten. Eine vor allem hinderliche Rahmenbedingung stellte die institutionelle Trennung von Jugendhilfe und Schule, wie sie im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz von 1922 geregelt wurde, dar. Diese Trennung hat lange dazu geführt, dass die Schule soziale und persönliche Probleme der Schüler\_innen an die Jugendhilfe delegierte und diese sich als eine der Schule nachgeordnete Behörde nahezu widerspruchslos in ihre Rolle fügt. Erst mit den gesellschaftskritischen Diskursen der späten 60er und frühen 70er Jahren hat sich eine sozialpädagogische Schulkritik entwickelt, die sich gegen die ihr zugedachte Rolle wehrte. Dies brachte das Ergebnis, dass Schul- und Sozialpädagogik unmittelbar miteinander in Beziehung traten. An vielen der Gesamtschulen, die als Modellversuch als Ganztagschulen betrieben wurden, waren Sozialpädagog\_innen beschäftigt, deren Tätigkeit schnell mit dem Begriff „Schulsozialarbeit“ bezeichnet wurde, auch wenn es keine übergreifende Verständigung über ihren Arbeitsauftrag gab. Die Arbeitsaufträge und die



Funktion der Sozialpädagog\_innen in den Modellgesamtschulen fielen von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich aus und widerspiegeln deren unterschiedliche Reformstrategien. Bis 1990 kann die Entwicklung der Schulsozialarbeit als eine grass root Entwicklung bezeichnet werden, da es die vor Ort wahrgenommenen Bedarfslagen waren, die eine Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe ausgelöst haben. Mit der deutschen Wiedervereinigung und der ihr folgenden Umgestaltung des Bildungswesens in den neuen Bundesländern kam es zu neuen Herausforderungen in der Gestaltung der Beziehung zwischen Jugendhilfe und Schule dort. In der DDR hatte die Schule eine sehr weitgehende soziale Verantwortung für die Schüler\_innen, die sich unter anderem in einem Ganztagsangebot ausdrückte. Der Wegfall dieser Angebote und Leistungen führte dazu, dass nach Kompensationsmöglichkeiten gesucht wurde und so Programme zur Ergänzung des schulischen Angebots durch sozialpädagogische Leistungen entstanden. Aber auch in den westdeutschen Bundesländern gab es in den 90er Jahren mehrere Entwicklungen zur Förderung der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule auf der Landesebene. Auf der Bundesebene gab es eine Reihe von Aktivitäten, die diese Entwicklungen bildungspolitisch gestützt haben, wie zum Beispiel der Bericht einer gemeinsamen Arbeitsgruppe zum Thema Jugendhilfe und Schule der Jugendministerkonferenz und Kultusministerkonferenz von 2002. Die Jugendhilfe selbst wird sich zunehmend des Themas Bildung und ihrer Rolle für deren Gelingen für alle Kinder und Jugendlichen bewusst. Davon zeugen die Leipziger Thesen von 2002, die gemeinsam vom Bundesjugendkuratorium, der Sachverständigenkommission für den 11. Kinder- und Jugendbericht und von der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe vorgelegt wurden. Darin fordern sie ein Gesamtkonzept für die Bildung, Erziehung und Betreuung unter Einbeziehung von Familie, Schule und Jugendhilfe ein. Auch der 12. Kinder- und Jugendbericht von 2005 entwickelt ganz im Sinne dieser Thesen ein Bildungsverständnis, in welchem informelle und formale Bildung, Bildung in Institutionen und Bildung in unterschiedlichen Lebenswelten miteinander verknüpft werden. Der Schule und Jugendhilfe als den wichtigsten öffentlichen Akteuren für die Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen kommt daher eine große Bedeutung zu. Es muss vor allem deren Aufgabe sein, die Entwicklung eines solchen Gesamtkonzeptes zu fördern und

andere Beteiligte aktiv in den Diskurs mit einzubeziehen. Von daher kann Schulsozialarbeit eine wichtige Schnittstelle zwischen Jugendhilfe und Schule bilden, wenn sie ihren Auftrag vor dem Hintergrund einer integrierten kommunalen Jugendhilfe und Schulentwicklungsplanung definiert. Zur Etablierung von Schulsozialarbeit wesentlich beigetragen hat der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit insbesondere mit der Formulierung eines Berufsbildes und Anforderungsprofils der Schulsozialarbeit 2006 sowie mit der Vorlage eines Qualifikationsrahmens für das Berufs- und Arbeitsfeld Schulsozialarbeit 2008 (vgl. Rademacker 2009, 17ff.).

### 3.2 rechtliche Grundlagen

Unter systematischen Gesichtspunkten ist Schulsozialarbeit ein Aufgabengebiet der Jugendhilfe. Rechtliche Grundlagen sind das Sozialgesetzbuch VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz), seine Ausführungsgesetze und, soweit vorhanden, entsprechende Gesetze, Richtlinien, Erlasse und andere Regelungen der Länder für die Tätigkeit sozialpädagogischer Fachkräfte an Schulen.

Schulsozialarbeit ist grundsätzlich an allen Schulformen sinnvoll und gewinnt auch an beruflichen Schulen zunehmend an Bedeutung. Zudem dient sie den allgemeinen Zielen und Aufgaben der Jugendhilfe nach §1 SGB VIII und setzt diese unter den spezifischen Bedingungen und Anforderungen des schulischen Lebensraumes um.

Im Sinne des §11 SGB VIII leisten Schulsozialarbeiter\_innen Jugendarbeit und richten sich somit an alle Kinder und Jugendlichen, um diese zur Selbstbestimmung zu befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und sozialem Engagement anzuregen und hinzuführen.

Laut §13 SGB VIII führen Schulsozialarbeiter\_innen Jugendsozialarbeit aus. Dabei richten sie sich an die Kinder und Jugendlichen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind. Im Rahmen der Jugendhilfe sollen ihnen sozialpädagogische Hilfen angeboten werden, die ihre schulische und berufliche Ausbildung sowie ihre soziale Integration fördern.

Nach §14 SGB VIII gewährleistet Schulsozialarbeit erzieherischen Kinder- und Jugendschutz. Ihre Maßnahmen sollen dementsprechend junge Menschen befähigen, sich vor gefährdenden Einflüssen zu schützen und sie zur Kritikfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit und Eigenverantwortlichkeit sowie zur Verantwortung gegenüber ihren Mitmenschen führen.

Im Sinne des § 16 SGB VIII bieten Schulsozialarbeiter\_innen Beratung in Fragen der Erziehung in der Familie an und machen präventive Angebote für Kinder, Jugendliche und Eltern zur Vermeidung von Erziehungsschwierigkeiten und zur Verbesserung der erzieherischen Kompetenz.

Laut §81 SGB VIII wird in der Schulsozialarbeit mit öffentlichen Einrichtungen und Institutionen im Umfeld von Schule zusammen gearbeitet. Dabei vernetzt sie den schulischen Lebensraum mit anderen Jugendhilfeleistungen und übernimmt eine Vermittlungsfunktion, damit Hilfebedürftige Leistungen nach SGB VIII und anderen Sozialgesetzen einfordern können (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2007, 5ff.).

### 3.3 Mindestmerkmale und Arbeitsbereiche

Trotz der häufigen Verwendung des Begriffes Schulsozialarbeit werden damit zum Teil unterschiedliche Aufträge, Rechtsgrundlagen, Träger, Ziele, Zielgruppen und Methoden verknüpft.

Fasst man die unterschiedlichen Definitionen zusammen, lassen sich sieben Mindestmerkmale von Schulsozialarbeit definieren, die für alle Projekte der Schulsozialarbeit gelten:

1. Konzeptioneller Rahmen: In der Schulsozialarbeit findet die formalisierte und engste Form der Kooperation von Jugendhilfe und Schule bzw. von sozialpädagogischen Fachkräften und Lehrkräften statt.
2. Sozialpädagogische Verortung: Auf einer professionellen Basis werden eigenständig sozialpädagogische Grundsätze, Ziele, Methoden und Kompetenzen in die Institution Schule eingebracht.
3. Profession und Arbeitsort: Die Schulsozialarbeiter\_innen sind grundständig qualifizierte, sozialpädagogische Fachkräfte, die ganztägig

und kontinuierlich in der Schule präsent sind, das heißt es gibt eine Zuständigkeit für maximal eine Schule.

4. Primär- und Sekundärzielgruppe: Die Angebote gelten für alle Kinder und Jugendliche, besonders aber für bildungsbenachteiligte. Erziehungsberechtigte und Lehrkräfte stellen die Sekundärzielgruppe dar.
5. Ziele: Es wird erstens die Förderung der schulischen, personalen, sozialen und beruflichen Entwicklung und Lebensbewältigung der Schüler\_innen, zweitens die Verringerung von Problemlagen, Belastungen und Benachteiligungen der Schüler\_innen, drittens die Beratung von Erziehungsberechtigten und Lehrkräften und viertens die Förderung einer schülerfreundlichen Umwelt zu erreichen versucht.
6. Leistungen und Methoden: Die Schulsozialarbeit besitzt eine breite Palette an präventiven und intervenierenden Angeboten und verknüpft dabei die Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit in der Schule miteinander.
7. Vernetzung: Es findet Kooperation mit den Kinder und Jugendlichen, Erziehungsberechtigten und Lehrkräften statt sowie Beratungs- und Unterstützungsangeboten in den und im Umfeld der Schulen (vgl. Speck 2013, o. S.).

Bei der Realisierung ihrer Aufgaben werden Schulsozialarbeiter\_innen in vielen verschiedenen Arbeitsfeldern, entsprechend den im SGB VIII festgelegten Zielen und Aufgaben der Jugendhilfe und den praktischen Erfahrungen, tätig. Es haben sich die folgenden Arbeitsbereiche herausgebildet, die ich nennen und kurz beschreiben möchte.

#### ➔ Beratung

Schulsozialarbeiter\_innen bieten sowohl informellen Rat als auch formelle Beratungsprozesse zu fest vereinbarten Terminen an. Durch ihre ständige Präsenz in der Schule geben sie den Schüler\_innen die Möglichkeit, ein Vertrauensverhältnis zu ihnen aufzubauen. Aus der Beratung kann sich dann auch eine längerfristige sozialpädagogische Begleitung im Schulalltag, gegebenenfalls in Kooperation mit externen Beratungsstellen, entwickeln.

#### ➔ Individuelle Förderung

Die Einzelfallhilfe ist eine zentrale pädagogische Aufgabe in der Schulsozialarbeit. Dabei bemühen sich die Schulsozialarbeiter\_innen,

Benachteiligungen abzubauen, Stigmatisierungen entgegenzuwirken und präventive individuelle Hilfestellungen zu leisten. Um eine möglichst passgenaue, zielgerichtete Hilfe anbieten zu können, entwickeln sie in einem individuellen Förderprozess mit den Schüler\_innen differenzierte Unterstützungsinstrumentarien. Sie beziehen sozialpädagogische Ansätze wie Familienarbeit, soziale Gruppenarbeit oder Sozialraumorientierung ein. Ein unerlässlicher Bestandteil ihrer Arbeit ist die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften, da die Einzelfallhilfen häufig mit schulbezogenen Leistungen, Problemsituationen oder Konflikten zusammenhängen.

#### → Offene Jugendarbeit

Die vielfältigen Angebote der Schulsozialarbeit sollen allen Kindern und Jugendlichen –vorrangig der Schule, aber auch des Stadtteils –zugänglich gemacht werden und sind niedrigschwellig angelegt. Diese können als „Offene Treffs“, zielgruppenorientiert oder themenorientiert gestaltet sein. Durch die Angebote der offenen Jugendarbeit bieten sich den Schulsozialarbeitern\_innen ebenso wie den Kindern und Jugendlichen Möglichkeiten, miteinander in Kontakt zu kommen, Vertrauen aufzubauen und Anknüpfungspunkte, zum Beispiel für individuelle Beratungen, zu finden.

#### → Sozialpädagogische Gruppenarbeit

Die sozialpädagogische Gruppenarbeit umfasst ein breites Spektrum möglicher Angebote mit unterschiedlichen Zielen und Organisationsformen. Dazu zählen unter anderem zielgruppen- oder themenorientierte Angebote mit spezifischen Interessen und Fragestellungen als Ausgangspunkt für gemeinsame Aktivitäten und Erfahrungen sowie Gruppenarbeit mit Schülern\_innen, die Verantwortung für bestimmte Aufgaben bei der Gestaltung des Schullebens übernehmen wollen. Es können auch Gruppenangebote zur Verbesserung persönlicher und sozialer Kompetenzen und auch Angebote für ganze Schulklassen wie zum Beispiel soziales Kompetenztraining, sozialpädagogische Begleitung von Klassenfahrten, Krisenintervention oder Projektarbeit angeboten werden.

#### → Konfliktbewältigung

Auch bei der Bewältigung von Konflikten im Schulalltag unterstützen Schulsozialarbeiter\_innen die Schüler\_innen. Dies kann durch sozialpädagogische Gruppenarbeit geschehen oder auch indem sie die Lehrkräfte dabei unterstützen, Klassenkonflikte oder akute

Krisensituationen in Schulklassen zu bearbeiten. Zudem vermitteln sie bei Konflikten unter Schüler\_innen, zwischen Schüler\_innen und Lehrkräften oder zwischen Eltern und Lehrkräften. Sie initiieren Projekte zur Gewaltprävention und organisieren Ausbildungen für Streitschlichter\_innen und Trainings für Mediatoren\_innen.

→ Schulbezogene Hilfen

Unter schulbezogenen Hilfen werden individuelle Angebote, Gruppenangebote und offene Förderangebote verstanden, die Kinder und Jugendliche gezielt darin unterstützen, die Schule und ihre Anforderungen zu bewältigen. Dabei besteht die Aufgabe der Schulsozialarbeiter\_innen darin, Kindern und Jugendlichen in enger Kooperation mit den Lehrern\_innen bei der Bewältigung ihrer Lernprobleme und/oder ihrer Lebensprobleme zu helfen, ihre Persönlichkeit zu stärken und im sozialen Umfeld Ressourcen zu erschließen. Schulbezogene Hilfen dienen außerdem der Prävention von Schulverweigerung und sollen Schulabsentismus vorbeugen. Darüber hinaus können Schulsozialarbeiter\_innen dazu beitragen, dass Schüler\_innen im schulischen Kontext gezielte Förderung erhalten, insbesondere solche mit besonderem Förderbedarf, wie zum Beispiel Schüler\_innen mit Migrationshintergrund.

→ Berufsorientierung und Übergang von der Schule in die Berufswelt

Ein Arbeitsschwerpunkt der Schulsozialarbeit liegt in der Vorbereitung der Kinder und Jugendlichen auf den Wechsel von der Schule in eine Ausbildung und in das Berufsleben. Schulsozialarbeiter\_innen helfen den Schüler\_innen dabei, Berufswahl und Lebensplanung zu verbinden, rechtzeitig die relevanten Informationen zu bekommen, die richtigen Schritte zur Qualifizierung zu gehen und geben emotionalen Rückhalt.

→ Arbeit mit Eltern und Personensorgeberechtigten

Sie unterstützen aber nicht nur die Schüler\_innen sondern auch deren Eltern durch zum Beispiel Beratung, thematische Elterngesprächsrunden, Hausbesuche, Teilnahme an Elternversammlungen und Vermittlungshilfen. Solche Angebote dienen der Förderung der Erziehungskompetenz sowie der Unterstützung bei Problem- und Krisensituationen im Elternhaus. Die Unterstützungsleistung der Schulsozialarbeit zielt dabei auf eine Vermittlung und Inanspruchnahme von Leistungen der Jugendhilfe und anderer Unterstützungsangebote.

→ Mitwirkung an Schulprogrammen und an der Schulentwicklung  
Schulsozialarbeiter\_innen beteiligen sich in schulischen Gremien am Schulprogramm und tragen dadurch aktiv zur Schulentwicklung bei. Sie helfen mit, dass speziellen Beiträge der Schulsozialarbeit zur Schulentwicklung im Schulprogramm verankert und in der Praxis umgesetzt werden. Darüber hinaus beraten sie Gremien von Schule und Jugendhilfe und einzelne Lehrkräfte in sozialpädagogischen Fragen (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2007, 7ff.).

### 3.4 Anforderungen an Schulsozialarbeiter\_innen

Ich möchte kurz schildern, welche notwendigen Kenntnisse Schulsozialarbeiter\_innen vorweisen müssen. Neben grundlegendem Wissen über die unterschiedlichen und vielfältigen Lebenswelten und –kulturen von Kindern und Jugendlichen benötigen sie Kenntnisse über den Lebens-, Lern- und Sozialraum der Schule sowie über informelle, nichtformelle und formelle Bildung. Sie müssen Grundkenntnisse in der Schul- und Sonderpädagogik sowie spezifische Kenntnisse in Lernpsychologie vorweisen und die rechtlichen Grundlagen, insbesondere das SGB VIII und die jeweiligen Landesgesetze kennen.

Da es ihre Aufgabe ist, die Zusammenarbeit verschiedenster Akteure und Institutionen zu koordinieren, brauchen sie kommunikative und kooperative Kompetenzen. Schulsozialarbeiter\_innen benötigen auch integrative Kompetenzen um Ausgrenzungen und Stigmatisierungen entgegenzutreten und allen Kindern und Jugendlichen gleichberechtigten Zugang zu Angeboten der Schulsozialarbeit zu ermöglichen. Da in der Schule eine interdisziplinäre Zusammenarbeit gefordert ist, müssen sie eine hohe Teamfähigkeit mitbringen. Es gibt für Schulsozialarbeiter\_innen gewisse Handlungsansätze, die unerlässlich für ihre Arbeit sind. Dazu zählen unter anderen sozialräumliche Handlungsansätze, bei denen die Vernetzung mit verschiedenen Einrichtungen und Institutionen der Stadt von Bedeutung ist. Des Weiteren sollten sie über einen ganzheitlichen Ansatz mit ihrer Arbeit verfolgen, um die Kinder und Jugendlichen in allen Facetten und Lebensumständen zu berücksichtigen.

Genauso wichtig ist die Prävention, denn sie müssen potentielle Benachteiligungen und Fehlentwicklungen der Schüler\_innen erkennen und mit geeigneten Mitteln entgegensteuern. Die Förderung der Partizipation der Kinder und Jugendlichen mit dem Ziel der Emanzipation und des eigenverantwortlichen Handelns sollte eine Prämisse von Schulsozialarbeit sein. Dies kann geschehen in dem sie ihnen die Mitbestimmung an Entscheidungsprozessen ermöglichen und Verantwortung übertragen. Da Schulsozialarbeiter\_innen das Zusammenleben junger Menschen aus verschiedenen Kulturen und Milieus mitbestimmen, müssen sie einen interkulturellen Ansatz verfolgen. Dabei können sie interkulturelles Lernen initiieren und ein Klima der Toleranz, Rücksicht und Akzeptanz einüben und fördern. Als letztes möchte ich noch den Gender-Ansatz erwähnen. Sie müssen über fundierte und reflektierte Kenntnisse der geschlechtsspezifischen Sozialisation verfügen und sollten Wert legen auf eine geschlechtssensible Sprache, ein geschlechtsreflexives Verhalten und die Umsetzung von Chancengerechtigkeit.

Nachfolgend beschreibe ich einige methodische Kompetenzen, die Schulsozialarbeiter\_innen laut dem Kooperationsverbund Schulsozialarbeit anwenden bzw. besitzen sollten.

Zu den Methoden von Schulsozialarbeiter\_innen in der Einzelfallhilfe gehören unter anderem das Case Management, Förderpläne erstellen und Lern-Coaching. Zur Anwendung kommen aber ebenso gruppenpädagogische Methoden, die es Schulsozialarbeiter\_innen erlauben, in unterschiedlichen Settings, zum Beispiel Klassenverbände, Lerngruppen, Freizeitgruppen, Arbeitsgemeinschaften und andere, jeweils angemessene Angebote zu machen und gruppendynamische Prozesse anzuregen und zu begleiten. Indem Schulsozialarbeiter\_innen einen Bezug zwischen dem Lernort Schule und der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen herstellen, wird das Erfahrungs-, Handlungs- und Lernpotential des Umfeldes genutzt. Sie unterstützen somit die Schule bei deren Öffnung in den Sozialraum (Gemeinwesenorientierung) und deren Einbindung in die regionalen Netzwerkstrukturen. Eine höhere Wirksamkeit der Schulsozialarbeit wird auch durch die Anwendung von Methoden der Qualitätsentwicklung erreicht. Schulsozialarbeiter\_innen



reflektieren ihre Arbeit zum Beispiel mit Hilfe von Techniken der Selbstevaluation, werden regelmäßig extern beraten (unter anderem in der Supervision) und entwickeln für ihre Arbeit ein Qualitätsmanagementkonzept (vgl. ebd., 11ff.).

## 4. Das Bischöfliche Maria-Montessori-Schulzentrum Leipzig

Im nächsten Abschnitt stelle ich das Montessori-Schulzentrum in Leipzig vor und gehe darauf ein, wie die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung und die Schulsozialarbeit in ihrem Konzept verankert sind. Zudem habe ich die Schule besucht, um mir einen Eindruck von der Arbeit dort zu verschaffen. Dazu habe ich ein Gespräch mit der Schulsozialarbeiterin Frau Jahn und Frau Klingner, einer Lehrerin, die sich mit der Integration an der Schule auskennt, geführt. Auf die Ergebnisse hiervon gehe ich weiter unten ausführlich ein. Im Anhang finden sich meine Fragen sowie die sinngemäße Wiedergabe der Antworten als Transkript.

### 4.1 Das Leitbild

Ein Jahr lang haben Lehrer\_innen, Schüler\_innen und Eltern das neue Leitbild gemeinsam erarbeitet, es teilt sich in vier Bereiche, die sich aus dem Schulnamen ergeben: Bischöfliches Maria-Montessori-Schulzentrum Leipzig. Der Träger des Schulzentrums ist das Bistum Dresden-Meißen. Deshalb ist das Schulleben geprägt von einem christlichen Welt- und Menschenbild. Dazu komme ich später noch genauer. Auch die Ausrichtung der Schule an der Pädagogik Maria Montessoris werde ich noch genauer beschreiben. In dem Schulzentrum gibt es drei staatlich anerkannte Schulen, Grundschule, Mittelschule und Gymnasium, unter einem Dach. Diese stehen in enger Verbindung und sind durch Mitarbeiter\_innen und Leitung vielfach miteinander vernetzt. Dadurch bietet die Schule eine hohe Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Schularten und es ist möglich, alle allgemeinbildenden Abschlüsse dort zu erwerben. Die Schule wird als Lebens- und Erfahrungsraum gesehen, der über den Unterricht hinaus eine Menge an Angeboten macht. Die

Umsetzung des pädagogischen Ansatzes ist vielfach gekennzeichnet durch Mut und Bereitschaft zur Veränderung. Beständige Selbstreflektion ist deshalb ein selbstverständliches Prinzip pädagogischen Handelns. Das Schulzentrum ist fest verankert in der Stadt Leipzig, was bedeutet, dass es im Stadtteil Grünau aktiver Bestandteil des Bildungs-, Kultur- und Sportlebens ist. Zudem arbeitet die Schule mit vielen Partnern in Leipzig und der Region zusammen und pflegt gute Kontakte zu kirchlichen und öffentlichen Einrichtungen (vgl. Montessori-Schulzentrum Leipzig o. J. a, o. S.).

#### 4.1.1 Die Montessori-Pädagogik

Auf der Homepage des Schulzentrums wird zur Montessori-Pädagogik geschrieben, dass darin jedes Kind als der „Baumeister seines Selbst“ gesehen wird. Mütter und Väter können jeden Tag beobachten, dass ihre Kinder Großartiges vollbringen, wenn sie motiviert sind. Die Montessori-Pädagogik bedient sich dieser Motivation als dem stärksten Lernimpuls. Die Lernumgebung wird so gestaltet, dass sie das Interesse der Schüler\_Innen weckt und ihnen Raum gibt, sich für die Lerninhalte zu begeistern, sie zu erkunden, zu bearbeiten und ihre Mitschüler\_innen damit anzustecken. Die Aufgabe der Pädagog\_innen ist es, diese Entdeckungsreise durch individuelle Hilfen zu begleiten, optimal passende Lernmaterialien zu bieten und Lerntechniken zu vermitteln. Die Schüler\_innen organisieren ihre Lernzeit zunehmend eigenverantwortlich in einem gemeinsam abgesprochenen Regelkanon und werden befähigt, eigene Stärken zu nutzen und mit Schwächen umzugehen. Sie erlangen durch die Differenzierung im Unterricht und durch klassen- und fächerübergreifendes Arbeiten eine hohe Methoden- und Sozialkompetenz (vgl. Montessori-Schulzentrum Leipzig o. J. b, o. S.).

#### 4.1.2 Das christliche Schulkonzept

Unter dem christlichen Schulkonzept versteht das Montessori-Schulzentrum Leipzig folgendes:

„Jeder Mensch mit seinen Begabungen und Fähigkeiten ist einzigartig und ein Ebenbild Gottes. Als christliche Schule in Trägerschaft des Bistums Dresden-Meißen gestalten wir den Lebensraum Schule so, dass sich jeder Einzelne getragen und angenommen weiß und sich mit all seinen Stärken und Schwächen in die Gemeinschaft einbringen kann.“ (Montessori-Schulzentrum Leipzig o. J. c, o. S)

Als Ziel ergibt sich daraus die Bildung ganzheitlicher, starker Persönlichkeiten, wobei die Auseinandersetzung mit Sinn-, Lebens- und Glaubensfragen dabei eine zentrale Bedeutung bekommt. Neben der Vermittlung christlicher Werte und der Achtung vor der Schöpfung beinhaltet das auch die Ausgestaltung von Andachten und Gottesdiensten, den wöchentlichen Morgenkreis in der Grundschule und den verbindlichen Religionsunterricht für alle Schüler. In beiden Schulhäusern kann ein schön gestalteter „Raum der Stille“ genutzt werden.

Die Integration von Menschen mit Behinderungen in der Schule und auch das soziale Engagement außerhalb der Schule kommen aus der christlichen Überzeugung heraus. So wird die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer durch eine Schulsozialarbeiterin, Förderpädagog\_innen und eine Schulseelsorgerin unterstützt, die sich als Ansprechpartner\_innen gleichermaßen für Schüler\_innen, Lehrer\_innen und Eltern verstehen (vgl. Montessori-Schulzentrum Leipzig o. J. c, o. S.).

## 4.2 Die Bedeutung von Integration

### 4.2.1 Konzept

„Der Weg, auf dem die Schwachen sich stärken, ist der gleiche wie der, auf dem die Starken sich vervollkommen.“ (M. Montessori)

Für Deutschland ist seit 2009 die UN-Behindertenkonvention verbindlich. Hierbei wird ein inklusives Bildungssystem gefordert, dies schließt grundsätzlich alle Kinder ein, unabhängig von der Schwere der Behinderung.

An dem Schulzentrum können Schüler\_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unter bestimmten Voraussetzungen integrativ beschult werden, über eine Aufnahme wird dabei immer individuell entschieden. Es lernen Kinder mit unterschiedlichem Förderbedarf (Hören, emotional- soziale Entwicklung, Autismus, Sprache, körperlich- motorische Entwicklung) an der weiterführenden Schule. Einige der Schüler haben dafür täglich oder stundenweise eine Schulbegleitung. Die Schüler werden zielgleich unterrichtet und erhalten eine besondere Förderung in der Freiarbeit oder in extra Förderstunden durch unsere Förderpädagogin Frau Kleinschmidt.

Die Schule erfüllt bestimmte Bedingungen, die eine Integration erleichtern. Dazu zählt, dass das Schulhaus barrierefrei gestaltet ist und dass eine Zusammenarbeit mit verschiedenen Fachdiensten (ASD, Autismusambulanz, Malteser Hilfsdienst e.V., Duden Institut, Physiotherapeuten) stattfindet. Zudem wird ein Nachteilsausgleich je nach Behinderung gewährt und durch FSJ und BFD wird den Schüler\_innen eine Assistenz angeboten. Des Weiteren findet eine Zusammenarbeit und ein Austausch mit anderen Schulen und Lehrer\_innen (AGIL) sowie mit dem Sozial- und Jugendamt (Hilfeplangespräch) statt. Auch die Schülerbeförderung wird in den Schulalltag einbezogen (vgl. Montessori-Schulzentrum Leipzig o. J. d. o. S.).

Wie in der Einleitung beschrieben, habe ich die Schule besucht und mit Frau Klingner über das Thema der Integration gesprochen. Ich habe erwartet, durch das Gespräch nochmal einen tiefer gehenden Einblick in die Praxis der integrativen Beschulung zu erhalten als die Informationen auf der Homepage vermitteln können. Ich habe mich deshalb erkundigt, wie die Integration praktisch

stattfindet und welche Erfolge aber auch Herausforderungen im Alltag zu erleben sind. Frau Klingner ist Lehrerin an der Schule und zur Zeit die Mutter-schaftsvertretung für die Förderpädagogin Frau Kleinschmidt. Dadurch hat sie Einblicke in die Integration und Förderung von integrativ beschulten Kindern und Jugendlichen und konnte mir von ihren Erfahrungen in dem Bereich berichten.

Im Gespräch hat mir Frau Klingner die Informationen bestätigt, die sich auch auf der Homepage zur Integration stehen. Ich verzichte auf eine Wiederholung dieser und gebe hier nur eine zusammenfassende Wiedergabe des Gesprächs indem ich das erläutere, was nicht auf der Homepage steht.

Ich habe erfahren, dass an der Schule aktuell 14 Integrationskinder mit sozial-emotionalen Störungen, Körperbehinderung, Sprachstörungen sowie sozial-emotionalen Störungen sind.

Frau Klingner hat mir auch die Aufgaben der Förderpädagogin erläutert. Diese bietet neben der Beratung der Lehrer\_innen und der Einzelförderung für Integrationsschüler\_innen auch Beratungsgespräche für Eltern an. Außerdem führt sie die Gespräche mit interessierten Eltern, die ihr Kind mit Behinderung auf diese Schule schicken wollen. Über die Aufnahme eines Integrationskindes entscheidet letzten Endes dann die Schulleitung. Es können jedoch höchstens ein bis zwei Kinder pro Klasse aufgenommen werden, da es sonst zu einer zu großen Mehrbelastung der Lehrer\_innen kommt (vgl. Klingner 2014, persönliches Gespräch).

Frau Klingner hat mir noch ein Blatt mit einer Zusammenfassung zur Integration an den weiterführenden Schulen des Bischöflichen Maria-Montessori-Schulzentrums in Leipzig mitgegeben. Diese zusätzlichen Informationen möchte ich hier kurz anführen.

Von Anfang an war die Nachfrage nach Integration wesentlich größer als die Möglichkeiten der tatsächlichen Integration. Die Aufnahme eines integrativ zu beschulenden Kindes oder Jugendlichen ist grundsätzlich eine Einzelfallentscheidung, denn es muss dem sonderpädagogischen Förderbedarf Rechnung getragen werden. Voraussetzung ist in jedem Fall, dass ein sonderpädagogischer Förderbedarf besteht, dieser wird durch diagnostische Verfahren festgestellt. Aufgrund des sächsischen Schulgesetzes ist an weiterführenden Schulen bislang lediglich die zielgleiche Integration möglich, das heißt auch, dass eine

Integration nicht möglich ist bei Kindern mit einer Lernbehinderung und bei Kindern mit geistiger/kognitiver Behinderung. Alle Schüler\_innen müssen nach den gleichen Rahmenlinien unterrichtet werden, das setzt voraus, dass die Schule den sogenannten Nachteilsausgleich sicherstellen kann. Ein Großteil der Integration geschieht in der Freiarbeit, dabei ist der Klassenlehrer/die Klassenlehrerin die Hauptbezugsperson. Diese werden unterstützt durch die so genannte Doppelbesetzung in der Freiarbeit, diese Doppelbesetzung soll möglichst konstant sein, so dass der Kollege/die Kollegin das Integrationskind auf Dauer entsprechend gut kennenlernen kann (vgl. Nothelle 2010, 1f).

Laut § 3 Abs.1 der sächsischen Schulintegrationsverordnung kann es verschiedene Formen der integrativen Beschulung geben. Diese vier Formen habe ich oben schon genauer beschrieben. Auf das Montessori-Schulzentrum in Leipzig trifft meiner Meinung nach eine Mischung der ersten und zweiten Form zu. Die Schüler\_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nehmen in vollem Umfang am Unterricht der öffentlichen Schule teil und gehören auch zu dieser Schule. Die Lehrer\_innen der Klasse beraten sich regelmäßig mit der Förderpädagogin, diese gibt den Integrationsschüler\_innen auch Einzelförderung je nach Ausprägung des sonderpädagogischen Förderbedarfs.

#### 4.2.2 Schulalltag

Mich hat auch interessiert, wie der integrative Unterricht abläuft, wie sich das Miteinander von Schüler\_innen mit und ohne Behinderung gestaltet und ob sich besondere Erfolge oder Probleme durch die Integration ergeben.

Von Frau Klingner habe ich erfahren, dass in der Grundschule noch stärker nach dem Konzept Montessoris gearbeitet wird, denn dort findet viel Freiarbeit in altersübergreifenden Gruppen statt. In der 5. und 6. Klasse wird dies beibehalten, in den Klassenstufen danach findet dann „normaler“ Unterricht statt. Als ein Beispiel für die gute Kooperation von Lehrer\_innen und Förderpädagogin nannte sie mir die sogenannte Klassenstufenkonferenz, die zweimal im Jahr abgehalten wird. Dabei treffen sich die Klassenlehrer\_innen, um Problemfälle aus ihren Klassen und mögliche Lösungen bzw. was getan werden kann zu besprechen.

Aus ihrer Sicht entstehen einige Probleme und Schwierigkeiten mit den Integrationskindern durch die Eltern dieser. Von ihnen wird oft ein hoher Druck auf ihre Kinder ausgeübt und sie stellen teilweise ambivalente Ansprüche, in dem sie zum einen Integration und zum anderen eine Sonderbehandlung ihres Kindes fordern.

Frau Klingner und auch Frau Jahn haben mir beide sehr positive Beobachtungen aus dem Schulalltag mitgeteilt. Den Integrationskindern gegenüber wird viel Fürsorge gezeigt, ihre Mitschüler\_innen kümmern sich um sie. Beide sind der Meinung, dass die Integration dazu führt, dass die Schüler\_innen Verständnis und Toleranz entwickeln und der Umgang mit Menschen, die „anders“ sind, für sie normal wird.

Als eine Herausforderung für die Integrationskinder sah Frau Klingner, dass diese lernen müssen, ihre Hemmungen zu überwinden und um Hilfe zu bitten. Sie erwähnte auch, dass die Aufnahme von Integrationskindern in den Klassen zu einer Mehrbelastung der Lehrer\_innen führt und es teilweise auch zu einer Überlastung kommt. Es ist auch vorgekommen, dass diese Mehrbelastung auf Kosten der anderen Schüler\_innen ging, weil sich die Lehrer\_innen zu sehr auf das Integrationskind konzentriert hatten (vgl. Klingner und Jahn 2014, persönliches Gespräch).

Zum Schulalltag gehört auch die Schulsozialarbeit mit ihren verschiedenen Angeboten, auf diese möchte ich nun eingehen.

#### 4. 3 Die Rolle von Schulsozialarbeit

Zuerst beschreibe ich das Konzept, welches die Schule von Schulsozialarbeit hat und die verschiedenen Angebote. Danach fasse ich unter dem Punkt Herausforderungen die Ergebnisse meines Gesprächs mit Frau Jahn zusammen. In den theoretischen Ausführungen zum Thema Integrationspädagogik, die ich gelesen habe, wird Sozialpädagogik nur am Rande erwähnt. Dies ist zum einen bei Prengel der Fall, wenn sie schreibt, dass weitere Bedingungen der integrativen Beschulung die Kooperation zwischen Lehrkräften aus Grundschule, Sonderschulen und Sozialpädagogik sind (vgl. ebd. 2006, 140). Zum Anderen habe ich bei Wisotzki gefunden, dass in eine Integrationsklasse sonderpädagogische

Kompetenz kommen soll, dies geschieht seiner Meinung nach durch Sonder- schullehrer, Sozialpädagogen und Erzieher (vgl. ebd. 2000, 191). Ob unter So- zialpädagogik Schulsozialarbeit verstanden werden kann, wäre die nächste Frage, der ich aber nicht nachgehen möchte. Ich habe also festgestellt, dass Soziale Arbeit in Zusammenhang mit Integrationspädagogik zumindest in der Literatur keine große Rolle zu spielen scheint.

Laut dem Kooperationsverband Schulsozialarbeit benötigen Schulsozialarbeiter\_innen jedoch integrative Kompetenzen, um Ausgrenzungen und Stigmatisierungen entgegenzutreten und allen Kindern und Jugendlichen gleichberechtigten Zugang zu Angeboten der Schulsozialarbeit zu ermöglichen, dies bezieht sich dann natürlich auch auf die Schüler\_innen mit Behinderung (vgl. ebd. 2007, 11). Zudem führen Schulsozialarbeiter\_innen laut §13 SGB VIII Jugendsozialarbeit aus. Diese richtet sich an die Kinder und Jugendlichen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind. Im Rahmen der Jugendhilfe sollen ihnen sozialpädagogische Hilfen angeboten werden, die ihre schulische und berufliche Ausbildung sowie ihre soziale Integration fördern (vgl. ebd., 6).

Deshalb habe ich mir die Frage gestellt, welche Rolle Schulsozialarbeit im Montessori-Schulzentrum in Leipzig spielt und diese Frage auch Frau Jahn gestellt.

#### 4.3.1 Konzept und Angebote

Die Schulsozialarbeit am Bischöflichen Maria-Montessori-Schulzentrum Leipzig möchte die Kinder und Jugendlichen am Lern- und Lebensort Schule in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung fördern. Dabei begleitet sie die Schüler\_innen bei der Bewältigung der eigenen Schulzeit und unterstützt sie, ihr Leben selbstverantwortlich zu gestalten, wobei die eigenen Ressourcen und Fähigkeiten im Vordergrund stehen. Das Angebot der Schulsozialarbeit ist freiwillig und richtet sich an Schüler\_innen, Eltern und Lehrer\_innen. Die Schulsozialarbeiterin Lucie-Marie Jahn steht als neutrale Ansprechpartnerin zur Verfügung und geht vertraulich mit Informationen um. Die Angebote der Schulsozialarbeit sind folgende:



Soziale Einzelfall- und Gruppenarbeit, Krisenintervention, präventive Arbeit (thematische Angebote), verschiedene Projekte (Erlebnispädagogik), sozialpädagogische Begleitung bei Klassenfahrten, offene Angebote, Klärung von Streitigkeiten im Schulalltag, Beratungsgespräche, z. B. bei Erziehungsfragen, Erziehungsproblemen, Schulschwierigkeiten, Verhaltensauffälligkeiten, Krisen in schwierigen Lebenssituationen, Gewalterfahrungen, Essstörungen, Suchtverhalten/ Drogen- und Alkoholproblemen, Familienkonflikten, zur Verfügung stellen von Informationen zu speziellen Themen, z. B. Alkohol, Drogen, Sexualität, Schwangerschaft, Pubertät, Vermittlung in weiterführende Hilfeangebote, Hausbesuche und Begleitung zu Terminen sowie die Kooperation innerhalb der Schule und im Gemeinwesen (vgl. Montessori-Schulzentrum Leipzig o. J. e, o. S.).

#### 4.3.2 Herausforderungen

Ich habe Frau Jahn gefragt, ob sie als Schulsozialarbeiterin vor besondere Herausforderungen durch die Integrationskinder gestellt wird. Sie meinte, dass dies nicht der Fall ist. Die Arbeit als Schulsozialarbeiterin an sich ist eine Herausforderung, da jeder Schüler/jede Schülerin anders ist. Ihr ist es wichtig, diese Vielfalt auch zu gestalten und an der Schule dahingehend ein Klima der Offenheit und Toleranz mit zu prägen.

Die verschiedenen Projekte und Angebote sind grundsätzlich offen für alle Schüler\_Innen, sprechen aber auch nicht jeden/jede gleich an. So hat sie unterschiedlich intensiven Kontakt mit den Schüler\_innen, dies trifft auch auf die Integrationskinder zu.

Sie hat zwar kein fundiertes, tiefgreifendes Wissen über zum Beispiel verschiedene Behinderungsarten, denn dafür ist ihrer Meinung nach die Förderpädagogin zuständig. Aber sie hat Kontakt mit den Integrationskindern und sieht ihre Zuständigkeit eher im sozialen Bereich. Dort möchte sie gerade auch durch die Angebote der Einzelfall- und Gruppenarbeit die Schüler\_innen Wertschätzung erfahren lassen und sie in ihrem Selbstwertgefühl stärken (vgl. Jahn 2014, persönliches Gespräch).

## 5. Fazit

### 5.1 Anwendungen für die Soziale Arbeit

Wie das Gespräch mit Frau Jahn mir gezeigt hat, spielt Schulsozialarbeit eine wichtige Rolle in einer integrativen Schule. Durch die offenen Angebote kommen Schulsozialarbeiter\_innen in Kontakt mit allen Schüler\_innen. Dabei können und müssen sie sich meiner Meinung nach gerade auch für die Kinder und Jugendlichen einsetzen, die in irgendeiner Art und Weise Benachteiligung erfahren. Dies kann bei den Kindern und Jugendlichen mit Behinderung der Fall sein. Wenn diese durch die Schulsozialarbeit eine Stärkung ihres Selbstbewusstseins erleben und sich so trauen, im Schulalltag zu partizipieren und in Beziehung mit ihren Mitschüler\_innen zu treten, ist ein wichtiger Schritt auf dem Weg zur Integration getan. Da Schulsozialarbeiter\_innen in ihrem Arbeitsalltag in Kontakt mit unterschiedlichen Kindern kommen, ist es ihre Aufgabe, ihnen zu helfen, miteinander in Beziehung zu treten und mögliche Vorurteile zu überwinden.

Ich denke, Schulsozialarbeit sollte auch eine bedeutsame Rolle spielen wenn es darum geht, sich für Toleranz und Akzeptanz aller Schüler\_innen im Schulalltag einzusetzen und ein Klima der gegenseitigen Achtung und des Respekts zu fördern. Mit ihren Angeboten kann sie dazu beitragen, dass Kinder und Jugendliche sich ihrer Vorurteile bewusst werden und diese abbauen bzw. sich öffnen für die unter ihnen, die „anders“ sind – das müssen ja nicht immer die Kinder und Jugendlichen mit Behinderung sein, denn jeder Mensch hat seine Individualität.

Sich um Integration und Vielfalt zu bemühen, gilt meiner Meinung nach nicht nur für Schulsozialarbeit, sondern auch ganz allgemein für Sozialarbeiter\_innen, egal in welchem Bereich jemand tätig ist. Sozialarbeiter\_innen sollten durch ihre Arbeit auch zu einer veränderten Sichtweise auf Behinderung beitragen und in der Gesellschaft so Offenheit für die Integration aller Menschen schaffen. Ich finde, dass Soziale Arbeit den gesellschaftlichen Auftrag hat, durch zum Beispiel Aufklärung dazu beizutragen, dass Vorurteile erkannt und abgebaut werden können und alle Menschen einander mit mehr Toleranz und Respekt

begegnen.

## 5.2 Ergebnisse für die weiterführende Forschung

Durch die Literaturrecherche und den Praxisbesuch konnte ich mir einen ersten Überblick über das Thema der integrativen Beschulung verschaffen.

Ich habe bei meinem Besuch in Leipzig jedoch auch feststellen müssen, dass es zwar heißt, dass Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung stattfindet. Meiner Meinung nach findet sie aber nicht in vollem Umfang statt wie es durch die UN-Behindertenrechtskonvention gefordert wird. Aufgrund der Gesetzeslage in Sachsen ist dies gar nicht möglich, denn dazu müsste man den lernzielgleichen Unterricht abschaffen. Mich würde interessieren, wie die Schulgesetze in anderen Bundesländern oder auch andere Ländern aussehen und ob es dort vielleicht besser Rahmenbedingungen für inklusiven Unterricht gibt. Ich fände es spannend zu untersuchen, wie eine Schule gestaltet wäre, in der die Rahmenbedingungen, wie sie die verschiedenen Autor\_innen, die ich für diese Arbeit gelesen habe, für eine gelingende Integration vorschlagen, mehr oder vollständig umgesetzt werden. Und ob es überhaupt möglich ist, eine Schule zu schaffen, die offen für alle Kinder und Jugendliche ist.

Ich würde auch gerne noch mehr darüber forschen, was die integrative Beschulung an positiven Effekten für alle daran Beteiligten und auch für die Gesellschaft hat und wie man Schwierigkeiten, die sich in der integrativen Beschulung ergeben können, beseitigen kann.

Ich stelle mir die Frage, warum die volle Integration und die Reformierung des Bildungssystems in Deutschland noch nicht weiter fortgeschritten sind und welche Hindernisse sich zum Beispiel durch Politik, Wirtschaft oder andere ergeben. Es wäre spannend, mich noch mehr über Initiativen und Bewegungen zu informieren, die den Inklusionsgedanken vertreten und fordern.

Meiner Meinung nach ist das Thema der Integration durch Bildung ein sehr wichtiges und sollte mehr ins Bewusstsein von Politiker\_innen und auch Sozialarbeiter\_innen gerückt werden.

## Literaturverzeichnis

AKTION MENSCH (2013): Die UN-Konvention. Das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. URL: <http://www.aktion-mensch.de/inklusion/un-konvention.php>, 09.06.2014

BLESS, G. (2002): Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt. 2. Aufl. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt

DIETZE, L. (2002): Integrationspädagogik im Kontext (schul-)rechtlicher Aspekte. In: EBERWEIN, H./KNAUER, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik. 6. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz. Seite 164-170

EBERWEIN, H./KNAUER, S. (2002): Integrationspädagogik als Ansatz zur Überwindung pädagogischer Kategorisierungen und schulischer Systeme. In: EBERWEIN, H./KNAUER, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik. 6. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz. Seite 17

FEUSER, G. (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche: zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

FÜSSEL, H.-P. (2002): „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“. Die schulrechtlichen Rahmenbedingungen für eine integrative Pädagogik. In: EBERWEIN, H./KNAUER, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik. 6. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz. Seite 158-163

HANSEN, G. (1994): Behinderung. In: HANSEN, G./STEIN, R. (Hrsg.): Sonderpädagogik konkret. Ein praxisnahes Handbuch in Schlüsselbegriffen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Seite 32

HOLLENSTEIN, E./TILLMANN, J. (2000): Schulsozialarbeit: Eine Vorbemerkung zum Begriff und zur Kooperation zwischen Jugendhilfe und

Schule. In: HOLLENSTEIN, E./TILLMANN, J. (Hrsg.): Schulsozialarbeit. Studium, Praxis und konzeptionelle Entwicklungen. 2. Erweiterte Auflage. Hannover: Blumhardt Verlag. Seite 26-27

KNAUER, S. (2002): Integrationspädagogik im gesellschaftlichen Umbruch. In: EBERWEIN, H./KNAUER, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik. 6. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz. Seite 55-56

KOOPERATIONSVERBUND Schulsozialarbeit (2007): Berufsbild und Anforderungsprofil der Schulsozialarbeit. 2. Korrigierte Auflage. URL: [https://www.gew.de/Binaries/Binary42304/BerufsbildSSA\\_Fassung-13-11-07.pdf](https://www.gew.de/Binaries/Binary42304/BerufsbildSSA_Fassung-13-11-07.pdf), 10.05.2014

LIEBERMEISTER, K./HOCHHUTH, M. (1999): Separation und Integration. Die Geschichte des Unterrichts für behinderte Kinder. Weinheim; München: Juventa

MONTESSORI-SCHULZENTRUM Leipzig (o. J. a): Unser Leitbild. Wer sind wir, was macht uns als Schule aus. URL: <http://www.montessori-leipzig.de/unser-schulzentrum/unser-leitbild>, 10.05.2014

MONTESSORI-SCHULZENTRUM Leipzig (o. J. b): Montessori-Pädagogik. Motivation als stärkster Lehrmeister. URL: <http://www.montessori-leipzig.de/unser-schulzentrum/unser-leitbild/montessori-paedagogik>, 10.05.2014

MONTESSORI-SCHULZENTRUM Leipzig (o. J. c): Christliches Schulkonzept. Starke Persönlichkeiten – Christlicher Alltag. URL: <http://www.montessori-leipzig.de/unser-schulzentrum/unser-leitbild/christliches-schulkonzept>, 10.05.2014

MONTESSORI-SCHULZENTRUM Leipzig (o. J. d): Integration. URL: <http://www.montessori-leipzig.de/unser-schulzentrum/integration>, 10.05.2014

MONTESSORI-SCHULZENTRUM Leipzig (o. J. e): Schulsozialarbeit/Schulclub

Nicht nur Kopf und Körper - in unserem Schulzentrum zählen besonders auch Geist und Gemeinschaft. URL: <http://www.montessori-leipzig.de/unser-schulzentrum/schulsozialarbeit>, 10.05.2014

MUTH, J. (2002): Zur bildungspolitischen Dimension der Integration. In: EBERWEIN, H./KNAUER, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik. 6. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz. Seite 43

NOTHELLE, R. (2010): Integration an den weiterführenden Schulen des Bischöflichen Maria-Montessori-Schulzentrums Leipzig. o. V.

PRENGEL, A. (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Auflage. Wiesbaden: VS

RADEMACKER, H. (2009): Schulsozialarbeit – Begriff und Entwicklung. In: PÖTTER, N. & SEGEL, G. (Hrsg.): Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Wiesbaden: VS. Seite 17-39

RADEMACKER, H. (2011): Schulsozialarbeit in Deutschland. In: BAIER, F. & DEINET, U. (Hrsg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2., erweiterte Auflage. Opladen & Farmington Hills: Budrich. Seite 39

SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS (o. J. a): Schule und Ausbildung. Integration bzw. Inklusion. URL: <http://www.schule.sachsen.de/1797.htm>, 09.06.2014

SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS (o. J. b und d): Schule und Ausbildung. Der sächsische Weg. URL: <http://www.schule.sachsen.de/14312.htm>, 09.06.2014

SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS (o. J. c): Schule und

Ausbildung. Aktions- und Maßnahmeplan. URL:  
<http://www.schule.sachsen.de/14362.htm>, 09.06.2014

SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS UND SPORT (2009):  
Sonderpädagogische Förderung. Handlungsleitfaden schulische Integration.  
Empfehlungen zur Förderung von Schülern mit Behinderungen. Eine  
Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten

SCHÖLER, J. (1999): Integrative Schule – Integrativer Unterricht. 2.  
Überarbeitete Auflage. Neuwied; Berlin: Luchterhand

SPECK, K. Dr. Prof. (2013): Definition von Schulsozialarbeit. URL:  
<http://www.schulsozialarbeit.net/1.html>, 10.05.2014

WISOTZKI, K. (2000): Integration Behinderter. Modelle und Perspektiven.  
Stuttgart; Berlin; Köln: Kohlhammer

## Sonstige Quellen

JAHN, L.-M. (2014): persönliches Gespräch über die Schulsozialarbeit am  
Montessori-Schulzentrum in Leipzig, 05.06.2014

KLINGNER, B. (2014): persönliches Gespräch über die Integration am  
Montessori-Schulzentrum in Leipzig, 05.06.2014

# Anhang

## Gespräch mit Frau Klingner am 05.06.2014

I (=Interviewerin): In welcher Position sind Sie an der Schule tätig und was sind Ihre Aufgaben?

G (=Gesprächspartnerin): Ich bin Lehrerin an der Schule und zur Zeit mache ich die Mutterschaftsvertretung für die Förderpädagogin, die für die Integrationskinder zuständig ist. Zu meinen Aufgaben gehören die Beratung der Lehrer\_innen zum Thema der Integration sowie die Beratung von Eltern. Ich führe auch Einzelförderung für die Integrationskinder durch und hospitiere in den Unterrichtsstunden. Zudem spreche ich mit interessierten Eltern, die ihr Kind auf unsere Schule schicken wollen. Die Schulleitung trifft dann letzten Endes jedoch die Entscheidung, ob das Kind aufgenommen werden kann oder nicht. Pro Klasse können maximal ein bis zwei Integrationskinder aufgenommen werden, denn sonst kommt es zu einer Überforderung der Lehrer\_innen.

Die Aufnahme eines Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf muss gut überlegt werden, denn wenn einmal ein Schulvertrag abgeschlossen ist, kann das Kind nicht so leicht von der Schule ausgeschlossen werden, falls es dann doch nicht klappt mit der Integration auf Grund von zum Beispiel personellen Mängeln oder fehlender Ausstattung.

I: Wie viele Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besuchen aktuell die Schule?

G: Aktuell haben wir 14 Integrationskinder, darunter sind Autisten, Kinder mit ADHS und mit motorischen Einschränkungen.



I: Wie kommen Ihrer Erfahrung nach die Lehrer\_innen und anderen Schüler\_innen mit den Integrationskindern zurecht?

G: Ich kann sagen, dass es mit den anderen Schüler\_innen nur gute Erfahrungen gibt. Die Kinder kümmern sich liebevoll um die Integrationskinder und achten aufeinander. Auch die Lehrer\_innen kommen gut mit ihnen zurecht, ich stehe ja auch als Ansprechpartnerin bei Problemen zur Verfügung. Es gab schon mal Schwierigkeiten mit einem Kind, welches Down-Syndrom hat, dies war der Schwere der Behinderung geschuldet. Die Lehrer\_innen waren überlastet und haben sich vor allem auf das eine Kind konzentriert und dadurch die anderen Kinder der Klasse vernachlässigt.

I: Welche Schwierigkeiten und Probleme ergeben sich durch die integrative Beschulung?

G: Wie gesagt, Probleme haben sich ergeben durch ein Kind, welches Down-Syndrom hat und wodurch die Lehrer\_innen überfordert waren. Dadurch ist es auch zu Ablehnung und einer negativen Einstellung diesem Kind gegenüber von Seiten der anderen Schüler\_innen gekommen. Außerdem ergeben sich immer wieder Probleme mit und durch die Eltern der Integrationskinder. Die Eltern stellen oft hohe Ansprüche an ihre Kinder, diese sollen möglichst gut in der Schule sein, Abitur machen und dann studieren und überfordern damit ihre Kinder. Auch fordern die Eltern manchmal noch besondere Regelungen für ihre Kinder. Da gab es zum Beispiel eine Mutter, die nicht wollte, dass ihr Kind am Kochunterricht teilnimmt, da sie der Meinung war, ihre Tochter brauche diesen Unterricht nicht. Also auf der einen Seite wollen sie eine Integration und auf der anderen Seite auch eine Sonderbehandlung. Die Integrationskinder müssen lernen, ihre Hemmungen zu überwinden und auch zu fragen und es zu sagen, wenn sie Hilfe brauchen. Da gab es zum Beispiel ein Mädchen, welches sehr schlecht sieht und sich anfangs nicht getraut hat, dies der Lehrer\_in mitzuteilen. Als das dann herauskam, dass sie schlecht sieht und darum nicht gut im Unterricht mitkommt, wurde ihr erlaubt, das Tafelbild abzufotografieren um dann noch zu Hause den Unterrichtsstoff nacharbeiten zu können. Die

Integrationskinder müssen eben auch lernen, ihr Anderssein anzunehmen.

Es finden zweimal im Jahr Klassenstufenkonferenzen statt, also da treffen sich die Klassenlehrer\_innen und besprechen Problemfälle und was getan werden kann. Da bin ich als Ansprechpartnerin für die Integrationskinder auch dabei.

I: Welche Gewinne ergeben sich Ihrer Meinung nach durch die integrative Beschulung?

G: Ich erlebe, dass die Kinder sich sehr umeinander kümmern, sehr fürsorglich miteinander umgehen. Durch den alltäglichen Kontakt mit den Integrationskindern können sie Verständnis und Toleranz gegenüber Menschen, die anders sind, aufbauen. Behinderung wird für sie so ein Stück weit zur Normalität und die Integration trägt dazu bei, dass Vorurteile abgebaut werden, auch auf Seiten der Lehrer\_innen.

I: Was sind Ihrer Meinung nach wichtige Voraussetzungen, damit die integrative Beschulung gelingen kann?

G: Zum einen müssen natürlich die äußeren Rahmenbedingungen gegeben sein, zum Beispiel ein barrierefreies Schulhaus und alles, was an Ausstattung, also an sächlichen Mitteln, gebraucht wird, um Kinder mit Einschränkungen unterrichten zu können. Dann muss auch die Bereitschaft von allen Beteiligten da sein, sich darauf einzulassen. Dann braucht man gute personelle Bedingungen. Die sind bei uns auch gegeben durch die Förderpädagogin, die ja auf die Integrationskinder spezialisiert ist und sich im Bereich der sonderpädagogischen Förderung sehr gut auskennt.

## Gespräch mit Frau Jahn, Schulsozialarbeiterin, am 05.06.2014

I: Bei welchem Träger sind Sie angestellt und wie lange sind Sie schon an der Schule?

G: Mein Träger ist die Caritas, ich bin dort in einem Team von Schulsozialarbeiter\_innen, mit dem ich auch an regelmäßigen Supervisionen teilnehme. Ich bin seit vier Jahren an der Schule und habe den Bereich der Schulsozialarbeit mit aufgebaut. Angefangen hat es mit dem Schulclub, dann kamen die anderen Angebote dazu, die man auf der Homepage nachlesen kann. Durch die Schule und auch die Zusammenarbeit mit den Lehrer\_innen bekomme ich auch immer wieder Aufträge.

I: Mit welchen Personengruppen haben Sie vor allem zu tun?

G: Vor allem mit den Schüler\_innen, zum Beispiel arbeite ich viel mit den Klassensprecher\_innen und Schülersprecher\_innen. Aber ich führe auch Beratungen für Eltern und Lehrer\_innen durch. Die Angebote, die ich anbieten, sprechen natürlich auch nicht jeden/jede gleich an, so dass ich unterschiedlich intensiven Kontakt mit den Schüler\_innen habe, aber grundsätzlich ist meine Arbeit offen für alle, also auch für die Integrationskinder.

I: Ergeben sich durch die Arbeit mit den Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf besondere Herausforderungen für Sie?

G: Nicht unbedingt. Die Arbeit an und für sich ist eine Herausforderung, weil sie sehr vielfältig ist. Ich sehe eher die Individualität und Unterschiedlichkeit aller Kinder und möchte durch meine Arbeit die Vielfalt an der Schule gestalten und auch dazu beitragen, dass allen Schüler\_innen mit Offenheit und Toleranz begegnet wird.

I: Welchen Umgang der Kinder miteinander beobachten Sie? Konnten Sie Probleme im Hinblick auf die Integrationskinder feststellen?

G: Ich habe keine Probleme erlebt bzw. keine besonderen Probleme. Konflikte kommen immer wieder vor, aber nicht speziell mit den Integrationskindern. Ich erlebe dagegen einen großen Respekt und eine große Fürsorge der Kinder untereinander.

I: Denken Sie, Schulsozialarbeit spielt gerade im Bereich der integrativen Beschulung eine Rolle?

G: Ich denke, Schulsozialarbeit kann im Besonderen im sozialen Bereich eine Rolle spielen. Für den Förderbereich ist ja die Förderpädagogin zuständig, da fehlt mir auch das Fachwissen. Aber durch die Beratung und die verschiedenen Projekte können auch die Integrationskinder Wertschätzung erleben und ihr Selbstwertgefühl kann gestärkt werden.

## Selbstständigkeitserklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe.

Bearbeitungsort, Datum

Unterschrift