

# WISSES

7 2005  
56. Jahrgang

Verband Sonderpädagogik e.V.

***Förderung der Lesekompetenz von Jugendlichen***

***Eine Schule auf dem Weg zur Inklusion?***

***Chancen und Grenzen einer neuropsychologischen Lehr-Lern-Forschung***

***Sonderpädagogik bei den »östlichen Nachbarn« im Jahre 1913***

# Zeitschrift für Heilpädagogik



# Eine Schule auf dem Weg zur Inklusion?

## Entwicklungen des Gemeinsamen Unterrichts an der Gesamtschule Köln-Holweide

*Michael Schwager*



In der fachlichen Diskussion um eine gemeinsame Beschulung behinderter und nicht behinderter Schüler werden auch im deutschen Sprachgebrauch die Begriffe »Integration« und »Gemeinsamer Unterricht« zunehmend durch den Begriff »Inklusion« ersetzt, wobei es letztlich noch nicht absehbar ist, ob eine terminologische und letztlich akademische Diskussion geführt wird, oder ob sich vielleicht tatsächlich erfolgversprechende pädagogische Perspektiven eröffnen. Inklusion wird dabei übereinstimmend als eine qualitative Weiterentwicklung des Gemeinsamen Unterrichts verstanden, die sich im Unterschied zu diesem nicht nur schwerpunktmäßig auf Schule, sondern auch auf das Wohnen, die Arbeit und die Freizeit bezieht (dazu: HINZ 2003, 334ff.; LINDMEIER 2003). Als Inklusion könnten mithin die zumindest theoretisch vielfach nicht systematisch verknüpften Bemühungen um Selbstbestimmung und um eine möglichst starke Einbindung und Eingliederung behinderter Menschen in die verschiedenen Bereiche alltäglichen Lebens gebündelt werden. Speziell bezogen auf die Schule speist sich die Diskussion um die Inklusion aber auch aus einem Unbehagen gegenüber Entwicklungen des Gemeinsamen Unterrichts. So haben sich bisher weder die Hoffnungen auf eine deutliche Ausweitung der Möglichkeiten des Gemeinsamen Unterrichts insbesondere im Bereich der Sekundarstufe I erfüllt, noch haben sich die den Gemeinsamen Unterricht durchführenden Schulen in dem Maße geändert, wie dies erhofft wurde. Dieses zunächst von FEUSER (1998, 23f.; 2000, 37f.) formulierte Missfallen taucht in der Diskussion um Inklusion immer wieder auf, indem auf eine für den Gemeinsamen Unterricht vielfach konstitutive »Zwei-Gruppen-Theorie« der Trennung nichtbehinderter und behinderter Schüler verwiesen (HINZ 2002, 357) oder indem von Schulklassen berichtet wird, in denen die behinderten Schüler gemeinsam mit »ihrer« Sonderschullehrkraft in einer Tischgruppe versammelt sind und versuchen, den Unterricht der nicht behinderten Schüler mehr schlecht als recht nachzuarbeiten. Für diese Konzeption verwendet HINZ (2004, 45) unter Berufung auf

FEUSER den Begriff der »Schäferhundpädagogik« und FEUSER selbst spricht davon, »dass Integration [...] dem Kern nach überwiegend und längst die Sache der Segregierung in modernistischer Passung betreibt« (2000, 37).

Zentral für den Gedanken der Inklusion ist hingegen, dass Schüler nicht aufgrund »administrativer« Kriterien (BOBAN/HINZ 2003b, 41) in Gruppen aufgeteilt und unterrichtet werden, sondern dass sie aufgrund ihrer individuellen Fähig-

keiten und unter Berücksichtigung ihrer individuellen Schwierigkeiten unterrichtet und gefördert werden. Die gebräuchliche Unterscheidung zwischen (schulischem) Unterricht und (sonderpädagogischer) Förderung soll also nicht mehr auch als Unterscheidung zwischen den Gruppen der nicht behinderten und der behinderten Schüler, sondern als Unterscheidung zwischen verschiedenen Aspekten eines Unterrichts verstanden werden. Dementsprechend beschränkt sich der Aspekt der Förderung nicht mehr nur auf behinderte Schüler, sondern er bezieht ausdrücklich auch Hochbegabte, Schüler mit Migrationshintergrund oder mit sozialen oder psychischen Belastungen, und auch spezielle Gesichtspunkte der Mädchen- respektive der Jungenerziehung ein. Indem aber die Forderung nach Individualisierung und Förderung nicht mehr nur auf Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf beschränkt wird, ergibt sich für die den Gemeinsamen Unterricht praktizierenden Schulen gleichsam die Notwendigkeit, Integration nicht mehr nur als Problem einer bestimmten Schülergruppe oder einzelner Integrationsklassen zu verstehen, sondern die jetzt als Inklusion verstandene Integration in einen Prozess der Schulentwicklung einmünden zu lassen. Dies ist denn auch die zentrale Zielrichtung des von Ines BOBAN und Andreas HINZ auf deutsche Verhältnisse übertragenen »Index für Inklusion« (BOBAN/HINZ 2003).

Die Ausrichtung auf diesen Prozess der Schulentwicklung kennzeichnete zwar auch die früheren Bemühungen um eine Integration behinderter Schüler und insofern lässt sich Inklusion auch als »optimierte und erweiterte Integration« (SANDER 2003) verstehen. Im Unterschied zu diesen Ansätzen ist der »Index für In-

klusion« aber nicht auf Veränderungen des Unterrichts in Hinsicht auf die – weitgehend sonderpädagogisch geprägte – Integrationspädagogik orientiert, sondern er setzt an Veränderungen der jeweiligen Schule an, die die jeweils unterschiedlichen Bedingungen und Ausgangslagen sowie die unterschiedlichen Interessen und Schwerpunktsetzungen als Ausgangspunkt von Veränderungen nimmt. Der Gemeinsame Unterricht wird damit zu einem Thema, das nicht von der Sonderpädagogik, den Eltern oder der Schulaufsicht in die Schule getragen wird, sondern das als ein Schwerpunkt von der jeweiligen Schule in möglicherweise je unterschiedlicher Form praktiziert und in andere Entwicklungen eingebunden wird. Vor allem ist aber der auf Inklusion ausgerichtete Gemeinsame Unterricht kein Thema, auf das bestimmte Gruppen der Schule einen privilegierten Zugriff haben. Es wird vielmehr davon ausgegangen, dass es »einen Reichtum an Wissen in Schulen darüber [gibt], was das Lernen und die Teilhabe von Schülerinnen behindert oder anregt, das nicht immer voll genutzt wird« (BOBAN/HINZ 2003, 13). Für die einzelnen Schulen gilt es also, diesen »Reichtum an Wissen« zu nutzen, wobei dies aber auch heißt, dass sie sich dieses Reichtums bewusst werden müssen. Sie sind aufgefordert, ein implizites Handlungswissen als explizites und als theoriegeleitetes Wissen zu rekonstruieren (SCHWAGER 1990, 338ff.).

### *Die »Zwei-Gruppen-Theorie« als Inklusionshindernis*

Die Schulen sind also aufgefordert, ausgehend von einer Rekonstruktion ihrer je eigenen Praxis in einen auf Inklusion ausgerichteten Prozess der Schulentwicklung einzutreten. Als Ausgangspunkt einer derart theoriegeleiteten Reflexion der eigenen Praxis bietet sich dabei die »Zwei-Gruppen-Theorie« an, da mit der Behauptung des Fortbestehens von letztlich aufgrund formaler Kriterien identifizierbarer Gruppierungen nicht nur der Gedanke der Inklusion, sondern auch das Gemeinsame des Gemeinsamen Unterrichts in Frage gestellt wird. Die Überwindung der »Zwei-Gruppen-Theorie« stellt also einen wesentlichen Schritt in Richtung auf einen wohlverstandenen Gemeinsamen Unterricht und auf Inklusion dar, wobei aber zu berücksichtigen ist, dass diese Theorie auf verschiedenen Ebenen zum Tragen kommen kann.

Mit der Rede von der »Zwei-Gruppen-Theorie« meint HINZ (2002, 357) ursprünglich die Unterscheidung der Gruppe der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf von der Gruppe der Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Eine Aufteilung der Schüler in Gruppen wird hier nicht aufgrund sachlicher oder situativer Erwägungen, sondern aufgrund des letztlich formalen Gesichtspunkts des Bestehens eines sonderpädagogischen Förderbedarfs vorgenommen. Dies ist sicherlich die zentrale Dimension der »Zwei-Gruppen-Theorie«. Es wird aber leicht übersehen, dass diese im Unterricht zum Tragen kommen-

de Unterscheidung möglicherweise auch das Resultat einer auf der Lehrerebene liegenden Zwei-Gruppen-Theorie ist, die auf der Unterscheidung von Sonderschullehrkraft und Lehrkraft der Allgemeinen Schule beruht. Da die Aufgabenbeschreibung speziell der Sonderschullehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht auch Fragen der Lehrerbildung betrifft, tendieren die diesbezüglichen Auseinandersetzungen leicht dazu, die Tätigkeit der Sonderschullehrkraft als eine sehr spezielle Tätigkeit darzustellen. Dementsprechend ist die Praxis von Schulen des Gemeinsamen Unterrichts teilweise auch darauf ausgelegt, dass die Lehrkräfte der Allgemeinen Schule den Fachunterricht übernehmen, wohingegen die Sonderschullehrkräfte die Aufgaben der Doppelbesetzung und der die Klasse durch die verschiedenen Unterrichtsfächer begleitenden Klassenlehrer übernehmen. In der Literatur ist auch von der Beratung der Lehrkräfte an Allgemeinen Schulen und von speziellen Fördermaßnahmen die Rede. In der Schulwirklichkeit ist aber der alltägliche Fachunterricht die Hauptaufgabe der Lehrkräfte, wobei dies bedeutet, dass die Lehrkräfte auf ihrer je eigenen Kompetenz beharren, um ihren Unterricht dann quasi zwangsläufig auf der »Zwei-Gruppen-Theorie« aufzubauen. Dieses Verständnis der »Zwei-Gruppen-Theorie« ist ein Argument der von HÄNSEL (2000, 107) und HAEBERLIN (2003, 2) vertretenen Auffassung, dass der Gemeinsame Unterricht letztlich eine berufsständisch zu verstehende Ausweitung sonderpädagogischer Tätigkeitsfelder darstellt, welcher der Sonderpädagogik aber gleichwohl verhaftet bleibt.

Die dritte Dimension der »Zwei-Gruppen-Theorie« bezieht sich auf die Unterrichtsebene und hier insbesondere auf den Umfang an Maßnahmen der äußeren Differenzierung speziell für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Bei einem zu großen Umfang derartiger Maßnahmen kann nur noch schwerlich von Gemeinsamen Unterricht gesprochen werden, wenn die Teilnahme an diesen Maßnahmen formal oder auch faktisch an die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs gebunden ist. Diese Dimension der »Zwei-Gruppen-Theorie« liegt beispielsweise der Kritik zugrunde, die LAUTH (2003) am Gemeinsamen Unterricht in seinem Gutachten für die nordrhein-westfälische Landesregierung übt.

Die »Zwei-Gruppen-Theorie« stellt in ihren miteinander verwobenen Dimensionen ein Hindernis für die Entwicklung des Gemeinsamen im Gemeinsamen Unterricht und des Ziels einer inklusiven Pädagogik dar. Zugleich stellt sie aber möglicherweise auch einen hinreichend konkreten Indikator für die Erfassung des Standes des Gemeinsamen Unterrichts an den Schulen dar, indem überprüft werden kann, inwieweit Dimensionen der »Zwei-Gruppen-Theorie« zum Tragen kommen und wie das Gemeinsame des Gemeinsamen Unterrichts oder auch eine inklusive Pädagogik an einer Schule entwickelt ist. Dies soll im

Folgenden am Beispiel des Gemeinsamen Unterrichts an der Gesamtschule Köln-Holweide gezeigt werden.

### *Gemeinsamer Unterricht an der Gesamtschule Holweide*

Die Gesamtschule Köln-Holweide hat innerhalb des Zeitraums von März bis Oktober 2003 den Versuch unternommen, den seit 1986 praktizierten Gemeinsamen Unterricht umfassend zu evaluieren (SCHWAGER/BAZZAZIAN/BRENSCHIEDT/DECKERS 2003). Dieser Versuch fand ursprünglich nicht mit der Zielsetzung einer Selbstvergewisserung unter dem Gesichtspunkt und mit dem Ziel der Inklusion statt. Ausschlaggebend waren vielmehr Planungen des Landes, die Bedingungen für den Gemeinsamen Unterricht zu verändern. Der Anstoß für eine Rekonstruktion des an der Schule vorhandenen »Reichtums an Wissen« kam also nicht aus dem Willen zu einer Weiterentwicklung des Unterrichts, sondern er resultierte aus Sparmaßnahmen und aus der mit ihnen verbundenen Notwendigkeit einer Neuorientierung des Gemeinsamen Unterrichts.

Die Gesamtschule Holweide wurde 1975 als eine ursprünglich zwölfzügige Gesamtschule in einem rechtsrheinischen Stadtteil Kölns gegründet. Es zeichnete die Schule von Beginn an aus, dass an ihr neben dem »Team-Kleingruppen-Modell« eine Vielzahl von Konzepten zu den verschiedensten Bereichen des Lernens, der Förderung Benachteiligter, der Schulorganisation und der Mitbestimmungsmöglichkeiten entwickelt, erprobt und zum Teil kontinuierlich weiterentwickelt werden (dazu: RATZKI/KEIM/MÖNKEMEYER/NEISSER/SCHULZ-WENSKY/WÜBBELS 1996). Der Gemeinsame Unterricht von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit anderen Schülern wird seit 1986 praktiziert, wobei gegenwärtig etwa 125 der insgesamt etwa 1750 Schüler einen festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf haben. Dies bedeutet, dass in fünf bis sechs der derzeit neun Parallelklassen eines jeden Jahrgangs der Sekundarstufe I der Gemeinsame Unterricht stattfindet (NIEHUES/SCHWAGER 2003).

Aufgrund diverser Vorschriften der Schulaufsicht unterliegt die Aufnahme der Schüler Quotierungen hinsichtlich der Grundschulnoten, des Wohnorts und der Zahl der Schüler mit Migrationshintergrund, wobei schulintern auf eine Ausgewogenheit von Mädchen und Jungen innerhalb der verschiedenen Schülergruppen geachtet wird. Eine Ausnahmeregelung gibt es wegen der Kooperation im Gemeinsamen Unterricht ausschließlich für die Schüler der Peter-Petersen-Schule, die unabhängig von ihrer Gruppenzugehörigkeit und unabhängig von ihrem vorhandenen oder nicht vorhandenen sonderpädagogischen Förderbedarf – in der Regel – einen Anspruch auf einen Schulplatz in Holweide haben. Die Schule sucht sich »ihre« Schüler nicht aus, sondern sie unterrichtet und fördert die Schüler, die ein Recht – und den Willen – haben, diese Schule zu besuchen.

Unter dem Gesichtspunkt der »Zwei-Gruppen-Theorie« hat dies für die Aufnahme von Schülern zur Folge, dass sie bezogen auf diese eine Grundschule durch die Kooperationsvereinbarung mit dieser Schule außer Kraft gesetzt wird. Die Aufnahme von Schülern erfolgt nicht über die Zuordnung zu Gruppen und damit über Entscheidungen innerhalb der jeweiligen Gruppen, sondern sie erfolgt über die Zugehörigkeit zu einer Gruppe, innerhalb derer dann aber Entscheidungen – in der Regel – nicht mehr getroffen werden. Die »Zwei-Gruppen-Theorie« wird also nicht durch das Ermessen oder das Engagement konkret handelnder Akteure, sondern durch eine Regel außer Kraft gesetzt, mit der sich die Schule gebunden hat. Nichtsdestoweniger kommt die »Zwei-Gruppen-Theorie« aber auf der institutionellen Ebene insofern zum Tragen, als Ressourcen der Förderung nach wie vor an das Bestehen des sonderpädagogischen Förderbedarfs gebunden sind. Hinsichtlich des internen Einsatzes dieser Ressourcen haben Schulen aber Möglichkeiten der Überwindung der »Zwei-Gruppen-Theorie«.

### *Zwei Gruppen von Lehrkräften?*

Auch hinsichtlich des Einsatzes der Lehrkräfte lassen sich schulinterne Regeln identifizieren, die ein Wirksamwerden der »Zwei-Gruppen-Theorie« zumindest erschweren. So sind jeweils drei Parallelklassen zu einem Team zusammengefasst, das durch ein – in der Regel – festes Lehrerteam über die gesamte Sekundarstufe I in einem Großteil der Unterrichtsfächer unterrichtet wird. Diese Teams haben als eine Art Schule in der Schule eine recht große Autonomie, die sich neben pädagogischen Fragen insbesondere auch auf die Unterrichtsverteilung der Fächer auf die einzelnen Lehrkräfte und auf die Stundenplangestaltung erstreckt, und es gehört zum Selbstverständnis der Schule, dass die einzelnen Lehrkräfte einen möglichst hohen Anteil an Unterrichtsstunden in »ihrem« Team unterrichten und auch in größerem Umfang Unterricht in Fächern erteilen, die sie nicht studiert haben. In dieses System sind auch die Sonderschullehrkräfte eingebunden, indem sie nicht einer Integrationsklasse, sondern einem Team zugeordnet werden, und in der Regel zumindest in zwei Integrationsklassen unterrichten. Die Sonderschullehrkraft wird also in das Fachlehrersystem eingebunden, wobei dieses allerdings durch das Teammodell auf einen überschaubaren Kreis von Lehrkräften reduziert wird, die über längere Zeiträume in einer Klasse unterrichten. Es liegt dann in der Entscheidung des Teams, wie die Integrations- bzw. Doppelbesetzungsstunden verwendet werden und welche Lehrkraft welches Fach unterrichtet bzw. welche Doppelbesetzung wahrnimmt. Dies hat zur Folge, dass die Sonderschullehrkräfte in unterschiedlichem Maße Fachunterricht in den Klassen des Gemeinsamen Unterrichts erteilen und dass Doppelbesetzungen oder spezielle Fördermaßnahmen auch von Gesamtschullehrern durchgeführt werden.

Im Rahmen der Selbstevaluation zeigte sich, dass die den Teams zur Verfügung stehenden Integrationsstunden trotz einer unterschiedlichen Verteilung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und einer unterschiedlichen Verteilung von Förderschwerpunkten relativ gleichmäßig auf die zwei bis drei Integrationsklassen eines Teams verteilt wurden. Dies lässt den Schluss zu, dass in der teaminternen Unterrichtsverteilung weniger die für die Sonderschulen konstitutiven unterschiedlichen Förderbedürfnisse mit ihrem sich in der jeweils unterschiedlichen Schüler-Lehrer-Relation ausdrückendem Förderumfang, denn vielmehr die Tatsache zum Tragen kommt, dass Gemeinsamer Unterricht stattfindet, wobei es dann erst in zweiter Linie relevant ist, welcher konkrete sonderpädagogische Förderbedarf bei Schülern der jeweiligen Klasse festgestellt wurde. Dieser Sichtweise entspricht es auch, dass die Integrationsstunden nach einem jährlich neu berechneten einheitlichen Schlüssel zugewiesen werden, der ausschließlich für schwer mehrfachbehinderte Schüler aufgestockt wird.

Im Unterschied zu den verschiedenen Sonderschultypen mit ihren je spezifischen Schüler-Lehrer-Relationen verteilt die Schule ihre Ressourcen also nach einem einheitlichen Schlüssel, welcher allerdings weiterhin an die Feststellung eines – schulintern aber nicht mehr spezifizierten – sonderpädagogischen Förderbedarfs gebunden ist. Auf der Ebene der Teams bzw. Klassen kommt dann zum Tragen, was HINZ (2002, 359) als einen wesentlichen Unterschied zwischen integrativer und inklusiver Praxis kennzeichnet. Die Ressourcen werden nicht individuumsbezogen zur individuellen Förderung entsprechend gekennzeichneter Schüler zugeteilt, sondern sie werden einem System – dem Team – zugewiesen, damit sie innerhalb dieses Systems nach den situativ je notwendigen Bedürfnissen eingesetzt werden können – ohne dass dies allerdings ausschließt, dass sie schwerpunktmäßig Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zukommen.

Unter dem Gesichtspunkt einer Überwindung der »Zwei-Gruppen-Theorie« lässt sich also auch hier wieder eine enge Verzahnung schulintern entwickelter Regeln und alltäglicher Praxis feststellen. Die Sonderschullehrkräfte werden einem Lehrerteam zugeordnet, welches für einen hohen Anteil des Unterrichts von drei Parallelklassen über mehrere Jahre hinweg verantwortlich ist und welches im Rahmen der institutionellen Rahmenbedingungen relativ große Entscheidungs- und Gestaltungsspielräume hat, indem es beispielsweise Doppelbesetzungsstunden eigenverantwortlich auf die einzelnen Integrationsklassen oder auch auf zusätzliche Differenzierungskurse verteilen kann. Diese Verlagerung von Entscheidungskompetenzen von einer zentralen Schulleitung auf die Lehrerteams hat wiederum offensichtlich zur Folge, dass die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte mit ihren je eigenen Schüler-Lehrer-Relationen für die Verteilung der Integrationsstunden eine nur noch

untergeordnete Rolle zu spielen scheinen. Vielmehr scheinen zumeist eher Gesichtspunkte möglichst gleicher Verteilung der Integrationsstunden auf die einzelnen Klassen im Vordergrund zu stehen und es lässt sich auch feststellen, dass eine starke Konzentration auf die traditionellen Hauptfächer erfolgt. So sind etwa 68 % der Doppelbesetzungen den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch und Naturwissenschaften zugeordnet, so dass diese Fächer in fast allen Integrationsklassen in Doppelbesetzung unterrichtet werden, wohingegen der Gemeinsame Unterricht in den Fächern Gesellschaftslehre, Kunst oder Sport in hohen Anteilen von jeweils einer Lehrkraft gestaltet wird. Der Gemeinsame Unterricht in Holweide ist also unter dem Gesichtspunkt des doppelt besetzten Unterrichts in hohem Maße fachorientiert.

### *Zwei Gruppen von Schülern?*

Auch auf der von HINZ mit der »Zwei-Gruppen-Theorie« ursprünglich angesprochenen Schülerbeziehungsebene Unterrichtsebene wurden durch die Einpassung des Gemeinsamen Unterrichts in das Team-Kleingruppen-Modell bestimmte Fehlentwicklungen von Anfang an vermieden. So sitzen und arbeiten die Schüler aufgrund des Kleingruppenmodells in geschlechts- und leistungsheterogenen Tischgruppen mit fünf bis sechs Schülern. Mit der Einführung des Gemeinsamen Unterrichts wurden die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf die verschiedenen Tischgruppen verteilt, so dass in der Regel ein bis zwei Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf Mitglieder einer jeden Tischgruppe sind, wodurch sie eng in den Klassenverband eingebunden werden. Aufgrund der Rahmenbedingungen entsteht auch für die Lehrkräfte die Notwendigkeit, ihren Unterricht entsprechend zu differenzieren, und es entsteht für alle Schüler die Notwendigkeit, sich stetig mit allen Mitgliedern der Tischgruppe auseinander zu setzen.

Zumindest unter dem Gesichtspunkt der Sitzordnung kommt also auch hier die »Zwei-Gruppen-Theorie« nicht zum Tragen, wobei aber zugleich zugestanden werden muss, dass über die insbesondere pädagogischen Auswirkungen derartiger Maßnahmen auch unter Einbeziehung der entsprechenden Literatur wenig gesichertes Wissen existiert. Es fällt in jedem Falle auf, dass die Schüler vieler Integrationsklassen in vielen Fällen nicht wissen, welche Mitschüler einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben und dass viele Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf großen Wert darauf legen, dass das Bestehen dieses Förderbedarfs nicht bekannt wird, was insbesondere bei Maßnahmen zur Berufswahlorientierung zu Schwierigkeiten bei der Entwicklung realistischer Zukunftsperspektiven und zu Akzeptanzproblemen führen kann (KELLINGHAUS-KLINGBERG/SCHWAGER 2002).

## Zwei Unterrichtsgruppen?

Das bisher Gesagte bedeutet allerdings nicht zwangsläufig, dass die »Zwei-Gruppen-Theorie« keine Geltung findet und dass auch tatsächlich Gemeinsamer Unterricht stattfindet. Vielmehr lassen sich die Rahmenbedingungen durch institutionalisiert stundenplanmäßige oder durch alltäglich praktizierte Formen der äußeren Differenzierung umgehen. Die Frage nach der auf Schulleistungen beruhenden äußeren Differenzierung wird auch in der Diskussion um die Gesamtschule immer wieder heftig diskutiert, ohne dass die Diskussion hier aufgegriffen werden soll. Im Unterschied zu vielen Gesamtschulen wird der Gesamtschule Holweide eine solche Differenzierung in so genannte Erweiterungs- und in Grundkurse ausschließlich in den Fächern Englisch (ab Klasse 7) und Mathematik (ab Klasse 9) vorgeschrieben, so dass der meiste Unterricht im Klassenverband stattfindet.

Bezogen auf den Gemeinsamen Unterricht kann der Anteil an äußerer Differenzierung auch als ein Indikator für das Bestehen einer Zwei-Gruppen-Theorie auf der Schüler- bzw. Unterrichtsebene angesehen werden. So verfährt beispielsweise LAUTH in seinem 2003 im Auftrag der Landesregierung erstellten Gutachten zur Auswertung des Gemeinsamen Unterrichts in der Sekundarstufe I des Landes Nordrhein Westfalen. LAUTH kommt zu dem Ergebnis, dass der Anteil an »integriertem«, nicht in äußerer Differenzierung stattfindendem Lernen von 85,3 % in den Jahrgangsstufen 5 und 6 über 63,7 % in den Jahrgangsstufen 7 und 8 auf 40,7 % in den Jahrgangsstufen 9 und 10 sinkt (20), und er formuliert als Fazit für den Gemeinsamen Unterricht: »Es ist unstrittig, dass der Anteil an integriertem Lernen über die Klassenstufen 5/6 bis 9/10 stetig geringer wird. In den höheren Klassen werden vor allem noch musische und praxisorientierte Fächer integrativ (gemeinsam) unterrichtet, während der Unterricht in den Hauptfächern eher in äußerer Differenzierung stattfindet« (27). Bei dieser Feststellung geht es wohlgerne nicht um die Frage der Fachleistungsdifferenzierung an der Gesamtschule, sondern es geht um zusätzliche äußere Differenzierungsmaßnahmen für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Um diese Behauptungen LAUTHS zu überprüfen, wurden die Teams gebeten, zusätzliche Maßnahmen der äußeren Differenzierung zu nennen. Um auch die nicht stundenplanmäßig fixierten äußeren Differenzierungen des alltäglichen Unterrichts erfassen zu können, wurden alle Klassen und Differenzierungskurse des Gemeinsamen Unterrichts aufgefordert, im Juli 2003 über einen Zeitraum von zwei Wochen für alle doppelt besetzten Stunden Angaben zu tätigen, die sich unter anderem auf die Praxis der äußeren Differenzierung bezogen. Es zeigte sich, dass etwa 18 % der Integrationsstunden verwendet wurden, um zusätzliche, stundenplanmäßig verankerte Differenzierungskurse

und sonstige Maßnahmen einzurichten. Diese Maßnahmen sind aber wiederum etwa zu einem Drittel integrativ, indem es sich beispielsweise um zusätzliche Wahlpflichtkurse handelt, die von Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf besucht werden. Die restlichen Stunden fließen zu einem Großteil in spezielle Maßnahmen der Berufsorientierung und der sonderpädagogischen Förderung wie beispielsweise Betriebsprojekte oder lebenspraktische Übungen. Diese Maßnahmen werden nahezu ausschließlich von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf besucht, da es bisher nicht gelungen ist, sie in den allgemeinen Unterricht einzubinden, da man aber die Auffassung vertritt, dass die Teilnahme an diesen Maßnahmen für einige Schüler von sehr großer Bedeutung ist (KELLINGHAUS-KLINGBERG/SCHWAGER 2002). Letztlich werden nur 21 der insgesamt 579 Integrationsstunden dafür verwendet, spezielle Fördermaßnahmen als Ergänzung oder als Ersatz für den Fachunterricht durchzuführen.

Ähnlich verhält es sich mit der Auflösung von Doppelbesetzungen zum Zweck der äußeren Differenzierung. Im Unterschied zu den genannten stundenplanmäßig verankerten Differenzierungsmaßnahmen wird hier diejenige Verwendung von Doppelbesetzungen für äußere Differenzierungen angesprochen, die von den jeweils unterrichtenden Lehrkräften entschieden und die in der Regel nicht im Stundenplan vermerkt werden. Innerhalb des Evaluationszeitraums wurden diesbezüglich Angaben für 354 doppelt besetzte Stunden gemacht, wobei in 72 % der Stunden keine Maßnahmen der äußeren Differenzierung durchgeführt wurden. In 23 % der Stunden wurde die Doppelbesetzung dafür genutzt, in äußerer Differenzierung zu unterrichten, während in fünf Stunden Mischformen des Gemeinsamen und des äußerlich differenzierten Unterrichts praktiziert wurden.

Wenn man diese Angaben mit den Angaben LAUTHS vergleicht, werden sich zumindest zwei Feststellungen treffen lassen müssen: Bei einem Anteil von rechnerisch etwa 45 % doppelt besetzten Unterrichtsstunden in den Integrationsklassen und bei einer Verwendung der Doppelbesetzungen für Maßnahmen der äußeren Differenzierung im Umfang von etwa 23 % ist davon auszugehen, dass etwa 11 % des Unterrichts in äußerer Differenzierung unterrichtet werden. Wenn zusätzlich noch die 5 % Unterrichtsstunden hinzugerechnet werden, in denen institutionalisierte Formen der äußeren Differenzierung angeboten werden, dann lässt sich annehmen, dass in 16 % der Unterrichtszeit Maßnahmen der äußeren Differenzierung durchgeführt werden. Auch wenn diese Zahlen nur als Anhaltswert dienen können, wird sich dennoch feststellen lassen, dass der Wert erheblich unter den von LAUTH angeführten Zahlen liegt, wobei außerdem zu berücksichtigen ist, dass diese Maßnahmen zumeist nur von einigen der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Anspruch genommen werden, so dass bezogen auf

diese Schülergruppe von erheblichen Unterschieden des Umfangs des in äußerer Differenzierung erteilten Unterrichts ausgegangen werden muss. Insgesamt ist der Gemeinsame Unterricht in Holweide in starkem Maße gemeinsam.

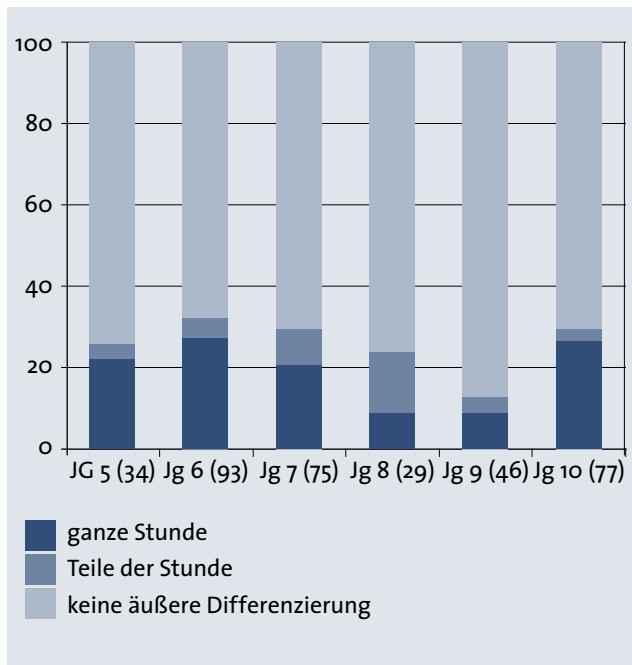


Abb. 1: Auflösung der Doppelbesetzung für äußere Differenzierungen in den Jahrgängen (Anzahl Stunden in Klammern).

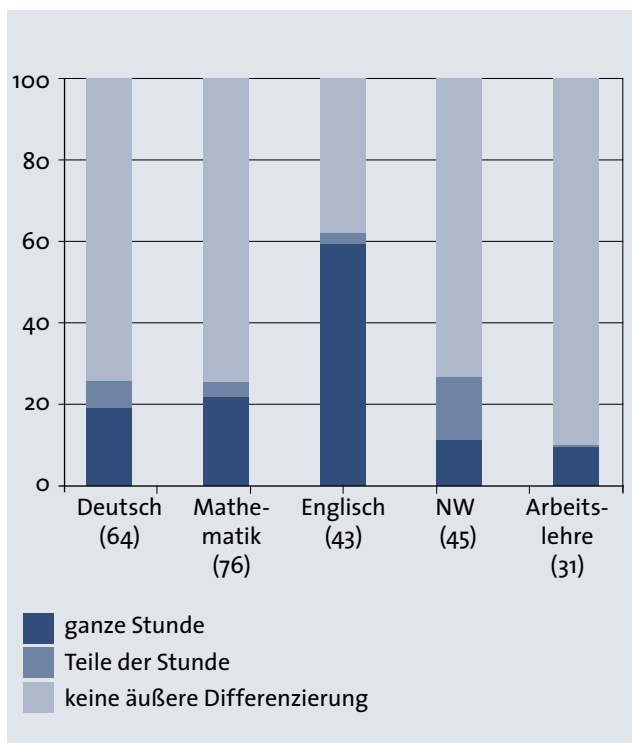


Abb. 2: Auflösung der Doppelbesetzung für äußere Differenzierungen in ausgewählten Fächern (Ohne WPI – Anzahl Stunden in Klammern).

Auch die von LAUTH vertretene Annahme, dass der Anteil an äußerer Differenzierung in den oberen Jahrgängen deutlich steigt, kann für Holweide nicht bestätigt werden: Der Anteil des Unterrichts, in dem Doppelbesetzungen für Maßnahmen äußerer Differenzierung verwendet werden, ist in den verschiedenen Jahrgängen relativ einheitlich, wobei die genauere Analyse allerdings zeigt, dass der Anteil an äußerer Differenzierung in einzelnen Klassen eines Jahrgangs stark differieren kann. Es gibt vereinzelt Klassen, in denen beispielsweise die Fächer Deutsch oder Mathematik nahezu vollständig in äußerer Differenzierung unterrichtet werden, während es in allen Jahrgängen auch Klassen gibt, die auch in diesen Fächern auf Maßnahmen der äußeren Differenzierung nahezu vollständig verzichten, ohne dass ein Zusammenhang mit bestimmten Förderschwerpunkten ersichtlich ist. Auch die Behauptung, dass der Anteil an Maßnahmen der äußeren Differenzierung in den oberen Jahrgängen deutlich steigt, trifft für die Gesamtschule Holweide also nachweislich nicht zu.

Ähnliches gilt auch für die behauptete Beschränkung des Gemeinsamen Unterrichts auf insbesondere musische und praxisorientierte Nebenfächer. Auch dieser Behauptung muss widersprochen werden, wie Abbildung 2 zeigt:

Für die Fächer Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften ergibt sich ein relativ einheitliches Bild, indem in etwa 20 % bis 25 % der doppelt besetzten Unterrichtsstunden die Doppelbesetzungen zumindest phasenweise für äußere Differenzierungen genutzt werden. Einzig für das Fach Englisch ergibt sich ein Anteil von über 60 % an doppelt besetzten Stunden, die in äußerer Differenzierung unterrichtet werden. Diese Sonderstellung des Faches Englisch zeigt sich auch bei der Frage nach der Dauerhaftigkeit der durchgeführten äußeren Differenzierung. Hier wurde für die Fächer Deutsch und Mathematik für 40 % bis 45 % der Stunden mit äußerer Differenzierung angegeben, dass diese Maßnahme nur in dieser Stunde durchgeführt wird. Hinzu kommen in einem Umfang von ungefähr 40 % der Stunden längerfristig angelegte äußere Differenzierungen, wohingegen nur für 5 % bis 10 % der Stunden angegeben wird, dass die äußere Differenzierung auf Dauer angelegt ist. Im Unterschied dazu liegt der Anteil dauerhafter äußerer Differenzierungsgruppen in Stunden mit äußerer Differenzierung im Fach Englisch bei 75 %, wobei die in äußerer Differenzierung unterrichteten Lerngruppen in diesem Fach im Unterschied zu den Fächern Deutsch und Mathematik ausschließlich aus Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und hier schwerpunktmäßig aus lern- und geistig behinderten Schülern zusammengesetzt sind.

Wenn also der Anteil an Maßnahmen der äußeren Differenzierung als Indikator für die »Zwei-Gruppen-Theorie« genommen wird, dann lässt sich für die Ge-

samtschule Holweide feststellen, dass diese Theorie nur in geringem Maße zum Tragen kommt. Im doppelt besetzten Fachunterricht wird weitgehend auf Maßnahmen der äußeren Differenzierung verzichtet und wenn diese Maßnahmen durchgeführt werden, dann werden sie von den Lehrkräften zumeist als zeitlich begrenzte Maßnahmen verstanden. Dies gilt mit Ausnahme einiger Klassen und mit Ausnahme des Englischunterrichts in den Klassen 5 und 6 für alle Klassen aller Jahrgänge und in allen Fächern. Die von LAUTH aufgestellten Behauptungen, dass der Unterricht in starkem Maße in äußerer Differenzierung durchgeführt wird, dass der Anteil an äußerer Differenzierung in den höheren Jahrgängen steigt und dass sich der Gemeinsame Unterricht insbesondere in den oberen Jahrgängen weitgehend auf musische und praktisch orientierte Fächer beschränkt, sind für die Gesamtschule Holweide nachweislich falsch.

### Schlussfolgerungen

Wenn Inklusion ähnlich wie wohlverstandener Gemeinsamer Unterricht darauf ausgerichtet ist, dass Schüler in einer Klasse unter Berücksichtigung ihrer individuellen Stärken und Schwächen sowie ihrer geschlechtlichen, sprachlichen, kulturellen und sozialen Unterschiede angemessen lernen können und dass sie in angemessener Form unterrichtet werden, ohne dass unabhängig von den individuellen Eigenschaften der Schüler letztlich willkürliche Grenzziehungen zwischen behinderten und nicht behinderten Schülern, zwischen Jungen und Mädchen oder zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund gezogen werden, dann lassen sich Maßnahmen, die der Vermeidung derartiger Grenzziehungen dienen, als Schritte in Richtung auf das Ziel der inklusiven Schule verstehen. An der Gesamtschule Holweide lassen sich in dieser Hinsicht insbesondere die folgenden Maßnahmen identifizieren:

- Die Aufnahme der Schüler ist im Rahmen der schulischen Entscheidungsmöglichkeiten bewusst auf eine Heterogenität der Schülerschaft ausgerichtet. Hinzu kommt, dass die Schule die Entscheidungskompetenzen über die Aufnahme der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf weitgehend abgegeben hat, indem sie sich verpflichtet hat, die Schüler der Peter-Petersen-Schule nach Möglichkeit aufzunehmen, wenn diese Schüler dies wünschen. Die Schule sucht sich ihre Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf also nicht aus, sondern sie stellt sich auf die Schüler ein, die an die Schule kommen.
- Die Lehrkräfte für Sonderpädagogik sind eng in den Unterricht der allgemein bildenden Schule einge-

bunden. Umgekehrt übernehmen die Lehrkräfte der allgemein bildenden Schule wesentliche Aufgaben der sonderpädagogischen Förderung, indem auch sie Doppelbesetzungen übernehmen, indem sie sich auch gegenseitig doppelt besetzen und indem hohe Unterrichtsanteile nicht doppelt besetzt unterrichtet werden.

- Die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden auf die einzelnen Tischgruppen verteilt. Sie treten im Klassenverband – zumeist – nicht als »Gruppe der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf«, sondern als Mitglieder ihrer Tischgruppe auf.
- Im Fachunterricht wird in hohen Anteilen auf Maßnahmen der äußeren Differenzierung verzichtet. Die angebotenen und häufig klassenübergreifenden Maßnahmen dienen zumeist speziellen Aufgabenstellungen wie der lebenspraktischen Erziehung oder der Berufswahlvorbereitung und nicht dem Ersatz des Fachunterrichts. Auch innerhalb des Fachunterrichts wird in hohem Maße auf äußere Differenzierungen verzichtet, wobei allerdings fachspezifische Unterschiede zu konstatieren sind.

Es scheint auch, dass die »Zwei-Gruppen-Theorie« als Indikator fungieren kann, um die Praxis des Gemeinsamen Unterrichts an einer Schule zu rekonstruieren.

- Es gibt eine Verzahnung schulinterner Regelungen und der Verlagerung von Verantwortlichkeiten auf Lehrerteams. Die schulinternen Regelungen betreffen den organisatorischen Aufbau, die Verteilungsprinzipien von Ressourcen und Grundlagen des pädagogischen Konzepts, wohingegen die Lehrerteams auf der Basis und im Rahmen dieser Grundlagen tatsächlich die Möglichkeit haben, sich zu organisieren, Ressourcen zu verteilen und pädagogisch selbstverantwortlich zu arbeiten.

Es scheint auch, dass die »Zwei-Gruppen-Theorie« als Indikator fungieren kann, um die Praxis des Gemeinsamen Unterrichts an einer Schule zu rekonstruieren. Dies gilt zumindest unter der allerdings nicht unumstrittenen Voraussetzung, dass Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zunächst wie alle anderen Schüler als »ganz normale« Schüler einer Klasse gesehen und unterrichtet werden, obwohl mit ihrem Status zum Beispiel zusätzliche Berichtspflichten einhergehen und obwohl sie durch ihren Status nach wie vor erhebliche Ressourcen insbesondere an Lehrerstunden »mitbringen«. Erst in der Unterrichtspraxis – und nicht aufgrund vorgängiger Entscheidungen aufgrund formaler Kriterien – wird dann entschieden, welcher Schüler welche Fördermaßnahmen erhält, wobei dies in vielen Fällen die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sein werden aber nicht ausschließlich sein müssen.

Es wurde gezeigt, dass die Gesamtschule Holweide verschiedene Maßnahmen ergriffen hat, aufgrund derer die »Zwei-Gruppen-Theorie« zumindest in Teilen nicht wirksam werden kann. Damit wird nicht ausge-

schlossen, dass sie im Unterricht oder auch gegenüber einzelnen Schülern wirksam wird. Um dies zu überprüfen, bedürfte es wesentlich aufwändigerer Untersuchungen, die nicht durchgeführt werden konnten.

#### Literatur:

BOBAN, I./HINZ, A.: Index für Inklusion – Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle/Saale 2003

BOBAN, I./HINZ, A.: Der Index für Inklusion – Eine Möglichkeit zur Selbstevaluation von »Schulen für alle«. In: Feuser, G. (Hrsg.): Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Frankfurt am Main 2003b, 39–47

BOOTH, T./AINSCOW, M. (Eds.): Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools. Bristol (Center for Studies on Inclusive Education) 2002

FEUSER, G.: Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Hildeschiedt, A./Schnell, I. (Hrsg.): Integrationspädagogik – Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim 1998, 19–35

FEUSER, G.: Zum Verhältnis von Sonder- und Integrationspädagogik – eine Paradigmendiskussion. In: Albrecht, F./Hinz, A./Moser, V. (Hrsg.): Perspektiven der Sonderpädagogik – Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen. Neuwied 2000, 20–44

HAEBERLIN, U.: Was soll und kann Sonderpädagogik leisten? In: Sonderpädagogische Förderung in NRW – Mitteilungen des Verbandes Deutscher Sonderschulen, Landesverband NRW (2003) 2, 2–18

HÄNSEL, D.: Integrative Schule – Zukunftsschule? In: Frommelt, B./Klemm, K./Rösner, E./Tillmann, K.J. (Hrsg.): Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozess der Schulentwicklung. Weinheim 2000, 93–111

HINZ, A.: Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53 (2002) 354–361

HINZ, A.: Die Debatte um Integration und Inklusion – Grundlage für aktuelle Kontroversen in Behindertenpolitik und Sonderpädagogik? In: Sonderpädagogische Förderung 48 (2003) 4, 330–347

HINZ, A.: Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell, I./Sander, A. (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn 2004, 41–74

KELLINGHAUS-KLINGBERG, A./SCHWAGER, M.: Berufswahlorientierung lern- und geistig behinderter Schüler als Unterrichtsprinzip in den oberen Klassen der Sekundarstufe I – Ein Bericht aus dem Gemeinsamen Unterricht an der

Gesamtschule Köln-Holweide. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53 (2002) 90–97

LAUTH, G.W.: Gutachten zur Auswertung des Schulversuchs »Gemeinsamer Unterricht behinderter und nicht behinderter Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I – zieldifferent« und der Erfahrungen mit Sonderpädagogischen Fördergruppen. Köln 2003 (unveröffentlicht)

LINDMEIER, B.: Von der Integration in die Gemeinde zur inklusiven Gemeinde – Begriffswechsel oder Neuformulierung der Zielsetzung? In: Sonderpädagogische Förderung 48 (2003) 4, 348–364

NIEHUES, U./SCHWAGER, M.: Kleine Schritte – große Wirkung. Gemeinsamer Unterricht an der Gesamtschule Köln-Holweide. In: neue deutsche schule 54 (2002) 6, 14

RATZKI, A./KEIM, W./MÖNKEMEYER, M./NEISSER, B./SCHULZ-WENSKY, G./WÜBBELS, H. (Hrsg.): Team-Kleingruppen-Modell Köln-Holweide – Theorie und Praxis. Frankfurt am Main 1996

SANDER, A.: Von Integrationspädagogik zu Inklusionspädagogik. In: Sonderpädagogische Förderung 48 (2003) 313–329

SCHWAGER, M.: Verständigung mit geistigbehinderten Menschen. Frankfurt am Main 1990

SCHWAGER, M.: Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung im Gemeinsamen Unterricht der Sekundarstufe I – Erfahrungen an der Gesamtschule Köln-Holweide. In: Lamers, W./Klaus, T. (Hrsg.): ... alle Kinder alles lehren! – Aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen. Düsseldorf 2003, 203–211

SCHWAGER, M./BAZZAZIAN, C./BRENSCHIEDT, F./DECKERS, L. u.a.: Gemeinsamer Unterricht an der Gesamtschule Köln-Holweide – Eine Erhebung der Ressourcen für den Gemeinsamen Unterricht, ihrer Verteilung und ihrer täglichen Verwendung im Schuljahr 2002/2003. Köln 2003 (unveröffentlicht)

#### Autorenanschrift:

Dr. Michael Schwager  
Gesamtschule  
Köln-Holweide  
Burgwiesenstraße 125  
51067 Köln  
E-Mail:  
m.schwager@t-online.de

#### Zusammenfassung

Die in der pädagogischen Diskussion geforderte Weiterentwicklung des Gemeinsamen Unterrichts zu einer inklusiven Pädagogik wird zum Anlass genommen, die Praxis des Gemeinsamen Unterrichts mit dem Ziel einer Standortbestimmung zu evaluieren. Dabei erweist sich die für die Kritik dieser Praxis angeführte »Zwei-Gruppen-Theorie« (Hinz) in ihren verschiedenen Dimensionen als ein handhabbarer Indikator für eine derartige Evaluation, der Schulen Perspektiven einer je eigenen Schulentwicklung eröffnen kann.

## Impressum

Die Zeitschrift für Heilpädagogik erscheint zwölfmal jährlich jeweils zum Monatsanfang.

### Herausgeber:

Verband Sonderpädagogik e. V., Würzburg  
Ohmstraße 14 · 97076 Würzburg  
Tel.: 0931/24020 · Fax: 0931/24023  
E-Mail: post@verband-sonderpaedagogik.de

**Garantierte Auflage:** 11 000 Exemplare

### Anzeigenverwaltung:

Neue Presse Fachverlags-GmbH  
Heidi Scheitza Tel.: 0851/802-252  
E-Mail: heidi.scheitza@vgp.de  
Johanna Sporer Tel.: 0851/802-262  
E-Mail: johanna.sporer@vgp.de  
Medienstraße 5  
94036 Passau

**Chiffre-Anzeigen** bitte direkt an die  
vds-Bundesgeschäftsstelle in Würzburg

### Redaktion, Satz und Layout:

Buch&media GmbH, München  
Ruffinstraße 21 · 80637 München

### Druck:

Passavia  
Medienstraße 5 b  
94036 Passau

Gedruckt auf 100 Prozent chlorfrei  
gebleichtem Papier.

Preis für Einzelbezug: 8,50 Euro  
(inkl. MwSt. zzgl. Versandkosten)

Für Mitglieder des Verbandes Sonderpädagogik e.V. ist der Bezugspreis im Mitgliedsbeitrag enthalten. Anträge auf Mitgliedschaft können an die Bundesgeschäftsstelle gerichtet werden. Studierende und Lehramtsanwärter erhalten ermäßigte Mitgliedsbeiträge.

Manuskripte werden an einen der beiden Schriftleiter erbeten. Gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung der Schriftleitung und des Verbandes Sonderpädagogik e.V. wieder. Für unverlangt eingesandte Buchbesprechungsexemplare wird keine Verantwortung übernommen. Grundsätzlich erscheinen in der Zeitschrift für Heilpädagogik nur Erstveröffentlichungen.

Weitere Informationen für Autoren mit den Richtlinien zur Einreichung der Manuskripte auf Anforderung per Post oder unter

[www.verband-sonderpaedagogik.de](http://www.verband-sonderpaedagogik.de)

Die Zeitschrift für Heilpädagogik wird laufend im Fachinformationssystem Bildung bibliographisch nachgewiesen. Sie wird regelmäßig für die Literaturliteraturdatenbank PSYNDEX und den Referatedienst *Psychologischer Index* der Universität Trier (ZPID) ausgewiesen.

**Alle Anfragen und Reklamationen bitte direkt an die vds-Bundesgeschäftsstelle!**

**Förderprogramme** [www.etverlag.de](http://www.etverlag.de)  
Tel./Fax: 05404-71858

<p><b>UniWort</b> zum Schriftspracherwerb u. zur LRS-Therapie. Erfolgreiche Lernmetho- den, erweiterbar, mit Lernkartei. <b>49,90 €</b></p> <p>der Apfel</p> <p>der A</p>	<p>1. Verbunden 2. Vergleichen 3. Auswählen 4. Puzzeln 5. Geisterjagd 6. Reaktionsstraining 7. Gleiche Reizen 8. Vervollständigen 9. Bild suchen 10. Erinnern</p> <p><b>Wahrnehmung</b> visuelle Wahrneh- mungsdifferenzierung, visuelles u. auditives Gedächtnis- u. Reak- tionstraining... <b>51,- €</b></p>	<p><b>Audio 1</b> fördert die auditive Differen- zierungsfähigkeit auf Geräusch- und Laut- ebene, inkl. Richtungs- hören, 8 Prog. <b>70,- €</b></p> <p><b>Alphabet ABC</b>, Zahlen, Farben, Bil- der, auditiv / visuell einsetzen, ordnen, schreiben, Anlaute, Inlaute, Auslaute bestimmen. <b>49,90 €</b></p>
<p><b>Wortbaustelle</b> zur Bearbeitung von Silben, Morphemen, Signalgruppen <b>47,- €</b></p> <p>der Ankleideraum</p> <p>der Anklei</p>	<p><b>Elektroblinker</b> Geniale Leseanlässe, Verknüpfungen von Text zu Text, - zu Bild, - zu Sprache, fördert das Sprachverständnis. <b>49,90 €</b></p> <p>Das Kätzchen trinkt Milch. Das Kätzchen wacht im Datschi. Das Kätzchen trinkt Wasser. Das Kätzchen wacht.</p>	<p><b>Die sprechende Hundertertafel</b> Rechnen lernen mit Zahlen- und Mengen- vorstellungen. <b>49,90 €</b></p> <p><math>30 + 12 = 42</math></p>
<p><b>Hören-Sehen- Schreiben</b> <b>49,90 €</b> Visuelles und auditives Zuordnen, Schreiben, Lesen und Erinnern mit Bild, Sprache, Geräusch</p> <p>das Motorra</p>	<p><b>Gedächtnis- und Bilderdiktat</b> Beliebige Texte lesen, erinnern, wiedergeben, Tätigkeit beschreiben, mit Editor. <b>49,90 €</b></p> <p>Gedächtnisdiktat</p> <p>Bilderdiktat</p>	

**Eugen Traeger Verlag Hoher Esch 52 49504 Lotte**

© Zeitschrift für Heilpädagogik  
Gesamtausgabe der Jahrgänge 1997-2004  
Bibliographie 1949-2004

Neue Ausgabe

Für viele die große Hilfe:

Die Jahrgänge 1997 bis 2004  
der Zeitschrift für Heilpädagogik  
gibt es jetzt im pdf-Format auf CD.  
Natürlich mit allen Möglichkeiten  
der Volltextsuche usw.  
Mit auf der CD ist auch  
die Bibliographie 1949-2004.

**Verkaufspreis: 248 Euro**  
**Für vds-Mitglieder: 28 Euro**  
**Update: 10 Euro**



Bestellungen bitte an:  
vds-Bundesgeschäftsstelle  
Ohmstraße 14 · 97076 Würzburg  
Telefax: 0931/24023  
E-Mail: post@verband-sonderpaedagogik.de