

**Eine Schule für alle?
Sonderpädagogische Förderung
und verhaltensauffällige
SchülerInnen im dänischen
Schulsystem.**

Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für
das Lehramt für Sonderpädagogik, dem Staatlichen Prüfungsamt
für Erste Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen in Köln
vorgelegt von:

Jessica Uebelin

Köln, 19.02.2001

Prof. Dr. Januszewski

Seminar für Erziehungsschwierigenpädagogik

Einleitung	1
1. Lebenswelt Dänemark	4
2. Das dänische Schulsystem	15
2.1 Zur Geschichte und Entwicklung des dänischen Schulsystems..	15
2.2 Beschreibung des dänischen Schulsystems.....	28
2.3 Ziele und Prinzipien der „folkeskole“	38
2.4 Resümee und aktuelle Diskussion.....	42
3. „Specialundervisning“ – sonderpädagogische Förderung im dänischen Schulsystem	45
3.1 Zur geschichtlichen Entwicklung der Sonderpädagogik und des „specialundervisning“ in Dänemark.....	45
3.2 Vom „specialcenter“ bis zur „efterskole“ – sonderpädagogische Förderung und „specialundervisning“ heute	58
3.2.1 Was ist „specialundervisning“? – Gesetze und Definitionen	59
3.2.2 Ziele und Prinzipien des „specialundervisning“	62
3.2.3 Welche SchülerInnen erhalten „specialundervisning“?	63
3.2.4 In welchen Formen wird „specialundervisning“ erteilt und wer ist an dessen Umsetzung beteiligt?.....	66
3.2.5 Vom kleinsten bis zum größten Eingriff	75
3.2.6 Sonderpädagogische Förderung an der „efterskole“	76
3.3 Resümee und aktuelle Diskussion.....	78
4. Verhaltensauffällige SchülerInnen im dänischen Schulsystem	81
4.1 Begriffsbestimmung: verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche in Dänemark	81
4.2 Zur geschichtlichen Entwicklung des Unterrichts verhaltensauffälliger SchülerInnen in Dänemark.....	84
4.3 Organisationsformen, Prinzipien und Methoden des Unterrichts mit verhaltensauffälligen SchülerInnen.....	90
4.3.1 Prinzipien und Methoden des „observationsundervisning“ ..	90
4.3.2 Die verschiedenen Organisationsformen	93
4.4 Resümee und aktuelle Diskussion.....	97
5. Erfahrungsberichte von verschiedenen Schulen.....	99
5.1 Das „specialcenter“ der „Tjoerngaardsskolen“	99
5.2 „Lille Tjoerngaard“ – zwei „specialklasser“ für verhaltensauffällige SchülerInnen.....	101
5.3 „Terrasserne“ – eine „observationsskole“	106
5.4 „Skolen ved Kaeret“ – eine „specialskole“ für SchülerInnen mit „generellen Lernschwierigkeiten“.....	109
5.5 „Blykobbe Efterskole“ – eine „efterskole“ mit „specialundervisning“	112
5.6 „Efterskole Dueodde“ – eine „efterskole“ für „sent udviklede unge“	116

6. Die „folkeskole“ – eine Schule für alle?	121
7. Schlussresümee.....	126
Literaturverzeichnis.....	131
Glossar.....	136

Einleitung

Seit einiger Zeit ist die Integration von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischen Förderbedarf in die Regelschule ein wichtiges Thema in der Heilpädagogik. Dabei wird auch oft geschaut, wie in anderen Ländern mit der Integration dieser Kinder und Jugendlichen umgegangen wird. Im Zuge der europäischen Union wird in diesem Bereich verstärkt mit anderen Ländern kooperiert, was nicht nur an der Salamanca- Konferenz im Jahre 1996 zu erkennen ist.

Die skandinavischen Länder galten bei der Integration behinderter Kinder und Jugendlicher lange Zeit als Vorbild, da sie in einem gut ausgebauten Wohlfahrtsstaat mit kleinen übersichtlichen Schulen schon früh mit der Integration begannen.

Da ich, seit ich drei Jahre alt bin, regelmäßig im Urlaub nach Dänemark fahre, habe ich eine besondere Beziehung zu diesem Land und habe mich dort immer sehr wohl gefühlt. Im Laufe meines Studiums entstand deswegen die Idee, mich mit der sonderpädagogischen Förderung in Dänemark auseinanderzusetzen.

Meine Vorstellungen waren damals, dass es in Dänemark kaum noch Sonderschulen gibt und die sonderpädagogische Förderung in der Hauptsache an der Regelschule stattfindet.

Um mehr über das dänische Schulsystem zu erfahren, habe ich neun Monate, vom August 1999 bis zum Mai 2000 an der Universität Kopenhagen am Institut für Pädagogik, Philosophie und Rhetorik studiert. In dieser Zeit habe ich mich mittels Literaturrecherche und dem Besuch von verschiedenen Schulen mit der dänischen Gesellschaft, dem dänischen

Schulsystem und dem „specialundervisning (Spezialunterricht)“, der dänischen sonderpädagogischen Förderung, beschäftigt. Diese Examensarbeit basiert daher v.a. auf den Erkenntnissen, die ich durch diesen Aufenthalt in Kopenhagen gewonnen habe.

Da das Schulsystem eines Landes immer mit dessen spezieller Kultur und Gegebenheiten verbunden ist, wird in dieser Arbeit zunächst durch das Kapitel „Lebenswelt Dänemark“ ein kurzer Einblick in die Geschichte, die Geographie und die Gesellschaftsstruktur Dänemarks gegeben. Danach wird das dänische Schulsystem im allgemeinen mit seiner historischen Entwicklung und seinen Zielen und Prinzipien dargestellt, welches eine Grundlage für die sonderpädagogische Förderung ist.

In dem Kapitel „„Specialundervisning“- sonderpädagogische Förderung im dänischen Schulsystem“ wird dann die gesamte Bandbreite der sonderpädagogischen Förderung in Dänemark erläutert. Im Anschluss daran wird noch speziell die sonderpädagogische Förderung verhaltensauffälliger SchülerInnen geschildert. Um einen Einblick in die Praxis der sonderpädagogischen Förderung in Dänemark zu geben, werden dann die Schulen beschrieben, die ich während meines Aufenthalts in Dänemark besucht habe.

Anschließend wird die Frage diskutiert, ob die dänische „folkeskole (Volksschule)“, die neunjährige Einheitsschule, ihrem selbstgesetztem Anspruch, eine „Schule für alle“ zu sein, gerecht wird. Im Schlussresümee werden dann die Ergebnisse der Arbeit zusammengefaßt.

Da sich viele wichtige Begriffe nur unzureichend ins Deutsche übersetzen lassen, wird mit den meisten Begriffen so verfahren, dass sie, wenn sie das erste Mal erwähnt werden, kurz, z.T. einfach nur wörtlich, übersetzt und anschließend erläutert werden und dann im weiteren der dänische Begriff verwendet wird. Zusätzlich dazu befindet sich am Ende der Arbeit ein

Glossar, in dem alle dänischen Begriffe, die verwendet wurden, samt Übersetzung aufgelistet sind. Einige dieser Begriffe tauchen aufgrund des Zusammenhangs, z.B. Verwendung der Mehrzahlform, in leicht veränderter Version auf. Dazu sei gesagt, dass im Dänischen die Mehrzahl durch ein „r“ am Ende des Wortes gebildet wird, aus „skole (Schule)“ wird also „skoler“. Außerdem wird der bestimmte Artikel an das Wort hinten dran gehängt, so wird aus „en skole (eine Schule)“ „skolen (die Schule)“, oder aus „et hus (ein Haus)“ „huset (das Haus)“.

Um die Zitate aus den englischen Texten so wenig wie möglich zu verfälschen, habe ich diese in der englischen Sprache belassen. Die dänische Zitate habe ich nach bestem Wissen und Gewissen selber ins Deutsche übersetzt.

Zu einigen der in der Arbeit verwendeten Informationen kann ich leider keine Quellenangaben machen, da ich sie während meines Aufenthalts in Dänemark irgendwo gehört oder gelesen habe. Dies gilt v.a. für die Informationen in dem Kapitel „Lebenswelt Dänemark“. Der Großteil der dort verwendeten Informationen stammt aus meinen Mitschriften aus zwei Kursen, die ich an der Universität Kopenhagen belegt habe, einem Kurs über das politische System Dänemarks und einem Kurs über dänische Kultur und Geschichte, die speziell für Austauschstudierende konzipiert waren.

1. Lebenswelt Dänemark

Als ich im August 1999 für neun Monate nach Kopenhagen zog, war ich, wie auch schon in der Einleitung erwähnt, schon mehrmals im Urlaub in Kopenhagen gewesen. Durch die Urlaube und das, was ich durch die Medien und Bücher über Dänemark wusste, hatte ich ein sehr positives Bild von Dänemark.

Die DänInnen erschienen mir offene, freundliche, tolerante und nette Leute zu sein. Abgesehen davon schienen sie ihren eigenen Kopf zu haben, was beispielsweise bei der Ablehnung des EU- Maastricht-Abkommens deutlich wurde, was mir damals als sehr sympathisch erschien. Auch der Staat als solches schien mir einem „Ideal“ recht nah zu kommen, er hatte den Anschein eines liberalen Staates, welcher den Bürgern viele Freiheiten ließ, aber trotzdem über einen gut ausgebauten Sozialstaat die Bevölkerung absicherte.

Eines der ersten Dinge, welche ich neben den Behördengängen in Kopenhagen erledigte, war die Beschaffung eines Telefons. Da ich zur Untermiete bei einer Familie wohnte, konnte ich deren Telefonanschluss nicht benutzen und hatte mich daher entschlossen, ein Mobiltelefon mit Festvertrag zu erstehen. Um den Vertrag abzuschließen, musste ich natürlich meine Adresse angeben. Als ich dann den isländischen Namen meiner aus Island stammenden, aber in Dänemark aufgewachsenen, Vermieterin angab, bat mich der Verkäufer, diesen Namen zu buchstabieren und fügte hinzu: „Diese isländischen Namen, die sind total schwierig zu schreiben. Wenn die hier schon leben, dann können die sich auch einen dänischen Namen zulegen!“.

Diese Aussage passte natürlich überhaupt nicht in mein so positives Bild der toleranten DänInnen und ich war ziemlich geschockt. Während der darauffolgenden Monate habe ich Dänemark, durch das alltägliche Erleben und durch die Auseinandersetzung mit der dänischen Geschichte und dem dänischen System, von verschiedenen Seiten kennen gelernt. Dabei musste ich auch feststellen, wie schwierig es ist herauszufinden, was eine Gesellschaft und ein Land ausmacht. Die vielen Eindrücke und Informationen die ich während meines Aufenthalts in Kopenhagen gesammelt habe, waren zum Teil widersprüchlich und schwer einzuordnen. Mein daraus entstandenes sehr subjektives Bild von Dänemark möchte ich in diesem Kapitel darstellen.

Dänemark ist ca. 43.000 qkm groß und besteht aus der Halbinsel Jütland, welche sich im Norden Deutschlands an Schleswig-Holstein anschließt, und ca. 400 Inseln, von denen ungefähr 100 bewohnt sind. Die größten Inseln sind Seeland, Fünen, Lolland und Falster. Aufgrund der vielen Inseln ist die Küstenlinie Dänemarks ca. 7000 km lang. Dänemark hat ca. 5,2 Millionen Einwohner, woraus sich eine Bevölkerungsdichte von 121 Einwohnern pro Quadratkilometer ergibt. Die Hauptstadt Kopenhagen befindet sich auf Seeland und hat ca. 500.000 Einwohner, allerdings wohnen in dem Großraum Kopenhagen 1,5 Millionen Menschen, was ungefähr ein Viertel der Gesamtbevölkerung Dänemarks ausmacht. Administrativ ist Dänemark in 14 „amter“ (Bezirke) und 269 „kommuner“ (Gemeinden) aufgeteilt, wobei die „kommuner“ Kopenhagen und Frederiksberg aufgrund ihrer Größe, Lage und Geschichte einen Sonderstatus innehaben und gleichzeitig „amter“ sind.¹

¹ vgl.: Niels Egelund, „Country Briefing –Special Education in Denmark. Kopenhagen 1996

Nordrhein-Westfalen hat im Vergleich dazu, bei einer Fläche von ca. 34.000 qkm, ca. 18 Millionen Einwohner, woraus sich eine Bevölkerungsdichte von 523 Einwohnern pro Quadratkilometer ergibt.²

Es war mir lange nicht bewusst, welchen Unterschied diese Größenverhältnisse ausmachen. Als dann allerdings in dem Stadtteil Kopenhagens, in dem ich wohnte, eine zweistündige Straßenschlacht stattfand und ich mich über das meines Erachtens viel zu große Medienecho wunderte, wurde mir bewusst, was es bedeutet, in einem Land mit nur 5,2 Millionen Einwohnern zu wohnen. Für eine so kleine Gesellschaft hatte diese Straßenschlacht eine größere Bedeutung, als sie in einem Land mit 80 Millionen Einwohnern gehabt hätte. In einem kleinen Land kennt man sich untereinander und somit sind beispielsweise Politiker und Menschen, die in der Verwaltung arbeiten, näher an der Bevölkerung. Umgekehrt verspürt man auch als Bürger eine größere Nähe zu Politikern und dem Staat an sich.

Dänemark ist jedoch nicht immer ein kleines Land gewesen. Ganz im Gegenteil, war doch Dänemark lange Zeit die Großmacht in Nordeuropa, zu der Südschweden, Norwegen, Island, Färöer und Grönland gehörten.

Im Jahre 1659 verlor Dänemark dann erst Südschweden. 1813 nach einer vernichtenden Niederlage während der napoleonischen Kriege gegen England ging Dänemark bankrott und verlor deswegen Norwegen. 1864 musste nach dem Krieg mit Preußen Schleswig-Holstein abgetreten werden. Und obwohl Deutschland 1918 Teile dieses Gebietes wieder an Dänemark zurückgeben musste, wird man auch heute noch manchmal als Deutscher mit dem Vorwurf konfrontiert, dass Deutschland schon damals die Souveränität des dänischen Staates gefährdete hätte. Nach dem zweiten Weltkrieg 1949 wurde dann Island zu einem unabhängigen Staat. Schließlich wurden auch Grönland und die Färöer weitgehend autonom,

² vgl.: Landeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), Die Bundesländer. 50 Jahre Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 1999, S.66

obwohl ihr Staatsoberhaupt weiterhin die dänische Königin ist und sie jeweils von einem Abgeordneten im „folketing“, dem dänischen Parlament, repräsentiert werden.

Die ständige Verkleinerung des Landes hatte zur Folge, dass seit dem 19. Jahrhundert in Dänemark mehr Gewicht auf die Innen- als auf die Außenpolitik gelegt wurde.

Bis ins Jahr 1848 wurde Dänemark absolutistisch regiert. In diesem Jahr kam es zu einer Revolution, deren Ziel die Schaffung einer demokratischen Verfassung war. Da der damalige König ahnte, dass er gegen diese Forderungen nicht viel unternehmen konnte, gab er den Revolutionären nach. So kam es 1849 zu der ersten Verfassung in Dänemark und der Errichtung des dänischen Parlaments, des „folketing“. Der König blieb aber Oberhaupt des Staates, dessen politische Rechte aber im Laufe der Jahre immer geringer wurden. So muss die derzeitige Königin Margarethe II. zwar alle Gesetze unterzeichnen, die das „folketing“ beschließt, hat aber keinen Einfluss auf deren Inhalt.

Zu Anfang der siebziger Jahre des 19. Jahrhunderts entstanden dann drei der wichtigsten Parteien Dänemarks, „Venstre (Links)“, „Konservative Folkeparti (Konservative Volkspartei)“ und „Socialdemokratiet“.

„Venstre“ ist eine Partei, die ursprünglich von Bauern gegründet wurde, die sich in dieser Zeit als politisch progressive, liberale Bewegung etabliert hatten. Der große Einfluss der Bauern ist darauf zurückzuführen, dass die Industrialisierung in Dänemark erst recht spät begann und ein Großteil der dänischen Bevölkerung noch bis in die fünfziger Jahre des letzten Jahrhunderts von der Landwirtschaft oder der Fischerei lebte. Der Name „Venstre“ kommt daher, dass diese Partei anfangs politisch links, v.a. im Vergleich zu den Konservativen, war. Sie entwickelte sich aber schnell zu einer rechtsliberalen Partei, was 1905 dazu führte dass sich der linksliberale

Teil der Partei als „Radikale Venstre“ abspaltete. Die „Konservative Folkeparti“ und „Socialdemokratiet“ sind, wie der Name schon sagt die konservative und die sozialdemokratische Partei.

Zusätzlich zu diesen Parteien gibt es momentan vier sozialistisch/kommunistische Parteien, „Kommunister“, „Venstre Socialister (Linke Sozialisten)“, „Enhedsliste (Einheitsliste)“, „Socialistisk Folkeparti (Sozialistische Volkspartei)“, die Parteien „Demokratisk Fornyelse (Demokratische Erneuerung)“, „Centrum Demokrater“, „Kristeligt Folkeparti (Christliche Volkspartei)“, welche sich in der „politischen Mitte“ zwischen „Venstre“ und „Radikale Venstre“ bewegen, sowie drei rechte Parteien, „Fremskridtsparti (Fortschrittspartei)“, „Dansk Folkeparti (Dänische Volkspartei)“ und „Frihed 2000 (Freiheit 2000)“.

Auf Grund der vielen Parteien kommt es in Dänemark oft zu Minderheitenregierungen, die sich dann entweder um „Venstre“ oder „Socialdemokratiet“, den beiden größten Parteien, bilden. „Socialdemokratiet“ koalitiert dabei meist mit „Radikale Venstre“ und „Venstre“ mit „Konservative Folkeparti“. Zu diesen Bündnissen kommen manchmal noch andere Parteien dazu. Die momentane Regierung besteht aus einer Koalition von „Socialdemokratiet“ und „Radikale Venstre“. Eine Folge der häufigen Minderheitenregierungen ist, dass die Regierungen auf wechselnde Mehrheiten angewiesen sind und deswegen viele Kompromisse schließen müssen.

Eines der grundlegenden Elemente des dänischen Staates ist der Sozialstaat, dessen Anfänge am Ende des 19. Jahrhunderts entstanden. In dieser Zeit gab es die erste Armen- und Sozialgesetzgebung. Als dann zum Ende der Weltwirtschaftskrise 1929 erstmals „Socialdemokratiet“ und „Radikale Venstre“ eine gemeinsame Regierung bildeten, kam es zu umfassenden sozialen Reformen. Diese Entwicklung wurde durch die deutsche Besetzung Dänemarks 1940 erstmal unterbrochen. Nach dem zweiten Weltkrieg

entwickelte sich der Sozialstaat rasch weiter und breitete sich in alle Bereiche aus.

Der dänische Sozialstaat beruht dabei auf der Idee des „humanen Kapitalismus“. Der Staat hat in diesem Modell die Aufgabe, den Wohlstand zu verteilen und für soziale Gleichheit, Gerechtigkeit und Absicherung zu sorgen. Die soziale Absicherung ist universal und wird nicht wie bei uns teilweise durch Versicherungen geregelt. Diese Absicherung gilt für alle, die in Dänemark wohnen. So war ich beispielsweise automatisch in Dänemark krankenversichert, da ich länger als drei Monate im Land gewohnt habe. Um allerdings Sozialhilfe oder Arbeitslosengeld zu bekommen, muss man in Dänemark gearbeitet haben. Die Ausgaben, die durch dieses System entstehen, werden durch hohe direkte und indirekte Steuern (wie z.B. einer Mehrwertsteuer von 25%) finanziert.

Obwohl der Sozialstaat in den letzten zwanzig Jahren oft der Kritik ausgesetzt war und es v.a. in den achtziger Jahren unter der konservativ-liberalen Koalition aus „Venstre“ und „Konsevative Folkeparti“ zu Einschnitten in den Sozialstaat kam, ist der Glaube an dieses System insgesamt noch recht weit verbreitet. Zwar beklagen sich die meisten Leute darüber, dass sie soviel an Steuern zahlen müssen, sobald jedoch jemand aus einem anderen Land anmerkt, dass die Steuern in Dänemark zu hoch wären, wird der dänische Sozialstaat verteidigt und erklärt, dass man für die tollen Leistungen des Staates auch gerne soviel Steuern bezahlen würde.

Bei solchen Gelegenheiten kann man dann feststellen, dass ein Großteil der Dänen sehr stolz auf ihr Land ist. Dabei sind viele der Meinung, dass gerade der dänische Sozialstaat mit seinen umfassenden Leistungen ein herausragendes System ist und bemerken nicht, dass es in anderen Ländern Systeme gibt, die vergleichbare Leistungen bringen. Diese Überzeugung, dass ihr Sozialsystem und auch andere Gesetze, wie z.B. Umweltgesetze,

am fortschrittlichsten und besten sind, ist auch ein Grund, warum viele Dänen der Europäischen Union so ablehnend gegenüber stehen.

In diesem Zusammenhang wird auch deutlich, dass das Vertrauen in den Staat noch recht groß ist. Für dieses Vertrauen werden aber auch gewisse Gegenleistungen erwartet. So bedeutet beispielsweise kostenlose Bildung, dass alle Lehrmittel an staatlichen Schulen vom Staat gezahlt werden und dass alle Studierenden innerhalb der Regelstudienzeit monatlich 3500 DKK (ca. 950 DM) bekommen, die sie auch nicht zurückzahlen müssen.

Ein Grund für das positive Verhältnis der DänInnen zu ihrem Staat ist das Prinzip der „Demokratie von unten“. Dies bedeutet, dass politische Veränderungen von einem Großteil der Bevölkerung getragen werden, bzw. ihren Ursprung in ihr haben. Zu wichtigen Entscheidungen werden Volksabstimmungen durchgeführt. So wurde beispielsweise letztes Jahr im Sommer über die Einführung des Euro abgestimmt. Auch in anderen Bereichen, wie z.B. an der Schule, sind viele Möglichkeiten zur Mitbestimmung gegeben.

Wie schon zuvor erwähnt ist der Nationalstolz in Dänemark sehr verbreitet. Dies merkt man nicht nur daran, dass viele DänInnen ihr System für das Beste halten, sondern auch daran, dass die dänische Flagge zu allen Gelegenheiten gehißt und genutzt wird. Zum Geburtstag werden Kuchen und Brötchen mit kleinen Dänemarkfahnen geschmückt, ähnlich wie an Weihnachten der Weihnachtsbaum. Viele Wochenendhäuser haben eine Fahnenstange, von der auch recht häufig Gebrauch gemacht wird. Und nicht nur nach dem Erfolg bei Fußballspielen, sondern auch nach dem Gewinn des „Grand Prix Eurovison de la Chanson“ im letzten Jahr tanzten einige DänInnen mit Fahnen auf der Straße und feierten „ihren Sieg“.

Während meiner Urlaube in Dänemark habe ich diesen Nationalstolz als positiv erlebt, da ich die Menschen als offen und freundlich gegenüber

Fremden, wie z.B. mir als Touristin, erlebte. Während meines Aufenthalts in Kopenhagen habe ich dann feststellen müssen, dass einige DänInnen eine ablehnende Haltung gegenüber Deutschen haben. Diese Haltung hat sicherlich v.a. geschichtliche Gründe (der Krieg 1864 und die deutsche Besatzung 1940), mir ist aber auch teilweise eine recht herablassende Haltung gegenüber Deutschen begegnet, die mit den geschichtlichen Gründen meines Erachtens wenig zu tun hat. Diese äußerte sich beispielsweise in Aussagen wie: „Deutsche sehen nicht besonders gut aus!“.

Viel überraschter war ich allerdings darüber, dass die DänInnen gar nicht so offene Leute sind, wie ich immer gedacht hatte. Ich habe sie im Gegenteil als verschlossene Menschen erlebt, an die man schwer herankommen kann. Mit jemanden in einer Kneipe oder auf einer Party ins Gespräch zu kommen, war nach ein paar Bier kein Problem. Ob einen derjenige bei einer zufälligen Begegnung an der Universität noch wiedererkannte, war eine andere Frage. Es hat auch bis kurz vor dem Ende meines Aufenthalts gedauert, bis sich die dänischen KommilitonInnen in meinem Seminar in den Pausen mit mir unterhielten und mich fragten, was ich denn genau studieren würde und warum ich dies in Dänemark täte. Andere Austauschstudierende machten ähnliche Erfahrungen. So erzählte mir ein italienischer Freund, dass er besonders in einem Kurs überhaupt keinen Kontakt zu seinen dänischen Mitstudierenden bekommen würde und er als einziger Austauschstudierender Außenseiter in dem Kurs wäre. Auf einer Party seines Fachbereiches fingen seine KommilitonInnen zu seinem Erstaunen an, sich mit ihm zu unterhalten. Nach dieser Party, im nüchternen Zustand, verhielten sie sich Ihm gegenüber aber wieder genauso wie vorher.

Viele DänenInnen sind sich dieser Verschlossenheit bewusst und geben zu, dass es schwierig ist, an sie heranzukommen. Woher dieses Problem kommt, ist mir immer noch schleierhaft, vor allem da die DänInnen nach ein paar Bier direkt viel offener und redseliger werden. Auf mich wirkte diese Verschlossenheit oft wie eine Mischung aus Egozentrik und Schüchternheit.

Die dänische Königin Margarethe II. macht für diese Eigenschaft, welche sie in einem Interview anlässlich ihres 60. Geburtstages im April letzten Jahres kritisierte, die Dorfmentalität der DänInnen verantwortlich. „In einer Dorfgemeinschaft kann man zugleich zusammenkleben und einander doch den Rücken zuwenden“³. In diesem Interview kritisierte sie auch zum wiederholten Male die mangelnde Toleranz der DänInnen Einwanderern gegenüber. „Den Dänen ist wohl auch klar geworden, dass Toleranz nicht mehr so leicht ist, wie zu den Zeiten, als wir sie nicht brauchten.“⁴

Das die DänInnen so große Schwierigkeiten damit haben, ihre ausländischen Mitbürger zu integrieren, hatte ich nicht erwartet. Aber Dänemark ist beispielsweise das Land in der EU mit den größten Schwierigkeiten, ausländische Arbeitnehmer in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Die Arbeitslosenquote bei ausländischen Arbeitnehmern ist sehr hoch. Zu der Zeit, in der ich in Dänemark war, lief aus diesem Grund eine Kampagne, um die dänische Bevölkerung über diesen Missstand aufzuklären. Mich erstaunten auch die Diskussionen, über die man in Zeitungen lesen konnte. So wurde in verschiedenen Zeitungen diskutiert, ob Frauen, die ein Kopftuch tragen, ihr Kopftuch während der Arbeit in einem Supermarkt aufbewahren dürfen oder nicht. Wie weit verbreitet Ausländerfeindlichkeit verbreitet ist, sieht man nicht nur daran, dass die rechtspopulistische Partei „Dansk Folkeparti“ in Umfragen bis zu 15% der Stimmen erhält, sondern auch an Äußerungen anderer PolitikerInnen. So sagte die Sozialministerin Karen Jespersen, dass alle kriminellen Einwanderer am besten auf eine öde Insel ausgewiesen werden sollten.

Die Dorfmentalität der DänInnen hat aber auch ihre positiven Seiten. Ist man ein Teil der „Dorfgemeinschaft“, ist man sich sehr nah. Diese Seite der

³ Zitat: Königin Margarethe II. In: Thomas Borchert, Königin: Dänen haben Dorfmentalität. WAZ, 10.4.2000

⁴ Zitat: wie 3

Dorfmentalität kann man auch daran erkennen, dass es die DänInnen gerne „hyggelig“ haben. Das Wort „hyggelig“ kann man am ehesten mit „gemütlich“ übersetzen, damit erfasst man allerdings nicht die ganze Bedeutung dieses Wortes. Mit „hyggelig“ werden die Situationen beschrieben, in denen es einem gut geht, v.a. wenn man mit anderen zusammenkommt. Hat man mit Freunden zusammengesessen, sich unterhalten und dabei vielleicht was getrunken, so bedankt man sich am Ende und sagt: „Det var hyggeligt!“. Im Deutschen würde man in so einer Situation eher sagen: „Das war nett!“. Zu dem Wort „hyggelig“ gibt es außerdem ein Verb „hygge“, was sich auch nur unzureichend mit „sich gemütlichen machen“ übersetzt werden kann. Ich empfinde die von dem Verb „hygge“ beschriebene Handlung als aktiver und länger als das, was ich unter „es sich gemütlich machen“ verstehe, und auch das Bedeutungsspektrum dieses Wortes ist größer und kann in bestimmten Zusammenhängen beispielsweise auch „schmusen“ bedeuten. „Hygge“ ist dabei nicht nur das Verb, sondern auch das Substantiv zu dem Wort „hyggelig“.

„Hygge“ und „hyggelig“ ist ein wichtiger Bestandteil der dänischen Gesellschaft, und was man auch an dem fast schon inflationären Gebrauch dieser Wörter sehen kann. Interessanterweise halten viele DänInnen „hygge“ für etwas urdänisches, was man nicht in andere Sprachen übersetzen kann und was man deswegen auch nicht in seiner Ganzheit begreifen kann, wenn man nicht aus Dänemark kommt. Einerseits zeigt sich hier meines Erachtens wieder die Dorfgemeinschaft, die zusammenhängt und dabei anderen den Rücken zukehrt. Andererseits verbinde auch ich mit dem dänischen „hyggelig“ etwas Besonderes, nämlich eine Lebenseinstellung, bei der man sich nicht ständig an bestimmte Konventionen und Regeln halten muss. „Hyggelig“ bedeutet für mich, dass sich fast alle direkt duzen und mit dem Vornamen ansprechen, dass der Lehrer meines Dänischkurses ab und zu ein Bier während des Unterrichts trank, dass ich auf eine Anfrage um Informationen einen Brief aus dem Unterrichtsministerium bekam der mit

„Kaere Jessica (Liebe Jessica)“ begann, dass Kinder überall mithingenommen werden können und vieles mehr. Ich habe dies als sehr positiv empfunden und mich in Dänemark, trotz der Verslossenheit vieler Leute, immer sehr wohl gefühlt.

Eine weitere Sache die ich als sehr positiv empfunden habe, ist die Stellung der Frau in der dänischen Gesellschaft. Die überwiegende Mehrheit der Däninnen ist berufstätig, was u.a. dadurch ermöglicht wird, dass es zahlreiche Kinderkrippen gibt, in denen Kinder ab sechs Monate betreut werden. Dies bedeutet auch, dass ein Großteil der Kinder an Institutionen gewöhnt sind, wenn sie in die Schule kommen. Außerdem habe ich in Dänemark deutlich mehr Väter Kinderwagen schiebend auf der Straße gesehen als in Deutschland. Die Frauen auf den Straßen wirken sehr selbstbewusst und selbstsicher. Dies alles weist darauf hin, dass die Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau weit fortgeschritten ist.

Ich habe mich während meines Aufenthalts in Dänemark oft über die DänInnen geärgert, über ihre Verslossenheit, ihren Rassismus und ihre Überzeugung, sie hätten die fortschrittlichsten Gesetze. Trotzdem sind sie mir in dieser Zeit sehr ans Herz gewachsen und ich plane bereits meinen nächsten längeren Dänemarkaufenthalt. Deswegen möchte ich dieses Kapitel mit dem Satz schließen, mit dem die Königin jedes Jahr ihre Neujahrsansprache beendet.

GUD BEVAR DANMARK. (Gott bewahre Dänemark.)

2. Das dänische Schulsystem

2.1 Zur Geschichte und Entwicklung des dänischen Schulsystems

Die ersten Schulgesetze in Dänemark entstanden schon im 18. Jahrhundert. 1708 wurde im „Bedürftigengesetz“ der Bedarf für Schulen auf dem Land festgestellt, woraufhin ca. 240 „rytterskoler (Reiterschulen)“ im ganzen Land entstanden.⁵ Religionsunterricht war in diesen Schulen das Hauptfach, die Schüler konnten aber freiwillig auch Lesen, Schreiben und Rechnen lernen. In diesem Fall mussten aber die Eltern die Unterrichtsmaterialien bezahlen, ansonsten war der Unterricht kostenfrei.⁶ Diese Schulen hießen übrigens „rytterskoler“, weil Dänemark damals in zwölf „rytter“- Bezirke eingeteilt war.

Abgesehen von diesen Schulen existierten, vor allem in den Städten, kirchliche „latinskoler (Lateinschulen)“, deren Ursprünge bis ins 13. Jahrhundert zurückgehen, bürgerliche „danske skoler eller skriveskoler (dänische Schulen oder Schreibschulen)“⁷ und „fattigskoler (Armenschulen)“ welche stark von den Schulen des deutschen, pietistischen Professor und Geistlichen A.H. Francke inspiriert waren.⁸

1736 wurde die Konfirmation in Dänemark eingeführt, was für die Entwicklung des Schulwesens insofern bedeutsam ist, dass alle Konfirmanden die Erklärungen von Luthers Katechismus lesen können

⁵ vgl.: Danmark. Uddannelse. in Den Store Danske Encyclopaedi, Bd. 4. Gyldendal. Kopenhagen 1996, S. 487

⁶ vgl.: K. Grue-Soerensen und Thyge Winter-Jensen: Paedagogikkens Hvem Hvad Hvor. In: Den danske skoles udvikling. Politikens Forlag 1978, S. 63

⁷ vgl.: wie 6, S. 59

⁸ vgl.: wie 6, S. 62

mussten und war man nicht konfirmiert, konnte man weder heiraten, noch Land und einen dazugehörigen Bauernhof erwerben.⁹

Im Jahre 1739 wurde dann erstmals die Unterrichtspflicht für Kinder von sechs Jahren bis zur Konfirmation eingeführt. Die Fächer, welche unterrichtet werden sollten, waren wie in den „rytterskoler“ Religion und Schreiben, Lesen und Rechnen auf freiwilliger Basis. Da aber die Kosten für die Schulen von der lokalen Bevölkerung getragen werden sollten und ein Grossteil der Bevölkerung kein Interesse an Unterricht hatte, wurde dieses Gesetz in der Praxis kaum umgesetzt.¹⁰

Daher kann man erst mit dem Schulgesetz von 1814, welches in 25-jähriger Arbeit von der sogenannten großen Schulkommission erarbeitet wurde, von einer landesweiten Einführung der Unterrichtspflicht sprechen. Die Unterrichtspflicht umfasste alle Kinder zwischen sieben und vierzehn Jahren. Da die Kinder auf dem Land oft ihren Eltern bei der Arbeit helfen mussten, mussten sie in der Regel nur dreimal in der Woche zur Schule gehen. Die Kinder in der Stadt hatten jeden Tag Unterricht, durften sich aber aussuchen, ob sie vormittags oder nachmittags zur Schule gehen wollten.¹¹

Die Schüler wurden je nach Alter und Können in zwei Klassen aufgeteilt und in den Fächern Religion, Schreiben, Rechnen und Lesen unterrichtet, wobei es wichtig war, dass Bücher gelesen werden sollten, in denen auch etwas über Geografie und die Geschichte Dänemarks stand.¹² Ziel des Unterrichts war es, „... *die Kinder zu guten und rechtschaffenden Menschen zu bilden, in Übereinstimmung mit der christlich-evangelischen Lehre, gleichzeitig ihnen das Wissen und die Fertigkeiten beizubringen, die da notwendig sind um glückliche Bürger im Staate zu werden.*“¹³.

⁹ vgl.: wie 6, S. 64

¹⁰ vgl.: wie 6, S. 64

¹¹ vgl.: wie 6, S. 70

¹² vgl.: wie 6, S. 70 f

¹³ Zitat wie 6, S. 71

Die Kosten für die Schulen wurden weiterhin von der Bevölkerung getragen, allerdings wurde eine Geldstrafe für diejenigen eingeführt, die ohne Grund dem Unterricht fernblieben. Eine weitere wichtige Änderung dieses Gesetzes war, dass erstmalig von den Lehrern eine „Seminariumsausbildung“ verlangt wurde, da aber zeitweise sehr großer Lehrermangel herrschte, wurden auch viele Lehrer ohne Ausbildung eingestellt.¹⁴

Dieses Gesetz blieb als Rahmengesetz das ganze 19. Jahrhundert hindurch bestehen, allerdings war die Durchführung dieses Gesetzes anfangs sehr schwierig. Es fehlte an finanziellen Mitteln - der dänische Staat war im Jahre 1813 bankrott gegangen - und auch immer noch an dem Willen v.a. der Landbevölkerung. Das Niveau des Unterrichts war niedrig und teilweise ließ der Lehrer die guten Schüler die Schwächeren unterrichten. Allerdings wurde im Laufe der Zeit immer mehr darauf geachtet, dass nur Lehrer mit einer entsprechenden Ausbildung unterrichteten.¹⁵ Trotz der anfänglichen Schwierigkeiten gilt das Jahr 1814 als das Geburtsjahr der „folkeskole“.¹⁶

Der Unterschied zwischen den Schulen auf dem Land und denen in der Stadt war ziemlich groß. Die Landbevölkerung war, wie bereits erwähnt nicht sonderlich am Schulunterricht interessiert und da die Bevölkerung selber für den Erhalt der Schulen zahlen musste, waren die Schulen oft in einem schlechtem Zustand. Mitte des 19. Jahrhunderts entstanden deswegen in Stadt und Land private Schulen. Während die wohlhabenden Bürger in den (Kaufmanns-) Städten für ihre Kinder Schulen errichten ließen, in denen sie die Fertigkeiten erlernen sollten, die wichtig für den Handel waren, wie etwa Sprachen, Mathematik und naturwissenschaftliche Fächer¹⁷, so waren

¹⁴ vgl.: wie 6, S. 70 ff

¹⁵ vgl.: wie 6, S. 72 ff

¹⁶ vgl.: wie 5

¹⁷ vgl.: wie 6, S. 76 f

die Schulen auf dem Lande mehr auf eine andere Art des Lernens ausgerichtet und sollten die Schüler in ihrem Selbstwertgefühl bestärken.

Diese Bewegung der sogenannten „friskoler (freie Schulen)“ wurde von liberalen Kräften getragen, die in den privaten Schulen auch eine Alternative zu der staatsbestimmten Schule sahen. Durch das Erstarken der liberalen Bewegung kam es im Jahre 1849 auch zu der Einführung einer freien Verfassung in Dänemark und im Jahre 1855 zur Schaffung eines Gesetzes, welches die „friskoler“ legitimierte.¹⁸

Die „friskole“- Bewegung wurde in dieser Zeit v.a. durch die Namen N.S.F. Grundtvig und Christen Kold geprägt, welche auch heute noch einen großen Stellenwert in der Pädagogik, v.a. der „friskoler“ und „folkehoejskoler (Volkshochschulen)“, in Dänemark haben.¹⁹ N.S.F Grundtvig war ein Pfarrer, dessen Auffassung es war, dass man den Menschen die Religion mit dem „lebendigem Wort“, also durch die freie Rede näher bringen sollte und nicht nur durch die Bibel. Diese Theorie übertrug er auch auf die Pädagogik, indem er Schulen gründen wollte, in denen nicht nur aus Büchern gelernt wurde, sondern im Dialog zwischen Schülern und Lehrer Erkenntnis gewonnen wird.²⁰ Grundtvig hielt nicht sehr viel von den existierenden Schulen und bezeichnete beispielsweise seine eigene Schulzeit an einer „latinskole“ als verlorene Zeit.

Nicht nur was die Pädagogik, sondern auch was die Fächer angeht, hatte Grundtvig seine eigenen Vorstellungen. Religion war seiner Meinung nach kein Schulfach, viel wichtiger erschien es ihm, dass man neben Rechnen, Schreiben und Lesen etwas über die Geschichte Dänemarks, die Natur, Gedichte und Märchen lernen sollte. Obwohl Grundtvig Unterstützer für

¹⁸ vgl.: wie 6, S.79

¹⁹ vgl.: wie 6, S. 79

²⁰ vgl.: Meike Knaack, Dialogisches Prinzip und Bildung für alle: der Theologe und Pädagoge N.F.S. Grundtvig. In: M.A. Kreienburg u.a. (Hrsg.): Bildungslandschaft Europa. Zehn Schulsysteme im aktuellen Vergleich. Kleine Verlag. Bielefeld 1997, S. 78 ff

seine Ideen fand, errichtet er selber keine Schule nach seinen Ideen und Vorstellungen.²¹

Erst Christen Kold, ein Schüler Grundtvigs, errichtete 1844 die erste „folkehoejskole“ nach Grundtvigs Modell. Er gründete in der darauffolgenden Zeit noch weitere Schulen, nicht nur „folkehoejskoler“, welche ja v.a. für Erwachsene vorgesehen waren, sondern auch „efterskoler (Nachschule)“ für 14-18 jährige Jugendliche und „friskoler“ für Kinder ab sieben Jahren.²² Diese Schulen mussten sich ganz selbst finanzieren, bis sie 1899 vom Staat bezuschusst wurden²³, im Gegensatz zu den staatlichen Schulen, welche schon seit dem Jahre 1856 finanziell vom Staat unterstützt wurden. Die „folkehoejskoler“ breiteten sich schnell über das Land aus und erfreuten sich großer Beliebtheit, aber auch die „friskoler“, welche im Jahr 1880 von ca. 4% der Schüler auf dem Land besucht wurden, hatten eine nicht zu unterschätzende Bedeutung.²⁴

Mitte des 19. Jahrhunderts forderten die Universitäten des Landes eine Veränderung der „latinskole“ - welche ursprünglich eine kirchliche Schule war, in der man zum Priester ausgebildet wurde und in der auf lateinisch unterrichtet wurde - in dem Sinne, dass sie „... die Schüler zu einer wahren und einer gründlich allgemeinen Bildung führen sollte und gleichzeitig auf ein akademisches Studium vorbereiten sollte“.²⁵

Diese Forderungen wurden in einem Gesetz zu den „latinskolen“ festgehalten, mit dem auch das „studentereksamen“ –das dänische Abitur – eingeführt wurde. Die aus diesem Gesetz resultierende Schule war achtjährig, für Kinder zwischen zehn und achtzehn Jahren, und es wurden v.a. die Fächer Griechisch, Latein, Deutsch, Französisch, Mathematik und

²¹ vgl.: wie 6, S.79 ff

²² vgl.: wie 6, S. 79 ff

²³ vgl.: wie 5, S. 488

²⁴ vgl.: wie 6, S. 82

²⁵ Zitat, wie 6, S. 83

Physik unterrichtet. Im Jahre 1871 wurde dieses Gesetz nachgebessert, indem die Schulzeit an der „latinskole“ auf sechs Jahre verkürzt wurde – vom zwölften bis zum achtzehnten Lebensjahr- und eine Teilung der Schule in einen sprachlich- historischen und einen mathematisch-naturwissenschaftlichen Zweig eingeführt wurde.²⁶

Am Ende des 19. Jahrhunderts war das Bild der dänische Schullandschaft nicht sehr einheitlich. Es gab große Unterschiede zwischen dem Unterricht auf dem Land und in der Stadt, zwischen der Bildung der Armen und der Reichen und außerdem existierte keinerlei Verbindung zwischen der „folkeskole“ und der „latinskole“.²⁷

Daher wurde mit dem Schulgesetz von 1903 die „mellemskole (Mittelschule)“ eingeführt, nach deren Besuch man entweder weiter in die einjährige „realklasse“ oder in das dreijährige „gymnasium“ – die frühere „latinskole“ – gehen konnte.²⁸ Es wurde somit erstmals ein einheitliches System von der ersten Klasse bis zum „studentereksamen“ geschaffen. Dadurch gingen alle Kinder in den ersten fünf Jahren zusammen zur Schule und es war erstmals für begabte Kinder aus armen Verhältnissen möglich, einen Schulabschluss zu machen, der ihren Begabungen entsprach.

Durch das Gesetz wurde auch die Möglichkeit geschaffen, dass „folkeskoler“ und „friskoler“, „mellemskole“- , „realklasse“- und „gymnasium“- Abschlüsse abnehmen durften, was dazu führte, dass viele „folkeskoler“ „mellemskoler“ und „realklasser“ errichteten.²⁹ Weiterhin wurde mit diesem Gesetz versucht, den Unterschied zwischen den Schulen in der Stadt und auf dem Land zu verringern, in dem festgeschrieben wurde,

²⁶ vgl.: wie 6, S. 83 f

²⁷ vgl.: wie 6, S. 84

²⁸ vgl.: wie 5, S. 488

²⁹ vgl.: wie 6, S. 86

dass die Kinder „ ... *in Klassen nach Alter, Erfolg und Reife*“³⁰ aufgeteilt und unterrichtet werden sollten.

Dies wurde auf dem Land allerdings kaum durchgeführt und die meisten Schulen blieben zwei- oder dreklassig. Auch die Anzahl der Unterrichtsstunden pro Woche war in Stadt und Land unterschiedlich, in der Stadt waren 21 Stunden pro Woche vorgesehen und auf dem Land nur 18. Mit dem Schulgesetz von 1903 wurde auch der Kreis der Fächer, welche unterrichtet werden sollten, erweitert, und in der „folkeskole“ sollte jetzt Dänisch, Schreiben, Rechnen, Geschichte, Geografie, Gesang und natürlich Religion unterrichtet werden.

Auch auf die Professionalität der Lehrer wurde im Zuge dieses Gesetzes mehr geachtet. Es konnten nur noch diejenigen als Lehrer eingestellt werden, welche am „seminarium“ studiert hatten und ihr Studium erfolgreich abgeschlossen hatten. Auch für das „gymnasium“, die frühere „latinskole“, gab es eine Änderung in diesem Gesetz. Es wurde dort nun nicht mehr nur in zwei, sondern in drei Zweige unterteilt: in eine klassisch-sprachliche, eine mathematisch-naturwissenschaftliche und eine neu-sprachliche.³¹

Das einheitliche System, welches mit dem Schulgesetz von 1903 eingeführt wurde, traf den Nerv der Zeit und die Zahl derjenigen Schüler, welche „studentereksamen“ oder den „realklasse“- Abschluss machten, stieg stark an. Allerdings führte das zu dem Problem, dass die Schüler, welche nicht zur „mellemskole“ gingen und die letzten beiden Jahre ihrer Unterrichtspflicht in der „folkeskole“ verbrachten, fast ausschließlich die Schüler waren, die nicht sonderlich motiviert waren, in die Schule zu gehen,

³⁰ Zitat wie 6, S. 84

³¹ vgl.: wie 6, S. 84 ff

weshalb die Lehrer in diesen Jahren dann große Schwierigkeiten mit diesen Schülern hatten.³²

Deswegen wurde im Jahre 1937 ein „folkeskole“- Gesetz verabschiedet, welches die abschlussfreie „mellemskole“ für die Schüler einführte, welche nicht weiter in die „realklasse“ oder in das „gymnasium“ gehen wollten. Außerdem wurde durch dieses Gesetz die Möglichkeit geschaffen, dass sich kleinere Schulen auf dem Land zu Zentralschulen zusammenschließen konnten.³³

Auch die Zielsetzung der „folkeskole“ wurde durch dieses Gesetz neu definiert. Ziel der „folkeskole“ war demnach „ ... *to foster and develop the child's aptitudes and abilities, to reinforce character development and provide them with useful knowledge*“.³⁴

Die abschlussfreie „mellemskole“ hatte nicht den Erfolg, den sich die Macher erhofft hatten. Im Jahre 1940 wurde dann Dänemark von den Deutschen besetzt, welches viele Entwicklungen und Reformprozesse zum Stoppen brachte, so auch den Reformprozess des Schulwesens. In den Jahren nach den zweiten Weltkrieg kam es zu einem Konjunkturaufschwung in Dänemark, weswegen schon bald die Forderung nach einer Veränderung des Schulsystems im Raum stand.³⁵

In dem aus dieser Forderung resultierenden Schulgesetz von 1958, wurde endgültig der Unterschied zwischen den Schulen auf dem Land und in der Stadt abgeschafft. Von diesem Zeitpunkt an mußten auch die Schüler auf dem Land dieselbe Anzahl von Stunden in die Schule gehen und wurden auch in denselben Fächern unterrichtet. Zwar erlaubte das Gesetz auch

³² vgl.: wie 6, S. 87

³³ vgl.: wie 6, S. 87

³⁴ Zitat: Harry Hue, Learning in Denmark. In: Discover Denmark- on Denmark, the Danes, Past, present and Future. Danish Cultural Institute. Kopenhagen 1995, S. 71

³⁵ vgl.: wie 6, S. 88

weiterhin kleinen Gemeinden Schulen, die in nur zwei, drei oder vier Klassen unterteilt waren, zu errichten, da aber in vielen Gemeinden große Zentralschulen entstanden, wurde diese Möglichkeit kaum genutzt.³⁶

Eine weitere Änderung dieses Gesetzes war, dass die „mellemskole“ ganz abgeschafft wurde. Stattdessen wurden die Schüler nach der fünften Klasse in drei Leistungsgruppen eingeteilt, welche dann teilweise getrennt unterrichtet wurden. Nach der siebten Klasse, mit der man die Unterrichtspflicht erfüllt hatte, bestand dann die Möglichkeit, entweder in die dreijährige „realafdeling (Realabteilung)“ zu gehen oder freiwillig bis zur zehnten Klasse weiter die „folkeskole“ zu besuchen. Nachdem man die „realafdeling“ besucht hatte, konnte man entweder einen Abschluss machen oder auf das „gymnasium“ wechseln.³⁷

Auch zum Abschluß der „folkeskole“ konnte man, wenn man wollte, nach der neunten oder der zehnten Klasse eine „statskontrolleret afgangsproeve (staatliche kontrollierte Abschlussprüfung)“ oder das „teknisk forberedelseeksamen (technisches Vorbereitungsexamen)“ ablegen, welche auf verschiedene Ausbildungen vorbereiteten. Die Intention dieses Schulgesetzes war, dass mit Hilfe der Schule gesellschaftliche Unterschiede abgebaut werden konnten, aber auch dass die Begabungen der jungen Bevölkerung so gut wie möglich genutzt werden sollten.³⁸

Auch in pädagogischer Hinsicht wurden einige Änderungen eingeführt, so kam es erstmals zu Experimenten mit neuen Arbeitsformen wie beispielsweise Gruppenarbeit. Außerdem war der damalige Unterrichtsminister stark von den Ideen Grundtvigs beeinflusst, was dazu führte, dass neben dem Lernen aus Büchern auch der handlungsorientierter Unterricht immer mehr an Bedeutung gewann, genauso wie das Ziel, dass

³⁶ vgl.: wie 6, S. 90

³⁷ vgl.: wie 6, S. 88 f

³⁸ vgl.: wie 6, S. 88 f

die Schüler „Lernen“ lernen sollten. Auch demokratische Prinzipien erhielten aus diesem Grund Einzug in die Schule, genauso wie das „folkelige“, ein Begriff den man ins Deutsche mit dem Wort „volkstümlich“ übersetzen würde, der aber mehr die Wertschätzung der Gemeinschaft beschreibt und dabei entweder die Gemeinschaft des Dorfes, der Gemeinde, der Stadt, der Gegend oder aber auch des Landes meint.³⁹

Auch das „gymnasium“ wurde 1958 neu strukturiert, indem man nur noch in einen sprachlichen Zweig, in welchem man sich dann für die altsprachliche, die neusprachliche oder die gesellschaftswissenschaftliche Richtung entscheiden konnte, und einen mathematisch- naturwissenschaftlichen Zweig, in welchem man sich zwischen der mathematisch- physikalischen, der gesellschaftswissenschaftlichen und der „naturfaglig (naturfachlichen)“ Richtung entscheiden konnte, unterteilte. Trotz dieser strengen Unterteilung gab es Fächer, wie z.B. Religion, Dänisch, Geschichte, welche man in jedem Fall belegen mußte.⁴⁰

Im Jahre 1969 wurde im „folкетин“ ein Neun - Punkte - Programm verabschiedet, in dem die Prinzipien einer zehnjährigen „folkeskole“, welche eine neunjährige Grundschule und ein freiwilliges zehntes Schuljahr umfasste, festgelegt waren.

Im Jahre 1972 wurde dann die Unterrichtspflicht auf neun Jahre erhöht.⁴¹ Außerdem begann Ende der sechziger Jahre die Dezentralisierung des Schulsystems, in Folge derer vom Staat nur noch die Rahmenbedingungen vorgegeben wurden und die Kommunen für die Finanzierung der „folkeskole“ und das Ausfüllen der Rahmenbedingungen verantwortlich waren.⁴²

³⁹ vgl.: wie 6, S. 88 f

⁴⁰ vgl.: wie 6, S. 91

⁴¹ vgl.: wie 6, S. 91

⁴² vgl.: wie 6, S. 93

Mit dem Schulgesetz von 1975 kam es dann zu der endgültigen Abschaffung der „realafdeling“ und die „folkeskole“ wurde zu einer Einheitsschule, in der alle Schüler von der ersten bis zur neunten Klasse gemeinsam unterrichtet werden sollten und in der die Möglichkeit bestand, die „boernehaveklasse (Kindergartenklasse)“ und ein freiwilliges zehntes Schuljahr zu besuchen. Ab der achten Klasse mussten die Schüler aber dann in den Fächern Mathematik, Englisch, Deutsch, Physik und Chemie zwischen dem Grundkurs und dem erweiterten Kurs entscheiden. Die Wahl zwischen Grundkurs und erweitertem Kurs wurde von den Schülern und ihren Eltern getroffen. Außerdem bestand für die Schüler ab der siebten Klasse die Möglichkeit, zu den 15 obligatorischen Fächern noch Wahlfächer dazu zu wählen. Nach der neunten und der zehnten Klasse konnte man dann die „Folkeskolens afgangsproeve (Abschlussprüfung der „folkeskole“)“ oder die „Folkeskolens udvidede afgangsproeve (erweiterte Abschlussprüfung der „folkeskole“)“ in den Fächern, in denen man dies wollte, ablegen.⁴³ Nach dem Besuch der „folkeskole“ konnte man dann auf das weiterhin dreijährige „gymnasium“ wechseln, um dort das „studentereksamen“ zu machen.

Die Zielsetzung der „folkeskole“ war nach diesem Schulgesetz,

„ ... in collaboration with the parents, to provide pupils with the opportunities to acquire knowledge, skills, working methods and modes of expression, which will contribute to the all- round development of the individual. In all its activities, the Folkeskole must seek to establish opportunities for experience and self-direction, which will encourage pupils to increase their eagerness to learn, to use their imagination and to develop independent judgement and view.“⁴⁴ und die Schüler auf *„Zusammenleben und Mitbestimmung in einer demokratischen Gesellschaft und Mitverantwortung im Lösen von gemeinsamen Aufgaben“⁴⁵* vorzubereiten.

⁴³ vgl. wie 6, S. 91 f

⁴⁴ Zitat wie 6

⁴⁵ Zitat wie 6, S. 92

Das Schulgesetz von 1975 war stark von der Schulentwicklung in anderen Ländern und progressiven Unterrichtstheorien beeinflusst. Dabei wurden Ideen wie z.B. Chancengleichheit, das Eingehen auf die Bedürfnisse des Kindes, Projektarbeit, individuelle Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes aufgenommen und mit Grundtvigs und Kolds Ideen, wie z.B. die Betonung der „folkelige“ Tradition, zu einer eigenen dänischen Pädagogik verbunden.⁴⁶

Auch die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Eltern wurden mit dem Gesetz von 1975 vergrößert. Es wurden die „skolebestyrelse“ und die „skolekommission“ eingeführt, Schulgremien, in denen in der Mehrzahl Eltern saßen und die beispielsweise über die Besetzung von Lehrerstellen bestimmten.⁴⁷

Ende der siebziger Jahre wurde von der damaligen sozialdemokratischen Regierung ein Plan erarbeitet, der das Ziel hatte, eine zwölfjährige Einheitsschule zu schaffen, also auch das „gymnasium“ in die „folkeskole“ zu integrieren. Dabei sollten Chancengleichheit und gesellschaftlich relevanter, projektorientierter, fächerübergreifender Unterricht im Vordergrund stehen.⁴⁸

Allerdings kam es 1982 zu der Übernahme der Regierung durch die liberal – konservative Koalition aus den Parteien „Venstre“ und „Konservative Folkeparti“, weswegen diese Pläne nicht in die Praxis umgesetzt wurden. Stattdessen wurde mehr Wert auf die Qualität des Unterrichtsstoffes gelegt, wobei genauer definiert wurde, welches Wissen in den einzelnen Fächern vorhanden sein musste. Vor allem die „... *gemeinsamen Erfahrungen als Volk, die in der Geschichte, der Literatur, der Dichtung, der Kunst, Gesang*

⁴⁶ vgl.: wie 6, S. 72

⁴⁷ vgl.: wie 6, S. 92 f

⁴⁸ vgl.: wie 6, S. 92 f

und Psalmen, „laerdom“ und Wissenschaft“⁴⁹ sich ausdrückt, sollten einen größeren Stellenwert im Unterricht erhalten. Außerdem wurden die Schulen dazu angehalten, ein eigenes Schulprofil zu entwickeln.⁵⁰

Zu einem neuen Schulgesetz für die „folkeskole“ kam es unter der liberal-konservativen Regierung nicht, allerdings wurde die Struktur des „gymnasium“ verändert. Anstelle der festgelegten Richtungen in dem sprachlichen und dem mathematischen Zweig, wurde ein freieres Fächerwahlssystem innerhalb dieser Zweige eingeführt.⁵¹

1993 kurz nach der Übernahme der Regierung durch eine sozialdemokratisch geführte Koalition, wurde das bisher letzte Gesetz zur „folkeskole“ verabschiedet. Darin wurde festgelegt, dass der Unterricht an der „folkeskole“ auf die Bedürfnisse und Fähigkeiten des einzelnen Schülers ausgerichtet sein soll und somit stark differenziert werden muß. Außerdem wurde die Unterteilung in einigen Fächern in Grundkurs und erweiterten Kurs abgeschafft und damit das Prinzip der Einheitsschule weiter ausgebaut.⁵² Wobei hier anzumerken wäre, dass gerade in den neunziger Jahren immer weniger Schüler auf diese Einheitsschule gehen, sondern 13% eine „friskole“ besuchen.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Geschichte des dänischen Schulsystems sehr früh beginnt, was man u.a. an der sehr frühen Einführung der Unterrichtspflicht erkennen kann.

Diese frühe Entwicklung im Bereich der Bildungspolitik liegt auch daran, dass Dänemark Anfang des 19. Jahrhunderts von einer Großmacht in Nordeuropa auf ein kleines Land zusammengeschrumpft war und

⁴⁹ Zitat: Thyge Winter-Jensen, Dansk uddannelsespolitik og reformarbejde i 80'erne og 90'erne. Kopenhagen 1997, S. 4

⁵⁰ vgl.: wie 49, S. 3 ff

⁵¹ vgl.: wie 1, S. 489

⁵² vgl.: wie 49, S.17 f

infolgedessen sich mehr auf die Innen- anstelle von Außenpolitik konzentrierte.

Die konsequente Entwicklung einer Einheitsschule lässt sich darauf zurückführen, dass seit den dreißiger Jahren das Land v.a. von sozialdemokratischen Regierungen geführt wurde. Da diese aber oft Minderheitenregierungen waren, waren die Schulreformen mit Kompromissen verbunden und wurden größtenteils auch von Teilen der Opposition unterstützt, was eine hohe Konstanz in der Bildungspolitik zur Folge hat.

Abgesehen davon ist es in Dänemark bei Reformen in so wichtigen Bereichen wichtig, dass die Ideen „von unten“, also vom Volk kommen und getragen werden. Dies hat zur Folge, dass die Geschichte des Schulsystems auch ein Abbild der dänischen Gesellschaft ist.

2.2 Beschreibung des dänischen Schulsystems

In Dänemark besteht die neun-jährige Unterrichtspflicht, welche alle Kinder und Jugendlichen zwischen sieben und sechzehn Jahren umfasst. Man kann zur Erfüllung dieser Unterrichtspflicht in der staatlichen „folkeskole“, einer privaten Schule oder aber zu Hause unterrichtet werden.⁵³ Dabei muss der Unterricht, welcher außerhalb der „folkeskole“ erteilt wird, auch einem gewissen Standard entsprechen. *„Compulsory education means an obligation to participate in the teaching provided in the Folkeskole or in*

⁵³ vgl.: undervisningsministeriet: The Folkeskole. Kopenhagen 1999
<http://www.uvm.dk/eng/publications/factsheets/fact2.htm>

teaching which is comparable to what is usually required in the Folkeskole.”⁵⁴

Die „folkeskole“ umfasst dabei den Unterricht von der nicht-obligatorischen „boernehaveklasse“ –welche allerdings von 98% aller Schüler besucht wird - bis zu dem freiwilligen zehnten Schuljahr.⁵⁵ Die „folkeskole“ ist eine Einheitsschule, in der alle Schüler von der ersten bis zur neunten Klasse gemeinsam unterrichtet werden.

Die Fächer, die unterrichtet werden, sind Dänisch, Religion, Mathematik und Sport in allen Klassenstufen, Sachunterricht und Musik von der ersten bis zur sechsten Klasse, Kunst von der ersten bis zur fünften Klasse, Englisch von der vierten bis zur neunten Klasse, Textil, Werken und Hauswirtschaft von der vierten bis zur siebten Klasse, Geschichte von der dritten bis zur achten Klasse, Geografie und Biologie in der siebten und der neunten Klasse, Physik und Chemie von der siebten bis zur neunten Klasse, sowie Sozialwissenschaften in der neunten Klasse. Außerdem müssen von der siebten bis zur neunten Klasse Deutsch und Französisch als zweite Fremdsprache und von der achten bis zur zehnten Klasse verschiedene Wahlfächer, wie z.B. Informatik, Theater, Fotografie, eine dritte Fremdsprache (meist Deutsch oder Französisch), Arbeitslehre, angeboten werden, wobei das Erlernen einer zweiten Fremdsprache neben Englisch obligatorisch ist.⁵⁶

Der Unterricht in der „boernehaveklasse“ soll „... as far as possible be given in the form of play and other developing activities. It shall endeavour to familiarize the children with the daily routines of school life.”⁵⁷ In der freiwilligen Zehnten Klasse der „folkeskole“ haben die Schüler eine relative

⁵⁴ Zitat: undervisningsministeriet: Act on the Folkeskole. The Danish Primary and Lower Secondary School, Chapter 5, 33.(1). Kopenhagen 1994

⁵⁵ vgl.: wie 54, Chapter 2, 3. (1)

⁵⁶ vgl.: wie 54, Chapter 2, 5. (2)

⁵⁷ Zitat: wie 54, Chapter 2, 11. (1)

große Freiheit in der Wahl der Fächer. Den Schülern muss Unterricht in den Fächern Dänisch Mathematik, Sport, Religion, Sozialwissenschaften, Englisch und Physik/ Chemie angeboten werden.⁵⁸ Darüber hinaus werden meist noch weitere Fächer zur Auswahl gestellt.

Bis zum achten Schuljahr müssen an der „folkeskole“ keine Noten gegeben werden, allerdings müssen die Eltern jedes halbe Jahr über die Entwicklung und Leistung ihres Kindes informiert werden. Dies geschieht in der Form von schriftlichen Berichten, in denen auch darüber informiert wird, wie weiterhin der Unterricht geplant wird, um die Entwicklung des Kindes zu fördern.⁵⁹ Die Notenskala in Dänemark umfasst die Zahlen null bis dreizehn, wobei dreizehn die beste Note ist. Da in dem Gesetz zur „folkeskole“ nicht festgelegt ist, was die SchülerInnen in den einzelnen Klassenstufen können müssen und da es als wichtig angesehen wird, dass die Kinder einer Altersstufe gemeinsam unterrichtet werden, können SchülerInnen nicht sitzen bleiben. Allerdings besteht die Möglichkeit für die Eltern beantragen zu können, dass ihr Kind ein Schuljahr wiederholt, wenn dafür ausreichende Gründe vorhanden sind.⁶⁰

Die Anzahl der Schüler einer Klasse in einer „folkeskole“ darf nicht mehr als 28, in Ausnahmefällen 30, betragen.⁶¹ Die durchschnittliche Klassenstärke liegt bei 19 SchülerInnen, das Schüler-Lehrer- Quotient bei 10,4.⁶²

Die Verwaltung und Organisation der „folkeskole“ ist dezentral. Der Staat schafft mit dem Gesetz zur „folkeskole“ die Rahmenbedingungen, die Ausfüllung dieser Rahmenbedingungen obliegt allerdings der „kommune“ und der Schule selber, wobei der Einfluss der Eltern auf die Schule sehr

⁵⁸ vgl.: wie 54, Chapter 2, 8.

⁵⁹ vgl.: wie 54, Chapter 2, 13. (1), (2), (3)

⁶⁰ vgl.: wie 54, Chapter 2, 12. (1)

⁶¹ vgl.: wie 54, Chapter 2, 17. (1)

⁶² vgl.: wie 53

groß ist. Dieser Grundsatz ist im ersten Kapitel des Gesetzes unter den Zielen der „folkeskole“ festgehalten:

„2. (1) The Folkeskole is a municipal matter. It shall be the responsibility of the municipal council to ensure all children in the municipality free education in the Folkeskole. The municipal council shall lay down the targets and the framework of the activities of the schools within the provision of this act, cf. section 40.

(2) The individual school shall within the given framework be responsible for the quality of the teaching in accordance with the aims laid down for the teaching in the Folkeskole, cf section 1, and it shall itself make decisions in relation to the planning and organisation of the teaching.

(3) Pupils and parents shall cooperate with the school with a view to meeting the aims of the folkeskole.”⁶³

Diese Dezentralisierung sieht in der Praxis so aus, dass jede Kommune je nach Anzahl der Schüler, die zur „folkeskole“ gehen Geld bekommt und dann selber bestimmt, wohin das Geld neben den laufenden Kosten fließt. Dieses System hat eine hohe Flexibilität zum Ziel, die es jeder „kommune“ ermöglicht, eigene Prioritäten im Bereich der Schulpolitik zu setzen.⁶⁴

Aber nicht nur die „kommune“ hat einen Einfluss auf das Profil der Schule, sondern auch die „skolekommission“ der einzelnen Schulen hat einen großen Einfluss darauf. Die „skolekommission“ besteht aus fünf bis sieben Elternvertretern, zwei Personalvertretern (mit Personal sind alle an der Schule beschäftigten gemeint und nicht nur die Lehrer), zwei Schülervertretern und dem Schulleiter. Die Eltern sind in jedem Fall stimmberechtigt. Ob die Personalvertreter und die Schülervertreter stimmberechtigt sind, entscheidet die „kommune“, der Schulleiter hat

⁶³ Zitat.: wie 54, Chapter 1, 2.

⁶⁴ vgl.: undervisningsministeriet: The Education System in General.
<http://www.uvm.dk/eng/publications/1prin/1htm>

allerdings kein Stimmrecht, wobei stets zu beachten ist, dass die Stimmen der Eltern die Mehrheit bilden.⁶⁵

Das Aufgabenfeld dieser „skolekommission“ ist ziemlich groß, so kann die „skolekommission“ bei der Einstellung von Lehrern zwischen den Bewerbern entscheiden und hat zusätzlich u.a. die Aufgabe, Prinzipien für die Aktivitäten der Schule, die Schulordnung, die Anzahl der Unterrichtsstunden in den einzelnen Fächern und den Haushalt der Schule zu bestimmen. Darüber hinaus werden von der „skolekommission“ die Lehrmaterialien genehmigt und über das Angebot von „specialundervisning“ entschieden.⁶⁶

Nach der neunten Klasse besteht dann die Möglichkeit in den Fächern Dänisch, Mathematik, Englisch, Physik/ Chemie und Deutsch bzw. Französisch die „folkeskolens afgangsproeve“ zu absolvieren. Diese Abschlussprüfung ist eine Zentralprüfung, was bedeutet, dass alle Schüler eines Jahrgangs dieselben Aufgaben gestellt bekommen, welche im „undervisningsministeriet“ ausgearbeitet werden.⁶⁷

Nach dem neunten Schuljahr der „folkeskole“ hat man dann die folgenden Möglichkeiten:

- das zehnte Schuljahr der „folkeskole“ zu besuchen und dann die „udvidede afgangsproeve (erweiterte Abschlussprüfung)“ zu absolvieren;
- auf das dreijährige Gymnasium zu wechseln und dort das „studentereksamen“ zu machen;
- das zehnte Schuljahr an der „folkeskole“ zu absolvieren und dann die zweijährigen Kurse zum Erlangen des „hoejre

⁶⁵ vgl.: wie 54, Chapter 6, 42.

⁶⁶ Vgl.: wie 54, Chapter 6, 44.

⁶⁷ vgl.: wie 54, Chapter 2, 14. (1), (2), (5)

forberedelseksamen (hf) (Höheres Vorbereitungsexamen)“ zu belegen;

- eine Schule zu besuchen auf der man eine „erhvervsfaglige uddannelse (erwerbsfachliche Ausbildung)“ absolvieren kann;
- eine „individuelle uddannelse (individuelle Ausbildung)“ zu durchlaufen.⁶⁸

Hat man nach der Schule eine mindestens einjährige Ausbildung durchlaufen, besteht außerdem die Möglichkeit, eine zwei- oder dreijährige „erhvervs-gymnasiale uddannelse (erwerb-gymnasiale Ausbildung)“ zu machen, welche entweder mit dem „hoejre handelseksamen (hhx) (höheres Handelsexamen)“ oder dem „hoejre teknisk eksamen (höheres technisches Examen)“ abgeschlossen werden kann. Für all die Schulen, welche auf der „folkeskole“ aufbauen, ist dann nicht mehr die „kommune“ sondern das „amt“ zuständig.⁶⁹

Das „studentereksamen“ und das „hoejere forberedeseseksamen“ qualifizieren für alle weiteren Hochschulausbildungen. Mit dem „hoejre handelseksamen“ und dem „hoejre teknisk eksamen“ erhält man die Zulassung für ein Hochschulstudium, sowie die Qualifikation für bestimmte Berufe.

Die „erhvervsfaglige uddannelse“ bereitet v.a. auf bestimmte Berufe vor, wobei im Gegensatz zu dem deutschen System aus Berufsschule und Lehre an einem Betrieb die Auszubildenden nicht bei einem Betrieb beschäftigt sind, sondern Schüler an einer bestimmten Schule sind und dann zu verschiedenen Zeitpunkten Praktika in den entsprechenden Betrieben absolvieren. Nach dem Abschluss dieser drei- bis vierjährigen Ausbildung,

⁶⁸ vgl.: wie 34, S. 64

⁶⁹ vgl.: wie 34, S. 64

ist man nicht nur für einen bestimmten Beruf qualifiziert, sondern auch für bestimmte Hochschulausbildungen.⁷⁰

Zusätzlich dazu gibt es noch zwei Arten „individuelle uddannelse“, die „erhvervsgrunduddannelse (egu) (Erwerbsgrundausbildung)“ und die „fritidsuddannelse (fuu) (freie Jugendausbildung)“, welche beide zwei Jahre dauern. Diese Ausbildungen sind speziell auf den Einzelnen ausgerichtet und geben Einblick in verschiedene berufliche Bereiche.⁷¹

Neben dem öffentlichen Schulsystem gibt es zahlreiche Privatschulen („friskoler“), welche auf eine lange Tradition zurückblicken können. Jede dänische Staatsbürgerin und jeder dänische Staatsbürger hat das Recht eine Privatschule zu gründen, wobei allerdings einige grundlegende Dinge beachtet werden müssen.⁷²

Wie schon erwähnt muss der Unterricht dem Standard des Unterrichts in der „folkeskole“ entsprechen. Außerdem müssen einige räumliche und hygienische Voraussetzungen gewährleistet sein. Die Privatschulen haben aber die Freiheit, ihre Schule ideologisch so auszurichten, wie sie möchten, das Lehrpersonal ihrer Schule zu bestimmen - was auch bedeutet, dass auch Personen angestellt werden können, die keine Lehrerausbildung absolviert haben – und die Schüler ihrer Schule auszuwählen. Darüber hinaus haben sie - eingeschränkt durch die oben genannten Bedingungen – die Freiheit, ihren Lehrplan zu gestalten.⁷³

Die Schulen werden zu ca. 80% vom Staat finanziert, wobei die restlichen 20% von den Eltern getragen werden. Diese Prozentzahlen beziehen sich auf den Betrag, den der Staat für eineN SchülerIn der „folkeskole“ aufbringt. Den Schulen ist es nicht erlaubt, mehr als diesen Betrag zu verlangen, was

⁷⁰ vgl.: wie 5, S. 488 f

⁷¹ vgl.: wie 5, S. 488 f

⁷² vgl.: wie 20, S. 88

⁷³ vgl.: wie 20, S. 88

zur Folge hat, dass diese Privatschulen keine elitären Schulen, wie dies etwa in England der Fall ist, sind.

Es gibt zur Zeit ca. 420 „friskoler“⁷⁴, deren ideologische Ausrichtung sehr unterschiedlich ist. Es gibt beispielsweise Schulen, die religiös ausgerichtet sind, Schulen, die eine bestimmte pädagogische Richtung verfolgen, wie Steinerschulen (welche bei uns Waldorfschulen heißen) oder Tvindschulen, Schulen der deutschen Minderheit und natürlich Schulen, die nach den Prinzipien Grundtvigs und Kolds, welche als Urväter der „friskole“-Bewegung gelten, aufgebaut sind. Die Anzahl der SchülerInnen, die eine „friskole“ besuchen, ist seit dem Beginn der achtziger Jahre stark angestiegen. Besuchten im Schuljahr 1982/83 8% aller SchülerInnen eine Privatschule⁷⁵, sind es heute schon 13%.

Zusätzlich zu diesen „friskoler“ gibt es noch zwei weitere private Schulformen, welche in dänischen Schulsystem eine Rolle spielen, die „efterskole“ und die „folkehoejskole“. Beide Schulformen beruhen auf Ideen Grundtvigs und Kolds. Die „efterskole“ ist eine Internatsschule für SchülerInnen der achten, neunten und zehnten Klasse. Diese Schulen befinden sich häufig auf dem Lande und bieten neben den üblichen Schulfächern auch viele kreative und praxisorientierte Fächer an. Auch unter den „efterskoler“ gibt es verschiedene Ausrichtungen, so gibt es Schulen mit dem Schwerpunkt Sport oder Theater, aber auch hier findet man verschiedene pädagogische Richtungen und natürlich auch viele Schulen, die traditionelle „Grundtvig/Kold“-Schulen sind.⁷⁶

Die „efterskoler“ wurden lange Zeit von SchülerInnen besucht, die von zu Hause ausziehen und ein selbständiges Leben führen wollten und von denen einige schulmüde waren. In den letzten Jahren hat die „efterskole“ aber auch

⁷⁴ vgl.: wie 53

⁷⁵ vgl.: wie 53

⁷⁶ vgl.: wie 20, S. 89

immer mehr Schüler auf Grund ihrer alternativen Fächer angezogen, weswegen sie einen deutlichen Anstieg der Schülerzahlen v.a. im zehnten Schuljahr verzeichnete.⁷⁷

Ziele der „efterskole“ sind u.a., die Jugendlichen zu Selbständigkeit, Toleranz und Zusammenarbeit zu erziehen. An vielen „efterskoler“ wird den SchülerInnen, wie auch an vielen „friskoler“ die Möglichkeit geboten, die „folkeskolen afgangsproeve“ oder nach der zehnten Klasse die „udvidede afgangsproeve“ zu machen. Da diese Abschlussprüfungen Zentralprüfungen sind, wird auch an den „efterskoler“ darauf geachtet, dass der Standard des Unterrichts und die Unterrichtsinhalte denen der „folkeskole“ entsprechen.⁷⁸

Die „folkehoejskole“ gehört zu den Institutionen des Erwachsenenbildungssektors und wurde von Grundtvig und Kold begründet. Die „folkehoejskole“ bietet Kurse aus den verschiedensten Bereichen an, wobei diese zwischen drei Wochen und fünf Wochen dauern. Während der Dauer des Kurses, wohnt man in der Schule. Nach Beendigung eines Kurses erhält man weder Zeugnisse noch sonstige Urkunden, da hinter diesen Schulen das Prinzip des lebenslangen Lernen steht, welches man aus eigenem Antrieb und nicht auf Grund von Noten, Abschlüssen etc. tut.

Die „folkehoejskoler“ stehen prinzipiell Erwachsenen jeden Alters offen, allerdings sind viele Kurse der „folkehoejskole“ für junge Erwachsene konzipiert, in denen sie herausfinden können, welche Fähigkeiten sie haben und was sie mit ihrem Leben anfangen wollen. Die „folkehoejskoler“ werden zwar vom Staat bezuschusst, müssen aber einen Großteil der laufenden Kosten selber über ihre Schüler finanzieren. Allerdings können die Schüler auch Zuschüsse zum Schulgeld vom Staat bekommen. Die Zahl derjenigen, die eine „folkehoejskole“ besuchen, ist derzeit rückläufig,

⁷⁷ vgl.: Christine Ove Holm und Irene Stelling, *Politikerne har kig paa kreative efterskoler*.

In: *Aktuelt*, 10.11.2000

⁷⁸ vgl. wie 20, S. 89 f

weswegen viele Schulen versuchen, mit beispielsweise Surfkursen oder ähnlichem neue Schüler zu gewinnen.⁷⁹

Die LehrerInnen, welche an staatlichen dänischen Schulen arbeiten, werden auf zwei verschiedene Weisen ausgebildet. Die „folkeskole“ – LehrerInnen müssen vier Jahre an einem „seminarium“ studieren. Während dieses Studiums muss der Bereich „kristendomskundskab/livsoplysning“ („Religion/ Lebensaufklärung“, wobei der Begriff der „Lebensaufklärung“ sich an die Zeit der Aufklärung anlehnt), sowie die Fächer Didaktik, Psychologie, Pädagogik und Schule in der Gesellschaft abgedeckt werden. Darüber hinaus müssen vier „linjefag“ (Unterrichtsfächer, die dann an der „folkeskole“ unterrichtet werden) gewählt werden, wobei eins dieser Fächer entweder Mathematik oder Dänisch sein muss und mindestens zwei weitere Fächer entweder aus dem geisteswissenschaftlichen, dem naturwissenschaftlichen oder dem praktisch-musischen Bereich. Weiterhin müssen zwei längere Praktika absolviert werden.⁸⁰

Die Lehrer am „gymnasium“ werden im Gegensatz zu den „folkeskole“-LehrerInnen an Universitäten ausgebildet. Sie müssen zwei Unterrichtsfächer studieren und Seminare zu Pädagogik und Didaktik belegen. Nach Abschluss ihres Studiums werden sie direkt an einem „gymnasium“ angestellt und erhalten das normale Gehalt, müssen aber in den ersten zwei Jahren das „paedagogikum“ absolvieren, welches vom Aufbau mit unserem Refrendariat zu vergleichen ist, aber nicht dieselbe Wertigkeit hat.⁸¹

Die Lehrer an den Privatschulen haben keine vorgeschriebene Ausbildung zu absolvieren und es kommt dort durchaus vor, dass v.a. in den praktischen

⁷⁹ vgl.: undervisningsministeriet. Hvad er en folkehoejskole? Kopenhagen 1999

⁸⁰ vgl.: undervisningsministeriet, Bekendtgørelsen af lov om uddannelse af læreren til folkeskolen. Kopenhagen 2000, kapitel 1, § 2, <http://www.uvm.dk/lov/lbk/2000/0000981.htm>

⁸¹ vgl.: wie 20, S.77

Fächern wie Metall- oder Holzverarbeitung, Gartenbau, Tierpflege oder Kunst gelernte Handwerker oder auch Autodidakten unterrichten.

2.3 Ziele und Prinzipien der „folkeskole“

Die Ziele und Prinzipien, nach denen die „folkeskole“ aufgebaut ist und nach denen unterrichtet wird, bilden eine Grundlage für den Aufbau der sonderpädagogischen Förderung im dänischen Schulsystem. Deswegen sollen die wichtigsten Ziele und Prinzipien in diesem Kapitel erläutert werden.

Die wichtigsten übergreifenden Ziele der „folkeskole“ werden direkt in dem ersten Kapitel des Gesetzes zur „folkeskole“ beschrieben und bilden somit die Grundlage dieses Gesetzes. Dort steht unter der Überschrift „The Aims of the Folkeskole“:

„1. (1) The Folkeskole shall – in cooperation with the parents – further the pupils’ acquisition of knowledge, skills, working methods and ways of expressing themselves and thus contribute to the all-round personal development of the individual pupil.

(2) The folkeskole shall endeavour to create such opportunities for experience, industry and absorption that the pupils develop awareness, imagination and an urge to learn, so that they acquire confidence in their own possibilities and a background for forming independent judgements and for taking personal action.

(3) The Folkeskole shall familiarize the pupils with Danish culture and contribute to their understanding of others cultures and of man’s interaction with nature. The school shall prepare the pupils for active participation,

joint responsibility, rights and duties in a society based on freedom and democracy. The teaching of the school and its daily life must therefore build on intellectual freedom, equality and democracy.“⁸²

Diese Ziele zeigen deutlich, dass die Aufgabe der „folkeskole“ weit über die der reinen Wissensvermittlung hinausgeht, stattdessen wird ein Unterricht angestrebt, welcher so differenziert ist, dass er den Fähigkeiten und Voraussetzungen der einzelnen SchülerInnen gerecht wird und deren Entwicklung fördern soll. Wichtig ist dabei, dass die Förderung der Entwicklung an den Interessen und Begabungen des Kindes orientiert ist und die SchülerInnen aktiv in den Lernprozess eingebunden sind.

Das Prinzip der Unterrichtsdifferenzierung wird somit, v.a. seit der Einführung der ungeteilten Schule, in der alle Schüler während der gesamten Schulzeit in der „folkeskole“ gemeinsam unterrichtet werden sollen, mit dem Gesetz zur „folkeskole“ von 1993, als wichtigstes Ziel angesehen. Dabei wird die Meinung vertreten, *„dass es das Beste für die SchülerInnen und die Gesellschaft ist, dass es ein gemeinsames Angebot für Kinder und Jugendliche ungeachtet von Geschlecht, ethnischer und sozialer Zugehörigkeit und ungeachtet der Lernvoraussetzungen und Lernpotentiale, gibt.“*⁸³ Diese Art des Unterrichtens wird auch als Grundlage dafür gesehen, die SchülerInnen auf das Leben und Mitbestimmen in einer demokratischen Gesellschaft vorzubereiten.⁸⁴

Dabei haben progressive Unterrichtstheorien und Methoden wie Projekt- und Gruppenarbeit eine lange Tradition, wobei diese Methoden oftmals mit den Prinzipien von Grundtvig und Kold verbunden werden. Die „folkelige“ Tradition und das Lernen nach dem dialogischen Prinzip, wo SchülerInnen und LehrerInnen gemeinsam den Unterricht gestalten, hat in diesem

⁸² vgl.: wie 54, Chapter 1, 1. (1)-(3)

⁸³ Zitat : Kirsten Krogh-Jespersen u.a., *Inspiration til undervisningsdifferentiering*. Undervisningsministeriets forlag, Kopenhagen 1998, S.16,

⁸⁴ vgl.: wie 83

Zusammenhang eine große Bedeutung für den Unterricht nicht nur an den Privatschulen, sondern auch an der „folkeskole“. Durch die Synthese der progressiven Unterrichtstheorien mit den in der dänischen Tradition und Geschichte verwurzelten Ideen Grundtvigs, ist diese Art des Unterrichtens in großen Teilen der Bevölkerung und bei einem breitem Spektrum der Politiker akzeptiert.⁸⁵

Ein weiteres sehr wichtiges Ziel ist, wie schon erwähnt, die Vermittlung von demokratischen Prinzipien, wobei diese Prinzipien nicht nur im Unterricht vermittelt werden, sondern die „folkeskole“ auch nach demokratischen Prinzipien aufgebaut ist. Die Schüler werden in viele Entscheidungsprozesse, gegebenenfalls auch in die Wahl der Unterrichtsmethode, miteinbezogen und sind verantwortlich für die Entscheidungen, welche sie treffen.⁸⁶

„The establishment of working methods and the selection of subject-matter shall as far as possible take place in cooperation between the teacher and pupils.“⁸⁷

Dies bedeutet auch, dass für die LehrerInnen Methodenfreiheit gilt, aber auch in der Wahl der Unterrichtsinhalte sind sie weitgehend freigestellt. In dem Gesetz zur „folkeskole“ wird nur der Rahmen für die einzelnen Fächer festgesetzt und vorgegeben, in welchen Klassenstufen die einzelnen Fächer unterrichtet werden sollen. Die Ausgestaltung des Rahmens, den das Gesetz gibt, ist Aufgabe der „kommune“, der Schule, der LehrerInnen, der Eltern und wie schon erwähnt auch der SchülerInnen.⁸⁸ Es gibt zwar auch staatliche Lehrpläne, diese sind allerdings nicht verpflichtend und als Anregung zur Unterrichtsplanung konzipiert.

⁸⁵ vgl.: wie 34, S.72

⁸⁶ vgl.: undervisningsministeriet: Principles and Issues in Education: Chapter 1: The Education System in General. http://www.uvm.dk/eng_publications/1prin/1htm

⁸⁷ Zitat: wie 53, Chapter 2, 18. (4)

⁸⁸ vgl.: wie 53, Chapter 2

Diese Freiheit in der Gestaltung des Unterrichts ermöglicht es auch, den Unterricht auf die Bedürfnisse und Voraussetzungen der SchülerInnen auszurichten.

„The organisation of the teaching, including the choice of teaching and working methods, teaching materials and the selection of subject-matter, shall in each subject live up to the aims of the Folkeskole and shall be varied so that it corresponds to the needs and prerequisites of the individual pupil.“⁸⁹

Man kann also zusammenfassend sagen, dass die „folkeskole“ nach demokratischen Strukturen aufgebaut ist, wodurch Schüler, Eltern, Lehrer, „kommune“ und Staat auf verschiedenen Ebenen den Lernprozess gestalten. Eines der wichtigsten Ziele der „folkeskole“ ist es dabei, eine „Schule für alle“ zu sein, in der alle Schüler ihren Voraussetzungen und Interessen entsprechend gefördert werden sollen. Diese Zielsetzung würde, würde sie konsequent durchgezogen werden, eine sonderpädagogische Förderung, egal an welchem Ort, überflüssig machen, da bereits eine optimale Förderung durch den differenzierten, auf die Voraussetzungen des einzelnen Kindes zugeschnittenen Unterricht geleistet werden würde. Nach dem aktuellen Gesetz zur „folkeskole“ soll versucht werden, diesem Ziel so nah wie möglich zu kommen.

⁸⁹ Zitat: wie 53, Chapter 2, 18. (1)

2.4 Resümee und aktuelle Diskussion

Insgesamt gesehen ist das dänische Schulsystem ein sehr flexibles System, dass u.a. aufgrund des ausgeprägten Privatschulsystems viele Bildungsalternativen bildet. Diese Vielfalt ist gerade im Hinblick auf die Größe des Landes sehr erstaunlich. Auch das Regelschulsystem, und hierbei v.a. die „folkeskole“, ist durch ein hohes Maß an Flexibilität gekennzeichnet.

Durch die Mitbestimmungs- und Gestaltungsmöglichkeiten und –rechte, ist es „kommuner“, Schulen, Eltern, LehrerInnen und SchülerInnen möglich, auf Probleme und unterschiedliche Voraussetzungen schnell zu reagieren und den Unterricht sowie das Angebot und die Prioritäten der Schule daraufhin auszurichten. Das dänische Schulsystem ist deswegen auch im letzten Jahr von der Bertelsmannstiftung als eines der fortschrittlichsten Systeme Europas ausgezeichnet worden.

Trotz diesem so fortschrittlichen und flexiblen System ist die Kritik, v.a. an der „folkeskole“ in Dänemark momentan sehr groß. Die Kritikpunkte und Probleme sind dabei denen des deutschen und anderen europäischen Schulsystemen teilweise recht ähnlich. Die Diskussion über das Niveau des Unterrichts spielt dabei eine große Rolle.

Dänische SchülerInnen haben in verschiedenen internationalen Untersuchungen zu Lese- und Schreibfähigkeiten sehr schlecht abgeschnitten und landen in diesen Kategorien auch im Vergleich mit den anderen skandinavischen Ländern auf dem letzten Platz. Diesen Untersuchungen zu Folge haben ein Drittel der SchülerInnen der siebten Klasse große Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben.

Außerdem hat die starke Dezentralisierung des Schulsystems zur Folge, dass der Unterschied zwischen den einzelnen „folkeskoler“ relativ groß ist.

Dieser Trend wurde auch dadurch verstärkt, dass man seine Kinder nicht mehr auf die Schule in der Nachbarschaft schicken muss, sondern dass man eine beliebige „folkeskole“ innerhalb der „kommune“ wählen kann. Diese Wahlfreiheit hat u.a. zur Folge, dass an einigen Schulen der Anteil ausländischer SchülerInnen zwischen 80 und 100% beträgt, obwohl der Ausländeranteil in den Schulbezirken wesentlich niedriger ist. Einen hohen Ausländeranteil deuten dann viele Eltern als ein Zeichen mangelnder Qualität der Schule.

Ein deutliches Zeichen für die Unzufriedenheit der dänischen Bevölkerung mit den staatlichen Schulen ist die steigende Anzahl der Eltern, die ihre Kinder auf eine Privatschule schicken. Aber auch die LehrerInnen scheinen mit ihrem Arbeitsplatz nicht mehr zufrieden zu sein. Zeitungsberichten zu Folge hört ein Fünftel der „folkeskole“-Lehrer bereits nach fünf Jahren mit dem Schuldienst auf und die Anzahl der Lehramtsstudierenden ist in den letzten Jahren gesunken. Diese Entwicklungen haben zu einem LehrerInnenmangel geführt, welcher in den nächsten Jahren noch wachsen wird.

Die Gründe für dieses Problem sind vielschichtig und auch nur schwer zu benennen. Ein Grund ist meines Erachtens, dass die vom Gesetz erhobenen Ziele und Ansprüche in der Realität nur schwer umsetzbar sind. Man muss schon ein „Superlehrer“ sein, um diesen Ansprüchen gerecht zu werden. Außerdem wird v.a. der Unterrichtsdifferenzierung in der Lehrerausbildung noch zu wenig Gewicht beigemessen. Zwar soll die Unterrichtsdifferenzierung in den Didaktik- und Fachdidaktikveranstaltungen vorgestellt, erläutert, diskutiert und konkrete Vorschläge zur Umsetzung gemacht werden, allerdings erklärte mir ein Dozent eines „seminarium“ für „folkeskole“-LehrerInnen, dass es von den DozentInnen abhängt, ob das Thema besprochen wird oder nicht. Die Möglichkeiten zur Durchführung der Unterrichtsdifferenzierung würden oftmals nicht vermittelt. Dies bestätigte mir auch ein „folkeskole“-Lehrer-

Student, der auf meine Frage, ob er während seines bisherigen Studiums etwas über Unterrichtsdifferenzierung gelernt hätte, antwortete, dass der Begriff durchaus schon einmal gefallen wäre, er aber überhaupt keine Vorstellungen davon hätte, wie er seinen Unterricht differenzieren solle. Auch haben die LehrerInnen die Freiheit der Wahl ihrer Unterrichtsmethode und beurteilen selber, wie weit sie ihren Unterricht den Voraussetzungen und Fähigkeiten ihrer Schüler entsprechend differenzieren können.

Ein Grund für die Niveaudiskussion in Dänemark ist u.a. das Fehlen verbindlicher, staatlicher Richtlinien und Lehrpläne für die einzelnen Fächer. Zumindest wird im Moment diskutiert, ob nicht genauer festgelegt werden sollte, was die SchülerInnen in den einzelnen Fächern in den jeweiligen Klassenstufen können sollen und welche Themen besprochen werden sollen. Dabei werden von den momentanen Regierungsparteien sowie von einigen Oppositionsparteien Vorschläge erarbeitet, wie solche Lehrpläne aussehen könnten und auf welcher Ebene („kommune“, „amt“ oder Staat) sie ausgearbeitet werden sollen. Mir ist dabei allerdings unklar, wie das Festlegen von Unterrichtsinhalten und Fähigkeiten, welche die SchülerInnen zu einem bestimmten Zeitpunkt können müssen, mit der Zielsetzung, den Unterricht auf die Fähigkeiten und Voraussetzungen des einzelnen Kindes auszurichten, verbunden werden kann.

3. „Specialundervisning“ – sonderpædagogische Förderung im dänischen Schulsystem

3.1 Zur geschichtlichen Entwicklung der Sonderpädagogik und des „specialundervisning“ in Dänemark

Wie schon zuvor erwähnt wurde im Jahre 1814 die Unterrichtspflicht für alle Kinder zwischen sieben und vierzehn Jahren eingeführt. Diese Unterrichtspflicht bezog sich jedoch nicht wortwörtlich auf alle Kinder, so galten beispielsweise geistigbehinderte Kinder und Kinder mit anderen die Sinne betreffenden Behinderungen als „uunderviselig (ununterrichtbar)“, eine Bezeichnung, die erst 1980 abgeschafft wurde.

Trotzdem entstanden im 19. Jahrhundert, angeregt durch in Entwicklung in anderen europäischen Ländern wie z.B. England, die ersten Schulen und Institutionen für von Behinderung betroffenen Menschen,⁹⁰ welche zuvor in „Verwahranstalten“ wie „fattiggaarde (Armenhöfe)“, „sindsygehospitaler (Irrenanstalt)“ oder in „tvangsarbejdeanstalter (Zwangsarbeitsanstalten)“ untergebracht waren.⁹¹ Im Jahre 1807 wurde die erste staatliche Schule für Taube errichtet, 1811 entstand auf Grund einer privaten Initiative eine Schule für Blinde und im Jahre 1855 eine Schule für Geistigbehinderte. Die Unterrichtspflicht wurde dann 1871 auf taube und 1926 auf blinde Kinder erweitert.⁹²

1845 wurde in Kopenhagen erstmals der Versuch gemacht, Kinder die dem normalen Unterricht nicht folgen konnten, in einer „ekstraskole

⁹⁰ vgl.: I. Skov-Joergensen, Historisk Strejftog. In: Specialundervisningshaandbog. Gyldendalsk Boghandel. Kopenhagen 1999, S. 310

⁹¹ vgl.: Birgit Kirkebaek, Spaendingsfelt mellem almenpaedagogik og specialpaedagogik. In: Tidsskriftet KVAN. Aarhus Dag- og Aftenseminarium. Aarhus 2000, S. 31

(Extraschule)“, welche später in „saerklasser (Sonderklassen)“ umgewandelt wurde, zu unterrichten. Dieser Versuch setzte sich allerdings nicht durch. 1900 wurde dann, auch in Kopenhagen, nach Leipziger Vorbild die erste Hilfsklasse für SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten eingerichtet. Schon 1908 wurden diese eine feste Einrichtung und so populär, dass ca. die Hälfte aller Schüler der „kommune“ zu dieser Schule ging. Außerdem entstand 1909 die erste Ganztagschule „Dagarbejdeskole for forbryderiske og forsoemte dreng (Tagesarbeitsschule für verbrecherische und verwahrloste Jungen)“, deren Schüler man heute wahrscheinlich als „erziehungsschwierig“ oder „verhaltensauffällig“ bezeichnen würde.⁹³

Auch in anderen Bereichen wurde der „specialundervisning“ weiterentwickelt. Im Jahre 1916 entstand eine Klasse für „svagthoerende (schwachhörende)“, 1927 eine Klasse für „svagtseende (schwachsehende)“ und 1935 eine für „laeseretarderede (leseschwache)“ Kinder, ca. 30 Jahre später (1961 und 1967) wurden zusätzlich dazu noch eine Klasse für „bevaegelseshæmmede (bewegungsbehinderte)“ und „psykotiske“ Kinder errichtet. Alle diese Klassen waren an der „folkeskole“ errichtet worden, während der Unterricht für schwerbehinderte Kinder von 1924 bis 1980 in der Verantwortung des Sozialministeriums lag.⁹⁴

Die SchülerInnen in den Sonderklassen der „folkeskole“ wurden von „folkeskole“-Lehrern unterrichtet, allerdings wurden 1931 an der „laererhøjskole (Lehrerhochschule)“ erste Kurse für „hjælpeklasselærere (Hilfsklassenlehrer)“ angeboten und 1933 wurde die Weiterbildung zum „talelærer („Sprechlehrer“, Lehrer für Sprachbehinderte)“ errichtet, aus der später die Ausbildung zum „speciallærer („Speziallehrer“, Sonderschullehrer)“ entstand.⁹⁵

⁹² vgl.: wie 90, S.310 f

⁹³ vgl.: Niels Egelund, Specialpaedagogikkens landskab. In: Tidsskriftet KVAN. Aarhus Dag- og Aftenseminarium. Aarhus, 2000, S. 21

⁹⁴ vgl.: wie 90, S. 312

⁹⁵ vgl.: wie 93, S. 21

In dem Gesetz zur „folkeskole“ von 1937 wird erstmals der „saerundervisning (Sonderunterricht)“ erwähnt und die „folkeskole“ bedingt dazu verpflichtet diesen durchzuführen.⁹⁶ Seit 1943 war es dann möglich „specialundervisning“ zusätzlich zu dem „normalen“ Unterricht der „folkeskole“ zu erhalten.⁹⁷

Zu Änderungen in der Ausbildung der LehrerInnen für den „specialundervisning“ kam es 1944, in dem verschiedene weiterbildende Kurse angeboten wurden, wie z.B. einen acht bis neun Wochen dauernden Kurs für Hilfsschullehrer, einen vierzehntägigen Kurs für das Unterrichten von „laeseretarderede“ Kindern oder einen sechstägigen Kurs für den Unterricht von „svagtbegaevede (schwachbegabten)“ Kindern innerhalb des regulären Unterrichts.⁹⁸ In demselben Jahr wurde an der Universität Kopenhagen eine Ausbildung zum Psychologen eingerichtet, welche auch zu der Arbeit des schulpsychologischen Dienstes vorbereiten sollte. Dieser schulpsychologische Dienst begann 1934 in verschiedenen „kommunen“ seine Arbeit und ist der Vorläufer des „Paedagogisk Psykologisk Raadgivning (PPR) (Pädagogisch Psychologische Beratung)“, welcher heute eine wichtige Rolle in verschiedenen Bereichen des „specialundervisning“ hat.⁹⁹

Wurden bis zu dieser Zeit v.a. diejenigen unterrichtet, die der Gesellschaft in irgendeiner Weise „nutzen“ konnten, wurde dieser Zustand mit der Menschenrechtserklärung von 1948 geändert, indem jedem Menschen ein Recht auf Bildung und Unterricht zugesprochen wurde.¹⁰⁰ So kam es in den fünfziger Jahren zu einer Reihe Sozialgesetzen für blinde, taube und geistigbehinderter Menschen. 1959 wird beispielsweise die „undervisnings-

⁹⁶ vgl.: wie 90, S. 312

⁹⁷ vgl.: Hans Clausen, Specialundervisning – hvilken vej? In: Dansk paedagogisk Tidsskrift 6/98, S. 4

⁹⁸ vgl.: wie 93, S. 22

⁹⁹ vgl.: wie 90, S. 312

og oplæringspligt (Unterrichts- und Anlernpflicht)“ für Geistigbehinderte zwischen sieben und einundzwanzig Jahren eingeführt und es kommt zu der Errichtung von Institutionen und Schulen für diese SchülerInnengruppe. Aufgrund der Größe der dänischen Bevölkerung gab es nicht sehr viele dieser Einrichtungen, weswegen diese in der Regel Internate waren, wo die SchülerInnen den Großteil des Jahres wohnten.¹⁰¹

Auch die „saerklasser“ an der „folkeskole“ entwickelten sich in dieser Zeit weiter und mit dem Gesetz zur „folkeskole“ von 1958 wurde die „folkeskole“ dazu verpflichtet „saerundervisning“ für Schüler aus den Bereichen „svagt syn (schwache Augen)“, „svag hoerelse (schwaches Gehör)“, „talevanskeligheder (Sprachschwierigkeiten)“, „smaa evner (kleine, geringe Fähigkeiten)“ und „laesevanskeligheder (Leseschwierigkeiten)“ durchzuführen.¹⁰² In demselben Jahr wurde auch erstmals „specialundervisning“ als Wahlfach in der Lehrerausbildung angeboten.¹⁰³

Da viele von Behinderung betroffene SchülerInnen in Institutionen und Internaten weit weg von ihrem Elternhaus untergebracht waren, kam es seit Ende der fünfziger Jahre immer häufiger zu Elternprotesten, die forderten, dass ihre Kinder zu einer Schule in der „kommune“ gehen konnten, damit diese die Möglichkeit hatten zuhause zu wohnen.¹⁰⁴

Das hatte zur Folge, dass es bereits 1961 zu einem Versuch in Herning, einer Kleinstadt in Jütland, kam, wo an einer „folkeskole“ erstmals sogenannte „centerklasser“ eingerichtet wurden. In diesen „centerklasser“ wurden behinderte SchülerInnen aus dem Umkreis unterrichtet, welche vorher in Sonderinstitutionen oder -internaten unterrichtet worden waren.

¹⁰⁰ vgl. wie 91, S. 32

¹⁰¹ vgl.: wie 90, S. 312

¹⁰² vgl.: wie 90, S. 312

¹⁰³ vgl.: wie 93, S. 22

Diese „centreklasser“ waren zwar vom räumlichen in die „folkeskole“ integriert, deren SchülerInnen wurden aber nur in diesen Klassen unterrichtet und nahmen nicht an dem regulären Unterricht der „folkeskole“ teil.

Zusätzlich dazu wurde versucht einige behinderte Kinder, dabei vor allem taube und blinde Kinder, ganz in die Regelklassen der „folkeskole“ zu integrieren.¹⁰⁵ Dieser Versuch fand großen Anklang und v.a. die „centerklasser“ als Alternative zu den Sonderinstitutionen setzten sich immer mehr durch. Auch die Versuche, behinderte Kinder in die Regelklassen der „folkeskole“ zu integrieren, nahmen ständig zu.

Eine weitere Form des „specialundervisning“, welche sich in den sechziger Jahren verbreitet, ist der ergänzende „specialundervisning“ in den sogenannten Schulkliniken. In diesen Schulkliniken wurden Gruppen von vier bis sechs SchülerInnen in den Fächern, in denen sie Probleme haben, unterrichtet. Der Bedarf für diesen ergänzenden „specialundervisning“ war so groß, dass der Prozentsatz der SchülerInnen, die „specialundervisning“ erhielten von 3,5% 1952/53 auf 7,8% 1962/63 und 9,8% 1968/69 anstieg, wobei ein Großteil des Anstiegs auf den Zuwachs des ergänzenden „specialundervisning“ zurückzuführen war.¹⁰⁶

Im Mai 1969 beschloß das „folketing“ ein neun – Punkte – Programm zur „folkeskole“, dessen Zielsetzung die Schaffung einer „Schule für alle“ war. Eines der Punkte dieses Programms ist der Unterricht behinderter Kinder in dem gewöhnlichen Schulumilieu der „folkeskole“, so heißt es dort u.a.:

„ that the instruction of handicapped pupils shall be extended in such a way that the children can recieve instruction in a normal school enviornment if

¹⁰⁴ vgl.: undervisningsministeriet: Integration of Handicapped Pupils in the Mainstream School System. Kopenhagen 1995. <http://www.uvm.dk/eng/7handicap/handicap.htm>

¹⁰⁵ vgl.: wie 93, S. 22

¹⁰⁶ vgl.: wie 1

*the parents so wish and can take care for the child at home, and if commitment to an institution is not a necessary part of the treatment*¹⁰⁷.

Mit diesem Programm wurde die Integration behinderter SchülerInnen in die „folkeskole“ zu einem wichtigen Ziel in der Bildungspolitik und besonders in der Sonderpädagogik, wobei auch die Einflussmöglichkeiten der Eltern gestärkt wurden.

Im Zuge dieses Programms entwickelte sich die Integration des „specialundervisning“ in die „folkeskole“ in den siebziger Jahren rasch weiter. Immer weniger SchülerInnen wurden an „specialskoler (Sonderschulen)“ oder Institutionen überwiesen, stattdessen wurde versucht, so viele SchülerInnen wie möglich in Regelklassen zu unterrichten. Dazu wurden landesweit Schulkliniken, an denen v.a. Kinder mit generellen Lernschwierigkeiten, Verhaltensauffälligkeiten oder Schwierigkeiten in Mathematik oder beim Lesenlernen ergänzenden „specialundervisning“ erhielten, an „folkeskoler“ errichtet.

Weiterhin wurden „specialundervisnings“- LehrerInnen eingestellt, die die behinderten Kinder, die in den Regelklassen integriert waren, unterstützen sollten. Zusätzlich dazu gab es bald an vielen Schulen „centerklasser“ für die SchülerInnen, die nicht in die Regelklassen integriert werden können. Bei allen diesen Organisationsformen des „specialundervisning“ war es wichtig, dass die SchülerInnen nicht zu den SpezialistInnen gebracht wurden, sondern dass jetzt umgekehrt die SpezialistInnen zu den SchülerInnen kamen.¹⁰⁸

Zur inhaltlichen Ausgestaltung des „specialundervisning“ an der „folkeskole“ wurden von der Regierung in den siebziger Jahren sieben

¹⁰⁷ Zitat: wie 104

¹⁰⁸ vgl.: Bjarne Nielsen, Specialundervisnings historie og udvikling. in Tidsskriftet KVAN. Aarhus Dag- og Aftenseminarium, Aarhus 2000, S. 42

Erlasse zu den einzelnen Behindertenkategorien, Lese-, Verhaltens-, See-, Hör-, Bewegungs-, Sprach- und generellen Lernschwierigkeiten, herausgegeben. Der erste Erlass kam 1972 heraus und behandelte den Unterricht von verhaltensauffälligen SchülerInnen, wobei es das erste Mal war, dass „specialundervisning“ SchülerInnen mit Verhaltensauffälligkeiten umfasste, weswegen in dieser Zeit auch vermehrt „observationsklasser (Beobachtungsklassen)“ an der „folkeskole“ für diese SchülerInnen errichtet wurden.¹⁰⁹

In dieser Zeit kam es auch zu dem Ausbau des schulpsychologischen Dienstes, der die „folkeskoler“ bei Fragen zum „specialundervisning“ beraten sollte. Insgesamt kann man sagen, dass in dieser Zeit Sonderpädagogik, „specialundervisning“ und die Integration von behinderten Kindern ein Thema in Dänemark war, das eine hohe Priorität und Prestige besaß. In dieser Zeit entwickelte der „specialundervisning“ sein Profil. Dies zeigte sich auch darin, dass „specialundervisning“ das beliebteste Wahlfach in der Lehrerausbildung war.

1978 wurde dann, um die Qualität des „specialundervisnings“ zu sichern, ein 1 ½-jähriger Weiterbildungskurs zum „specialundervisnings“-Lehrer an „Danmarks Laererhoejskolen“ eingerichtet. Außerdem wurde die Zusammenarbeit zwischen den „specialundervisnings“-Lehrern und dem Schulpsychologischen Dienst verstärkt, was auch zur Qualitätssicherung des „specialundervisning“ beitrug.

Die Bemühungen und die Gelder die in dieser Periode in die Entwicklung des „specialundervisning“ an der „folkeskole“ und die Integration von behinderten SchülerInnen gesteckt wurden, führten dazu, dass der Anteil der

¹⁰⁹ vgl.: Bjarne Nielsen, Perspektiver paa folkeskolens specialundervisning. In: Specialundervisningshaandbog. Gyldendalsk Boghandel. Kopenhagen 1999, S. 366

SchülerInnen, welcher an Sonderschulen oder Institutionen unterrichtet wurde von 2,5% auf 1,5% sank.¹¹⁰

Als dann das Gesetz zur „folkeskole“ von 1980 alle SchülerInnen umfasste und die „saerforsorg (Sonderfürsorge)“ die Verantwortung für den Unterricht von behinderten SchülerInnen an „amter“ und „kommuner“ abgab, wurde bereits der größte Teil dieser SchülerInnen in „centerklasser“ oder integriert in den Regelklassen an der „folkeskole“ unterrichtet. Mit diesem Gesetz wurde auch der Begriff „uundervislighed (Ununterrichtbarkeit)“ abgeschafft, wodurch einige Kinder, die bislang keinen Unterricht erhalten hatten, auch unterrichtet wurden.¹¹¹

Das fortan das Gesetz zur „folkeskole“ für alle SchülerInnen galt, bedeutet übrigens nicht, dass die Sonderschulen ganz abgeschafft wurden. Zwar wurden für die meisten von Behinderung betroffenen SchülerInnen die integrierenden Formen des „specialundervisning“ weiterentwickelt, aber v.a. SchülerInnen mit Kommunikationsschwierigkeiten, wie z.B. taube, autistische und mehrfachbehinderte Kinder, wurden meist weiterhin in segregierenden Formen des „specialundervisning“ unterrichtet, also in „special“- oder „centerklasser“ oder aber auch in Sonderschulen. Vor allem geistigbehinderte SchülerInnen wurden, trotz einiger Versuche der Integration in Regelklassen, hauptsächlich in den segregierenden Formen des „specialundervisning“ unterrichtet.¹¹²

International gesehen stellte das „dänische Modell“ ein sehr fortschrittliches und flexibles System dar, dass 1981 anlässlich des UN- Behindertenjahr vorgestellt wurde.¹¹³

¹¹⁰ vgl.: wie 109, S. 366 f

¹¹¹ vgl.: wie 108, S. 43

¹¹² vgl.: wie 97, S. 5

¹¹³ vgl.: wie 90, S. 310

Trotz, oder vielleicht gerade wegen der hohen Priorität und des hohen Prestiges, die dem „specialundervisning“ in den siebziger Jahren beigemessen wurden, stand er in den achtziger Jahren oft zur Diskussion. Es *„breitete sich die Auffassung aus, dass der „specialundervisning“ ohne Steuerung war in Verbindung damit, dass mehr und mehr SchülerInnen „specialundervisning“ erhielten und dieser teurer und teurer wurde.“*¹¹⁴

Obwohl sich in Untersuchungen zeigte, dass die Anzahl dieser SchülerInnen konstant bei 12-13% lag, wurde die Effizienz des „specialundervisning“ angezweifelt und dessen Ansehen sank. Es kam zu finanziellen Einschnitten, welche aber auch darauf zurückzuführen sind, dass in den achtziger Jahren auf Grund der schlechten ökonomischen Situation generell die finanziellen Mittel der „folkeskole“ gekürzt wurden. Teilweise wurden die „specialundervisnings“- Ressourcen für den Ausgleich der Kürzungen im Regelschulbereich benutzt.

1983 wurde dann auch die Möglichkeit abgeschafft, „specialundervisning“ in der „folkeskole“- Lehrerausbildung als Wahlfach zu wählen, stattdessen sollte in dem allgemeinen pädagogischen Teil Basiswissen über „specialundervisning“ vermittelt werden. Außerdem wurden die Weiterbildungskurse zur „specialundervisnings“- LehrerIn reduziert.

Zusätzlich dazu wurde im Zuge der Dezentralisierung der schulpsychologische Dienst Aufgabe der „kommuner“. Somit konnte die in diesem Bereich bestehende Zusammenarbeit zwischen v.a. den kleineren „kommuner“, welche gemeinsam schulpsychologische Beratungsbüros errichtet hatten, um dort mehr und ein fachlich breiter gefächertes Personal zu beschäftigen, nicht mehr stattfinden. Diese Entwicklungen führten dazu, dass das fachliche Niveau des „specialundervisning“ im Laufe der achtziger Jahre sank.¹¹⁵

¹¹⁴ Zitat: wie 109, S. 367

¹¹⁵ vgl.: wie 108, S. 43 f und 109, S. 367

In dieser Zeit begann auch die Diskussion darüber, dass der „normale“ Unterricht der „folkeskole“ so „rummelig (weit)“ wie möglich werden sollte, sodass auch der Bedarf an „specialundervisning“ sinken würde, da er in den „normalen“ Unterricht mit einfließen würde.¹¹⁶

Gleichzeitig dazu wird eine „Entkategorisierung“ im „specialundervisning“ diskutiert. Schon 1975 waren die Behindertenkategorien aus dem Gesetz zur „folkeskole“ entfernt und durch „hvis udvikling kraever en saerlig hensyntagen eller stoette (falls die Entwicklung besondere Rücksichtnahme oder Unterstützung erfordert)“ ersetzt worden. In einem Erlass im Jahre 1990 wurden die Behindertenkategorien auch aus den Regeln zum „specialundervisning“ die Behindertenkategorien rausgenommen mit dem Ziel, das Kind in seiner Ganzheit, mit seinen Voraussetzungen und Bedürfnissen, zu sehen und den „specialundervisning“ individuell auf diese zuzuschneiden.¹¹⁷

In diesem Erlass wurde auch die Mitverantwortung des „specialundervisning“ bei der Schaffung einer „Schule für alle“ hervorgehoben, indem mit Hilfe des „specialundervisning“ der Regelunterricht so weiterentwickelt wird, dass immer weniger SchülerInnen „specialundervisning“ erhalten müssen. Die Schulkliniken, welche bis dahin den „specialundervisning“ organisiert hatten, wurden mit diesem Erlass durch „specialcenter“ ersetzt, dessen Team aus der Schulleitung, Lehrern des Regelunterrichts und des „specialundervisning“ sowie Mitarbeitern des „Paedagogisk Psykologisk Raadgivning (PPR)“ bestehen sollten. Das Mitarbeiten von Repräsentanten der verschiedenen Gruppen in diesem Team soll dazu beitragen, dass der „specialundervisning“ zur Aufgabe der gesamten Schule wird.

¹¹⁶ vgl.: wie 109, S. 367

¹¹⁷ vgl.: Joergen Hansen, Regler for specialpaedagogisk bistand. In Specialundervisningshaandbog, Gyldendalsk Boghandel. Kopenhagen 1999, S. 304

1993 finden die Ziele dieses Erlasses, nämlich die Verbindung von „specialundervisning“ mit dem Regelunterricht und die damit einhergehende Erweiterung des Regelunterrichts, Eingang in das Gesetz zur „folkeskole“. Dort wird explizit eine Differenzierung des Unterrichts nach den individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen der SchülerInnen gefordert.¹¹⁸

Auch in der Lehrerbildung ist mit dem Gesetz von 1997 die Verbindung von Regelunterricht und „specialundervisning“ weiter fortgeschritten. Der Begriff „specialundervisning“ taucht in dem Gesetz gar nicht auf, stattdessen sollen pädagogische und psychologische Aspekte bei dem Studium der Unterrichtsfächer erlernt werden, wobei auch das Differenzieren des Unterrichts nach den Voraussetzungen des einzelnen Kindes vermittelt werden soll. Außerdem wird den „seminarierer“ empfohlen, einen „specialundervisnings“- Kurs anzubieten, welcher allerdings nicht obligatorisch ist. Ob diese Art der Lehrerbildung der Schaffung einer „Schule für alle“, in der alle Kinder nach ihren Bedürfnissen und Voraussetzungen gefördert werden, dienlich ist, ist allerdings fraglich.¹¹⁹

Trotz dieser Bemühungen von staatlicher Seite, den Regelunterricht so zu gestalten, dass der „specialundervisning“ immer geringer und eventuell sogar überflüssig wird, sieht die Entwicklung des „specialundervisning“ in der Realität seit Mitte der achtziger Jahre etwas anders aus. Dies sieht man besonders an der Entwicklung des „vidtgaende specialundervisning“ („weitgehender specialundervisning“, der „specialundervisning“, der wegen der weitreichenden Probleme und Bedürfnisse der SchülerInnen viel Geld kostet und der meist in segregierenden Formen, z.B. in Sonderschulen, stattfindet). Lag der Anteil der SchülerInnen die „vidtgaende

¹¹⁸ vgl.: wie 108, S. 44

¹¹⁹ vgl.: wie 93, S. 27

specialundervisning erhalten 1985 mit 0,83% am niedrigsten, ist v.a. seit Beginn der neunziger Jahre ein starker Anstieg in diesem Bereich zu verzeichnen. 1999 betrug der Anteil der Kinder die „vidtgaaende specialundervisning“ erhielten bereits 1,38%.¹²⁰

Diese Kinder werden dabei häufig auf Sonderschulen geschickt, obwohl „vidtgaaende specialundervisning“ auch in verschiedenen Formen durch die „folkeskole“ erteilt werden kann.

Die Gründe für diese Entwicklung sind unterschiedlich. Auf der einen Seite setzte sich die Auffassung durch, dass nicht für alle SchülerInnen die Integration an der Regelschule sinnvoll und vorteilhaft ist, v.a. wenn es große Probleme bei der sozialen Integration in die Klasse gab. Auf der anderen Seite gab es von der Seite der Eltern ein Misstrauen, ob in Zeiten der finanziellen Einschränkungen bei der „folkeskole“ die optimale Förderung ihres Kindes gewährleistet wäre. Hinzu kommt, dass es Anfang der neunziger Jahre zu neuen medizinischen Erkenntnissen im Bereich der Gehirnfunktionsstörungen kam, was zu einer Diagnoseexplosion in diesem Bereich führte. Auch die Zahl der Verhaltensauffälligen ist in Dänemark, ähnlich wie in anderen Ländern, in dem letzten Jahrzehnt deutlich angestiegen. Die steigende Anzahl von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten ist auch der Hauptfaktor für den Anstieg im „vidtgaaende specialundervisning“.¹²¹

Zusammenfassend kann man sagen, dass es schwer ist eine, einheitliche Entwicklung in der Sonderpädagogik und dem „specialundervisning“ auszumachen.

¹²⁰ vgl.: Folkeskolens vidtgaaende specialundervisning 1985-1999, Amtsraadsforeningen , 2000, <http://www.kvalitet-visp.dk/statistik/forside.htm>

¹²¹ vgl.: wie 108, S. 44

Von den Anfängen der Sonderpädagogik im 19. Jahrhundert bis zum Ende der fünfziger Jahre des letzten Jahrhunderts, kam es vor allem zu der Einrichtung und Entwicklung von Unterrichtsformen und Institutionen für von Behinderung betroffenen Menschen.

Diese Institutionen, Sonderklassen und –schulen waren von Vorbildern aus dem Ausland beeinflusst. Es waren segregierende Schul- und Unterrichtsformen, welche die behinderten Kinder kaum in den Kontakt mit „normalen“ Kindern ihres Alters kommen ließen.

Ende der fünfziger Jahre kam es zu ersten Protesten von Eltern, die ihre Kinder nicht in großen Institutionen weit weg von zu Hause, sondern bei sich wohnen haben wollten. Sie wollten außerdem, dass ihre Kinder mit gleichaltrigen Kindern der Nachbarschaft zusammen zur Schule gehen sollten.

Als Folge dieser Proteste kam es in den sechziger Jahren zu der Entwicklung integrativer Konzepte und Unterrichtsformen für behinderte Kinder. Die Initiative für diese Entwicklung ging dabei meist von Eltern und Lehren aus, welche auf lokaler Ebene die Integration von behinderten Kindern ausprobierten.

Da diese Versuche erfolgreich waren, wurde die Integration von behinderten Kindern in verschiedene Gesetze mitaufgenommen und zu einem fundamentalen Prinzip der Sonderpädagogik in Dänemark.

Der „specialundervisning“ genoss v.a. in den siebziger Jahren ein hohes Ansehen und das Interesse an dem Thema war groß. Dies änderte sich allerdings in den achtziger Jahren, in der „specialundervisning“ v.a. aufgrund der schwierigen finanziellen Lage oft zur Diskussion stand und es zu Kürzungen in diesen Bereich kam. Die Einschnitte im Bereich der

Lehrerbildung und des „Paedagogisk Psykologisk Raadgivning (PPR)“ führten dazu, dass die Qualität des „specialundervisnings“ sank.

Zusätzlich dazu war in den achtziger Jahren der Beginn einer zweigeteilten Entwicklung zu beobachten. Auf Gesetzesebene wird die Idee der Integration weiterentwickelt, was 1993 in der Forderung des Gesetzes zur „folkeskole“, nach Unterrichtsdifferenzierung und einer „Schule für alle“ deutlich wird. Zu der gleichen Zeit ist aber ein Ansteigen im „vidtgaaende specialundervisning“ und in der Anzahl der Schüler, welche Sonderschulen besuchen zu verzeichnen.

Der Grund für diese unterschiedlichen Entwicklungen ist schwer auszumachen. Eine mögliche Erklärung wäre, dass die Initiative für die Weiterentwicklung der Integration in dieser Zeit vom Staat und Fachleuten von Hochschulen ausging. Waren die Anfänge der Integration pragmatisch und „von unten“, also von Lehrern und Eltern, organisiert, erscheint die heutige Diskussion mehr ideologisch und von internationalen diskutierten Ideen, wie die der „Inklusion“ geprägt.

3.2 Vom „specialcenter“ bis zur „efterskole“ – sonderpädagogische Förderung und „specialundervisning“ heute

Da der Begriff „specialundervisning“ ein sehr weiter Begriff ist und nicht dasselbe beinhaltet wie „sonderpädagogische Förderung“, möchte ich in diesem Kapitel erst mal diesen Begriff, u.a. mit Hilfe von Gesetzestexten und den dazugehörigen Bekanntmachungen, erläutern. Dabei werden auch die Ziele und Prinzipien genannt und dargestellt, welche SchülerInnen „specialundervisning“ erhalten. Danach werden die unterschiedlichen Formen, in denen „specialundervisning“ stattfindet, und die Institutionen,

die an dessen Umsetzung beteiligt sind, erläutert. Anschließend werden die sonderpädagogische Fördermöglichkeiten an der „efterskole“ aufgezeigt.

3.2.1 Was ist „specialundervisning“? – Gesetze und Definitionen

In der Bekanntmachung zu „folkeskolens specialundervisning og anden specialpaedagogisk bistand (folkeskolens specialundervisning und andere spezialpädagogische Hilfe)“ vom 10.6.1999 wird in den ersten Paragraphen definiert, was unter „specialundervisning“ zu verstehen ist und was dessen Zielgruppe ist.

„ §1, 1. Diese Bekanntmachung enthält genauere Bestimmungen über „specialundervisning“ und „anden specialpaedagogisk bistand“ der Kindergartenklasse und der ersten bis zehnten Klasse der „folkeskole“. „Specialundervisning“ und „anden specialpaedagogisk bistand“ wird den SchülerInnen erteilt, deren Entwicklung einer besonderen Rücksichtnahme und Stütze erfordert, welche nicht innerhalb des Regelunterrichtes geleistet werden kann.

§2 „Specialundervisning“ und „anden specialpaedagogisk bistand“ umfasst:

- 1) Unterricht in den Fächern und Fachbereichen der „folkeskole“, der unter der Rücksichtnahme der Lernvoraussetzungen der betreffenden SchülerInnen zurechtgelegt ist.*
- 2) Unterricht und Training in Funktionsweisen und Arbeitsmethoden, die darauf ausgerichtet sind die Folgen psychischer, physischer oder sensorischer Funktionsschwierigkeiten zu beheben oder zu begrenzen.*

- 3) *Spezialpädagogische Beratung für Eltern, Lehrer oder andere Personen, deren Einsatz für die Entwicklung des Schülers/ der Schülerin eine Bedeutung hat.*
- 4) *Besondere Unterrichtsmaterialien und technische Hilfsmittel, welche notwendig in Verbindung mit dem Unterricht des Schülers/ der Schülerin sind.*
- 5) *Persönliche Hilfe, die dem Schüler/ der Schülerin bei dem Überwinden praktischer Schwierigkeiten in Verbindung mit dem Schulbesuch helfen kann.*
- 6) *Besonders zurechtgelegte Aktivitäten, die angeschlossen an den „specialundervisning“ gegeben werden können.¹²²*

„Specialundervisning“ und „anden specialpaedagogisk bistand“ ist also das Sicherheitsnetz für die SchülerInnen, deren Bedürfnisse nicht oder nur teilweise durch die Unterrichtsdifferenzierung des Regelunterrichts der „folkeskole“ entsprochen werden kann. Mit Hilfe des „specialundervisning“ und „anden specialpaedagogisk bistand“ wird also versucht, diesen Bedürfnissen gerecht zu werden.¹²³

„Specialundervisning“ kann dazu in verschiedenen Formen stattfinden, die den Schüler/ die Schülerin mehr oder weniger von dem Unterricht der Regelklasse absondert. Dabei kann man „specialundervisning“ in zwei Kategorien unterteilen. Einerseits gibt es den „specialundervisning“, der qualitativ anders gestaltet ist als der Regelunterricht, andererseits gibt es den „specialundervisning“, der den Regelunterricht ergänzt.¹²⁴ In der Bekanntmachung zu „specialundervisning“ und „anden specialpaedagogisk bistand“ sind dazu die folgenden Möglichkeiten genannt:

¹²² Zitat: Bekendtgørelsen nr.448 af 10. juni 1999 om folkeskolens specialundervisning og anden specialpaedagogisk bistand. In: John Ivarsen, Specialundervisning. Kroghs Forlag A/S, Vejle 1999, S. 30 ff

¹²³ vgl.: wie 117

¹²⁴ vgl.: Mogens Hansen und Poul Erik Pagaard, Almindelig undervisning og specialundervisning. In: Specialundervisningshaandbog. Gyldendalsk Boghandel. Kopenhagen 1999, S.151

„ §7 Specialundervisning kann in den folgenden Arten erteilt werden:

- 1) Der Schüler/ die Schülerin behält die Zugehörigkeit zu der Regelklasse auf die Weise,
 - a) dass der Schüler/ die Schülerin „specialundervisning“ in einem oder mehreren Fächern als Ergänzung erhält, oder
 - b) dass in einem oder mehreren Fächern „specialundervisning“ an die Stelle des Regelunterrichts tritt.
- 2) Der Schüler/ die Schülerin gehört nicht mehr der Regelklasse an und der ganze Unterricht wird in einer „specialklasse“ erteilt. Die „specialklasse“ befindet sich entweder an einer „folkeskole“ oder an einer „specialskole“, welche auch ein Internat sein kann.
- 3) Der Schüler/ die Schülerin gehört entweder einer „specialklasse“ oder einer Regelklasse an und wird in beiden Klassenformen unterrichtet.“¹²⁵

Darüber hinaus wird „specialundervisning“ in „almindelig (allgemeinen)“ und „vidtgaende (weitgehenden) specialundervisning“ unterschieden, wobei der „almindelig specialundervisning“ von der „kommune“ finanziert wird und der „vidtgaende specialundervisning“ vom „amt“.¹²⁶ Als „vidtgaende specialundervisning“ ist dabei der Unterricht gemeint, der den SchülerInnen erteilt wird, „deren Entwicklung eine besonders weitgehende Förderung und Unterstützung erfordert.“¹²⁷ In der Praxis wird mit „vidtgaende specialundervisning“ der Unterricht bezeichnet, der aufgrund der besonderen Förderung und Unterstützung mehr als 162.000 DKK (ca. 45.000 DM) im Jahr pro SchülerIn kostet, wobei nur der Betrag, der über

¹²⁵ Zitat: wie 122

¹²⁶ vgl.: wie 54, Chapter 3, 20. (1), (2)

¹²⁷ Zitat wie 122

dieser Summe liegt vom „amt“ gezahlt wird und der Rest von der „kommune“.¹²⁸

Welche SchülerInnen im „vidtgaende speciaundervisning“ gefördert werden, hängt auch davon ab, welches Angebot an „specialundervisning“ die jeweilige „kommune“ an ihren „folkeskoler“ bietet. Es kann durchaus vorkommen, dass SchülerInnen mit ähnlichen oder gar identischen Behinderungen von unterschiedlichen Stellen, also „kommune“ oder „amt“ finanziert werden.¹²⁹

3.2.2 Ziele und Prinzipien des „specialundervisning“

In der Bekanntmachung zum „specialundervisning“ und „anden specialpaedagogisk bistand“ ist das Ziel des „specialundervisning“ und „anden specailpaedagogisk bistand“ wie folgt formuliert:

„§1, 2. Das Ziel des „specialundervisning“ und „anden specialpaedagogisk bistand“ ist es, die Entwicklung der SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen, in Übereinstimmung mit den Ansprüchen, die im Gesetz zur „folkeskole“ festgelegt sind, zu fördern. Zu diesen Ansprüchen gehört, dass die SchülerInnen beim Verlassen der Schule die Voraussetzung haben, eine Ausbildung durchzuführen, einer gewerbsmäßigen Beschäftigung oder einer anderen Beschäftigung nachzugehen.“¹³⁰

Darüber hinaus wird der „specialundervisning“ von den Prinzipien „Vorbeugung“, „Nähe“ und „kleinster Eingriff“ geprägt.

¹²⁸ vgl.: John Ivarsen, Specialundervisning. Kroghs Forlag A/S, Vejle 1999, S. 4 und 28

¹²⁹ vgl.: Bjoern Glaesel, Vidtgaende specialundervisning. In:

Specialundervisningshaandbog. Gyldendalsk Boghandel. Kopenhagen 1999, S. 319

¹³⁰ Zitat wie 90

Unter „Vorbeugung“ versteht man dabei, dass bereits die FachlehrerInnen im Regelunterricht versuchen, Lernschwierigkeiten zu beheben. Um dies zu verwirklichen, kann einE „specialundervisnings“- LehrerIn oder der „Paedagogisk Psykologisk Raadgivning (PPR)“ zu Rate gezogen werden.

Das Prinzip der „Nähe“ bedeutet, dass der Schüler/ die Schülerin so nah wie möglich an seinem sozialen Umfeld gefördert werden soll.

Mit dem Prinzip des „kleinsten Eingriff“ ist gemeint, dass versucht werden soll, den besonderen Bedürfnissen des Schülers/ der Schülerin mit dem kleinst möglichen Eingriff in den Regelunterricht gerecht zu werden.

Weitere Prinzipien des „specialundervisning“ werden von der Schulkommission festgelegt und sind deswegen von Schule zu Schule unterschiedlich.¹³¹

3.2.3 Welche SchülerInnen erhalten „specialundervisning“?

Wie schon in der geschichtlichen Entwicklung des „specialundervisning“ erwähnt, wurden im Zuge der „Entkategorisierung“ 1990 alle Behindertenkategorien aus der Bekanntmachung zum „specialundervisning“ und „anden specialpaedagogisk bistand“ gestrichen. In der Erläuterung zur Bekanntmachung werden allerdings vier Kategorien erwähnt, bei deren Zutreffen „specialundervisning“ erteilt wird:

„1) Die Lernvoraussetzung des Schülers/ der Schülerin genügen nicht den Forderungen und Erwartungen, die normalerweise in zentralen Fächern wie Dänisch, Mathematik und Englisch gestellt werden.“

2) *Die fachlichen Forderungen, die in den allgemeinen Fächern gestellt werden, übersteigen generell die Leistungsfähigkeit des Schülers/ der Schülerin*

3) *Die Organisation des Schulunterrichts und der ganze Schulbetrieb enthalten Forderungen an Verhalten und soziales Zusammenwirken, welche der Schüler/ die Schülerin nicht erfüllen kann.*

4) *SchülerInnen, die aufgrund spezifischer Funktionsbeeinträchtigungen in den Bereichen Sehen, Hören, Sprechen oder Motorik sich die Unterrichtsinhalte nicht durch die normalen Unterrichtsmethoden aneignen können.*¹³²

Darüber hinaus findet man in der Literatur noch weitere Kategorien wie, „blinde und schwachsehende SchülerInnen“, „sprechbeeinträchtigte SchülerInnen“, „taube und hörbeeinträchtigte SchülerInnen“, „bewegungsbeeinträchtigte SchülerInnen“, „leseretardierte SchülerInnen“, „SchülerInnen mit generellen Lernschwierigkeiten“, „SchülerInnen mit Verhaltensproblemen und psychischen Leiden“, „SchülerInnen mit DAMP“, „SchülerInnen mit Autismus“.¹³³

Interessanterweise gibt es für die in Deutschland größte Gruppe im Bereich der sonderpädagogischen Förderung, die „Lernbehinderten“, im dänischen keine adäquate Übersetzung. Mit „SchülerInnen mit generellen Lernschwierigkeiten“ sind eher die SchülerInnen gemeint, die man im deutschen als „geistigbehindert“ bezeichnet. Bei „lernbehinderten“ SchülerInnen beschreibt man in Dänemark deren genaue Schwierigkeiten, wie z.B. „SchülerInnen mit Lese-Rechtschreibschwäche“ oder

¹³¹ vgl.: wie 129, S. 7

¹³² Zitat, wie 129, S. 6

¹³³ vgl.: wie 90, S. 321 f

„mathematikschwache SchülerInnen“.¹³⁴ Da „lernbehinderte“ Kinder oftmals auch Probleme mit dem Sozialverhalten haben, werden sie auch teilweise unter die Gruppe der SchülerInnen mit Verhaltensschwierigkeiten gefasst.

Insgesamt kann man sagen, dass die Terminologien, die SchülerInnen des „specialundervisning“ beschreiben, einen beschreibenden Charakter haben.

Wenn ein Schüler/ eine Schülerin „specialundervisning“ erhalten soll, geschieht das in der Regel auf Veranlassung eines Lehrers, der bei dem Schüler/ der Schülerin den Bedarf nach Unterstützung feststellt. Daraufhin führt der „PPR“ eine Untersuchung des Schülers/ der Schülerin durch, aufgrund derer ein Vorschlag ausgearbeitet wird. In diesem Vorschlag wird dann aufgezeigt, mit welcher Art von „specialundervisning“ auf den besonderen Bedarf eingegangen werden kann. Teil dieses Vorschlags ist ein Förderplan, der die einzelnen Schritte und Ziele der Förderung enthält. Der Schulleiter beschließt dann, ob der Schüler/ die Schülerin „specialundervisning“ erhält, wobei die Eltern ebenfalls dem Vorschlag zustimmen müssen. Jedes Jahr findet dann eine neue Untersuchung statt, um festzustellen ob die Förderungsart noch zu den Bedürfnissen des Schülers/ der Schülerin passt und ob die Ziele des Förderplans erreicht sind.¹³⁵

Soll ein Schüler/ eine Schülerin „vidtgaaende specialundervisning“ erhalten, so entscheidet der Rat der „kommune“ ob ein Antrag dazu ans „amt“ weitergereicht wird. Auf „amt“- Ebene wird dann beschlossen, ob diesem Antrag stattgegeben wird oder nicht.¹³⁶

¹³⁴ vgl.: Barbara Fronz-Joergensen, Schulische Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher in Dänemark. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 45. Jahrgang 1994, Heft 7, S.467

¹³⁵ vgl.: wie 123, S. 306

¹³⁶ vgl.: wie 123, S. 306

Momentan erhalten ungefähr 13% aller SchülerInnen der „folkeskole“ „almindelige specialundervisning“¹³⁷ und 1,38 % „vidtgaaende specialundervisning“.¹³⁸ Ungefähr 15% aller SchülerInnen der „folkeskole“ werden also in den verschiedenen Angeboten des „specialundervisning“ betreut. Dies bedeutet, dass ca. ein Viertel aller SchülerInnen der „folkeskole“ während ihrer Schullaufbahn zu einem oder anderem Zeitpunkt „specialundervisning“ erhalten.¹³⁹

3.2.4 In welchen Formen wird „specialundervisning“ erteilt und wer ist an dessen Umsetzung beteiligt?

„PPR - Paedagogisk Psykologisk Raadgivning“

Jede „kommune“ in Dänemark hat ein „PPR“- Büro, welches eine wichtige Funktion bei der Erteilung von „specialundervisning“ inne hat. In diesem Zusammenhang obliegen dem „PPR“ viele verschiedene Aufgaben, welche auch über den Bereich des „specialundervisning“ hinausreichen.¹⁴⁰

Ein Teil der Aufgaben des „PPR“ liegt im Bereich der allgemeinen Pädagogik. So werden beispielsweise die lokalen Lehrpläne in Hinblick auf Inhalt, Methodik und Materialauswahl analysiert und Kataloge mit Vorschläge zu Materialwahl in den einzelnen Fächern, Einrichtung der Klassenzimmer etc., herausgebracht. Es werden Kurse für LehrerInnen zu pädagogischen und psychologischen Themen angeboten und Berater für generelle Entwicklungsprojekte gestellt. Der „PPR“ nimmt im Bereich der allgemeinen Pädagogik eine Beraterfunktion in den verschiedenen fachlichen, pädagogischen und methodischen Gebieten wahr. Ziel dieser

¹³⁷ vgl.: Jesper Holst, Specialpaedagogiske udviklinger og modsætninger. In: Tidsskriftet KVAV. Aarhus Dag-og Aftensseminarium, Aarhus 2000, S. 10

¹³⁸ vgl.: wie 120

¹³⁹ vgl.: wie 90

¹⁴⁰ vgl.: Per Kjeldsen, Paedagogisk-psykologisk radgivnings opgaver. In: Specialundervisningshaandbog. Gyldendalsk Boghandel. Kopenhagen 1999, S. 100

Aktivitäten ist u.a., die Qualität des Regelunterrichts zu heben, um den Bedarf an „specialundervisning“ in der „folkeskole“ zu senken.¹⁴¹

Eine der wichtigsten Aufgaben im Bereich des „specialundervisning“ ist die Untersuchung von Kindern, die „specialundervisning“ erhalten sollen und die Erarbeitung eines Vorschlags zu deren Förderung. Die Grundlage dieser Untersuchungen sind die Beobachtung von einzelnen Kindern, Gruppen oder Klassen, das Testen von kognitiven, sozialen und emotionalen Fähigkeiten, sowie Gespräche mit LehrerInnen, Eltern und anderen Personen aus dem Umfeld des zu untersuchenden Kindes.¹⁴²

Zusätzlich dazu ist es Aufgabe des „PPR“ den „specialundervisning“ der „folkeskoler“ beratend zu begleiten und die generelle Entwicklung des „specialundervisning“ zu fördern. Dabei sollen sowohl Untersuchungen zu den einzelnen Behinderungsarten durchgeführt werden, wie neue Materialien, Methoden und Organisationsformen entwickelt werden.¹⁴³

Darüber hinaus ist es die Aufgabe des „PPR“, dem „specialundervisning“ vorbeugende Maßnahmen in Tageseinrichtungen, Institutionen für Kleinkinder, Kindergärten und den ersten Klassen zu sorgen und eine offene spezialpädagogische Beratungsstelle für Schulen und Institutionen zu etablieren. Der „PPR“ ist somit auch die Einrichtung, welche den Kontakt zu den Institutionen hat, die mit der Entwicklung des Kindes zu tun haben und mit diesen zusammenarbeitet.¹⁴⁴

¹⁴¹ vgl.: wie 140, S. 100

¹⁴² vgl.: wie 140, S. 101

¹⁴³ vgl.: wie 140, S. 101 f

¹⁴⁴ vgl.: wie 140, S. 101 f

Der „PPR“ hat außerdem die Verpflichtung, die SchülerInnen bezüglich einer weiteren Ausbildung zu beraten, welche in der Schule Probleme haben.¹⁴⁵

Um diesen Verpflichtungen nachzukommen, haben die Mitarbeiter des „PPR“ die unterschiedlichsten Qualifikationen. Im „PPR“ arbeiten Psychologen, wobei einige dieser Psychologen ausgebildete Lehrer sind, die ein Psychologieaufbaustudium absolviert haben, Schulsozialberater, Physio- und Ergotherapeuten, Sprech- und Hörpädagogen, sowie Berater für verschiedene Bereiche wie Sprech- und Hörunterricht, SchülerInnen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten, „observationsundervisning (specialundervisning für verhaltensauffällige SchülerInnen)“ oder „specialklasser“. Diese Berater sind meist LehrerInnen, die im „specialundervisning“ langjährige Erfahrung haben, und neben der Tätigkeit als Berater noch im Schuldienst tätig sind. Wie groß ein „PPR“- Büro ist und wie viele Mitarbeiter dort tätig sind, hängt dabei von der Größe der „kommune“ ab. Die Leistungen, die von einem „PPR“- Büro erbracht werden, sind also von „kommune“ zu „kommune unterschiedlich.¹⁴⁶

Der „PPR“ hat also eine große Verantwortung im „specialundervisning“ und spielt eine zentrale Rolle bei dessen Form und Umfang.

Das „specialcenter“ der „folkeskole“

An fast allen „folkeskoler“ in Dänemark gibt es ein „specialcenter“. *„Unter „specialcenter“ versteht man einen Ausschuss der Schule, welchem der Schulleiter angehört und welcher Beschlüsse zu der Verwirklichung von „specialundervisning“ und anderer besonderer Unterstützung trifft.“¹⁴⁷* Außer dem Schulleiter besteht das „specialcenter“ in der Regel aus

¹⁴⁵ vgl.: Henning W. Nielsen, Paedagogisk Psykologisk Raadgivning (PPR). In: Specialundervisningshaandbog. Gyldendalsk Boghandel. Kopenhagen 1999, S. 336

¹⁴⁶ vgl.: wie 145, S.336 f

¹⁴⁷ Zitat wie 122

LehrerInnen des „specialundervisning“ und des Regelunterrichts, sowie einem Mitarbeiter des „PPR“. ¹⁴⁸

Aufgabe des „specialcenter“ ist es, die Ressourcen, die der Schule für den „specialundervisning“ zur Verfügung stehen, zweckmäßig zu verwalten und die verschiedenen Formen des „specialundervisnings“ zu gestalten und zu organisieren. Dazu werden die Probleme und die besonderen Bedürfnisse der einzelnen SchülerInnen erörtert und Maßnahmen erarbeitet, um diesen SchülerInnen zu helfen. Wichtig ist dabei, dass verschiedene Möglichkeiten zur Durchführung von „specialundervisning“ zur Verfügung stehen. Um eine geeignete Fördermaßnahme zu erstellen, wird der „PPR“ zu Rate gezogen und die Probleme des Schülers/ der Schülerin werden mit dem jeweiligen Klassenlehrer und den Eltern besprochen. ¹⁴⁹

Ein weitere Aufgabe des „specialcenter“ ist die Beratung von SchülerInnen und LehrerInnen in Hinblick auf „specialundervisning“. ¹⁵⁰

Da jede Schule unterschiedliche SchülerInnen hat und die Mitarbeiter des „specialcenter“ unterschiedliche Vorstellungen von „specialundervisning“ an der „folkeskole“ haben, ist das Angebot an „specialundervisning“ von „folkeskole“ zu „folkeskole“ verschieden. ¹⁵¹ Trotzdem gibt es einige gängige Organisationsformen des „specialundervisning“, die ich in dem folgenden darstellen möchte.

„Specialundervisning“ in der Regelklasse

Eine mögliche Organisationsform des „specialundervisning“ ist es, auf die besonderen Bedürfnisse eines Schülers/ einer Schülerin innerhalb des Regelunterrichts einzugehen. Dazu kommt einE „specialundervisnings“-LehrerIn in die Regelklasse, um den jeweiligen Schüler/ die jeweilige

¹⁴⁸ vgl.: wie 129, S. 10

¹⁴⁹ vgl.: wie 128, S. 10 f

¹⁵⁰ vgl.: wie 128, S. 11

¹⁵¹ vgl.: wie 128, S.10

Schülerin dort zu unterstützen. Wie viele Stunden dieser Lehrer/ diese Lehrerin in der Klasse ist, hängt von dem Förderbedarf des Schülers/ der Schülerin ab.¹⁵²

Stützkurse

Der Stützkurs ist eine sehr häufig angewendete Organisationsform des „specialundervisning“. Diese Kurse können den Regelunterricht ergänzen oder ihn in bestimmten Fächern ersetzen und sollen bei größeren Schwierigkeiten eines Schülers/ einer Schülerin in einem oder mehreren Fächern eingesetzt werden. Es besteht aber auch die Möglichkeit Stützkurse für SchülerInnen mit Verhaltensauffälligkeiten zu errichten. Wie lange der Zeitraum ist, in dem der Stützkurs stattfindet, und wie häufig der Schüler/ die Schülerin an einem Stützkurs teilnimmt, hängt von dem Ausmaß der Schwierigkeiten ab. Es besteht auch die Möglichkeit, dass ein Schüler/ eine Schülerin für den größten Teils seiner Schullaufbahn an dem Unterricht eines Stützkurses in einem oder mehreren Fächern teilnimmt. Außerdem hängt es von den Schwierigkeiten des Schülers/ der Schülerin ab, ob der Intensivkurs als Einzelunterricht oder als Unterricht in der Kleingruppe durchgeführt wird. Einen Großteil der Stützkurse machen die Kurse aus, die SchülerInnen Unterstützung beim Lesenlernen geben.¹⁵³

„Specialklasser“

In „specialklasser“ werden die SchülerInnen unterrichtet, deren Förderbedarf so groß ist, dass er nicht durch den Regelunterricht und ergänzende Stützkurse geleistet werden kann. Die specialklasser sind an eine „folkeskole“ angegliedert, so dass zumindest eine räumliche Integration der SchülerInnen gewährleistet ist. Ob und wie viele „specialklasser“ an den einzelnen Schulen errichtet werden, entscheidet der Rat der „kommune“. Die „specialklasser“ haben in der Regel besondere Stunden- und Lehrpläne.

¹⁵² vgl.: Bjarne Nielsen, Specialundervisning for skoleelever. In: Specialundervisningshaandbog. Gyldendalsk Boghandel. Kopenhagen 1999, S. 329

¹⁵³ vgl.: wie 128, S. 10

Die meisten SchülerInnen erhalten nur Unterricht in der „specialklasse“, es besteht aber auch die Möglichkeit, Unterricht sowohl in einer Regelklasse als auch in einer „specialklasse“ zu erhalten. Wichtig ist dabei auch, dass die „specialklasser“ als natürlicher Bestandteil der „folkeskole“ aufgefasst werden. Die meisten „specialklasser“ werden von der „kommune“ finanziert, wobei es auch „specialklasser“ gibt, welche vom „amt“ getragen werden, da der Förderbedarf der SchülerInnen so umfassend ist, dass der Unterricht in diesen Klassen zu dem „vidtgaaende specialundervisning“ zählt.¹⁵⁴

„Specialskoler“

„Specialskoler“ sind Schulen, die vom „amt“ getragen werden, und an denen „vidtgaaende specialundervisning“ an SchülerInnen mit umfassenden Förderbedarf erteilt wird. Die Ausstattung dieser Schulen unterscheidet sich meist von denen der Regelschulen. Einige Schulen haben eigene Schwimmbäder und außerdem Möglichkeiten, verschiedene Therapien durchzuführen. Zusätzlich dazu besteht an diesen Schulen eine andere SchülerInnen – LehrerInnen – Relation als an der „folkeskole“ und es sind neben Lehrern auch verschiedene Therapeuten und Pädagogen beschäftigt.

Welche SchülerInnen werden wo gefördert?

Bei all diesen unterschiedlichen Organisationsmöglichkeiten des „specialundervisning“ ist es interessant zu sehen, welche SchülerInnengruppe in welche Formen des „specialundervisning“ unterrichtet werden. Dabei ist allerdings zu beachten, dass die Unterrichtsform nicht nur von der Behinderung des Schülers/ der Schülerin abhängt, sondern von den individuellen Voraussetzungen, die der Schüler/ die Schülerin mitbringt. Eine großen Einfluss haben dabei auch die Eltern, auf deren Wünsche zur Art der Beschulung ihres Kindes so weit wie möglich Rücksicht genommen werden muss. Auch das unterschiedliche

¹⁵⁴ vgl.: wie 128, S. 26 ff und wie 152, S. 330

„specialundervisnings“- Angebot der einzelnen „folkeskoler“ und „kommuner“ spielt in diesem Zusammenhang eine Rolle. Trotzdem kann festgestellt werden, in welchen Unterrichtsformen die unterschiedlichen SchülerInnengruppen vorwiegend unterrichtet werden.

SchülerInnen mit Schwierigkeiten in einem oder mehreren Fächern werden, wie schon beschrieben, meist durch Stützkurse, welche vom „specialcenter“ der „folkeskole“ organisiert werden, gefördert. Dabei werden v.a. Kinder mit Schwierigkeiten beim Leselernen mit einer Art Intensivkurs unterstützt. Dieser Intensivkurs dauert meist drei bis vier Wochen findet aber ziemlich häufig statt. Die SchülerInnen werden meist in Kleingruppen unterrichtet. Durch diese Intensivkurse erhofft man sich einen „Schub“ im Leselernprozess der SchülerInnen.

„Blinde und schwachsehende SchülerInnen“ werden fast alle integriert in Regelklassen unterrichtet, wobei sie dort je nach Bedarf Unterstützung durch einen Stützlehrer/ eine Stützlehrerin erhalten. Außerdem werden benötigte Hilfsmittel durch das „specialcenter“ zur Verfügung gestellt.

„Sprechbeeinträchtigte SchülerInnen“ werden auch größtenteils in Regelklassen mit der Hilfe von Intensivkursen unterrichtet, wobei es auch einige SchülerInnen gibt, die in eine „specialklasse“ gehen. Die Anzahl der Intensivkurs- Stunden wird meist mit der Zeit geringer, da die Beeinträchtigungen oftmals nach einiger Zeit geringer werden.

„Taube und hörbeeinträchtigte SchülerInnen“ werden oft zu Anfang in der Regelklasse mit einer relativ großen Unterstützung durch StützlehrerInnen und Intensivkurse unterstützt. Der Umfang der Stützmaßnahmen nimmt meist während der Schulzeit zu und ein Großteil der SchülerInnen wechselt zwischen der fünften und siebten Klasse in eine „specialklasse“ oder „specialskole“. Der Hauptgrund dafür ist, dass es aufgrund von

Kommunikationsschwierigkeiten sehr schwierig ist, diese SchülerInnen in die Klassengemeinschaft zu integrieren.

„Bewegungsbeeinträchtigte SchülerInnen“ werden fast alle in der Regelklasse unterrichtet, wobei es meist keine größeren Probleme gibt. Zusätzlich zu dem Regelunterricht erhalten diese SchülerInnen oftmals Ergotherapie und Krankengymnastik.

Bei „SchülerInnen mit generellen Lernschwierigkeiten“ hat die Erfahrung bei Integrationsversuchen gezeigt, dass es sehr schwierig ist, diese SchülerInnen in eine Regelklasse zu integrieren, wobei die Unterstützung durch Stützlehrer meist recht umfangreich ist. Einige dieser SchülerInnen werden daher in „specialklasser“ an der „folkeskole“ unterrichtet und nehmen in einigen Stunden als Gruppe an dem Unterricht einer regelklasse teil. Die meisten dieser SchülerInnen werden allerdings an „specialskoler“ unterrichtet.

„SchülerInnen mit Verhaltensproblemen und psychischen Leiden“ werden je nach Art der Verhaltensprobleme in unterschiedlichen Organisationsformen des „specialundervisning“ unterrichtet. Einige SchülerInnen werden in der Regelschule unterrichtet und nehmen an Stützkursen teil, die vom „specialcenter“ organisiert werden. Zusätzlich dazu gibt es einige „specialklasser“ für SchülerInnen mit Verhaltensproblemen, welche meist von der „kommune“ finanziert werden. Einige SchülerInnen besuchen für einen begrenzten Zeitraum (meist für drei bis acht Monate) sogenannte „observationsskoler“. Diese Schulen sind Internate, in denen man versucht herauszufinden, wo genau die Probleme dieser SchülerInnen liegen, um dann eine geeignete Schule zu finden. SchülerInnen mit schweren Verhaltensproblemen können für einen begrenzten Zeitraum auch Einzelunterricht erhalten, falls sie im Unterricht nicht mehr tragbar sind und erstmal keine alternative Beschulungsform sich anbietet.

„SchülerInnen mit DAMP“ haben Schwierigkeiten bei der Konzentration, Aufmerksamkeit, Motorik und Aufnahmefähigkeit. Da der Unterricht dieser SchülerInnen eine ganze eigene Struktur braucht, werden diese meist in „specialklasser“ oder vereinzelt auch an „specialskoler“ unterrichtet.

„SchülerInnen mit Autismus“ werden in der Regel in „specialklasser“ oder „specialskoler“ unterrichtet. Es ist allerdings vereinzelt möglich, SchülerInnen mit „Asperger- Syndrom“ in Regelklassen zu integrieren.¹⁵⁵

LehrerInnen im „specialundervisning“

Um im „specialundervisning“ zu unterrichten, braucht man formal keine anderen Voraussetzungen zu erfüllen als eine abgeschlossene „folkeskole“-Lehreausbildung. Während dieser Ausbildung soll ein 40-stündiger „specialpaedagogik“- Kurs angeboten werden, um die zukünftigen LehrerInnen auf ihre Aufgaben im „specialundervisning“ vorzubereiten. Zusätzlich dazu gibt es eine „specialundervisnings“- LehrerInnen-Ausbildung, welche in der Form eines 1 ½-jährigen Aufbaustudium mit anschließendem zweijährigen Praxisteil absolviert werden kann. In dem ersten Jahr dieser Ausbildung werden Grundlagen in Psychologie und „specialpaedagogik“ vermittelt. In dem darauffolgenden halben Jahr werden zwei spezialpädagogische Bereiche vertieft studiert. Bereiche, die vertieft werden können, sind u.a.: „Sprech- und sprachbeeinträchtigte SchülerInnen und Erwachsene“, „Hörbeeinträchtigte SchülerInnen und Erwachsene“, „SchülerInnen mit generellen Lernschwierigkeiten“, „SchülerInnen mit Verhaltensproblemen“, „Berufsberatung von SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen“, „alternative Kommunikation“.¹⁵⁶

¹⁵⁵ vgl.: (der ganze Abschnitt „Welche SchülerInnen werden wo gefördert?“) wie 129, S. 321 f

¹⁵⁶ vgl.: wie 1

3.2.5 Vom kleinsten bis zum größten Eingriff

Eines der Prinzipien des „specialundervisning“ ist das Prinzip des „kleinsten Eingriff“. Hierunter versteht man, dass auf die Bedürfnisse eines Schülers/ einer Schülerin mit dem kleinstmöglichen Eingriff in den Regelunterricht eingegangen werden soll. Welche Eingriffe –vom kleinsten bis zum größten- im dänischen Schulsystem möglich sind, möchte ich hier kurz aufzeigen.

Grundsätzlich sind alle LehrInnen der „folkeskole“ nach dem Gesetz zur „folkeskole“ dazu angehalten, ihren Unterricht so zu differenzieren, dass er den Lernvoraussetzungen und –bedürfnisse der SchülerInnen entspricht.

Unterscheiden sich die Lernvoraussetzungen und –bedürfnisse eines Schülers/ einer Schülerin so von denen der anderen SchülerInnen, dass ihnen durch die „normale Unterrichtsdifferenzierung“ nicht mehr entsprochen werden kann, so kann man sich als LehrerIn von MitarbeiterInnen des „PPR“ oder des „specialcenter“ beraten lassen, wie man den Unterricht differenzieren kann, sodass er den Lernvoraussetzungen und –bedürfnissen des Schülers/ der Schülerin entspricht.

Reicht diese „spezielle Unterrichtsdifferenzierung“ nicht aus, gibt es dann verschiedene Möglichkeiten, den Schüler/ die Schülerin zu fördern. Es gibt die Möglichkeit, den Schüler/ die Schülerin zusätzlich zum Regelunterricht in Stützkursen zu fördern. Sind die Schwierigkeiten in einem Fach besonders groß, so kann der Unterricht in einem oder auch mehreren Fächern durch den Unterricht in einem Stützkurs ersetzt werden.

Abgesehen davon kann der Schüler/ die Schülerin im Regelunterricht für eine bestimmte Anzahl von Stunden von einem Stützlehrer gefördert werden, der somit hilft, den Unterricht zu differenzieren.

Sind die Probleme des Schülers/ der Schülerin so umfassend, dass eine entsprechende Förderung durch diese Maßnahmen nicht gewährleistet ist, so wird der Schüler/ die Schülerin in mehreren oder allen Fächern in einer „specialklasse“ unterrichtet, die an die „folkeskole“ angegliedert ist.

Gibt es in der „kommune“ keine „specialklasse“, die den Problemen des Schülers/ der Schülerin gerecht werden kann, so wird dieseR auf eine „specialskole“ überwiesen. Ein anderer Grund für die Überweisung eines Kindes an eine „specialskole“ kann der Wunsch der Eltern sein, die der Auffassung sind, dass ihr Kind an einer „specialskole“ besser gefördert wird.

3.2.6 Sonderpädagogische Förderung an der „efterskole“

Auch an den vielen privaten Schulen in Dänemark gibt es SchülerInnen, welche sonderpädagogisch gefördert werden. Dabei sind es v.a. „efterskoler“, die teilweise ihren „eigenen“ „specialundervisning“ anbieten.

Generell sind an vielen „efterskoler“ SchülerInnen, die eine Alternative zu dem meist recht theoretischen Unterricht der „folkeskole“ suchen. Abgesehen davon werden Jugendliche, die aus sozial schwierigen Verhältnissen kommen, gelegentlich von den Sozialbehörden auf bestimmte „efterskoler“ überwiesen. Durch diese Maßnahme erlangen diese Jugendliche Abstand von ihrem Umfeld und den familiären Verhältnissen, aus denen sie stammen. Zusätzlich dazu können durch die zahlreichen Aktivitäten, die an der „efterskole“ angeboten werden, die Jugendlichen auf einer erlebnispädagogischen Ebene erreicht werden. Außerdem können die Jugendlichen dadurch dass „efterskoler“ Internatsschulen sind, umfassender pädagogisch betreut werden.

Zusätzlich dazu gibt es eine Reihe von „efterskoler“, die sich „efterskoler“ für „sent udviklede unge (spät entwickelte Jugendliche)“ nennen. Die SchülerInnen dieser „efterskoler“ würde man in Deutschland wahrscheinlich größtenteils als „lernbehindert“ bezeichnen. Die Schwierigkeiten dieser SchülerInnen liegen v.a. darin, dass sie mit dem theoretischen Unterricht der „folkeskole“ nicht gut zurechtgekommen sind. Die meisten dieser SchülerInnen haben große Probleme beim Lesen und Schreiben, und viele von ihnen haben Schwierigkeiten mit mathematischen Aufgaben.

Die „efterskoler“ für „sent udviklede unge“ haben sich deswegen zur Aufgabe gemacht, die Stärken dieser Jugendlichen herauszufinden und zu unterstützen, anstatt sich auf deren Schwächen zu konzentrieren. Der Unterricht an diesen Schulen ist sehr praktisch geprägt und findet größtenteils in verschiedenen Werkstätten statt. Daneben findet auch Unterricht in den „theoretischen Fächern“ statt, allerdings wird hierbei versucht, einen Bezug zu der praktischen Arbeit in den Werkstätten herzustellen. Außerdem wird an diesen Schulen versucht, den SchülerInnen eine Zukunftsperspektive zu geben, indem man gemeinsam mit den SchülerInnen versucht herauszufinden, welche Berufe sie mit ihren Fähigkeiten ausüben können.

Diese „efterskoler“ werden, wie schon erwähnt, auch von den staatlichen Behörden als Alternative zum „specialundervisning“ des öffentlichen Schulsystems genutzt. In diesen Fällen wird für die SchülerInnen, welche aus sozial schwachen Familien kommen, oftmals die Zahlung des Schulgeldes übernommen.

3.3 Resümee und aktuelle Diskussion

Das dänische System des „specialundervisning“ enthält viele verschiedene Möglichkeiten, auf SchülerInnen mit besonderen Lernvoraussetzungen und –bedürfnissen individuell einzugehen. Dabei ist die Integration dieser SchülerInnen in die Regelschule seit mehr als dreißig Jahren eins der wichtigsten Ziele, welches bei einem Großteil der SchülerInnen erreicht worden ist. Vor allem der „almindelige specialundervisning“ ist ein Teil der „folkeskole“ geworden, aber auch fast 20% der SchülerInnen des „vidtgaende specialundervisning“ sind in der „folkeskole“ integriert.¹⁵⁷

Den Erfolg der Integration kann man sicherlich auch darauf zurückführen, dass pragmatisch an dieses Vorhaben herangegangen worden ist. Es wurde viel ausprobiert und versucht, was dann, falls der Versuch erfolgreich war, in Gesetze, Bekanntmachungen und Erlasse aufgenommen wurde. Wichtig für diese Entwicklung war auch, dass es immer Alternativen zur Integration gab und noch gibt.

Ein wichtiger Aspekt, der die flexible Förderung der einzelnen SchülerInnen möglich macht, ist, dass versucht wird, so wenig wie möglich mit Kategorien zu arbeiten, sondern sich mit den konkreten Problemen, individuellen Bedürfnissen und Voraussetzungen der Kinder auseinanderzusetzen.

Bei der Bewunderung für die weitgehende Integration des „specialundervisning“ in die „folkeskole“ sollte man nicht vergessen, dass die „specialklasser“ der „folkeskole“ keine weitgehende Integration für deren SchülerInnen bedeutet. Die SchülerInnen der „specialklasser“ befinden sich zwar meist in demselben Schulgebäude wie ihren „normalen“ Altersgenossen, dass es aber zwischen den „normalen“ SchülerInnen und

¹⁵⁷ vgl.: wie 120

den „specialklasser“- SchülerInnen zu Freundschaften oder anderen sozialen Kontakten kommt, ist dadurch nicht gesichert.

Interessant bei der Auseinandersetzung mit der sonderpädagogischen Förderung im dänischen Schulsystem ist auch, dass der Begriff „specialundervisning“ sehr weit ist. Dass 15% aller SchülerInnen der „folkeskole“ „specialundervisning“ erhalten, bedeutet nicht zwangsläufig, dass der sonderpädagogische Förderbedarf bei SchülerInnen in Dänemark größer ist als in Deutschland. Mit „specialundervisning“ werden auch Veranstaltungen bezeichnet, die in Deutschland an Regelschulen als „Förderunterricht“ bezeichnet werden würden. In Dänemark existiert auch nicht das in Deutschland so verbreitete System der privaten Nachhilfe. Kostenlose Bildung wird in Dänemark so verstanden, dass die Schule für das Beheben von Schwierigkeiten im Unterricht zuständig ist und nicht die Eltern Geld dafür an private Organisationen zahlen müssen.

In der aktuellen Diskussion in Fachpublikationen geht es v.a. um die weitere Entwicklung des „specialundervisning“. Durch die Verflechtung von Regelunterricht mit dem „specialundervisning“, in dem Sinne, dass der Regelunterricht so „weit“ und differenziert werden soll, dass ein Großteil des „specialundervisning“ überflüssig wird, ist die Qualität des „specialundervisning“ zurückgegangen. Vor allem die Ausbildung qualifizierter LehrerInnen für den „specialundervisning“ wurde in den letzten zwanzig Jahren beschnitten mit der Begründung, dass die LehrerInnen des Regelunterrichts so ausgebildet werden, dass sie auch die SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen und Lernvoraussetzungen unterrichten können.

In der aktuellen Diskussion geht es deswegen v.a. darum, ob der Weg zu einer „Schule für alle“ weitergegangen werden soll, oder ob man es bei dem status quo belassen soll und mehr Gewicht auf die Qualität des „specialundervisning“ legen sollte. Nahrung erhält diese Diskussion auch

durch die steigenden SchülerInnenzahlen im „vidtgaende specialundervisning“. Abgesehen davon kommen immer mehr Leute, die im Bereich des specialundervisning arbeiten, zu der Auffassung, dass es nicht für alle SchülerInnen ein erstrebenswertes Ziel ist, in der „folkeskole“ unterrichtet zu werden.

Diese Diskussion über die Weiterentwicklung des „specialundervisning“ wird v.a. in Fachkreisen geführt. In den Medien werden momentan eher andere Probleme der „folkeskole“ diskutiert. Waren in den siebziger und am Anfang der achtziger „specialundervisning“ und Integration Themen für die ein großes Interesse herrschte, kann man zur Zeit im Zusammenhang mit „specialundervisning“ am ehesten etwas über die wachsende Anzahl von SchülerInnen mit Verhaltensauffälligkeiten und die Probleme von zweisprachigen SchülerInnen (SchülerInnen aus Einwandererfamilien) lesen. Es wird daher interessant sein, in welche Richtung sich der „specialundervisning“ in Dänemark in den nächsten Jahren entwickeln wird.

4. Verhaltensauffällige SchülerInnen im dänischen Schulsystem

4.1 Begriffsbestimmung: verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche in Dänemark

Für die Gruppe der verhaltensauffälligen Kinder und Jugendlichen gab und gibt es in Dänemark die unterschiedlichsten Bezeichnungen: „uartige (ungezogene)“, „uopdrage (unerzogene)“, „fraekke (freche)“, „uefterrettlige (unzuverlässige/nachlässige)“, „adfaerdsvanske (verhaltensschwierige)“, „karakterafvigende (charakterabweichende)“, „tilpasnigsvanske (anpassungsschwierige)“, „samspilsramte (vom Zusammenspiel/Zusammenwirken getroffene)“, „uroelige (unruhige)“, „socialt belastede“ Kinder und Jugendliche, sowie Kinder und Jugendliche mit „psykiske lidelser (psychischen Leiden)“, „socio-emotnelle vanskeligheder (sozial-emotionalen Schwierigkeiten)“, „personlighedsvanskeligheder (Persönlichkeitsschwierigkeiten)“ oder „adfaerdsforstyrrelser (Verhaltensstörungen)“. ¹⁵⁸

Diese Begriffe beschreiben nicht alle dieselbe Gruppe von SchülerInnen, zeigen aber die unterschiedlichen Sichtweisen und das unterschiedliche Verständnis von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten.¹⁵⁹ Dass so viele unterschiedliche Begriffe für diese Gruppe gebraucht werden, liegt auf der einen Seite daran, dass diese Gruppe recht heterogen ist und auf der anderen Seite daran, dass in Dänemark versucht wird, die verschiedenen Schwierigkeiten der SchülerInnen zu beschreiben anstelle Kategorien zu benützen.

¹⁵⁸ vgl.: Grethe Persson, Udvikling i observationsundervisning. In: Specialpaedagogik 6/99, S.13 und undervisningsministeriet: Adfaerd, kontakt og trivsel. Debatoplæg 1998, S. 7

¹⁵⁹ vgl.: Grethe Persson, Udvikling i observationsundervisning. In: Specialpaedagogik 6/99, S. 14

Vom „undervisningsministerium“ wird momentan die Bezeichnung „Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen in den Bereichen „adfaerd, kontakt, trivsel““ verwendet.

„Adfaerd“ ist dabei das dänische Wort für „Verhalten“. In dem Themenheft „adfaerd, kontakt og trivsel“ des „undervisningsministerium“ steht dazu unter Begriffsklärung und –abgrenzung:

„Adfaerd“ ist ein Begriff, der auf neutrale Weise die Handlungen und das Tun und Lassen des Kindes beschreibt. Im Zusammenhang mit Schule wird dieser Begriff u.a. in Verbindung mit den Darbietungen, Fähigkeiten, Handlungsweisen, Benehmen und Aktivitäten des Kindes angewendet. Der Verhaltensbegriff sagt nichts über die Ursachen aus, aber das Verhalten kann mehr oder weniger verständlich, zusammenhängend, zweckmäßig sein.“¹⁶⁰

Zu dem Begriff „kontakt“ steht dort folgendes:

„Kontakt ist ein Begriff, der das Kind in der sozialen Beziehung beschreibt. In einem sozialen Netzwerk eines Schulkindes sind Kontakt und Bindung sehr wesentliche pädagogische und entwicklungsfördernde Faktoren. Diese gelten als Antrieb bei der Etablierung von Gruppen, als Sicherheitsfaktor und als soziales Steuerungsinstrument im Verhältnis zu Normen und Normbildung. Schwierigkeiten in diesem Bereich zeigen sich u.a. bei Störungen in der allgemeinen psychischen Entwicklung.“¹⁶¹

Der Begriff „trivsel“ ist schwer zu übersetzen. Im Wörterbuch steht unter „trivsel“: „1. Wachstum, Aufschwung (z.B. das Wachstum/ der Aufschwung der Industrie); 2. (Pflanzen, Tiere, Menschen) Gedeihen (z.B. ihm liegt das Gedeihen seiner Kinder sehr am Herzen); 3. (...) Arbeitsklima (z.B. das Arbeitsklima im Betrieb)“¹⁶² und unter „trivsel fremmende“ - wobei

¹⁶⁰ Zitat: undervisningsministeriet, Adfaerd kontakt og trivsel. Debatoplæg 1998, S. 8

¹⁶¹ Zitat: wie 160, S. 8

¹⁶² Zitat: Egon Bork, Dansk-Tysk-Ordbog. Gyldendalske boghandel, Nordisk Forlag A/S, 10. Auflage, Kopenhagen 1996, S. 834

„fremdende“ fördernd bedeutet – „*das Wohlbefinden fördernd ...*“¹⁶³. Meines Erachtens ist dieser Begriff daher am ehesten mit „Wohlbefinden im Schulklima“ zu übersetzen. Bei diesem Begriff spielt allerdings auch „Wachstum“ und „Entwicklung“ eine Rolle.

Zu dem Begriff „trivsel“ steht in der Begriffsklärung und –abgrenzung des Themenheftes folgendes:

*„ „Trivsel“ ist ein Begriff der die Qualität des Verhaltens, des Kontakts und des Kontaktverhaltens des Kindes beschreibt. „Trivsel“ hat beides, eine subjektive Erlebnisdimension und eine objektive, von außen kommende Dimension. „Trivsel“ ist eine wesentliche Voraussetzung für Entwicklung und Lernen. Bei Schwierigkeiten sieht man hier Störungen beim Aufrechterhalten von situationsrelevanten und passenden Gefühlen, hierbei auch der Grundstimmung.“*¹⁶⁴

In dem Themaheft „adfaerd, kontakt og trivsel“ werden die Kinder und Jugendlichen, die Probleme in diesen Bereichen haben, als diejenigen beschrieben, welche Schwierigkeiten damit haben, sich an die Verhaltensregeln der Schule anzupassen. Die Forderungen die an Disziplin, Konzentration und Kommunikation gestellt werden, übersteigen in der Regel mehr oder weniger die Fähigkeiten dieser Kinder und Jugendlichen.¹⁶⁵

Für die genaue Problemanalyse dieser Kinder und Jugendlichen gibt es dabei zwei verschiedenen Betrachtungswinkel, einen „sozial und kontaktmässigen“ Betrachtungswinkel und einen neurologischen Betrachtungswinkel. Von diesen Betrachtungswinkeln aus werden vier verschiedene Gruppen von Kindern und Jugendlichen beschrieben, welche Probleme in den Bereichen „adfaerd, kontakt, trivsel“ haben:

¹⁶³ Zitat: wie 162, S. 834

¹⁶⁴ Zitat: wie 160, S. 8

¹⁶⁵ vgl.: wie 160, S. 3

- Kinder und Jugendliche mit neurologisch/ organisch bedingten Dysfunktionen, die Schwierigkeiten in den Bereichen Aufmerksamkeit, Konzentration, Deutung und Verarbeitung von Sinneseindrücken und der motorischen Kontrolle haben.
- Unterstimulierte und vernachlässigte Kinder und Jugendliche, welche oftmals grundlegende Regeln des Verhaltens, der Kommunikation und der Konfliktlösung nicht erlernt haben. Diese Kinder und Jugendlichen haben oft sprachliche Schwächen und sind schwer zu motivieren.
- ambivalente und selbstunsichere Kinder und Jugendliche, welche häufig eine negative Einstellung haben und provozierendes und grenzenüberschreitendes Verhalten abwechselnd mit zuvorkommendem Verhalten zeigen.
- ängstliche und zarte Kinder und Jugendliche, welche sich in der Schule sehr unwohl fühlen und die meistens sehr zurückhaltend sind. Bei diesen Kindern und Jugendlichen kann es zu unvorhersehbaren Gewaltausbrüchen kommen.¹⁶⁶

4.2 Zur geschichtlichen Entwicklung des Unterrichts verhaltensauffälliger SchülerInnen in Dänemark

Die Geschichte des Unterrichts für verhaltensauffällige SchülerInnen beginnt eigentlich erst 1972. In diesem Jahr wurde vom „undervisningsministeriet“ ein Erlass zum sogenannten „observationsundervisning“ verabschiedet, welcher sich mit dem Unterricht verhaltensauffälliger SchülerInnen befasste. Dies war das erste

¹⁶⁶ vgl.: wie 160, S. 19 ff

Mal, dass der Unterricht dieser SchülerInnen zum „specialundervisning“ gezählt wurde.¹⁶⁷

Bis zu diesem Zeitpunkt wurden verhaltensauffällige SchülerInnen in Regelklassen unterrichtet oder, in schweren Fällen, in Fürsorgeheimen oder psychiatrischen Kliniken untergebracht, wo sie auch unterrichtet wurden. Der Unterricht in diesen Institutionen wird nicht unter „specialundervisning“ gefasst, weil diese Institutionen dem Sozial- bzw. dem Gesundheitsministerium unterstehen.

In dem Erlass von 1972 wird festgelegt, dass die Kinder und Jugendlichen mit „adfaerdsproblemer og psykiske lidelser (Verhaltensprobleme und psychische Leiden)“ „observationsundervisning“ erhalten sollten. Als Kinder und Jugendliche mit „adfaerdsproblemer og psykiske lidelser“ werden dabei diejenigen benannt, deren „... *Persönlichkeitsentwicklung in dem Maße geschädigt oder bedroht ist, dass sie nicht mit ausreichendem Gewinn dem Unterricht der Regelklasse folgen können.*“¹⁶⁸

Ein Schüler/ eine Schülerin sollte aber erst „observationsundervisning“ erhalten, wenn alle Möglichkeiten ausgeschöpft wurden, das „Wohlbefinden“ des Schülers/ der Schülerin in der Regelklasse zu fördern. Dies beinhaltet auch, etwas an der äußeren Struktur, wie z.B. den Unterrichtsmethoden, zu ändern.¹⁶⁹

„Observationsundervisning“ kann seitdem in fünf verschiedenen Organisationsformen durchgeführt werden, mit Hilfe eines Stützlehrers in der Regelklasse, in Form eines Stützkurses, in einer „specialklasse“ mit

¹⁶⁷ vgl.: wie 109, S. 366

¹⁶⁸ Zitat: wie 159, S. 14

¹⁶⁹ vgl.: wie 159, S. 14

Ganztagsbetrieb, an einer „specialskole“ mit Ganztagsbetrieb oder an einer „Observationsskole“, welche als Internat organisiert ist.¹⁷⁰

An diesen Organisationsformen hat sich bis heute nichts geändert, weshalb es interessanter ist, das unterschiedliche Verständnis von Verhaltensauffälligkeiten und die daraus folgenden unterschiedlichen Herangehensweisen im Unterricht zu betrachten.

Die Sichtweise in den siebziger Jahren war individuumsorientiert, d.h. die Ursache für das auffällige Verhalten lag in dem Kind selber. Im „observationsundervisning“ sollte das Kind erst beobachtet werden und daraufhin so behandelt und unterrichtet werden, dass die Verhaltensprobleme mit der Zeit verschwanden und das Kind wieder am Regelunterricht teilnehmen konnte.¹⁷¹

Bei der konkreten Durchführung des „observationsundervisning“ waren die LehrerInnen sich selbst überlassen. Es waren in diesem Bereich noch keine speziellen Methoden entwickelt worden und die LehrerInnen mussten ihre eigenen Erfahrungen sammeln. Auch in den darauffolgenden Jahren tat sich nicht sehr viel bei dem Entwickeln von Materialien und Methoden für den „observationsundervisning“. Deswegen war die Qualität des „observationsundervisning“ in recht großem Maße von den Kompetenzen des Lehrers/ der Lehrerin abhängig.¹⁷²

In den siebziger Jahren wurde der „observationsundervisning“ in den damaligen Schulkliniken und die Möglichkeit, Kinder schnell dorthin überweisen zu können, oftmals auch ausgenutzt. Viele LehrerInnen nutzten den „observationsundervisning“ als Disziplinarmaßnahme, wohin

¹⁷⁰ vgl.: Niels Dueholm, Adfaerd, kontakt og trivsel – boern og unge med trivselsproblemer i skolen, - eller skoler med trivselsskabende problemer. In: Specialundervisningshaandbog. Gyldendalsk Boghandel. Kopenhagen 1999, S. 193

¹⁷¹ vgl.: wie 159, S. 15

¹⁷² vgl.: wie 159, S. 15 ff

SchülerInnen bei mehr oder weniger großen Regelverstößen schicken konnten.¹⁷³

In den achtziger Jahren wurden Kinder mit auffälligem Verhalten oft als „samspiltsramte“, also vom Zusammenspiel/Zusammenwirken getroffene, Kinder bezeichnet. Darunter ist zu verstehen, dass das Zusammenspiel/Zusammenwirken in der Familie oder in der Klasse das auffällige Verhalten des Schülers/ der Schülerin hervorruft.¹⁷⁴

Auf das „Zusammenspiel“ in der Familie einzuwirken, war weniger Aufgabe der LehrerInnen als der SchulpsychologInnen, welche dann verstärkt in diesem Bereich eingesetzt wurden. Um auf das „Zusammenspiel“ in der Klasse einwirken zu können, wurde versucht, SchülerInnen mit auffälligem Verhalten in der Regelklasse zu unterrichten. Dabei wurde v.a. auf verhaltensmodifizierende Methoden zurückgegriffen. Oftmals wurde dabei in drei Schritten vorgegangen. Der erste Schritt bestand darin, dass das Problem beschrieben wurde, indem SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen dazu befragt wurden. Im zweiten Schritt sollte der Schüler/ die Schülerin mit Hilfe von Übungen und Spielen, Handlungsmuster und –möglichkeiten erlernen und trainieren. In einem letzten Schritt wurde dann evaluiert, ob sich etwas an dem Verhalten des Schülers/ der Schülerin geändert hatte.¹⁷⁵

In den achtziger Jahren gab es zwar auch weiterhin „observationsundervisning“ außerhalb der Regelklasse, aber dieser wurde nicht mehr wie in den siebziger Jahren als Disziplinarmaßnahme genutzt. Eine Ausnahme war da allerdings die „kommune“ Kopenhagen, wo sogenannte „periodeklasser“ entstanden, in die sowohl SchülerInnen mit schweren Persönlichkeitsstörungen als auch SchülerInnen, die gegen Regeln

¹⁷³ vgl.: wie 159, S. 16

¹⁷⁴ vgl.: wie 159, S. 16

¹⁷⁵ vgl.: wie 159, S. 16 f

wie das Ausspucken des Kaugummis zu Beginn des Unterrichts verstoßen hatten, überwiesen wurden.¹⁷⁶

In den neunziger Jahren verabschiedete man sich von der Auffassung, dass das auffällige Verhalten von Kindern und Jugendlichen eine Ursache hat und dass, sobald diese Ursache entfernt sei, auch das auffällige Verhalten verschwinden würde. Es setzte sich vielmehr die Theorie durch, dass das Verhalten von mehreren Faktoren beeinflusst wird und sich dabei auch weiterentwickelt. In diesem Modell von Verhalten ist die Beziehung zwischen Ursache und Wirkung nicht mehr linear, sondern zirkulär, was bedeutet, dass das Verhalten von dem Umfeld beeinflusst ist, das Umfeld aber wiederum auch von dem Verhalten.¹⁷⁷

Als Folgerung aus dieser Theorie dreht sich der „observationsundervisning“ nicht mehr nur um das Kind, sondern auch um die Beziehungen, die das Kind zu seiner Umwelt hat, deren Teil auch die Schule und der Unterricht sind. Es wird versucht, das positive Verhalten der SchülerInnen hervorzuheben oder Situationen zu vermeiden oder zu verändern, in denen das auffällige Verhalten auftritt. Eine weitere Strategie ist es, auch in den Regelklassen mit sozialem- und emotionalem Lernen zu arbeiten.¹⁷⁸

In dieser Zeit kam es außerdem zu dem Bekanntwerden zahlreicher neuer neurologischer Diagnosen, welche für viele auffällige und „hyperaktive“ Verhaltensweisen Erklärungen lieferten. Auf Grund dieser medizinischen Ursachen wurde bei diesen SchülerInnen oftmals eine Förderung außerhalb der Regelklasse als geeignet betrachtet.¹⁷⁹

Insgesamt gesehen hatte der „observationsundervisning“ in den neunziger Jahren einen recht schweren Stand. Am Anfang dieses Jahrzehnts waren die

¹⁷⁶ vgl.: wie 159, S. 17

¹⁷⁷ vgl.: wie 159, S. 18 f

¹⁷⁸ vgl.: wie 159, S. 19 f

¹⁷⁹ vgl.: wie 159, S. 18

gravierenden Leseschwächen der dänischen SchülerInnen bekannt geworden, weswegen die „specialundervisnings“- Ressourcen der „kommuner“ v.a. für Stützkurse im Bereich Lesenlernen ausgegeben wurden. An „folkeskoler“ angeschlossene „specialklasser“ gab es v.a. in den „kommuner“, welche bereits seit längerem Projekte oder „specialklasser“ für verhaltensauffällige SchülerInnen hatten. Ansonsten wurde der Aufbau eines qualifizierten „observationsundervisning“ hintenan gestellt. Die fehlenden Maßnahmen in diesem Bereich sind vielleicht auch ein Grund, warum der Anstieg im „vidtgaaende specialundervisning“ v.a. auf einen Anstieg in dem Bereich der SchülerInnen mit auffälligen Verhalten zurückzuführen ist.¹⁸⁰

Allerdings ist in den letzten Jahren ein größeres Interesse an verhaltensauffälligen SchülerInnen zu verzeichnen. 1996 wurde eine Untersuchung über „unruhige“ SchülerInnen an der „folkeskole“ durchgeführt, deren Ergebnisse auch im „folketing“ vorgestellt und diskutiert wurden. Bei dieser Untersuchung stellt sich allerdings heraus, dass es keinen Anstieg bei der Zahl „unruhiger“ SchülerInnen innerhalb des Regelunterricht der „folkeskole“ gibt, sondern dass die Zahlen früheren Untersuchungen entsprechen.¹⁸¹ Auch im „almindelige specialundervisning“ der „kommuner“ besteht wieder ein vermehrtes Interesse daran, ein qualifiziertes Angebot für SchülerInnen mit Problemen in den Bereichen „adfaerd, kontakt og trivsel“ zu schaffen.¹⁸²

¹⁸⁰ vgl.: wie 159, S. 18 und 108, S.45 f

¹⁸¹ vgl.: undervisningsministeriet, Elever der forstyrret undervisning for sig selv eller andere i folkeskolen. Redegoerelse til Folketinget 1997. Undervisningsministeriets forlag, Kopenhagen 1997, S. 5

¹⁸² vgl.: wie 108

4.3 Organisationsformen, Prinzipien und Methoden des Unterrichts mit verhaltensauffälligen SchülerInnen

4.3.1 Prinzipien und Methoden des „observationsundervisning“

Es ist schwierig, von übergeordneten Prinzipien und Methoden im „observationsundervisning“ zu sprechen. Jede Schule, die „observationsundervisning“ oder vorbeugende Projekte für Kinder mit Problemen in dem Bereich „adfaerd, kontakt og trivsel“ anbietet, entwickelt dabei ihr eigenes Konzept. Dieses Konzept ist auch von den „pädagogischen Präferenzen“ der involvierten LehrerInnen abhängig. In dem Themenheft „adfaerd, kontakt og trivsel“ sind aber doch einige Prinzipien und Methoden genannt.

Einige der Grundlagen für den Unterricht mit verhaltensauffälligen SchülerInnen sind im Gesetz zur „folkeskole“ zu finden. Zu den dort genannten Zielen für den Unterricht an der „folkeskole“ zählt u.a. die Entwicklung der Persönlichkeit der SchülerInnen zu fördern. In diesem Bereich soll v.a. die Förderung verhaltensauffälliger SchülerInnen ansetzen, wobei Schwerpunkte auf die Beziehung zwischen SchülerIn und LehrerIn und die Entwicklung von einem positiven Selbstbild, Empathie und emotionaler Kontrolle gelegt werden. Wichtig ist dabei ein ganzheitlich orientierter Unterricht, der viele praktisch- musische Aktivitäten enthält.¹⁸³

Beim „observationsundervisning“ ist es wichtig, den SchülerInnen einen strukturierten, vorhersehbaren, klar umrissenen Schulalltag als Gegengewicht zu dem chaotischen Erleben ihrer Umwelt zu bieten. Dabei sollen die LehrerInnen den SchülerInnen konkrete Handlungsanweisungen geben, Hilfe bei dem Lösen von Konflikten leisten und eindeutige, klare Anweisungen für alternative Handlungsweisen geben. Für die einzelnen

SchülerInnen sollen individuelle Handlungspläne mit kurz- und längerfristigen Zielen erarbeitet werden, welche ständig evaluiert und gegebenenfalls an neue Situationen angepaßt werden sollen.¹⁸⁴

Der pädagogische Einsatz, welcher durch „observationsundervisning“ und daran angeschlossenen Aktivitäten geleistet wird, sollte darüber hinaus aus drei Teilen bestehen:

- Unterricht und Lernen
- Sozialpädagogik mit geplanten und sich entwickelnden Aktivitäten
- Behandlung in Form von Milieuthérapie, eventuell in Kombination mit anderen Therapieformen¹⁸⁵

Da die pädagogische Praxis des „observationsundervisning“ nicht von einfachen pädagogischen Techniken, sondern von der Beziehung zwischen SchülerIn und LehrerIn geprägt ist, wird den LehrerInnen empfohlen, über die folgenden fünf verschiedene Bereiche zu reflektieren:

1. *Selbstreflexion*: Hierbei geht es um die Fragen, welchen Anteil man als LehrerIn an der pädagogischen Situation hat, welche persönliche und fachliche Einstellung man zu dem Verhalten des Kindes hat, wie die aktuelle, persönliche Situation aussieht und ob man sich in seinem Verhalten als LehrerIn geändert hat, ob man den einzelnen Kindern genügend Aufmerksamkeit zukommen läßt und welche persönlichen Eigenschaften man im Unterricht anwendet und welchen Effekt sie haben.¹⁸⁶
2. *Überlegungen über den Schüler/ die Schülerin*: Hierbei geht es um die Fragen, wie der Schüler/die Schülerin einen als LehrerIn auffaßt, welche Konzentrations- und Auffassungsgabe und welche Frustrationstoleranz

¹⁸³ vgl.: wie 160, S. 10 ff

¹⁸⁴ vgl.: wie 160, S. 28 f

¹⁸⁵ vgl.: wie 160, S. 30

¹⁸⁶ vgl.: wie 160, S. 32

das Kind hat, was kann das Kind aus seinen Erfahrungen lernen, was kennzeichnet das Verhalten und die Reaktionsmuster des Kindes, wenn es unter Druck gerät, welche Situationen fördern negatives, welche positives Verhalten, was sagt das Verhalten des Kindes mir.¹⁸⁷

3. *Pädagogische Überlegungen:* Hierbei geht es um die Fragen: Fördert ob der Unterricht das gewünschte Verhalten, sind die Erwartungen an das Kind dessen Voraussetzungen angepasst, ist die Situation durch Toleranz gegenüber Unterschieden geprägt, kann ich als Lehrer zwischen Beschreibungs-, Interpretations- und Bewertungsniveau unterscheiden, ist der Unterricht brauchbar und sinnvoll, wie arbeitet man an dem sozialen Wohlbefinden der gesamten Klasse, welche positiven und negativen Sanktionen sollen angewendet werden, ist die Kommunikation offen, wie kann das selbstkontrollierte Verhalten des Kindes unterstützt werden, sind die SchülerInnen in das Aufstellen der Regeln involviert, ist die Anzahl der Regeln zweckmäßig, sind die Regeln zweckmäßig formuliert, sind die Regeln bis zu einem gewissen Grad flexibel?¹⁸⁸

4. *Pädagogisches Werkzeug:* Hierbei geht es um Techniken wie, die Aufmerksamkeit von beispielsweise einer Konfrontation auf etwas neutrales zu lenken, die negative Betonung einer Situation in eine positive umzudefinieren, geplante physische Aktivitäten als Mittel zur Kanalisation von Unruhe und Rastlosigkeit anzuwenden, bewußte Anwendung von physischer Nähe oder Distanz, Anwendung von Struktur und Vorhersehbarkeit, um den SchülerInnen Sicherheit zu geben, „feed-forward“ (konkrete Anweisungen für Verhalten in bestimmten, zukünftigen Situationen) geben, bewußtes Auswählen des

¹⁸⁷ vgl.: wie 160, S. 33

¹⁸⁸ vgl.: wie 160, S. 33

Zeitpunkts der Intervention, in bestimmten Situationen Auswege ohne „Verlierer“ zu schaffen.¹⁸⁹

5. *Organisation von Unterricht und pädagogischen Aktivitäten:* Hierbei geht es um die Fragen: wie man am besten die Pausen gestaltet, welche Gruppenstrukturen sind zweckmäßig, welche alternativen und fördernde Aktivitäten gibt es, welche Aktivitäten haben eine Wirkung entwickelt und können diese erweitert werden, wie kann der Unterricht und die Klasse organisiert werden, so dass zweckmäßige Beziehungen entstehen, wie können die anderen SchülerInnen einbezogen werden, um ein gewünschtes Verhalten zu erreichen.¹⁹⁰

4.3.2 Die verschiedenen Organisationsformen

Unterricht von verhaltensauffälligen SchülerInnen im Zusammenhang mit der Regelklasse

Es gibt viele verschiedene Möglichkeiten, an der „folkeskole“ verhaltensauffällige SchülerInnen, welche in der Regelklasse unterrichtet werden, zu unterstützen. Die wahrscheinlichst häufigste Form ist, dass durch das „specialcenter“ der Schule ein Stützkurs für verhaltensauffällige SchülerInnen angeboten wird. In der Regel werden in diesen Kursen vier bis acht SchülerInnen betreut. Die Dauer und die Häufigkeit des Kurses hängt von den Bedürfnissen der SchülerInnen und den Mitteln der Schule ab. Es gibt dabei auch die Möglichkeit, einen Schüler/ eine Schülerin für nur eine Stunde, nachdem es zu einem Konflikt oder Regelverstoß gekommen ist, zu einem Stützkurs zu überweisen. Eine weitere Möglichkeit ist es, dass ein

¹⁸⁹ vgl.: wie 160, S. 34

¹⁹⁰ vgl.: wie 160, S. 34

„specialundervisnings“- Lehrer/ eine „specialundervisnings“- LehrerIn zur Unterstützung in die Regelklasse kommt.¹⁹¹

Es sind darüber hinaus an mehreren Schulen auch andere Projekte entstanden, mit denen versucht wird, auf die Probleme verhaltensauffälliger SchülerInnen einzugehen. So gibt es beispielsweise an einer Schule eine Art Cafe, wo SchülerInnen vor oder während des Unterrichts oder auch während der Pausen hingehen können. In dieses Cafe sollen SchülerInnen freiwillig kommen, um Situationen zu vermeiden, in denen Probleme auftreten können. Wenn sie also merken, sie sind den Anforderungen, die der Unterricht an sie stellt, in dem Moment nicht gewachsen, so können sie nach Absprache mit dem Lehrer/ der Lehrerin in das Cafe gehen. Einige SchülerInnen kommen schon vor dem Unterricht, weil sie das Bedürfnis nach Unterhaltung haben oder weil sie noch etwas essen wollen. In dem Cafe sind drei LehrerInnen beschäftigt, die die SchülerInnen in verschiedenen Dingen unterstützen. So haben die SchülerInnen die Möglichkeit, Hausaufgaben zu machen, sich zu unterhalten oder über Probleme zu reden. Außerdem wird versucht, den SchülerInnen in bestimmten Fächern Erfolgserlebnisse zu verschaffen.¹⁹²

Solche Projekte sind aber leider eher die Ausnahme und es ist auch nicht an jeder „folkeskole“ üblich, etwas für SchülerInnen mit auffälligen Verhalten anzubieten. Es kommt daher auch sehr häufig vor, dass auffällige SchülerInnen einfach von der Schule verwiesen werden.¹⁹³

„Observationsundervisning“ in der „specialklasse“

„Specialklasser“, welche sich auf „observationsundervisning“ spezialisiert haben, können von der „kommune“ oder von dem „amt“ bezahlt werden. In einer „specialklasse“ werden zwischen vier und acht SchülerInnen

¹⁹¹ vgl.: wie 128, S. 75 f

¹⁹² vgl.: wie 128, S. 81 ff

¹⁹³ vgl.: Luise Lückou Falhof, Barnet ingen vil have. Aktuelt 16. 12. 2000

unterrichtet. „Specialklasser“ sind in der Regel organisatorisch an eine bestimmte „folkeskole“ angeschlossen. Da aber nicht jede „folkeskole“ eine „specialklasse“ für verhaltensauffällige SchülerInnen anbietet, werden auch SchülerInnen von anderen Schulen der „kommune“ aufgenommen. Der Unterricht umfasst dabei die Fächer der „folkeskole“. Viele „specialklasser“ haben ein Freizeitangebot für die SchülerInnen, wo sie nachmittags von SozialpädagogInnen betreut werden. Da „specialklasser“ ein längerfristiges Angebot sind, müssen umfassende Probleme in den Bereichen „adfaerd, kontakt, trivsel“ vorliegen, um einen Schüler/ eine Schülerin in eine „specialklasse“ zu überweisen. Ziel des Unterrichts ist es, die SchülerInnen so in ihrer Entwicklung zu unterstützen, dass sie nach einer gewissen Zeit wieder in einer Regelklasse unterrichtet werden können.¹⁹⁴

„Observationsundervisning“ an einer „specialskole“

Die meisten „specialskoler“, die observationsundervisning“ anbieten, sind Ganztagschulen, was bedeutet, dass die Schule von 8.00 Uhr bis 16.00 Uhr geöffnet ist. Diese Ganztagschulen sind nach dem Gesetz „folkeskoler“, welche sich ausschließlich mit Unterricht von SchülerInnen mit Problemen in den Bereichen „adfaerd, kontakt, trivsel“ beschäftigen. Am Nachmittag findet in der Regel kein Unterricht mehr statt, sondern es werden sozialpädagogisch betreute Freizeitaktivitäten angeboten. Die SchülerInnen sind nach einer eingehenden Untersuchung vom „PPR“ an diese Schulform überwiesen worden, wobei auch berücksichtigt wurde, ob die SchülerInnen von der SchülerInnengruppe profitieren, in die sie hineinkommen, und ob umgekehrt die Gruppe von der neuen Schülerin/ dem neuen Schüler profitiert. Ein wichtiger Aspekt bei der Überweisung an eine Ganztagschule ist auch, dass die Verbindung des Schülers/ der Schülerin zu Familie und Umfeld erhalten bleibt. Obwohl der Aufenthalt der SchülerInnen an diesen Schulen längerfristig geplant ist, ist es Ziel des Unterrichts, dass die SchülerInnen so in ihrer Entwicklung gefördert

¹⁹⁴ vgl.: wie 160, S. 38 f

werden, dass sie wieder an dem Regelunterricht der „folkeskole“ teilnehmen können.¹⁹⁵

„Observationsskole“ – „observationsundervisning“ an einem Internat

Die Internatsschulen mit „observationsundervisning“ sind für einen mittelfristigen Aufenthalt von SchülerInnen mit auffälligen Verhalten gedacht. An diesen Schulen wohnen normalerweise zwischen sechzehn und vierundzwanzig SchülerInnen, wodurch diese Internate recht überschaubar für LehrerInnen und SchülerInnen bleiben. Die SchülerInnen dieser Schulen haben ernste Probleme in den Bereichen „adfaerd, kontakt, trivsel“, wobei sie nicht zufriedenstellend durch die Hilfsangebote der „folkeskole“ bei ihren Problemen unterstützt werden konnten. Ziel der „observationsskoler“ ist es, die SchülerInnen außerhalb ihres normalen Umfelds zu beobachten, um so möglichst eine genaue Ursache für die Probleme herauszufinden. Aufgrund dieser Beobachtungen soll ein geeigneter Förderort für die Kinder und Jugendlichen gefunden werden und diese sollen dann auf diesen Förderort vorbereitet werden.¹⁹⁶

Einzelunterricht

In besonders schwierigen Fällen kann es vorkommen, dass ein Schüler/ eine Schülerin Einzelunterricht für einen begrenzten Zeitraum erhält. Diese Unterrichtsform wird dann angewandt, wenn der Schüler/ die Schülerin aufgrund einer Krisenreaktion oder anderer schwerwiegender Probleme nicht in der Lage ist, mit anderen SchülerInnen zusammen zu sein.¹⁹⁷

¹⁹⁵ vgl.: wie 160, S. 39 f

¹⁹⁶ vgl.: wie 160, S. 40 f

¹⁹⁷ vgl.: wie 160, S. 39

4.4 Resümee und aktuelle Diskussion

Insgesamt gesehen gibt es in Dänemark zahlreiche Möglichkeiten, SchülerInnen mit auffälligen Verhalten innerhalb und außerhalb des Regelunterrichts der „folkeskole“ zu fördern. Es ist dabei sehr interessant, dass nicht nur auf bestimmte Unterrichtsmethoden zurückgegriffen wird, sondern auch versucht wird, den Freizeitbereich der SchülerInnen mitzugestalten und mit sozialpädagogischen Methoden auf die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen einzugehen. V.a. die „observationskole“ in Internatsform ist meines Erachtens eine gelungene Möglichkeit, die individuellen Probleme der einzelnen SchülerInnen herauszufinden, sich darauf einzustellen und geeignete Förderorte zu finden.

Durch die starke Dezentralisierung des dänischen Schulsystems und finanziellen Einschnitt im Bereich des „specialundervisning“ werden die vielen Möglichkeiten des „observationsundervisning“ zu wenig ausgenutzt¹⁹⁸. Es hängt stark von dem Engagement einzelner ab, ob und welche Projekte an den einzelnen Schulen errichtet werden. Da viele Schulen keinerlei „observationsundervisning“ anbieten, sind in den letzten Jahren vermehrt SchülerInnen mit auffälligen Verhalten einfach der Schule verwiesen worden. Dies liegt allerdings nicht nur an den mangelnden Fördermöglichkeiten der einzelnen Schulen, sondern auch daran, dass die Wartezeit auf für eine Untersuchung durch den „PPR“ in den meisten „kommuner“ ein halbes bis ein ganzes Jahr beträgt¹⁹⁹. Den meisten Schulen fällt es daher schwer, schwierige SchülerInnen über so einen langen Zeitraum an der Schule zu halten, v.a. da in Zeiten der freien Schulwahl um ihren guten Ruf fürchten.

Allerdings sind „unruhige“ SchülerInnen und Kinder und Jugendliche mit Problemen in den Bereichen „adfaerd, kontakt, trivsel“ wieder in der

¹⁹⁸ vgl.: wie 181

¹⁹⁹ vgl.: wie 193

Diskussion, welche immer noch stark von dem Niveauprobem der „folkeskole“ und den SchülerInnen mit Leseproblemen dominiert wird. Aber der Anstieg im Bereich des „vidtgaaende specialundervisning“, welcher v.a. auf einen Anstieg der Anzahl verhaltensauffälliger SchülerInnen zurückzuführen ist, hat einige Verantwortliche wachgerüttelt. Es sind vermehrt Bemühungen zu erkennen Projekte für verhaltensauffällige SchülerInnen zu errichten und zu fördern und ich denke, dass dieser Trend noch eine Weile anhalten wird.

5. Erfahrungsberichte von verschiedenen Schulen

Während meines Aufenthalts in Kopenhagen habe ich einige Schulen besucht, um mir ein lebendigeres Bild vom „specialundervisning“ zu verschaffen und um mir einen kleinen Einblick in die „Realität“ zu verschaffen. Mein Schwerpunkt war dabei, die verschiedenen Organisationsformen des „specialundervisnings“ zu erleben und das vorzugsweise im Zusammenhang mit verhaltensauffälligen SchülerInnen. Die meisten dieser Schulen besuchte ich einen Tag lang, wobei mir zumeist erst die Schule gezeigt wurde und das Konzept und die Arbeitsweise der Schule erklärt wurde. Anschließend daran durfte ich einige Unterrichtsstunden miterleben. In den „specialklasser“ des „Lille Tjoerngaard“ hatte ich sogar die Möglichkeit, ein zweiwöchiges Praktikum zu absolvieren. Die dabei gesammelten Eindrücke möchte ich in diesem Kapitel schildern.

5.1 Das „specialcenter“ der „Tjoerngaardsskolen“

Die „Tjoerngaardsskole“ ist eine „folkeskole“, welche in Gentofte, einer „kommune“, die im Norden an Kopenhagen angrenzt, liegt. Während meines Besuches habe ich eine Lehrerin des „specialcenter“ einen Tag lang begleitet. Diese Lehrerin hatte nicht die Ausbildung zur „specialundervisnings“-Lehrerin absolviert, hatte aber einige Fortbildungskurse in diesem Bereich gemacht. Sie arbeitete nicht nur im „specialcenter“, sondern unterrichtete auch Regelklassen in dem Fach Deutsch. Ich begleitete sie bei der Erteilung von Stützkursen und bei dem Testen eines Jungen.

Die beiden Stützkurse, bei denen ich zugegen war, waren Kurse zur Unterstützung beim Lesenlernen. In einem Kurs waren zwei Schüler, der andere Kurs war eine Einzelförderung. Die Schüler wurden von der Lehrerin in ihren Klassenzimmern abgeholt, um mit ihr in die Räume des „specialcenter“ im dritten Stockwerk der Schule zu gehen.

Die einzelnen Räume des „specialcenter“ sind nicht sehr groß, sondern haben meist nur Platz für einen Tisch, an dem bis zu sechs Personen sitzen können, und für Regale mit Materialien für die Stützkurse. Die meisten Räume sind durch Türen miteinander verbunden. Die Materialien sind in der Regel Bücher und Arbeitsblätter, die auf bestimmte Lernschwierigkeiten abgestimmt sind.

Die meisten Kurse, die in dem „specialcenter“ durchgeführt werden, sind Stützkurse zum Lesen- und Schreibenlernen, sowie Dänischkurse für Kinder aus Einwandererfamilien. Zusätzlich dazu gibt es Angebote für SchülerInnen mit Schwierigkeiten in Mathematik und für verhaltensauffällige Kinder.

In den Kursen, wo ich zugegen war, bestand die Aufgabe der Schüler v.a. darin, kurze Texte zu lesen, wobei sie von der Lehrerin unterstützt wurden. Meine Dänischkenntnisse waren zu diesem Zeitpunkt noch nicht so weit, als dass ich alles verstanden hätte, was die Lehrerin den Schülern sagte. Dadurch sind mir gewiss auch einige spezielle Anweisungen der Lehrerin entgangen.

Den Test, den die Lehrerin mit einem Jungen der dritten Klasse durchführte, war ein Test, mit dem man Leseschwierigkeiten feststellen konnte. Die Klassenlehrerin des Schülers hatte den Verdacht geäußert, dass dieser Junge Probleme in diesem Bereich hätte. Der etwa 30-minütige Test, der durchgeführt wurde, sollte zeigen, ob dieser Verdacht berechtigt wäre oder

nicht, um dann eventuell weitere umfassendere Untersuchungen in Gang zu setzen und den „PPR“ zu benachrichtigen.

Insgesamt hatte ich den Eindruck eines recht gut funktionierenden Systems, welches flexibel auf die Bedürfnisse der SchülerInnen bis zu einem gewissen Grad einzugehen vermochte. Von der Struktur und Arbeitsweise erinnerte mich das „specialcenter“ an die „special needs center“, welche ich an den Schulen in Liverpool kennengelernt hatte, wobei das specialcenter“ dieser Schule personell besser ausgestattet schien. Über die fachliche Kompetenz der Lehrerin welche ich begleitete, möchte ich mir kein Urteil erlauben, v.a. da ich ja nur einen Tag zu Besuch war und ich auch nicht allen Konversationen folgen konnte. Ich hatte allerdings das Gefühl, dass sie teilweise etwas ungeschickt in dem Umgang mit den Kindern war. Abgesehen davon hatte sie mir erzählt, dass sie seit kurzem auch einen Jungen aus einer Einwandererfamilie unterrichten sollte, obwohl sie keine Ahnung davon hätte, wie man „Dänisch als Fremdsprache“ vermittelt.

5.2 „Lille Tjoerngaard“ – zwei „specialklasser“ für verhaltensauffällige SchülerInnen

„Lille Tjoerngaard“ sind zwei „specialklasser“ für verhaltensauffällige SchülerInnen, welche organisatorisch zur Tjoerngaardsskolen gehören. Wie schon erwähnt habe ich in eine der Klassen ein zweiwöchiges Praktikum gemacht. Vorher hatte ich zweimal den Leiter von „Lille Tjoerngaard“ getroffen, welcher mir ausführlich das Konzept, nach dem gearbeitet wird, beschrieben hat.

„Lille Tjoerngaard“ ist 1994 entstanden, da die „kommune“ Gentofte ein Ganztagsangebot für verhaltensauffällige SchülerInnen errichten wollte.

„Lille Tjoerngaard“ sind aus organisatorischer Sicht zwar „specialklasser“ der „Tjoerngaardsskolen“, im Alltag funktionieren sie aber wie eine selbständige Schule mit einem eigenem Leiter und einem eigenen Kollegium. „Lille Tjoerngaard“ hat dreizehn Mitarbeiter, sechs LehrerInnen, sechs SozialpädagogInnen und eine Psychologin, und zwölf SchülerInnen, die nach Alter in zwei Klassen aufgeteilt sind.

Die SchülerInnen der Klassen sind zwischen sieben und zwölf Jahre alt. Die SchülerInnen sind normalbegabte Kinder mit Verhaltensproblemen, deren Persönlichkeitsentwicklung in dem Maße gestört ist, dass sie keinen ausreichenden Nutzen aus dem Unterricht der „folkeskole“ ziehen können. Dies bezieht sich sowohl auf die fachliche Seite als auch auf die der Persönlichkeitsentwicklung, welche ja auch durch den Unterricht der „folkeskole“ gefördert werden soll. Viele der SchülerInnen des „Lille Tjoerngaard“ werden als unsicher, unruhig und unkonzentriert beschrieben, mit Kontaktschwierigkeiten und gewalttätigen Affektausbrüchen. Eine wichtige Voraussetzung für die Aufnahme in „Lille Tjoerngaard“ ist, dass die Kinder „pädagogisch offen“ sind.

Ziel des Unterrichts an „Lille Tjoerngaard“ ist es, die SchülerInnen in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung so zu fördern, dass sie wieder an dem Unterricht der Regelschule teilnehmen können. Dies soll durch eine ganzheitlich Arbeitsweise und einer intensive Auseinandersetzungen mit den Problemen der Kinder geschehen.

Die SchülerInnen sind dazu in zwei Gruppen zu je sechs SchülerInnen unterteilt. Der Unterricht wird stark durchstrukturiert und enthält klare Anweisungen für die einzelnen SchülerInnen. Ein wichtiges Element des Unterrichts ist außerdem die Vorhersehbarkeit. Die SchülerInnen sollen jederzeit wissen, was sie in der Schule erwartet. Dies wird u.a. dadurch gesichert, dass in den Klassen für jeden Schüler/ jede Schülerin Pläne hängen, aus denen erkennbar ist, was alles an dem Tag passieren soll. Falls

die SchülerInnen noch nicht schreiben können, werden die Aktivitäten durch Symbole dargestellt. Durch diese Art von Unterricht wird versucht, den SchülerInnen zu Erfolgserlebnissen zu verhelfen und somit deren Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen zu steigern. Dadurch soll die Energie freigesetzt werden, die das Kind für die Entwicklung seiner Persönlichkeit benötigt.

Wichtig ist dabei auch, im Unterricht eine Atmosphäre zu schaffen, in der die Kinder mit ihren Besonderheiten akzeptiert und respektiert werden und wo sie sich gegenseitig respektieren. Außerdem sollen die LehrerInnen die SchülerInnen darin unterstützen, ihre Gefühle zu beschreiben und ihnen einen angemessenen Ausdruck zu geben. Da die SchülerInnen sehr viel „Ich-Unterstützung“ benötigen, müssen die LehrerInnen darauf achten, eine angemessene Balance zwischen den Bedürfnissen des Einzelnen und den Anforderungen der Gruppe zu finden.

Um diesen Unterricht gewährleisten zu können, sind immer mindestens zwei LehrerInnen gleichzeitig in einer Klasse. In der Nachmittagsbetreuung werden die Klassen auch jeweils von mindestens zwei SozialpädagogInnen betreut.

Die Ansprüche, die der Unterricht an die LehrerInnen und SozialpädagogInnen stellt, setzt eine enge Zusammenarbeit untereinander voraus. Deswegen finden einmal in der Woche eine Teamsitzung und eine Konferenz statt. Zusätzlich dazu finden mindestens einmal im Monat eine Supervisionssitzung und ein sogenanntes pädagogisches Treffen statt. Bei diesen Treffen sollen Probleme erörtert werden und außerdem die Unterstützung untereinander gefördert werden.

Nachdem mir der Leiter dieses Konzept des „Lille Tjoerngaard“, von dem ich sehr beeindruckt war, vorgestellt hatte, war ich sehr gespannt darauf, dessen Umsetzung in der Praxis zu erleben. Ich sollte die zwei Wochen in

der Klasse mit den älteren Schülern (welche zwischen neun und zwölf Jahren alt waren) hospitieren, wobei sich besonders ein Lehrer um mich kümmern sollte.

Schon bei dem ersten Treffen mit diesem Lehrer wurde deutlich, dass das Konzept der Schule in der Praxis nicht immer funktionierte. Der Lehrer erklärte mir nämlich, dass er mit einer der LehrerInnen, die mit in der Klasse unterrichten würden, nicht sehr gut zurechtkommen würde und sie recht unterschiedliche pädagogische Auffassungen hätten. Deswegen hätten sie intern die Klasse noch einmal aufgeteilt und er würde v.a. die beiden ältesten Schülern der Klasse unterrichten. Lediglich den einmal wöchentlich stattfindenden Hauswirtschaftsunterricht und einige Ausflüge und besondere Aktivitäten würden gemeinsam gemacht.

Es wurde dann in der Klasse auch nach unterschiedlichen Methoden unterrichtet. Während der Lehrer, mit dem ich die meiste Zeit zusammen war, versuchte, über einen erlebnispädagogischen Ansatz mit den Schülern zu arbeiten, hielt die andere Lehrerin einen eher „klassischen“ Unterricht. Die dritte Lehrerin der Klasse habe ich leider nicht kennen gelernt, da sie die ganzen zwei Wochen, in denen ich in der Klasse war, krank war. Nach einer Woche meldete sich auch die andere Lehrerin krank, so dass die unterschiedlichen Unterrichtsstile nicht mehr ins Gewicht fielen.

Auch die Tagespläne, die den Tag für die SchülerInnen vorhersehbar machen sollten, konnte ich nicht in der Klasse entdecken. Dadurch dass die LehrerInnen der Klasse sich untereinander nicht so gut verstanden, waren auch die gemeinsamen Aktivitäten oftmals etwas unstrukturiert. So endete beispielsweise ein Hauswirtschaftstag, an dem eine Quiche gebacken und ein Salat gemacht werden sollte, im totalen Chaos und das obwohl zu der Betreuung von fünf Kindern fünf (!) Erwachsene (zwei LehrerInnen, zwei SozialpädagogInnen und ich) zur Verfügung standen. Aufgrund der mangelnden Absprache wurden den Kindern keine eindeutigen

Anweisungen gegeben, was im Endeffekt darauf hinauslief, dass die Erwachsenen das Essen machten und die Schüler durch die Klasse liefen und sich darüber stritten, wer als nächstes am Computer spielen durfte.

Ich habe mich außerdem darüber gewundert, dass der Computer von den Kindern nur zum Spielen verwendet wurde und dass keine Lernprogramme installiert waren. Als ich den Lehrer fragte, warum das so sei, antwortete dieser, dass das eigentlich eine gute Idee sei und dass bisher nie jemand auf den Gedanken gekommen wäre. Er wollte aber auf meine Anregung sich an der „Tjoerngaardsskolen“ nach Lernprogrammen erkundigen.

Etwas, was ich als sehr positiv empfunden habe, war, dass sehr viel mit den SchülerInnen unternommen wurde. Allein in den zwei Wochen, in denen ich dort Praktikum machte, erlebte ich zwei Ausflüge. Einer dieser Ausflüge, eine Bootstour nach Schweden, war als Projekt im Unterricht geplant worden. Dabei wurden Zug- und Bootsfahrzeiten herausgefunden, die Preise der verschiedenen Bootsunternehmen miteinander verglichen und die verschiedenen Beträge in die andere Währung umgerechnet.

Etwas das mich sehr verwunderte war die Tatsache, dass es kein Programm gibt, das die SchülerInnen bei dem Übergang zum Regelunterricht begleitet. Zwar ist es ein erklärtes Ziel des „Lille Tjoerngaard“, dass die SchülerInnen nach einer bestimmten Zeit wieder in den Regelunterricht der „folkeskole“ zurückkehren sollen, es gibt aber keine Unterstützung für den Übergang, wie das Besuchen der zukünftigen Klasse oder die Hilfe durch einen Stützlehrer.

Insgesamt gesehen, sehe ich „Lille Tjoerngaard“ mit gemischten Gefühlen. Einerseits denke ich, dass den Klassen ein sehr gutes Konzept zu Grunde liegt, auf der anderen Seite sieht deren Umsetzung in der Praxis nicht sehr überzeugend aus, wobei ich hier auch nur von der Klasse sprechen kann, die ich gesehen habe.

5.3 „Terrasserne“ – eine „observationskole“

„Terrasserne“ ist eine „observationskole“ der „kommune“ Kopenhagen, befindet sich aber in dem Ort Fredensborg, welcher nördlich von Kopenhagen liegt. „Terrasserne“ ist, wie alle „observationskoler“ eine Internatsschule für ca. 20 SchülerInnen. Die SchülerInnen sind zwischen acht und vierzehn Jahre alt und bleiben in der Regel für drei bis acht Monate an der Schule. Alle SchülerInnen der Schule sind freiwillig dort, d.h. dass der „PPR“ die Maßnahme vorgeschlagen hat und die Eltern zusammen mit den Kindern dem zugestimmt haben. Die SchülerInnen der Schule sind zuvor von verschiedenen „folkeskoler“ auf Grund ihres Verhaltens verwiesen worden und nun soll herausgefunden werden, welche Schule der geeigneter Förderort für diese SchülerInnen ist.

Um dies herauszufinden, arbeiten an der „Terrasserne“ 20 LehrInnen und eine Psychologin. Das besondere an „Terrasserne“ ist, dass dort nur LehrerInnen arbeiten und keine SozialpädagogInnen im Freizeitbereich wie in anderen vergleichbaren Schulen in Dänemark. Die LehrerInnen übernehmen die gesamte Betreuung. Vormittags und nachmittags sind jeweils vier LehrerInnen anwesend, abends drei und nachts eineR, wobei ein Lehrer/ eine Lehrerin Bereitschaftsdienst hat. An der Schule gibt es drei Klassen, die von einem Lehrer/ einer Lehrerin geleitet werden. Der vierte Lehrer/ die vierte Lehrerin hat eine Springerfunktion und hilft bei Bedarf in den Klassen aus, wobei täglich in einer Teamsitzung vor Schulbeginn bestimmt wird, welche Klasse den größten Bedarf hat. Zusätzlich dazu betreut jeder Lehrer/ jede Lehrerin zwei SchülerInnen als KontaktlehrerIn.

Die SchülerInnen sind in Zwei- oder Dreibettzimmern untergebracht und dürfen alle zwei Wochenenden nach Hause. Zu den Regeln dieser „observationskole“ gehört es auch, dass die SchülerInnen reihum in der Küche und bei den Putzarbeiten helfen müssen. Ansonsten haben die

SchülerInnen von 8.30 bis 14.00 Schule, danach beginnt das Freizeitprogramm.

Ein Großteil der Schule und auch die Zimmer der Kinder befinden sich in einem alten Haus aus dem Jahre 1855. In einem weiteren Haus sind noch zusätzliche Klassenräume untergebracht. Das Haus befindet sich auf einem weitläufigen Gelände, wo es Möglichkeiten zum Klettern, Skateboard und Rollerblade fahren, Basketballspielen und Herumtoben gibt. Auch im großen Aufenthalts- und Gemeinschaftsraum der Schule sind zahlreiche Spiel- und Beschäftigungsmöglichkeiten gegeben. Außerdem liegt in der Nähe des Gebäudes ein Wald mit einem See, zu dem oftmals Ausflüge mit der ganzen Schule unternommen werden.

Ein typischer Tagesablauf an einem Werktag sieht in „Terrasserne“ wie folgt aus:

- 7.30 Uhr die SchülerInnen werden geweckt
- 8.00 Uhr Frühstück
- 8.30 Uhr der Unterricht beginnt mit der Versammlung aller
- 9.00 Uhr die SchülerInnen gehen in die Klassen
- 10.30 Uhr Pause
- 11.00 Uhr die SchülerInnen gehen in die Klassen
- 12.00 Uhr Mittagessen
- 12.30 Uhr die SchülerInnen gehen in die Klassen
- 14.00 Uhr Schulschluss, Zeit zur freien Gestaltung
- 15.00 Uhr organisierte Aktivitäten, wie Schwimmen, Fahrradtouren etc.
- 17.30 Uhr Abendessen
- 18.00 Uhr Abend- „hygge“
- 20.15 Uhr die SchülerInnen machen sich bettfertig
- 21.00 Uhr alle SchülerInnen liegen im Bett

Nach der Aussage des Schulleiters wird an der Schule nach keinem speziellen pädagogischen Konzept gearbeitet, aber man hat sich schon an

„progressiven pädagogischen Theorien“ orientiert. Die wichtigste Aufgabe ist es, die Kinder ganzheitlich kennenzulernen. Die Grundprinzipien sind dabei Nähe und ein fester Rahmen. Es wird versucht, eine familiäre und warme Atmosphäre zu schaffen, wo aber auch ein festes Regelwerk einen Bestandteil hat. Ihre Hauptaufgabe sehen die MitarbeiterInnen in der Beobachter- und Beraterrolle.

Ich hatte während meines Besuchs der „Terrasserne“ die Möglichkeit, mit einem Schüler zu sprechen, dessen Mutter Dänin und dessen Vater Deutscher war. Die Eltern lebten voneinander getrennt und der Junge hatte einige Zeit bei seinem Vater in Deutschland gelebt und war dort zeitweise auch in einem Heim untergebracht gewesen. Ich nutzte die Gelegenheit, ihn zu fragen, ob er Unterschiede zwischen dem Heim und der Schule in Deutschland erlebt hatte und wo er sich wohler fühlen würde. Er antwortete mir, dass er sich in Dänemark wohler fühlen würde. Er meinte, dass der Druck und der Konkurrenzkampf an den Schulen in Deutschland viel größer wäre, v.a. in der vierten Klasse. Auch in „Terrasserne“ gefiel es ihm besser als in dem Heim in Deutschland. „Terrasserne“ sei wesentlich kleiner und übersichtlicher, außerdem seien dort nicht so viele Mädchen wie in dem deutschen Heim. Er würde sich in „Terrasserne“ geschützt fühlen und die LehrerInnen würden einen durch das Betreuungssystem besser kennenlernen.

Insgesamt hat die „observationsskole“ „Terrasserne“ einen sehr guten Eindruck auf mich gemacht. Als besonders interessant empfand ich das Konzept, dass die Betreuung der SchülerInnen fast ausschließlich durch LehrerInnen geschieht. Die enge Zusammenarbeit zwischen den LehrerInnen, die dieses Konzept erfordert, schien in dem Kollegium gut zu funktionieren und dem Schulleiter merkte man seine langjährig Erfahrung im „observationsundervisning“ an. Man konnte sehen, dass die „kommune“ Kopenhagen mal nicht an Ressourcen gespart hatte, so dass eine Institution entstanden ist, die den SchülerInnen effektiv und flexibel helfen kann.

5.4 „Skolen ved Kaeret“ – eine „specialskole“ für SchülerInnen mit „generellen Lernschwierigkeiten“

Die Schule „Skolen ved Kaeret“ liegt in der Stadt Frederiksund auf der Insel Seeland und ist eine der vier „specialskoler“ des „amt“ Frederiksborg. „Skolen ved Kaeret“ ist dabei eine „specialskole“ für SchülerInnen mit generellen Lernschwierigkeiten. Wie weit die Kategorie „generelle Lernschwierigkeiten“ ist, wurde mir an dieser Schule bewußt. Gemeinsam war den Schülern dieser Schule nur, dass sie alle eine mehr oder weniger gravierende Gehirnfunktionsstörung hatten. An dieser Schule wurden SchülerInnen mit den Diagnosen DAMP, Autismus, Down Syndrom genauso wie schwerstmehrfachbehinderte Kinder unterrichtet. Außerdem gehören zu dieser Schule zwei Schüler, welche schwer verhaltensauffällig sind, die in einem Extragebäude außerhalb der Stadt von zwei Lehrern betreut werden. Aufgrund ihres Verhaltens konnten sie nicht an der Schule selber betreut werden. Ich habe allerdings nicht verstanden, ob bei diesen beiden Schülern auch eine Gehirnfunktionsstörung vorhanden war oder nicht.

Die Schule war vor einigen Jahren noch von der Schließung bedroht, da viele Eltern ihre Kinder lieber in die „folkeskole“ oder in die „specialklasser“ der „folkeskole“ schickten und die Schule nicht mehr genügend SchülerInnen hatte. Momentan kann sich die Schule nicht über mangelnden Zulauf beklagen und die Zukunft der Schule scheint erst einmal gesichert zu sein.

In direkter Nachbarschaft zur Schule liegt ein Kindergarten, ein Kinderheim und eine Freizeiteinrichtung für Jugendliche. Zu dem Kinderheim besteht ein guter Kontakt und es werden häufig gemeinsame Aktivitäten organisiert. Zu der Freizeiteinrichtung besteht überhaupt kein Kontakt, da diese auf keine der Einladungen der Schule reagierte. „Skolen ved Kaeret“ versucht auch immer wieder auf verschiedene „folkeskoler“ zuzugehen um

gemeinsame Aktivitäten zu veranstalten. Zu einigen „folkeskoler“ ist dadurch ein recht guter Kontakt entstanden, wobei ein Problem ist, dass die Initiative immer von „Skolen ved Kaeret“ ausgeht.

Der Unterricht beginnt morgens um 8.00 Uhr, wobei der Tag mit gemeinsamen Singen begonnen wird, und endet um 12.30 Uhr, wonach es allerdings noch ein Freizeitangebot für den Nachmittag gibt. Die Klassenstärke liegt meist bei acht bis zehn SchülerInnen, wobei eine Klasse meist von drei LehrerInnen betreut wird. Die Klassen sind dabei nicht nach Leistungsvermögen, sondern nach dem Alter der Kinder aufgeteilt. Die drei LehrerInnen einer Klasse erteilen den Großteil des Unterrichts daher in Kleingruppen.

Die SchülerInnen dieser Schule sollen „alles das lernen, was sie lernen können“, wobei ein Schwerpunkt auf lebenspraktischen Dingen liegt. Feste Unterrichtsfächer sind Dänisch, Mathematik, Kunst, Sport und Kochen, wozu auch das Einkaufen der Zutaten gehört. Auch das Essen und die Toilettengänge sind Teil des Unterrichts, da auch hier lebenspraktische Dinge wie Hygieneerziehung vermittelt werden. Deswegen werden diese Aufgaben ausschließlich von LehrerInnen übernommen, wohingegen beispielsweise in Deutschland Toilettengänge an Schulen für Körperbehinderte, welche auch manchmal das Wickeln von Kindern beinhalten, die Aufgabe von Krankenschwestern und Zivildienstleistenden ist. Ein wichtiges Prinzip des Unterrichts dieser Schule ist auch, dass der Unterricht nicht nur im Schulgebäude stattfindet, sondern dass auch viele Ausflüge und Spaziergänge unternommen werden. Außerdem findet einmal im Jahr eine Klassenfahrt statt.

Die LehrerInnen der Schule sind fast alle „folkeskole“- LehrerInnen, nur wenige haben die „specialundervisnings“- LehrerIn- Ausbildung absolviert, aber viele versuchen, sie nebenberuflich nachzuholen. Außer den LehrerInnen und den PädagogInnen, welche die Kinder am Nachmittag

betreuen, sind noch zwei Krankengymnasten und eine Ergotherapeutin an der Schule angestellt. Zusätzlich dazu kommen Sprachtherapeuten von außen an die Schule, um Sprachtherapie zu erteilen. Zu Therapie- und Sportzwecken hat die Schule ein eigenes kleines Schwimmbad. Außerdem gehört zu der Schule ein großes Gelände, auf dem zahlreiche Spielgeräte, Sandkästen, Spielplätze etc. vorhanden sind.

In der Klasse, deren Unterricht ich beobachten durfte, waren acht SchülerInnen mit den unterschiedlichsten Behinderungen, u.a. ein autistischer Junge, welcher intellektuell normal begabt war und zwei schwerstmehrfachbehinderte SchülerInnen, welche im Rollstuhl saßen. In dem Klassenraum waren neben den Schülertischen eine Spielecke, wo auch der Computer stand, eine Küchenzeile und Regale mit verschiedenen Unterrichtsmaterialien. Insgesamt empfand ich den Raum als ziemlich klein. Es war kein extra Esstisch vorhanden, stattdessen wurde an den Arbeitstischen gegessen. Mir fiel außerdem auf, dass für die Computertastatur nicht der Plastikaufsatz vorhanden war, den ich von Schulen für Körperbehinderte kenne, der SchülerInnen mit spastischen Lähmungen oder anderen Bewegungseinschränkungen erleichtert, die entsprechenden Tasten des Computers zu drücken. Auch das Lernprogramm, mit dem ein Schüler arbeitete, schien nicht an dessen Lernvoraussetzungen angepasst zu sein.

Etwas, was mich auch etwas verwunderte, war, dass sich während des Unterrichts kaum jemand um den autistischen und den schwerstmehrfachbehinderten Jungen kümmerte. Der autistische Junge saß in einem Teil der Klasse, der durch ein Regal von dem Rest der Klasse getrennt war, und arbeitete an Arbeitsblättern oder malte. Der schwerstmehrfachbehinderte Junge saß eine ganze Schulstunde vor einer Art Mobile, an dem die verschiedensten Sachen angebracht waren. Er sollte diese Sachen wohl anfassen und befühlen, auf mich wirkte es mehr, als würde er etwas unmotiviert daran herumspielen. Während dieser ganzen

Zeit kümmerte sich auch keine der drei LehrerInnen um ihn. Der Rest der Klasse war in Gruppen aufgeteilt, die an unterschiedlichen Aufgaben arbeiteten. Ich empfand es auch als merkwürdig, dass ich auf dem Stundenplan keine Stunde fand, die die gesamte Klasse gemeinsam hatte.

Eine Sache, die ich als sehr positiv empfand, war, dass an der Wand ein Tagesplan für jeden Schüler/ jede Schülerin hing, wo man mit Hilfe von Symbolen erkennen konnte, welche Aktivitäten an dem Tag anstanden.

Nach dem Mittagessen war ich noch für eine Stunde bei dem Nachmittagsprogramm dabei. Ein Teil der SchülerInnen war bereits zu Hause und die restlichen SchülerInnen wurden in Gruppen aufgeteilt und von PädagogInnen betreut. Auch hier fiel mir erneut auf, dass die schwerstmehrfachbehinderten Kinder, die im Rollstuhl saßen, wenig in die Aktivitäten integriert waren, sondern einfach nur dabei saßen.

Insgesamt erinnerte mich „Skolen ved Kaeret“ an die Schulen für Körperbehinderte, welche ich kenne. Allerdings ist diese Schule wesentlich kleiner. Außerdem scheint mir an dieser Schule in Vergleich zu deutschen Schulen mehr Personal und weniger Unterrichts- und Fördermaterial zu geben.

5.5 „Blykobbe Efterskole“ – eine „efterskole“ mit „specialundervisning“

Die „Blykobbe Efterskole“ ist eine „efterskole“ die in der Nähe der Stadt Roenne auf der Insel Bornholm liegt. Die Schule, ein schönes altes Gebäude, befindet sich in einem Waldgebiet, 200 m vom Meer entfernt. Zu der Schule gehört ein großes Gelände, mit einem Fußballplatz, einem

Abenteuerspielplatz und einer Feuerstelle. Außerdem gehört zu der Schule eine Hütte, welche sich in einem anderem Wald auf der Insel befindet und zu der regelmäßig Wochenendtouren unternommen werden.

„Blykobbe Efterskole“ wurde von einer Gewerkschaftsorganisation gegründet, was bedeutet, dass die Schule mit den Gewerkschaften und der sozialdemokratischen Partei von Bornholm zusammenarbeitet. Außerdem besteht die Schulleitung aus engagierten Mitgliedern dieser Organisationen. Die SchülerInnen, deren Eltern Gewerkschaftsmitglieder sind, können einen Taschengeldzuschuss bei den jeweiligen Gewerkschaften beantragen.

Die Schule hat 56 SchülerInnen der achten und neunten Klasse, wobei diese zu gleichen Teilen Jungen und Mädchen sein sollen. Die meisten SchülerInnen der Schule sind normalbegabt, sind aber in ihrer sozialen und emotionalen Entwicklung zurück. Eine Voraussetzung, um auf die Schule aufgenommen zu werden, ist allerdings, dass die SchülerInnen in ihrer Entwicklung in diesen Bereichen offen sind. Sind nach einem gewissen Zeitraum keine Fortschritte in der Entwicklung zu erkennen, wird der Schüler/ die Schülerin von der Schule verwiesen. Viele der SchülerInnen sind von den Sozialbehörden oder dem „PPR“ auf die Schule überwiesen worden, um die Jugendlichen aus ihrem sozialen Umfeld, d.h. Familie und/ oder Freundeskreis, herauszuholen. Einige SchülerInnen sind bereits von mehreren „folkeskoler“ verwiesen worden. Nach der Aussage des Lehrers, der mir die Schule zeigte und erklärte, hätten viel SchülerInnen der Schule vor zehn Jahren noch Platz an der „folkeskole“ gehabt. Heute würden die Ressourcen aber eher für den Unterricht von zweisprachigen Einwandererkindern benutzt, anstelle diese für die Förderung dieser SchülerInnen zu gebrauchen.

Ziele der Schule sind außer der Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung, die SchülerInnen in ihrer Selbständigkeit zu fördern und die

SchülerInnen dahingehend zu fördern, dass sie in einer Gemeinschaft leben können und Verantwortung für ihre Situation übernehmen können.

Der Unterricht ist in drei Zweige unterteilt: Natur- und Freiluftzweig, Kunst- und Handwerkszweig, Informatik- und Gemeinschaftskundezweig. Die SchülerInnen können einen dieser Zweige pro Halbjahr wählen. Der größte Teil des Unterrichts findet innerhalb dieses Zweiges statt. Es gibt allerdings acht Themawochen und drei Wochen mit Projektarbeit. Außerdem gibt es für SchülerInnen mit Lese-Rechtschreibschwäche gesonderte Kurse. Die SchülerInnen, die in diesem Bereich Probleme haben, nehmen zusammen mit den anderen SchülerInnen an den praktisch-kreativen Unterrichtsstunden ihres Zweigs teil. In den theoretischen Unterrichtsstunden erhalten sie in Kleingruppen Unterricht, der speziell auf SchülerInnen mit Lese-Rechtschreibschwäche zugeschnitten ist. Es besteht für alle SchülerInnen die Möglichkeit, in den Fächern Dänisch, Mathematik und Englisch die „folkeskolens afgangsproeve“ zu absolvieren.

Im Freizeitbereich werden verschiedene Aktivitäten angeboten. Viele davon finden draußen statt und beziehen die Umgebung ein, so besteht beispielsweise die Möglichkeit fischen zu gehen. Falls die SchülerInnen das Schulegelände in ihrer Freizeit verlassen möchten, müssen sie sich abmelden. Eine Vielzahl der SchülerInnen tut dies, um in dem nahe gelegenen Roenne in den dortigen Jugendclub zu gehen. Außerdem sind viele SchülerInnen Mitglied in den Sportvereinen der Insel.

An der Schule wird viel Wert auf gemeinschaftliche Aktivitäten gelegt. Jeder Tag beginnt mit der Morgenversammlung, welche im Sommer an der Feuerstelle der Schule stattfindet. Bei dieser Morgenversammlung können auch Probleme angesprochen werden. Außerdem fährt die ganze Schule im Frühjahr für eine Woche nach Schweden oder Norwegen zum Skifahren. Zusätzlich dazu werden regelmäßig kurze Touren zu der Hütte der Schule gemacht, wo Aktivitäten wie Nachtwanderungen stattfinden.

Die SchülerInnen wohnen in der Schule jeweils zu zweit auf einem Zimmer. Darüber hinaus sind die Jugendlichen in Kontaktgruppen von jeweils acht SchülerInnen unterteilt, welche jeweils von einem Lehrer/ einer Lehrerin betreut werden. In dieser Kontaktgruppe werden einmal wöchentlich Probleme besprochen, praktische Aufgaben verteilt etc.

Zu dem Erziehen zur Selbständigkeit gehört an dieser Schule auch dazu, dass die SchülerInnen ihre Zimmer selber in Ordnung halten und auch beim Sauberhalten von dem Gebäude und dem Gelände miteinbezogen werden. Außerdem müssen die SchülerInnen reihum in der Küche bei der Essenszubereitung helfen. Hierbei sollen die SchülerInnen etwas über Ernährung, Hygiene und die Arbeit in einer Küche lernen.

Die LehrerInnen der Schule treffen sich einmal in der Woche zur Teamsitzung. Dort werden Probleme mit einzelnen SchülerInnen besprochen und außerdem die Wochenplanung gemacht. Außerdem wird der Plan für die Nachtwachen erstellt, die jeweils von einem Lehrer/ einer Lehrerin übernommen wird, während zwei weitere LehrerInnen Bereitschaftsdienst haben.

Die „Blykobbe Efterskole“ hat einen guten Eindruck auf mich gemacht. Die SchülerInnen schienen sich wohl zu fühlen und es gab ein interessantes Angebot an Fächern und Projekten. Sie schien mir eine gute Alternative für SchülerInnen zu sein, die mit der Struktur der „folkeskole“ nicht zurechtkommen und die ein wenig Abstand zu ihrem sozialen Umfeld brauchen.

5.6 „Efterskole Dueodde“ – eine „efterskole“ für „sent udviklede unge“

Die „Efterskole Dueodde“ ist eine „efterskole“ für „sent udviklede unge“ und liegt an der Südspitze der Insel Bornholm. Die Schule liegt in einem ländlichen Gebiet und hat somit mehrere Bauernhöfe in der Nachbarschaft. Zu der Schule gehören mehrere Gebäude, wo Klassenräume, die Zimmer der SchülerInnen, Gemeinschaftsräume und Küche, ein Gewächshaus, ein Stall für verschiedene Tiere, eine Holz- und eine Metallwerkstatt untergebracht sind. Außerdem gehören zu der Schule ein Haus, wo ein „Wohntraining“ stattfindet. Auf dem Gelände der Schule befindet sich neben einem Gemüsegarten auch ein Fußballplatz.

Die SchülerInnen der Schule haben alle Schwierigkeiten mit dem theoretisch ausgerichteten Unterricht der „folkeskole“, weswegen sie an der „folkeskole“ „specialundervisning“ erhielten. Viele von ihnen sind schulmüde und haben ein geringes Selbstbewusstsein, da sie in der „folkeskole“ ständig mit ihren Schwächen im theoretischen Unterricht konfrontiert wurden. Wegen ihrer Lernschwierigkeiten sind sie außerdem häufig von ihren MitschülerInnen gehänselt worden. Ein Großteil der SchülerInnen kommt aus sozialschwachen Verhältnissen, weswegen das Schulgeld meist komplett vom Staat übernommen wird. Sie haben die Möglichkeit, bis zu vier Jahren an der „Dueodde Efterskole“ zu bleiben.

Ziel der Schule ist es, über praktischen Unterricht einen anderen Zugang zu den SchülerInnen zu bekommen, ihr Selbstbewusstsein aufzubauen, ihre Stärken zu finden und auf ein selbständiges Leben außerhalb der Schule vorzubereiten. Außerdem wird durch die Verknüpfung von praktischem und theoretischem Unterricht versucht, den SchülerInnen den theoretischen Unterricht zu erleichtern.

Der praktische Unterricht wird an zwei Tagen in der Woche in Werkstätten erteilt, dabei muss jeder Schüler/ jede Schülerin jede Werkstatt einmal durchlaufen. Nach jeweils drei Monaten in einer Werkstatt wird die Werkstatt gewechselt. Es gibt eine „grüne“ Werkstatt, eine Metallwerkstatt, eine Holzwerkstatt, eine Küchenwerkstatt und eine Kreativwerkstatt.

In der grünen Werkstatt werden im Gewächshaus oder im Garten Pflanzen, Gemüse und Blumen gepflanzt und gepflegt. Außerdem müssen verschiedene Tiere wie Hühner, Schweine, Schafe, Pferde und Kaninchen versorgt werden.

In der Metallwerkstatt werden verschiedene Dinge aus Metall hergestellt. Während meines Besuches wurde gerade ein alter Bus auseinandergenommen und geschaut, wofür man die einzelnen Elemente gebrauchen könnte. Eine weitere Aufgabe der Metallwerkstatt ist das Reparieren von Fahrrädern und Mofas. Es werden außerdem nützliche Dinge für die Schule hergestellt.

In der Holzwerkstatt wird mit „normalem“ Werkzeug und mit professionellen Maschinen Holz verarbeitet. Es werden Tische, Schränke, Stühle, Spiele und andere Dinge für die Schule hergestellt oder, falls notwendig, wieder repariert.

In der Küchenwerkstatt wird nicht nur das Essen für alle gekocht, sondern auch Brot und Kuchen gebacken. Zu den Aufgaben in der Küchenwerkstatt gehört zu der Essenzubereitung auch die Planung, das Einkaufen, das Servieren der Mahlzeiten und das Aufräumen und Säubern.

In der Kreativwerkstatt gibt es zahlreiche Möglichkeiten seiner Kreativität freien Lauf zu lassen. Es sind ein Brennofen für Ton vorhanden, Vergrößerer für das Entwickeln von Fotos, eine digitale Kamera, Nähmaschinen, um mit Stoff zu arbeiten. Außerdem gibt es die Möglichkeit,

mit Glas zu arbeiten, zu zeichnen und zu malen. Alle SchülerInnen in der Kreativwerkstatt sollen einmal ausprobiert haben zu zeichnen, zu nähen und mit Ton und Glas zu arbeiten. Danach dürfen sie sich aussuchen, womit sie arbeiten möchten.

Die meisten LehrerInnen, die im Werkstattunterricht unterrichten, sind in der Regel keine ausgebildeten LehrerInnen, sondern sie haben lange in Berufen gearbeitet, die mit den Werkstätten zu tun haben wie Schreiner oder Schlosser. Der Lehrer der Kreativwerkstatt war sogar ein Autodidakt.

In dem theoretischen Unterricht wird versucht, die Arbeit in den Werkstätten mit einzubauen. So wurde beispielweise errechnet, ab wie viel Eiern sich die Investition in die Anschaffung eines Huhns für die Schule gelohnt hat. Neben den Fächern Mathematik und Dänisch können die SchülerInnen ein Wahlfach wählen, in welchem an einem Tag in der Woche gearbeitet wird. Welche Fächer zustande kommen, hängt von dem Interesse der SchülerInnen und der Jahreszeit ab. Angeboten werden z.B. Fischen (auf dem Boot oder an der Küste), Reiten , Kochen, Natur/ „Leben im Freien“, Fremdsprache, Musik. Zusätzlich dazu gibt es sogenannte Gemeinschaftsstunden, wo über aktuelle Themen, das Leben in anderen Ländern oder politische Themen berichtet und diskutiert wird, Geschichten erzählt werden, Probleme besprochen werden oder Spiele gespielt werden.

Da die SchülerInnen in den theoretischen Fächern sehr schwach sind, besteht an dieser Schule nicht die Möglichkeit, die „folkeskolens afgangsproeve“ zu machen. Stattdessen wird versucht herauszufinden, welche Berufe die SchülerInnen erlernen können, um ihnen dann eine Arbeit oder Ausbildung in dem Bereich zu vermitteln. Zu diesem Zweck machen die SchülerInnen zwei Praktika pro Schuljahr.

Ein normaler Wochentag an der „Dueodde Efterskole“ sieht wie folgt aus:

7.00 Uhr „ein neuer, wunderbarer Tag beginnt“

7.15 Uhr Frühstück

7.45 Uhr Morgengymnastik

8.25 Uhr Morgenversammlung

9.00 Uhr die Zimmer werden aufgeräumt und die Gänge gefegt

9.30 Uhr Werkstattunterricht oder theoretischer Unterricht

12.00 Uhr Mittagessen

13.00 Uhr Werkstattunterricht oder theoretischer Unterricht

15.30 Uhr Freizeit oder Aktivitäten

18.45 Uhr Ruhezeit

19.30 Uhr Freizeit oder Aktivitäten

22.00 Uhr die SchülerInnen sollen auf ihren Zimmern sein

22.30 Uhr herrscht Ruhe auf den Zimmern und das Licht wird gelöscht

Für die SchülerInnen, die schon mehr als zwei Jahre an der „Dueodde Efterskole“ sind und die noch weiterhin Unterstützung beim „selbständig werden“ brauchen, gibt es ein spezielles „Wohntraining“. In einem Haus etwas abseits von den anderen Gebäuden wohnen acht SchülerInnen, die nicht mehr an dem Unterricht der Schule teilnehmen, sondern stattdessen lernen selbständig zu leben. Sie müssen dazu selber Essen kochen, das Haus und das dazugehörige Gelände in Ordnung halten und die Haushaltskasse verwalten. Auch im „Wohntraining“ werden verschiedene Praktika von den SchülerInnen absolviert. Außerdem werden Behörden wie das Arbeitsamt besucht, damit die SchülerInnen lernen, wie sie von diesen Institutionen Hilfe erhalten können. Weitere Ziele dieser Wohngruppe sind es, den SchülerInnen die Funktionsweise und die Normen der Gesellschaft zu vermitteln, das Selbstwertgefühl und das Selbstvertrauen der SchülerInnen zu stärken und ihnen dabei zu helfen, ihre Identität zu entwickeln.

Insgesamt gesehen finde ich das Konzept dieser Schule sehr interessant und sinnvoll. Meiner Meinung nach ist es ein gelungener Versuch, für diese

SchülerInnen, die man in Deutschland wahrscheinlich als „lernbehindert“ bezeichnen würde, einen Platz in der Gesellschaft zu finden. Ich hatte allerdings nicht immer das Gefühl, dass die SchülerInnen für die Angebote offen sind. Viele nutzten die Zeit in den Werkstätten, um „abzuhängen“ und so wenig wie möglich zu tun. In der grünen Werkstatt erledigte beispielsweise der Lehrer den Großteil der Arbeit.

6. Die „folkeskole“ – eine Schule für alle?

Eines der Hauptziele der dänischen „folkeskole“ ist es, eine „Schule für alle“ zu sein. Meines Erachtens ist das ein sehr hoher Anspruch, der damit an die „folkeskole“ gestellt wird. Ich möchte daher in diesem Kapitel diskutieren, besonders in Bezug auf die sonderpädagogische Förderung und verhaltensauffällige SchülerInnen, ob die „folkeskole“ diesem Anspruch gerecht wird.

Betrachtet man das Gesetz zur „folkeskole“ und die Statistiken zu den SchülerInnen, die außerhalb des Regelunterrichts der „folkeskole“ gefördert werden, so muß man die Frage, ob die „folkeskole“ eine „Schule für alle“ sei, mit „ja“ beantworten. In dem Gesetz zur „folkeskole“ ist festgelegt, dass der Unterricht so differenziert werden soll, dass er den individuellen Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnissen der einzelnen SchülerInnen entspricht. Vom Gesetz her sind also recht optimale Bedingungen für die Schaffung einer Schule für alle gegeben.

Der Anteil der SchülerInnen, die außerhalb des Regelunterrichts gefördert werden, ist einer der niedrigsten in Europa. Allerdings ergibt sich bei den konkreten Zahlen dazu ein Problem. Ich habe zwar in mehreren Texten übereinstimmend gelesen, dass dieser Anteil sehr niedrig ist, die Zahlen, die dazu angegeben sind, unterscheiden sich aber deutlich. So habe ich beispielsweise in einem Text die Zahl 0.5%²⁰⁰ gefunden, in einem anderen die Zahl 1,25%²⁰¹. Diese unterschiedlichen Zahlen kommen meines Erachtens daher, dass es schwierig ist eindeutig zu bestimmen, welches die SchülerInnengruppe ist, die außerhalb – ja außerhalb von was eigentlich, des

²⁰⁰ vgl.: wie 104

²⁰¹ vgl.: wie 1

Regelunterrichts oder der „folkeskole“? – unterrichtet wird. Schließlich zählt ja auch der „specialundervisning“ per Gesetz zu dem Unterricht der „folkeskole“.

Die meisten Zahlen gehen daher oftmals auf den Anteil der SchülerInnen zurück, die „vidtgaaende specialundervisning“ erhalten. Andere Zahlen beziehen sich auf die SchülerInnen, die Unterricht ohne Verbindung zu dem Regelunterricht der „folkeskole“, also in „specialklasser“ oder „specialskoler“ erhalten. Es ist also auch eine Frage der Definition, was man als „Schule für alle“ bezeichnet. Man könnte auch sehr überspitzt und zynisch behaupten, dass in Dänemark die Integration von Behinderung betroffener SchülerInnen v.a. dadurch stattgefunden hat, dass seit 1980 alle Veranstaltungen des „specialundervisning“ als Unterricht der „folkeskole“ bezeichnet werden.

Versteht man eine „Schule für alle“ allerdings so, dass der Unterricht in den Regelklassen der „folkeskole“ so weit ist, dass alle SchülerInnen dort entsprechend ihrer Fähigkeiten unterrichtet werden können, oder zumindest so, dass alle SchülerInnen den Großteil ihrer Schulzeit in einer Regelklasse verbringen, so ist die dänische „folkeskole“ noch ein ganzes Stück davon entfernt, eine „Schule für alle“ zu sein. Zwar findet der Hauptteil des „specialundervisning“ in Verbindung mit dem Unterricht der Regelklasse statt, es gibt aber an den „folkeskoler“ noch zahlreiche „specialklasser“, die vielleicht organisatorisch in die „folkeskole“ integriert sind, deren Unterricht aber klar außerhalb der „folkeskole“ stattfindet. Zusätzlich dazu ist seit Jahren ein Trend dahingehend zu verzeichnen, dass immer mehr von Behinderung betroffene SchülerInnen von ihren Eltern auf „specialskoler“ geschickt werden.

Hinzu kommt, dass die Anzahl der SchülerInnen, die in irgendeiner Form „specialundervisning“ erhalten, ziemlich hoch ist. Kann man eine Schulform, an der 15% aller SchülerInnen besondere Unterstützung

erhalten, da sie in dem „normalen“ Unterricht Probleme haben als „Schule für alle“ bezeichnen?

Viele dieser SchülerInnen haben große Probleme mit dem theorielastigen Unterricht der „folkeskole“. Diese SchülerInnen arbeiten einen Großteil ihrer Schulzeit an ihren Schwächen im theoretischen und im sprachlichen Bereich. Die Stärken dieser Schüler, die meist im Praktischen oder teilweise auch in einem sehr gutem bildlichen Gedächtnis liegen, werden in der Praxis an der „folkeskole“ selten beachtet oder gefördert.

Diese Vorgehensweise hat oftmals einen negativen Einfluss auf das Selbstwertgefühl und das Selbstbewußtsein dieser SchülerInnen. Hinzu kommt außerdem auch, dass ein Großteil dieser SchülerInnen wegen ihrer Schwächen gehänselt werden.

Dass die „folkeskole“ in dieser Hinsicht die umfassende Entwicklung der Persönlichkeit aller SchülerInnen, auf der Grundlage der Unterstützung der SchülerInnen in ihren individuellen Fähigkeiten und Ausdrucksmöglichkeiten fördert, ist somit nicht ausreichend gegeben. Dies ist aber meines Erachtens ein wichtiges Ziel einer „Schule für alle“, wie sie im Gesetz zur „folkeskole“ beschrieben wird.

Da die aktuelle Diskussion sich momentan darum dreht, dass das fachliche Niveau der „folkeskole“ zu niedrig ist und angehoben werden soll, sieht es nicht so aus, dass an der v.a. theoretischen Ausrichtung der „folkeskole“ etwas geändert wird. Da sich die „folkeskoler“ aufgrund der freien Schulwahl und der steigenden Anzahl von SchülerInnen, die eine Privatschule besuchen, unter einem großen Konkurrenzdruck befinden, werden die Möglichkeiten einer angemessenen Förderung der SchülerInnen, deren Stärken eher in der praktischen Intelligenz liegen, geringer werden.

Ein weiteres Problem in diesem Zusammenhang ist, dass die LehrerInnen nicht ausreichend auf ihre Aufgabe an einer „Schule für alle“ vorbereitet werden. Die Vermittlung von Techniken zur Unterrichtsdifferenzierung sollen zwar in der LehrerInnen- Ausbildung vermittelt werden, in der Praxis lernen jedoch die wenigsten darüber etwas am „seminarium“.

Verhaltensauffällige SchülerInnen sitzen in diesem System oft zwischen den Stühlen. Auf der einen Seite sind viele Angebote der „kommuner“ für verhaltensauffällige SchülerInnen seit Ende der achtziger Jahre gestrichen worden, da man der Auffassung war, dass diese SchülerInnen in der „Schule für alle“ unterrichtet werden könnten. Auf der anderen Seite wurde nur wenig an der Struktur der „folkeskole“ geändert, damit sie auf die spezifischen Probleme verhaltensauffälligen SchülerInnen eingehen könnte. Es gibt in diesem Bereich nur wenige Schulen, die besondere Projekte für diese SchülerInnen errichtet haben. Vielmehr ist es eine gängige Praxis geworden, schwierige SchülerInnen von der Schule zu verweisen. Viele dieser SchülerInnen sind früher oder später außerhalb der „folkeskole“ zu finden, auf privaten „efterskoler“ oder in „specialskoler“ des „vidtgaaende specialundervisning“.

Der Leistungsdruck welcher momentan auf den „folkeskoler“ liegt, wird sich auch in diesem Bereich nicht besonders positiv auswirken. Es ist kaum zu erwarten, dass die Schulen im Zuge der Forderung nach besseren fachlichen Leistungen sich verstärkt um die soziale und emotionale Entwicklung ihrer SchülerInnen kümmern, obwohl sich die Forderung nach besseren fachlichen Leistungen der SchülerInnen und die verstärkte Unterstützung der sozial-emotionalen Entwicklung nicht unbedingt ausschließt. Ob sich die Schulen dessen bewußt sind und v.a. ob sich die Eltern dessen bewußt sind, ist fraglich.

Trotz all dieser Kritikpunkte möchte ich nicht abstreiten, dass die dänische „folkeskole“ dem Ideal einer „Schule für alle“ schon recht nahe gekommen

ist. Schließlich gibt es in Dänemark anders als in Deutschland kein nach Leistung geteiltes Schulsystem. Auch dass es bis zum achten Schuljahr keine Noten gibt und die SchülerInnen nicht sitzenbleiben können, trägt dazu bei, dass die schwachen SchülerInnen keinem so großen Druck ausgesetzt sind wie in Deutschland. Außerdem sind durch das Gesetz zur „folkeskole“ meines Erachtens optimale Bedingungen geschaffen worden, zumindest vom organisatorischen Standpunkt aus eine „Schule für alle“ zu schaffen.

Im Hinblick auf sonderpädagogische Förderung und verhaltensauffällige SchülerInnen kann man meines Erachtens aufgrund der oben genannten Kritikpunkte noch nicht von einer „Schule für alle“ sprechen. Zwar ist die Integration behinderter SchülerInnen in die „folkeskole“ recht weit fortgeschritten, es ist aber in den letzten Jahren ein rückläufiger Trend bezüglich der Integration zu verzeichnen. Ob sich der Trend wieder umkehren wird und Dänemark den Weg zur „Schule für alle“ weiter beschreiten wird, wird sich meines Erachtens in den nächsten Jahren zeigen.

7. Schlussresümee

In diesem Schlussresümee möchte ich mich mit den Fragen auseinandersetzen, welche Chancen und welche Probleme ich in der sonderpädagogischen Förderung und der Situation verhaltensauffälliger SchülerInnen im dänischen Schulsystem sehe. Außerdem möchte ich die Frage aufgreifen, wie die Erfahrungen Dänemarks in Deutschland, v.a. auf die Frage der Integration behinderter SchülerInnen in die Regelschule, genutzt werden können.

Eine Sache, die mich an der sonderpädagogischen Förderung in Dänemark sehr fasziniert hat, war die Flexibilität und die vielen Möglichkeiten, die es in diesem Bereich gibt. Von einem Stützlehrer/ einer Stützlehrerin in der Regelklasse über verschieden lange Stützkurse bis hin zur „specialskole“ gibt es zahlreiche Möglichkeiten, individuell auf die spezifischen Probleme der SchülerInnen einzugehen. Außerdem sind durch die „efterskoler“ auch interessante Möglichkeiten der sonderpädagogischen Förderung außerhalb des staatlichen Schulsystems gegeben, die aber durchaus auch von den staatlichen Stellen genutzt werden.

Auch bei der Arbeit mit verhaltensauffälligen SchülerInnen gibt es unterschiedliche Möglichkeiten der Förderung. Besonders positiv habe ich dabei die „observationsskoler“ erlebt, die versuchen, die SchülerInnen mit ihren Stärken und Problemen ganzheitlich zu erfassen, um dann einen geeigneten Förderort für die SchülerInnen zu finden.

Die Flexibilität im dänischen Schulsystem hat aber nicht nur positive Seiten. Durch die Dezentralisierung im dänischen Schulsystem ist es jeder Schule und jeder „kommune“ selbst überlassen, für eine ausreichende sonderpädagogische Förderung zu sorgen. Die Schwerpunkte in diesem

Bereich sind von „kommune“ zu „kommune“ und von Schule zu Schule unterschiedlich, was dazu führt, dass das „specialundervisnings“- Angebot an den einzelnen Schulen und den einzelnen „kommuner“ verschieden ist. Erhält ein Kind an einer Schule „specialundervisning“ mit der es gut zurechtkommt, ist diese optimale Förderung nicht gesichert, wenn die Familie in eine andere „kommune“ umzieht.

So erzählte mir z.B. ein Familienvater, dass seine Tochter an der „folkeskole“ ihres früheren Wohnorts Sprachtherapie erhalten hätte und sie mit dieser Förderung sehr zufrieden gewesen wären. Bei ihrem Umzug in die „kommune“ Gentofte hätten sie diese Förderung gerne beibehalten, doch stattdessen wurde den Eltern vorgeschlagen, ihre Tochter in die „specialklasser“ des „Lille Tjoerngaard“ zu schicken, da sie dort am besten gefördert werden würde. Es waren einige Anstrengungen der Eltern von Nöten, die Schule und den „PPR“ davon zu überzeugen, dass ihre Tochter am besten durch eine „Sprachtherapie“ gefördert werden würde und nicht von dem Unterricht in „Lille Tjoerngaard“ profitieren würde. Hierbei drängt sich dann auch der Verdacht auf, dass für einige Projekte die SchülerInnen gesucht werden, anstatt ein Projekt für die SchülerInnen zu suchen.

Eine weitere Sache, die mir positiv aufgefallen ist, ist die gute Personalsituation im „specialundervisning“. Die Klassen sind in der Regel sehr klein (zwischen vier und acht SchülerInnen) und es sind meist mindestens zwei LehrerInnen in einer Klasse. Es besteht sogar in besonderen Fällen die Möglichkeit, dass ein Schüler/ eine Schülerin für einen begrenzten Zeitraum Einzelunterricht erhalten kann.

Die gute Personalsituation kann aber nicht immer die meist nur unzureichende Ausbildung eines Großteils der LehrerInnen im „specialundervisning“ ausgleichen. Hier liegt meines Erachtens einer der Schwachpunkte des „specialundervisning“ in Dänemark. In der Ausbildung zum „folkeskole“- Lehrer/ zur „folkeskole“- Lehrerin macht der

„specialundervisning“ nur einen kleinen, freiwilligen Teil aus. Ein Großteil der „folkeskole“- LehrerInnen hat sich während der Ausbildung nicht mit „specialundervisning“ beschäftigt. Trotzdem haben viele LehrerInnen, die im „specialundervisning“ arbeiten nur die Ausbildung zur „folkeskole“-LehrerIn absolviert und keine Zusatzausbildung für den „specialundervisning“. Somit haben also viele LehrerInnen, die im „specialundervisning“ arbeiten sich nicht theoretisch mit dem „specialundervisning“ auseinandergesetzt.

Etwas, was mir bei der Förderung verhaltensauffälliger SchülerInnen sehr gut gefallen hat, war, dass versucht wird auch die Freizeit der SchülerInnen zu gestalten. Oftmals sind zu diesem Zweck SozialpädagogInnen an den Schulen eingestellt. Dabei werden die Bereiche Unterricht und sozialpädagogische Betreuung in der Regel nicht strikt voneinander getrennt. In den Unterricht fließen häufig sozialpädagogische Elemente mit ein. Außerdem werden an vielen Schulen SozialpädagogInnen zur Unterstützung im Unterricht eingesetzt und umgekehrt arbeiten die LehrerInnen auch bei der Freizeitbetreuung der Kinder mit.

Durch diese Vorgehensweise wird auf der einen Seite die Zusammenarbeit der MitarbeiterInnen untereinander verstärkt. Auf der anderen Seite besteht somit auch die Möglichkeit, das Kind in einem anderem Zusammenhang kennenzulernen und einen intensiveren Kontakt aufzubauen.

Eine gute Einrichtung ist nach meiner Auffassung auch der „PPR“, der eine Beraterfunktion übernimmt, die im deutschen System noch fehlt. Außerdem empfinde ich es als vorteilhaft, dass die Untersuchungen der SchülerInnen, die „specialundervisning“ erhalten sollen, von einer Institutionen übernommen werden, die sich außerhalb des Systems Schule befindet und dadurch eventuell einen objektiveren Blickwinkel hat. Da viele der PsychologInnen des „PPR“ früher LehrerInnen waren, ist trotzdem ein Bezug zum Schulalltag gesichert.

Ein Problem des „PPR“ ist allerdings, dass er ein ziemlich breites Aufgabenfeld hat. Gerade in kleinen „kommuner“, die über ein verhältnismäßig kleines „PPR“- Büro verfügen, können einige der Aufgaben nicht ausreichend erledigt werden. Eine Überlastung des „PPR“ zeigt sich auch daran, dass die Wartezeiten auf eine Untersuchung eines Schülers/ einer Schülerin ein halbes bis ein ganzes Jahr beträgt.

Ein Grund für die Probleme, die der „specialundervisning“ hat, ist sicherlich, dass im „specialundervisning“ seit Mitte der achtziger Jahre finanzielle Kürzungen vorgenommen worden sind. Ein weiteres Problem ist sicherlich auch, dass durch die Bemühungen, eine „Schule für alle“ zu schaffen, der „specialundervisning“ hintenan gestellt wurde. Da in der theoretischen Vorstellung einer „Schule für alle“ der Regelunterricht so weit ist, dass der Bedarf an „specialundervisning“ zurückgehen würde, wurden mehr Energie in die Entwicklung des Regelunterrichts gesteckt.

Da die Umsetzung einer „Schule für alle“ in der Praxis sich als schwieriger herausgestellt hat als erwartet, ist die Anzahl der SchülerInnen die „specialundervisning“ erhalten nicht zurückgegangen und man steht jetzt vor dem Problem, diesen SchülerInnen ein angemessenes Angebot an „specialundervisning“ zu bieten. Dass dies v.a. von den „kommuner“ nicht mehr in dem Umfang wie früher geleistet werden kann, erkennt man auch an dem Anstieg des vom „amt“ bezahlten „vidtgaaende specialundervisning“.

Mir ist bei der Auseinandersetzung mit dem Thema klar geworden, dass man das dänisch System des „specialundervisning“ nicht einfach nach Deutschland übertragen kann. Die Grundlagen, die u.a. durch die Gesellschaft, die Größe des Landes und das Schulsystem gegeben sind, sind zu unterschiedlich.

Trotzdem kann man einiges aus der Erfahrung der DänInnen bei dem Versuch, eine „Schule für alle“ zu schaffen, lernen. Ein Grund dafür, dass die DänInnen dem Ziel, eine „Schule für alle“ zu schaffen, so nah gekommen sind, liegt u.a. daran, dass sehr pragmatisch an dieses Unterfangen herangegangen wurde. Es war immer das Bewußtsein dafür da, dass es nicht gelingen würde, alle SchülerInnen in den Regelunterricht zu integrieren. Es wurde aber trotzdem versucht, die Möglichkeiten zu schaffen, dass so viele SchülerInnen wie möglich integriert werden.

Außerdem sollte darauf geachtet werden, dass die Qualität der sonderpädagogischen Förderung nicht unter den Bemühungen SchülerInnen in den Regelunterricht zu integrieren, leidet. Dies ist nur möglich, wenn für die Integration behinderter SchülerInnen ausreichende finanzielle Mittel zur Verfügung stehen.

Insgesamt gesehen habe ich von der sonderpädagogischen Förderung in Dänemark ein positives Bild gewonnen. Ich mußte zwar feststellen, dass sich einige meiner positiven Vorurteile nicht bestätigten und dass auch in so unterschiedlichen Schulsystemen wie dem deutschen und dem dänischen mit ähnlichen Problemen gekämpft wird. Trotzdem bin ich von den vielen verschiedenen Möglichkeiten, die es in Dänemark zur sonderpädagogischen Förderung, auch von verhaltensauffälligen SchülerInnen, gibt, beeindruckt. Dies beeindruckt mich umso mehr vor dem Hintergrund, dass diese Vielfalt in einem Land existiert, in dem weniger Menschen leben als im Ruhrgebiet, wo ich aufgewachsen bin.

Literaturverzeichnis

- Amdtsraadsforening: Folkeskolens vidtgaende specialundervisning 1985-1999. København 2000. <http://www.kvalitet-visp.dk/statistik/forside.htm>
- Borchert, Thomas: Königin: Dänen haben Dorfmentalität. In: Westdeutsche Allgemeine Zeitung WAZ, 10.4.2000
- Bork, Egon: Dansk-Tysk Ordbog. Gyldendalsk boghandel. 10. Auflage. København 1996
- Clausen, Hans: Specialundervisning – hvilken vej? In: Dansk Pædagogisk Tidsskrift 6/98
- Danmark. Uddannelse. In: Den Store Danske Encyclopaedie, Bd. 4, Gyldendal, København, 1996
- Dueholm, Niels: Adfaerd, Kontakt, trivsel – boern og unge med trivselsproblemer i skolen, eller skoler med trivselsskabende problemer. Specialundervisningshaandbog. Gyldendalsk boghandel. København 1999
- Egelund, Niels: Country Briefing – Special Education in Denmark. København 1996
- Egelund, Niels: Specialpaedagogikkens landsskab. In: Tidsskriftet KVAN, Aarhus Dag- og Aftensseminarium. Aarhus 2000
- Falhof, Luise Lückou: Barnet ingen vil have. Aktuelt. København 1997
- Fronz- Joergensen, Barbara: Schulische Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher in Dänemark. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 45. Jahrgang 1994, Heft 7
- Glaesel, Bjoern: Vidtgaende Specialundervisning. In: Specialundervisningshaandbog. Gyldendalsk Boghandel. København 1999

-
- Grue- Soerensen, K. und Winter- Jensen, Thyge: Paedagogikkens Hvem Hvad Hvor. In: Den danske skoles udvikling, Politikens Forlag, Kopenhagen 1978
 - Hansen, Joergen: Regler for specialpaedagogisk bistand. In: Specialundervisningshaandbog. Gyldendalsk Boghandel. Kopenhagen 1999
 - Hansen, Mogens und Pagaard, Poul Erik: Almindelig undervisning og specialundervisning. In: Specialundervisningshaandbog. Gyldendalsk Boghandel. Kopenhagen 1999
 - Holst, Jesper: Specialpaedagogiske udviklinger og modsætninger. In: Tidsskriftet KVAN, Aarhus Dag- og Aftensseminarium. Aarhus 2000
 - Hue, Harry: Learning in Denmark. In: Discover Denmark – on Denmark the Danes, Past, Present and Future. Danish Cultural Institute, Kopenhagen 1995
 - Ivarsen, John: Specialundervisning. Kroghs Forlag A/S. Vejle 1999
 - Kirkebaek, Birgit: Spaendingsfelt mellem almenpaedagogik og specialpaedagogik. In: Tidsskriftet KVAN, Aarhus Dag- og Aftensseminarium. Aarhus 2000
 - Kjelsen, Per: Paedagogisk Psykologisk Raadgivning (PPR). In: Specialundervisningshaandbog. Gyldendalsk Boghandel. Kopenhagen 1999
 - Knaack, Meike: Dialogisches Prinzip und Bildung für alle: der Theologe und Pädagoge N.F.S. Grundtvig. In: Kreienburg, M.A. u.a. (Hrsg.): Bildungslandschaft Europa. Zehn Systeme im aktuellen Vergleich.
 - Krogh- Jespersen, Kirsten u.a.: Inspiration til undervisningsdifferentiering. Undervisningsministeriets Forlag, Kopenhagen 1998
 - Landeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Die Bundesländer. 50 Jahre Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart 1999

-
- Nielsen, Bjarne: Perspektiver paa folkeskolens specialundervisning. In: Specialundervisningshaandbog. Gyldendalsk Boghandel. Kopenhagen 1999
 - Nielsen, Bjarne: Specialundervisning for skoleelever. In: Specialundervisningshaandbog. Gyldendalsk Boghandel. Kopenhagen 1999
 - Nielsen, Bjarne: Specialundervisnings historie og udvikling. In: Tidsskriftet KVAN, Aarhus Dag- og Aftensseminarium. Aarhus 2000
 - Ove Holm, Christine und Stelling, Irene: Politikerne har kig paa kreative efterskoler. In: Aktuelt 10.11.2000
 - Persson, Grethe: Udvikling i observationsundervisning. In: Specialpaedagogik 6/99
 - Skov- Joergensen, I.: Historisk Strejftog. In: Specialundervisningshaandbog. Gyldendalsk Boghandel. Kopenhagen 1999
 - Undervisningsministeriet: Adfaerd, Kontakt og Trivsel. Debatoplaeg 1998
 - Undervisningsministeriet: Bekendtgørelsen af lov om uddannelse af laeren til folkeskolen. Kopenhagen 1999. <http://www.uvm.d/lov/lbk/2000/0000981.htm>
 - Undervisningsministeriet: Act On The Folkeskole, The Danish Primary and Lower Secondary School. Kopenhagen 1994, <http://www.uvm.dk/eng/publications/laws/actonthe.htm>
 - Undervisningsministeriet: Elever der forstyrrer undervisning for sig selv og andre i folkeskolen. Redegørelsen til Folketinget. Undervisningsministeriets Forlag. Kopenhagen 1997
 - Undervisningsministeriet: Integration of Handicapped Pupils in the Mainstream School System. Kopenhagen 1995. <http://www.uvm.dk/eng/7handicap/handicap.htm>

- Undervisningsministeriet: The Education System in General.
<http://www.uvm.dk/eng/publications/1prin/1htm>
- Undervisningsministeriet: The Folkeskole. Copenhagen 1999,
<http://www.uvm.dk/eng/publications/factsheets/fact2.htm>
- Winter- Jensen, Thyge: Dansk uddannelsespolitik og reformarbejde i 80'erne og 90'erne. Copenhagen 1997

Glossar

almindelig specialundervisning – allgemeiner „specialundervisning“

amt - Bezirk

anden specialpaedagogisk bistand – andere spezialpädagogische Hilfe

boernehaveklasse - Kindergartenklasse

efterskole – Nachschule, Privatschule in Internatsform für 14 – 18-jährige SchülerInnen

folkehoejskole – Volkshochschule

folkelig - volkstümlich

folkeskole – Volksschule, neunjährige Einheitsschule

folkeskolens afgangsproeve – Abschlussprüfung der „folkeskole“

folkeskolens udvidede afgangsproeve – erweiterte Abschlussprüfung der „folkeskole“

folketing – dänisches Parlament

fri skoler – freie Schulen, Privatschulen

hyggelig – gemütlich

hygge - Gemütlichkeit

kommune - Gemeinde

laererhoejskole - Lehrerhochschule

observationsklasse – Beobachtungs-klasse, Klasse für verhaltensauffällige SchülerInnen

observationsskole – Beobachtungsschule, Internat für verhaltensauffällige SchülerInnen

observationsundervisning – Beobachtungsunterricht, „specialundervisning“ für verhaltensauffällige SchülerInnen

PPR Psykologisk Paedagogisk Raadgivning – Pädagogisch Psychologische Beratung

rummelig – weit

seminarium/ seminarer – Hochschule zur „folkeskole“ –
LehrerInnenausbildung
sent udviklede unge – spät entwickelte Jugendliche
skole – Schule
skolebestyrelse – Schulgremium
skolekommision - Schulgremium
specialskole – Sonderschule
specialundervisning – Spezialunterricht, sonderpädagogische Förderung
studentereksamen – dänisches Abitur
uddannelse – Ausbildung
undervisning – Unterricht
Venstre – Links , liberale Partei in Dänemark
vidtgaaende specialundervisning – weitgehender „specialundervisning“

Ich versichere, dass ich die schriftliche Hausarbeit – einschließlich beigefügter Zeichnungen, Karteskizzen und Darstellungen – selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Alle Stellen der Arbeit, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken entnommen sind, habe ich in jedem Fall unter Angabe der Quelle deutlich als Entlehnung kenntlich gemacht.