



Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen



**Hochschulbibliothek  
Reutlingen**

**Kuhn, Stefanie**

Schulische Bildungsprozesse von Kindern und  
Jugendlichen mit komplexen Behinderungen im  
gemeinsamen Unterricht an inklusiven Regelschulen und  
Sonderschulen – ein Vergleich

<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

©Stefanie Kuhn, 2011



*„Wenn es Grenzen gibt, sind es unsere Grenzen,  
die Grenzen der Erwachsenen und  
der gesellschaftlichen Bedingungen.  
Es sind unsere Grenzen, wenn wir es nicht  
schaffen, uns das Leben und Lernen mit einem  
schwer behinderten Kind vorzustellen,  
wenn wir die notwendigen organisatorischen  
Bedingungen nicht herstellen können,  
um das Kind täglich in die Schule zu transportieren,  
zu windeln und zu füttern.“*

J. Schöler (2009, 155)



## Vorwort

„Die Schüler in dieser Klasse sind einfach so unterschiedlich. Da ist gemeinsames Lernen kaum mehr möglich!“ Dieser Satz, mit dem mich ein Sonderpädagoge während eines Blockpraktikums an einer Schule für Körperbehinderte an meinem ersten Tag über seine Klasse informierte, und die Erfahrungen der folgenden vier Wochen waren für mich ein erster Anstoß, bewusster über den Unterricht in heterogenen Klassen mit Schülern mit komplexen Behinderungen nachzudenken.

Die Praktikumsklasse bestand aus drei Förderschülern und drei Schülern mit komplexen Behinderungen. Der Unterricht wurde weitgehend in zwei ‚homogenen‘ Kleingruppen gestaltet. In deren Rahmen wurden die Förderschüler von dem Sonderpädagogen, die Schüler mit komplexen Behinderungen in einem Differenzierungsraum von Fachlehrern oder Therapeuten unterrichtet, stundenweise waren aber auch nur Hilfskräfte für die Betreuung und Versorgung dieser Schüler verantwortlich. In gemeinsamen Lernsituationen standen die Schüler mit komplexen Behinderungen überwiegend einfach dabei oder wurde nebenbei versorgt. Eine der Schülerinnen mit komplexen Behinderungen, die immer wieder laut schrie, wurde in den gemeinsamen Unterrichtsstunden mehrere Male in ihrem Rollstuhl vor die Tür gestellt, um Störung zu vermeiden. Soziale Kontakte zwischen den Schülern mit komplexen Behinderungen und ihren Mitschülern konnte ich kaum wahrnehmen. Die Situation in dieser Klasse erlebte ich persönlich als sehr unbefriedigend. Besonders nachdenklich stimmte mich, dass die Schüler mit komplexen Behinderungen sowohl im Rahmen der homogenen Lerngruppen, als auch innerhalb der heterogenen Gruppe benachteiligt zu werden schienen - sei es z.B. im Hinblick auf die Lernangebote oder im Hinblick auf die Zuteilung von Lehrerstunden. Ich machte mir viele Gedanken über die Rahmenbedingungen in dieser Klasse und versuchte, in Gesprächen Ursachen für die dargestellte Problematik zu finden. Besonders der Sonderpädagoge brachte seine Unzufriedenheit zum Ausdruck, sah jedoch wenig Änderungsmöglichkeiten.

Etwas zur gleichen Zeit begann ich, mich im Rahmen einer Prüfung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg/Reutlingen vertiefend mit dem Thema der Integration von Schülern mit Behinderungen auseinanderzusetzen. Angesichts der Erfahrungen während meines Blockpraktikums begegnete ich dieser Thematik mit Skepsis: Wie sollte Unterricht in einer Regelschulklasse gelingen, in der die Unterschiede zwischen den Schülern mit und ohne Behinderungen mindestens genauso groß waren, wie die zwischen den Schülern an der Sonderschule? Was würde mit Schülern mit komplexen Behinderungen in solchen Klassen geschehen, in denen möglicherweise eine weniger günstige räumliche, materielle und personelle Ausstattung gegeben war? War ‚Dabeisein‘ alles? Umso erstaunter war ich, als ich beispielsweise über die integrativen Schulversuche in Berlin in den 1990er Jahren las und dort über sehr positive Erfahrungen mit Schülern mit komplexen Behinderungen in heterogenen Lerngruppen berichtet wurde. Dadurch erwachte in mir ein besonderes Interesse für diese Schülerschaft und ihre Beschulung in heterogenen Lerngruppen. Durch weitere Impulse im Rahmen von Seminaren an der Pädagogischen Hochschule entwickelte sich folglich das Thema meiner wissenschaftlichen Hausarbeit.

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>A. EINLEITUNG</b> .....	<b>8</b>
<b>B. THEORETISCHE GRUNDLAGEN</b> .....	<b>12</b>
<b>1 Menschen mit Komplexen Behinderungen – Annäherung an den Personenkreis</b> .....	<b>12</b>
1.1 Heterogenität des beschriebenen Personenkreises .....	12
1.2 Verschiedene Sichtweisen auf Menschen mit Komplexen Behinderungen im Wandel der Zeit .....	13
1.3 Pädagogische Sichtweisen auf Komplexe Behinderung .....	14
1.4 Zusammenfassung.....	16
<b>2 Schulische Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen mit Komplexen Behinderungen – Rückblick, Einblick, Ausblick</b> .....	<b>18</b>
2.1 Historischer Rückblick .....	18
2.2 Aktuelle Situation .....	21
2.3 Formen der Beschulung .....	28
<b>3 Unterricht in heterogenen Lerngruppen - warum? Begründungsversuche zur Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Komplexen Behinderungen in heterogenen Gruppen unter Berücksichtigung kritischer Einwände</b> .....	<b>38</b>
3.1 Unterricht in heterogenen Lerngruppe an der Sonderschule .....	38
3.2 Unterricht in heterogenen Lerngruppen an Regelschulen .....	41
3.3 Zusammenfassung.....	47
<b>4 Unterricht in heterogenen Lerngruppen - wie? Didaktische Konzepte und Rahmenbedingungen</b> .....	<b>48</b>
4.1 Ausgewählte didaktische Konzepte zum Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe .....	48
4.2 Rahmenbedingungen für die Teilhabe von Kindern mit Komplexen Behinderungen am Unterricht in heterogenen Lerngruppen.....	55
4.3 Zusammenfassung.....	72
<b>5 Überleitung</b> .....	<b>75</b>
<b>C. EMPIRISCHER TEIL</b> .....	<b>76</b>
<b>6 Methodenauswahl und Begründung</b> .....	<b>76</b>
6.1 Qualitative Sozialforschung.....	76
6.2 Das problemzentrierte Interview .....	78
6.3 Die qualitative, unstrukturierte teilnehmende Beobachtung .....	82

<b>7</b>	<b>Interviewpartner und Gesprächssituation</b> .....	<b>85</b>
7.1	Interview 1 an einer Schule für Körperbehinderte (SfK) in Baden-Württemberg.....	85
7.2	Interview 2 an der Schule B (inklusive Grundschule) in Berlin .....	86
<b>8</b>	<b>Analyse der gewonnenen Daten anhand verschiedener Kategorien</b> .....	<b>89</b>
8.1	Das Konzept der Schule A (SfK) .....	89
8.2	Das Konzept an der Schule B (inklusive Grundschule) .....	111
<b>9</b>	<b>Zusammenfassender Vergleich</b> .....	<b>138</b>
9.1	Chancen des Unterrichts in einer heterogenen Lerngruppe mit Schülern mit Komplexen Behinderungen	138
9.2	Herausforderungen des Unterrichts in einer heterogenen Lerngruppe mit Schülern mit Komplexen Behinderungen.....	142
9.3	Rahmenbedingungen für den Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe mit Schülern mit Komplexen Behinderungen.....	146
<b>D.</b>	<b>AUSBLICK</b> .....	<b>151</b>
<b>E.</b>	<b>LITERATURVERZEICHNIS</b> .....	<b>156</b>
<b>F.</b>	<b>ANHANG</b> .....	<b>164</b>
<b>10</b>	<b>Interviewleitfaden (exemplarisch)</b> .....	<b>164</b>
<b>11</b>	<b>Interviewtranskriptionen</b> .....	<b>167</b>
11.1	Interview 1 an der Schule A (SfK) in Baden-Württemberg.....	167
11.2	Interview 2 an der Schule B (inklusive Grundschule )in Berlin .....	178
<b>12</b>	<b>Beobachtungsleitfaden (exemplarisch)</b> .....	<b>207</b>
<b>13</b>	<b>Beobachtungsprotokolle</b> .....	<b>208</b>
13.1	Beobachtungen an der Schule A (SfK) in Baden-Württemberg.....	208
13.2	Beobachtungen an der Schule B in Berlin .....	219
<b>14</b>	<b>E-Mail-Korrespondenzen</b> .....	<b>231</b>
14.1	Anschreiben an Schulen (exemplarisch) .....	231
14.2	E-Mail-Korrespondenz mit Gesprächspartnerin R2.....	233

## a. EINLEITUNG

---

Schulische Bildung für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen erscheint aus der heutigen Perspektive als Selbstverständlichkeit. Vielmehr werden sogar bereits seit mehreren Jahren Schlagwörter wie Teilhabe, Normalisierung und Integration in Hinblick auf die schulische Situation von Menschen mit Behinderungen diskutiert. Ein wichtiger Meilenstein hinsichtlich des Bildungsrechts für Menschen mit Behinderungen kann auch in der Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2006 gesehen werden, die Menschen mit Behinderungen das Recht auf lebenslange Bildung, auf Chancengleichheit innerhalb des Bildungssystem, ja sogar auf einen uneingeschränkten Zugang zum allgemeinen Bildungssystem zuspricht.

Betrachtet man die schulische Bildungssituation von Menschen mit Behinderungen jedoch genauer, stellt man bald fest, dass es kaum möglich ist, von ‚den‘ Menschen mit Behinderungen zu sprechen. Es wird deutlich, dass es innerhalb dieser Gruppe viele Untergruppen gibt, deren Lebens- und Bildungssituationen sich jeweils als sehr unterschiedlich erweisen. Man erkennt auch, dass es innerhalb der Gruppe von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen Randgruppen zu geben scheint, die (noch) nicht über dieselben Rechte verfügen oder diese in einem sehr viel längeren und härteren Kampf erringen mussten.

Eine dieser Randgruppen stellen Menschen mit Komplexen Behinderungen dar. Der Begriff der ‚Komplexen Behinderung‘ geht zurück auf FORNEFELD (2008). Sie bezieht sich mit dieser Bezeichnung auf eine Gruppe von Menschen mit geistiger Behinderung, die als Leistungsschwächste in unserer Gesellschaft von Aussonderung und Missachtung bedroht sind. Mit dem Begriff ‚Menschen mit Komplexer Behinderung‘ will FORNEFELD (2008) unangemessene adjektivische Eigenschaftsbeschreibungen, Etikettierung und negative Konnotationen vermeiden. Für FORNEFELD (2008a, 11) ist „nicht die Behinderung komplex (...), sondern die Lebensumstände der Menschen“. Diese sind gekennzeichnet durch Ausschluss von aktuellen Entwicklungen im Rahmen von Integration und Inklusion, von Empowerment und Normalisierung (vgl. FORNEFELD, 2008b, 14f), nicht zuletzt dadurch bedingt, dass die betroffenen Menschen mit geistiger Behinderung in ihrem Verhalten und ihrer Entwicklung oftmals jeglichen Normen und Erwartungen widersprechen (ebd., 25).

In der folgenden Arbeit möchte ich diesen Begriff der ‚Komplexen Behinderung‘ übernehmen, ihn aber nicht nur für Menschen mit einer geistigen Behinderung verwenden, sondern ihn ausweiten auf die Menschen, die sowohl in der Literatur als auch in der Praxis oftmals als ‚schwerstbehindert‘ oder sogar ‚schwer(st) mehrfachbehindert‘ bezeichnet werden. Um diese Menschen soll es in dieser Arbeit gehen. Meines Erachtens eignet sich der Begriff ‚Menschen mit Komplexer Behinderung‘ deshalb gut für diesen Personenkreis, weil gerade diese Menschen in mancherlei Hinsicht zur einer Restgruppe in unserer Gesellschaft gehören, die in der Gefahr steht, ausgeschlossen und vergessen zu werden - nicht zuletzt auch im Bereich von Schule und Bildung und der dort stattfindenden (aktuellen) Entwicklungen. Auch gehören sie zu denjenigen Menschen, die vielfach Erwartungen und Normen nicht erfüllen (vgl. HINZ, 2007, 19f). Letztlich erscheint dieser Begriff deshalb als passend, weil er nicht die Defizite der damit bezeichneten

Personengruppe in den Vordergrund stellt und damit negative Zuschreibungen unterstützt, sondern vielmehr darauf verweist, dass Behinderung jeweils durch den Kontext bedingt ist, in dem eine Person lebt. Um jedoch verstärkt auf die Heterogenität des beschriebenen Personenkreises hinzuweisen, erweist es sich als sinnvoll den Behinderungsbegriff im Plural zu verwenden und von ‚Menschen mit komplexen Behinderungen‘ zu sprechen.

Menschen mit komplexen Behinderungen wurden in Deutschland lange Zeit als „bildungsunfähige Pflegefälle“ (FORNEFELD, 2001, 133) betrachtet und deshalb von jeglicher schulischer Bildung ausgeschlossen. Obwohl ihnen Ende der 1970er Jahre das Recht auf schulische Bildung zugestanden wurde, lässt sich unschwer erkennen, dass sie bis heute immer noch von Aussonderungstendenzen betroffen sind. So wurden zwar ab den 1980er Jahren vermehrt Versuche unternommen, Kinder und Jugendliche mit komplexen Behinderungen in heterogene Lerngruppen innerhalb von Sonderschulen<sup>1</sup>, besonders an Schulen für Körperbehinderte<sup>2</sup>, einzubeziehen. Dies konnte sich jedoch trotz positiver Erfahrungen nicht flächendeckend durchsetzen. Darüber hinaus wurden auch Versuche zur Beschulung von Schülern mit komplexen Behinderungen im Rahmen der Integrationsbewegung ab den 1990er Jahren unternommen. Obwohl die Ergebnisse wissenschaftlicher Begleitung von Schulversuchen - wie beispielsweise im Bundesland Berlin - deutlich machten, dass sich für Schüler mit komplexen Behinderungen im gemeinsamen Unterricht mit Gleichaltrigen Vorteile ergeben, konnte sich diese Beschulungsform nicht etablieren.

Trotz aller Unterschiede zwischen Sonderschulen und Regelschulen scheinen an beiden Schulformen bis in die heutige Zeit hinein Zweifel darüber zu bestehen, ob die Unterrichtung von Schülern mit komplexen Behinderungen in heterogenen Lerngruppen tatsächlich eine angemessene Form der Beschulung darstellt. Gleichzeitig finden sich aber auch nur sehr wenige Veröffentlichungen zur Thematik der Beschulung von Schülern mit komplexen Behinderungen in heterogenen Lerngruppen. Besonders aus dem Bereich der Sonderschulen liegen nahezu keine wissenschaftlichen Erkenntnisse aus Begleituntersuchungen oder ähnlichen Unterfangen vor<sup>3</sup>, obwohl die Vor- und Nachteile des Unterrichts mit Schülern mit komplexen Behinderungen in heterogenen Lerngruppen von Schulpraktikern und -theoretikern kontrovers diskutiert werden (vgl. HINZ/WÖLFERT-AHRENS, 1991, 285). Auch innerhalb der Integrationsbewegung scheint die Thematik nur auf begrenztes Interesse gestoßen zu sein (vgl. HETZNER/PODLESCH, 2009, 395).

Mit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland im Jahr 2009 wurde das Bildungsrecht von Menschen mit Behinderungen als Menschenrecht verankert. Auf dieser Grundlage entstand

---

<sup>1</sup> Die Bezeichnung für Sonderschulen variiert innerhalb der verschiedenen Bundesländer. Um eine bessere Lesbarkeit zu gewährleisten, werden die verschiedenen Begriffe synonym verwendet.

<sup>2</sup> Wenn im Folgenden von Sonderschulen gesprochen wird, ist - soweit nicht anders erwähnt - schwerpunktmäßig die Schule für Körperbehinderte gemeint.

<sup>3</sup> Eine Ausnahme mag das Forschungsprojekt „SchülerInnen mit schwerster Behinderung in Baden-Württemberg“ der Pädagogischen Hochschule Heidelberg darstellen, das von 1999 bis 2004 von KLAUB/LAMERS/JANZ durchgeführt wurde. Ziel dieses Projektes war es, anhand einer Befragung von Eltern, Therapeuten, Lehrern, Pflegekräften und Schulleitern ein möglichst umfassendes Bild der schulischen Situation dieser Kinder und Jugendlichen zu gewinnen. Die Diskussion um die Beschulung in homogenen und heterogenen Lerngruppen stellt dabei jedoch nur einen kleinen Ausschnitt dar und kann kaum als differenzierte wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Thematik gewertet werden.

die Forderung nach einem inklusiven Schulsystem und einer ‚Schule für alle‘. Angesichts solcher Forderungen gewinnt die Diskussion um die adäquate Beschulungsform von Schülern mit Komplexen Behinderungen eine neue Aktualität und Dringlichkeit. Schließlich handelt es sich bei der UN-Behindertenrechtskonvention nicht nur um Empfehlungen, sondern um Menschenrechte. Es muss also erneut gefragt werden, welche Möglichkeiten der Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe für Schüler mit Komplexen Behinderungen bietet und welche Rahmenbedingungen dafür notwendig sind.

Die vorliegende Arbeit soll deshalb einen Beitrag zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Beschulung von Schülern mit Komplexen Behinderungen in heterogenen Lerngruppen leisten. Im Mittelpunkt soll dabei nicht die unmittelbare Gegenüberstellung von homogenen und heterogenen Lerngruppen und den damit verbundenen Vor- und Nachteilen stehen. Vielmehr soll es darum gehen, die Chancen aufzuzeigen, die für Schüler mit Komplexen Behinderungen in einer heterogenen Lerngruppe erwachsen, ohne dabei die spezifischen Herausforderungen zu verschweigen, die sich aus einer solchen Beschulungsform ergeben können. Ein weiterer Schwerpunkt dieser Arbeit soll darin liegen, darzustellen, welche Rahmenbedingungen gegeben sein müssen, damit Kinder und Jugendliche mit Komplexen Behinderungen an den Lernprozessen in der heterogenen Gruppe teilhaben können und sich der Unterricht für alle Beteiligten als sinnvolles und zufriedenstellendes Unterfangen erweist.

Angesichts der Tatsache, dass sowohl aus dem Bereich der Sonderschulen, als auch aus dem Bereich der integrativen (bzw. inklusiven) Regelschulen bereits erste Vorerfahrungen zu der Thematik des Unterrichts mit Schülern mit Komplexen Behinderungen in heterogenen Lerngruppen bestehen, erscheint es als sinnvoll, die unterschiedlichen Konzepte und Erfahrungen an diesen beiden Schulformen genauer zu betrachten und anhand der daraus gewonnenen Erkenntnisse Hinweise auf die Chancen, Herausforderungen und Rahmenbedingungen dieser Unterrichtsformen ableiten zu können.

Dabei bin ich mir bewusst, dass ein direkter Vergleich zwischen diesen beiden Schulformen aufgrund ihres Selbstverständnisses und der jeweils spezifischen Kontextbedingungen weder möglich noch sinnvoll ist.

Um sich mit der Thematik der Beschulung von Schülern mit Komplexen Behinderungen in einer heterogenen Lerngruppe angemessen auseinandersetzen zu können, erweist es sich als erforderlich, sich in einem ersten Schritt durch eine Charakterisierung diesem Personenkreis anzunähern.

Darüber hinaus erscheint im Hinblick auf die Thematik auch ein Blick zurück in die Geschichte auf die Entwicklung der Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Komplexen Behinderungen als interessant, um sich auf dieser Grundlage fundiert mit der aktuellen schulischen Situation dieses Personenkreises auseinandersetzen und die einzelnen Beschulungsformen einordnen zu können. Ein historisches Hintergrundwissen trägt außerdem zu einem erweiterten Verständnis aktueller Problemstellungen und Herausforderungen bei. Diese verschiedenen Aspekte werden im zweiten Kapitel der Arbeit beleuchtet.

Auf der Grundlage dieser Überlegungen soll daraufhin theoretisch erarbeitet werden, welche Chancen sich aus dem Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe für Kinder und Jugendliche mit Komplexen

Behinderungen ergeben und wie sich dieser - beziehend auf die vorhandenen Erfahrungsberichte aus der Schulpraxis - begründen lässt. Eine getrennte Darstellung der beiden Schulformen erweist sich dabei als erforderlich.

In einem vierten Kapitel erfolgt schließlich die Darstellung einiger zentraler Rahmenbedingungen für den Unterricht von Schülern mit komplexen Behinderungen in heterogenen Lerngruppen, die ebenfalls aus den Erfahrungsberichten und einzelnen wissenschaftlichen Betrachtungen abgeleitet werden.

Um einen möglichst realistischen Einblick in die Realisierung des Unterrichts in heterogenen Lerngruppen mit Schülern mit komplexen Behinderungen gewinnen zu können, sollen in einem zweiten eher praxisorientierten Teil der Arbeit die Erkenntnisse dargelegt werden, die im Rahmen von qualitativen Interviews und qualitativ-teilnehmender Beobachtungen an zwei verschiedenen Schulen gewonnen werden konnten.

Nach einer kurzen Darlegung und Begründung der zur Datengewinnung genutzten wissenschaftlichen Methoden, sollen die Unterrichtskonzepte der untersuchten Schulen kurz umrissen werden, um auf diese Weise zusammen mit der Darstellung der Interviewpartner und Beobachtungssituationen ein situationsbezogenes Hintergrundwissen für die gewonnenen Erkenntnisse zu schaffen.

Auf dieser Grundlage werden die im Rahmen der Interviews erhaltenen Informationen hinsichtlich der Chancen und Herausforderungen des Unterrichts in einer heterogenen Lerngruppe mit Schülern mit komplexen Behinderungen, sowie hinsichtlich der dafür notwendigen Rahmenbedingungen mit den in der Unterrichtsrealität angestellten Beobachtungen für die einzelnen Schulen ausführlich verglichen und diskutiert.

In einem neunten Kapitel erfolgt sodann zusammenfassender Vergleich der gewonnenen Erkenntnisse an den beiden verschiedenen Schulformen unter Berücksichtigung des jeweils spezifischen Bedingungsgefüges. Dabei geht es nicht um eine Gegenüberstellung der im Speziellen untersuchten Schulen, sondern vielmehr darum, anhand der exemplarisch analysierten Konzepte (allgemeine) Schlussfolgerungen für den Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe mit Schülern mit komplexen Behinderungen ziehen zu können.

Ein abschließender Ausblick nimmt noch einmal kurzen Bezug auf die wesentlichen Erkenntnisse und zeigt auf, an welchen Punkten die dargestellten Konzepte - nicht zuletzt im Hinblick auf die Forderung nach Inklusion - der Weiterentwicklung bedürfen.

## b. THEORETISCHE GRUNDLAGEN

---

### 1 Menschen mit Komplexen Behinderungen – Annäherung an den Personenkreis

#### 1.1 *Heterogenität des beschriebenen Personenkreises*

Menschen mit Komplexen Behinderungen - für diesen Personenkreis, wie er in dieser Arbeit verstanden wird, werden in der Fachliteratur, aber auch in den praktischen Handlungsfeldern ganz verschiedene Begriffe verwendet. Vielfach werden diese Personen auch als ‚Schwerstbehinderte‘, ‚Schwerstmehrfachbehinderte‘, ‚Kinder mit schwersten Behinderungen‘, als ‚intensiv Behinderte‘, ‚mehrfach schwerstbehinderte‘ oder auch ‚schwerstbehinderte‘ Kinder beschrieben (vgl. FRÖHLICH 2003, 662). Ebenso vielfältig wie die Begrifflichkeit erweisen sich die Definitionsversuche und Perspektiven auf den Personenkreis, der mit den Bezeichnungen zu erfassen versucht wird. So stellt BACH (1991,3) ausführlich eine „Fülle unterschiedlicher z.T. gegensätzlicher Einfälle, Vorstellungen und Handlungsimpulse, die das Wort ‚Schwere Behinderung‘ auszulösen angetan ist“, dar. Er geht speziell auf verschiedene Verständnisweisen (z.B. medizinisch, pädagogisch, psychologisch, ethisch,...) ein und stellt fest, dass keiner dieser Aspekte alleine die Personengruppe ausreichend beschreiben kann. Darüber hinaus wird deutlich, dass auch innerhalb der damit befassten Fachdisziplinen unterschiedliche Verständnisse von Komplexen Behinderungen vorliegen. So weisen HAUPT/FRÖHLICH (1982) darauf hin, dass in der Körperbehindertenpädagogik drei verschiedene Gruppen von Kindern als ‚schwerbehindert‘ angesehen werden: Erstens Kinder mit progredienten Erkrankungen<sup>4</sup>, zweitens sprechunfähige Kinder mit schwersten cerebralen Bewegungsstörungen und drittens Kinder, „die sowohl in der psychomotorischen als auch in der emotionalen, sozialen, kommunikativen und kognitiven Entwicklung extrem behindert sind“. Für FORNEFELD (vgl. 1998, 32) hingegen, die in der Geistigbehindertenpädagogik verankert ist, stellt - wie bereits in der Einleitung dargestellt - eine geistige Behinderung den Ausgangspunkt und das zentrale Merkmal für schwere Behinderung dar. Die geistige Behinderung *kann* nach ihrem Verständnis mit verschiedenen (sinnesbezogenen und/oder körperlichen) Schädigungen und Beeinträchtigungen einhergehen. An anderer Stelle fügt sie noch hinzu, dass „der Ausprägungsgrad der einzelnen Behinderungen immer gravierend ist“ (FORNEFELD, 2004, 70).

---

<sup>4</sup> In der aktuellen Literatur werden diese Kinder und Jugendlichen nicht mehr dem Personenkreis der Menschen mit Komplexen Behinderungen zugerechnet. Zwar müssen auch im Rahmen ihrer Erziehung und Förderung die Besonderheiten ihrer physischen und psychischen Situation beachtet werden, diese unterscheiden sich jedoch deutlich von den Bedürfnissen und Situationen der in dieser Arbeit beschriebenen Personengruppe.

## ***1.2 Verschiedene Sichtweisen auf Menschen mit Komplexen Behinderungen im Wandel der Zeit***

Diese gravierende Ausprägung, von der FORNEFELD (2004,70) spricht, spiegelt sich auch in den angeführten Bezeichnungen für den Personenkreis der Menschen mit Komplexen Behinderungen wieder. Die Schwere der Behinderung, die Vielfalt der Einschränkungen und – wie HINZ (2007, 15) vermutet – auch „die Schwere der Last für andere“, die mit solchen Begriffen angedeutet werden, lassen sich vielfach auch in den Überlegungen zu dem damit beschriebenen Personenkreis wiedererkennen. So sprechen beispielsweise HAUPT/FRÖHLICH (1982, 23) in einer frühen Definition von Kindern,

„die (...) sich nicht alleine fortbewegen können, die ihre Hände nicht gezielt einsetzen können, um alleine zu essen, konstruktiv zu spielen, zu kritzeln, zu gestalten, die nicht mit Lautsprache kommunizieren können, deren Wahrnehmung auf den Nahraum beschränkt ist (...), deren Reaktions- und Verarbeitungsmöglichkeiten sich allenfalls auf unmittelbar Erlebtes beziehen, denen aber auch einfachste Abstraktionen (...) noch nicht möglich sind, die allenfalls auf Kontaktangebote erwachsener Bezugspersonen reagieren, die noch keine Beziehungen zu anderen Kindern aufnehmen können (...), deren Bewegungsbeeinträchtigung so ausgeprägt ist, dass sie für alle täglichen Verrichtungen, für An- und Ausziehen, Körperpflege, Essen, Fortbewegung, Kommunikation, für die Befriedigung emotionaler und sozialer Bedürfnisse, für Anregung und Beschäftigung auf Erwachsenenhilfe angewiesen sind“.

Durch solche Beschreibungen werden sehr deutlich die Defizite der beschriebenen Personen in den Vordergrund gerückt. Kinder mit Komplexen Behinderungen werden somit - gemessen an der Normalität - als Mängelwesen oder wie FORNEFELD (1998, 26) schreibt als „extreme Minusvariante menschlichen Seins“ dargestellt. Ein Denken, das stark von Normalitätsvorstellungen geprägt ist, wird in einer weiteren Definition von FRÖHLICH (1979, zitiert nach HAUPT/FRÖHLICH 1982, 22) deutlich, wenn er Kinder mit Komplexen Behinderungen folgendermaßen beschreibt: „Schwerstbehindert nennen wir ein Kind, wenn es absehbar nicht in der Lage sein wird, die vergleichbaren Leistungen eines gesunden Säuglings von 6 Monaten zu erreichen.“ Der Vergleich von Menschen mit Komplexen Behinderungen mit Kleinkindern bzw. das Gleichsetzen derer Lebenssituationen findet sich auch bei anderen Autoren (vgl. u.a. PRASCHAK, 1992). Solche Vergleiche müssen jedoch insofern sehr kritisch betrachtet werden, als sie die je individuelle Lebenserfahrung, sowie die besondere Lebenssituation der betroffenen Menschen völlig außer Acht zu lassen scheinen. Außerdem gilt es zu beachten, dass auf der Grundlage einer solch defizitorientierten, attribuierenden Perspektive Menschen mit Komplexen Behinderungen lange Zeit als „erziehungs-, lern-, bildungs- und schulbildungsunfähig“ (FEUSER 1990, 53) angesehen wurden.

Entgegen der bisher dargestellten, stark individuumszentrierten und ontologisierenden Auffassung von Komplexen Behinderungen weisen andere Definitionsansätze auf die Relationalität von Behinderung hin. So schreibt BACH (1991, 5), dass es Behinderung als unveränderliche Eigenschaft einer Person nicht gebe, sondern dass diese nur dann bestehe, wenn „eine starke Diskrepanz zwischen Verhaltens- und Erlebnisdisposition und einer bestimmten Erwartung oder Anforderung unter bestimmten Bedingungen in einer bestimmten Situation vorliegt“. Diese Perspektive leugnet nicht, dass bestimmte Schädigungen bei den entsprechenden Personen vorliegen können, sie zeigt jedoch, dass Behinderung von der Gesellschaft

und dem sozialen Umfeld der Betroffenen mitkonstruiert wird und stark von der Wahrnehmung des Betrachters und dessen Zuschreibung abhängig ist. Behinderung ist keine negative Eigenschaft mehr, sondern erweist sich vielmehr als ein soziales Phänomen bzw. als gesellschaftliches Konstrukt.

Letztlich weist LAMERS (2000) auf den Einbezug des biopsychosozialen Konzeptes der Weltgesundheitsorganisation (WHO, ICDH-2 2000 und ICF 2005) bei der Beschreibung der Personengruppe hin, die in dieser Arbeit als Menschen mit Komplexen Behinderungen bezeichnet werden. Dieses Konzept basiert auf den grundlegenden Aspekten der Körperfunktionen und -strukturen, der Aktivitäten und der Partizipation (Teilhabe) und misst den umwelt- und personenbezogenen Kontextfaktoren eine wesentliche Bedeutung zu. Auf dieses Konzept bezieht sich LAMERS (2000, 186), wenn er Komplexe Behinderungen als einen Oberbegriff beschreibt, der „alle Dimensionen schwerer Schädigung, einschneidender Aktivitätsstörung und weitreichender Einschränkungen der Partizipation“ umfasst. Dennoch sei Partizipation an zentralen Lebensbereichen und Situationen möglich, wenn die notwendigen personalen und materialen Voraussetzungen für den Menschen mit Komplexen Behinderungen geschaffen werden (vgl. ebd., 187). Damit wird deutlich, dass Behinderung nicht mehr als Wesensmerkmal einer Person verstanden wird, sondern als Wechselwirkung zwischen der körperlichen und mentalen Verfassung einer Person einerseits und den Kontextfaktoren andererseits.

Die in diesem Abschnitt dargestellten Überlegungen zu Menschen mit Komplexen Behinderungen anhand verschiedener Betrachtungsweisen, die innerhalb der letzten dreißig Jahre formuliert wurden, machen deutlich, dass das Verständnis von Komplexen Behinderungen in einem engen Zusammenhang mit dem Menschenbild des Betrachters und dem jeweiligen gesellschaftlichen Verständnis von Behinderung steht. Diesbezüglich zeigt sich ein Wandel von einer individuumszentrierten und schädigungsspezifischen Sichtweise hin zu einem relativen Verständnis von Behinderung unter Berücksichtigung von Kontextfaktoren.

### ***1.3 Pädagogische Sichtweisen auf Komplexe Behinderung***

Auf der Grundlage einer stark defizitorientierten Perspektive auf Menschen mit Komplexen Behinderungen wurde diesen Kindern und Jugendlichen lange Zeit ihre Bildungs-, Entwicklungs- und Lernfähigkeit abgesprochen, weil eine Fokussierung auf die Schädigungen und Mängel die Sicht auf die Fähigkeiten, Entwicklungsmöglichkeiten und Bedürfnisse der entsprechenden Personen verhinderte. Auch wenn Kindern und Jugendlichen mit Komplexen Behinderungen in der heutigen Zeit grundsätzlich ein Bildungsrecht zuerkannt wird, konnte die Defizitorientierung immer noch nicht vollständig überwunden werden. Sie spiegelt sich in verschiedenen pädagogischen Konzepten und Förderansätzen für Kinder und Jugendliche mit Komplexen Behinderungen wieder. Diesen Konzepten ist gemeinsam, dass sie eine Kompensation der Mängel und Schädigungen der Betroffenen und eine Normalisierung zum Ziel haben.

FORNEFELD (1998, 23) kritisiert, dass solche Intentionen vielmehr „zu einem blinden Aktionismus als zu einer reflektierten Erziehung“ führen, in dessen Rahmen das Kind selbst zu einem „Objekt der Förderung“ wird und in einer starken Abhängigkeit von den ihm zugewandten Erwachsenen steht. Solche Ansätze verkennen jedoch die Fähigkeit jedes Menschen zur aktiven Gestaltung seiner Lebensprozesse (vgl. FEUSER, 1995, 90f). Das Erkennen von Entfaltungs- und Entwicklungspotenzial und das Wahrnehmen von Handlungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen stellen jedoch eine wichtige Basis für Bildung und Erziehung dar. So distanziert sich auch FRÖHLICH (1998, 97) im Laufe der Jahre von seiner stark defizitorientierten Perspektive und erkennt zwischenzeitlich an, dass Kinder und Jugendliche mit Komplexen Behinderungen mithilfe eines unterstützenden Umfelds ebenfalls dazu fähig sind, „Selbstgestaltungsprozesse zu entwickeln, die sie dazu befähigen, ihr individuelles Leben auszudifferenzieren und Entwicklungsprozesse voranzutreiben“.

FEUSER (vgl. 1985, 11) weist darauf hin, dass Kinder und Jugendliche mit Komplexen Behinderungen hinsichtlich ihrer Erziehung und Bildung hohe Anforderungen an die Gesellschaft stellen, weil sie deren Erwartungen und Normen nicht entsprechen. Er sieht eine Gefahr darin, dass Pädagogen, die mit Kindern und Jugendlichen mit Komplexen Behinderungen arbeiten, ihre eigene Hilflosigkeit und mangelnde Kompetenz auf die Betroffenen übertragen und - um ihre eigene Unzulänglichkeit zu verdecken - als deren Wesensmerkmal darstellen. Für den schulischen Unterricht ist es deshalb laut FEUSER (ebd., 12) wichtig, im schwerbehinderten Schüler ein Kind zu sehen, „das viel kann und will“. Er stellt sich klar gegen eine Reduzierung des Unterrichts auf Therapie und isolierte Förderung. Vielmehr unterstreicht er die Bedeutung einer Orientierung des Unterrichts an den Kompetenzen und Bedürfnissen der Schüler mit Komplexen Behinderungen. Neben der Befriedigung der individuellen Bedürfnisse misst FEUSER (1985, 12) der Anregung durch die Umwelt eine hohe Bedeutung für die Entwicklung des betroffenen Kindes zu, wodurch es ihm möglich werden soll, „seine Lebens- und Lernprozesse auf dem ihm jeweils höchst erreichbaren Niveau organisieren und strukturieren zu können“.

Auch für HETZNER/PODLESCH (2009) spielen die Fähigkeiten und Bedürfnisse bei der Annäherung an den Personenkreis eine bedeutende Rolle. Sie distanzieren sich nicht nur von einer defektorientierten Beschreibung durch entsprechende Begriffe, die ihrer Meinung nach zu negativen Festschreibungen und besonderer Behandlung führen, sondern auch von Behinderung als Ausgangspunkt für die Betrachtung von Personen mit Komplexen Behinderungen. Sie wählen stattdessen den Begriff „Kinder mit elementaren Lernbedürfnissen“ (ebd., 393), der dazu beitragen soll, den betroffenen Kindern neue Entwicklungsperspektiven und allen an Erziehung und Bildung beteiligten Menschen erweiterte pädagogische Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen. Für den entsprechenden Personenkreis schlagen sie deshalb folgende Definition vor:

„Kinder mit elementaren Lernbedürfnissen können aufgrund ihrer Wahrnehmungstätigkeit Kontakte zu Menschen und Dingen in ihrer Umwelt aufnehmen. Zur individuellen Wahrnehmungsentwicklung und Erweiterung ihrer Erlebnis- und Handlungsfähigkeit benötigen sie vielfältige konkrete Anregungen, die durch andere Kinder und Erwachsene vermittelt werden.“

Dabei kommt es darauf an, Wege der Kommunikation anzubahnen, die den Austausch gemeinsamer Erlebnisse und Erfahrungen in menschlicher Nähe und Wärme ermöglichen.“ (HETZNER/PODLESCH, 2009, 393)

Dieser Ansatz stellt einen klaren Gegensatz zu vielen der bisher genannten Überlegungen dar. Mögliche Defizite und Einschränkungen werden von HETZNER/PODLESCH (2009) dabei überhaupt nicht erwähnt, stattdessen stehen die Personen mit ihren Kompetenzen und Bedürfnissen im Mittelpunkt. Darüber hinaus betont diese Definition die Verantwortung des Umfeldes für die Weiterentwicklung und Fähigkeitserweiterung der beschriebenen Kinder und Jugendlichen. Ein solcher Perspektivenwechsel kann eindeutig positiv bewertet werden. Hinsichtlich des Unterrichts in einer heterogenen Lerngruppe erweist sich in dieser Definition außerdem als sehr bedeutsam, dass HETZNER/PODLESCH (2009) das Bedürfnis von Kindern mit Komplexen Behinderungen nach Anregung durch andere Kinder herausstellen. Dieser Aspekt blieb in den zuvor dargestellten Definitionen unerwähnt oder wurde sogar ausgeschlossen (vgl. FRÖHLICH, 1982). Dennoch weist auch diese Definition Grenzen auf. Dazu gehört einerseits, wie DOLLEZAL (2008, 20f) feststellt, eine „Unschärfe bezüglich der Frage, welcher Personenkreis unter dem der ‚elementaren Lernbedürfnisse‘ verstanden werden kann“, da die Beschreibung auch auf Kinder ohne Behinderungen zutreffen könne. Darüber hinaus kritisiert HINZ (2007) die begriffliche Begrenzung auf die kindlichen *Lernbedürfnisse*. Er schlägt deshalb vor, den Begriff auf „generell jegliche Unterstützungsbedürfnisse auszuweiten“ (ebd., 17).

#### **1.4 Zusammenfassung**

Die Darstellung einiger ausgewählter Definitionsversuche und Überlegungen zum Personenkreis der Menschen mit Komplexen Behinderungen macht deutlich, dass es kaum möglich ist, eine allgemeingültige Definition zu liefern. Diese Schwierigkeit ergibt sich nicht zuletzt daraus, dass sich die beschriebene Gruppe von Menschen in sich als sehr heterogen erweist. Keine der aufgeführten Definitionsversuche wurde den damit beschriebenen Menschen tatsächlich gerecht. Dabei sind besonders solche Definitionsansätze kritisch zu betrachten, die ausschließlich die Defizite der Personen herausstellen, da sich aus solchen Überlegungen schnell negative und einschränkende Konsequenzen für die Weiterentwicklung in verschiedenen Lebensbereichen, für die schulische Bildung, für Förderung und Erziehung aber auch für das Leben an sich ergeben können. Allgemeingültige Definitionen erweisen sich darüber hinaus deshalb als schwierig, weil dabei der einzelne Mensch in seiner unvergleichbaren Individualität aus dem Blick gerät und es - wie FORNEFELD (1998, 26) kritisch anmerkt - zu einer „unzulänglichen Objektivierung“ kommt, bei der der Mensch mit Komplexen Behinderungen gemessen an einer scheinbaren Normalität in der Regel schlecht abschneidet. Dennoch bedarf es eines gemeinsamen Verständnisses über die Menschen, auf die sich diese Arbeit beziehen soll.

FORNEFELD (1998, 34) bietet angesichts der Schwierigkeit, eine allgemeingültige, wissenschaftliche Definition zu finden, eine deskriptive Annäherung an den Personenkreis, die sie aus ihren schulpraktischen Erfahrungen ableitet:

„...wenn ich im weiteren von ‚Schwerstbehinderten‘ spreche, denke ich an Kinder, die sowohl in ihren motorischen, als auch in ihren geistig-seelischen Fähigkeiten auf's schwerste beeinträchtigt sind, die bei allen alltäglichen Verrichtungen der Hilfe anderer bedürfen, die u.U. gefüttert, angezogen, gepflegt, gelagert werden müssen und die darum ihr Leben lang in besonderer Abhängigkeit (...) bleiben. Ich meine Kinder, die häufig nicht erwartungsgemäß auf Kontakt- und Lernangebote reagieren, die sich nicht durch aktive Sprache, sondern eher durch Laute oder mittels somatischer Erscheinungen ihres Leibes (...) auszudrücken vermögen. Sie sind zur Verwirklichung ihrer Wünsche und Bedürfnisse in besonderer Weise auf das Verstandenwerden seitens der Bezugspersonen angewiesen.“

Diese Beschreibung deckt sich in vielen Bereichen mit den Ergebnissen eines Forschungsprojektes<sup>5</sup> von KLAUB/LAMERS/JANZ (vgl. 2005, 104f) zur Erfassung des Personenkreises der Schüler mit Komplexen Behinderungen an Sonderschulen in Baden-Württemberg. Eine solche praxisbezogene Beschreibung stellt meines Erachtens eine sinnvolle Ergänzung zu den oben angeführten wissenschaftlichen Definitionsversuchen dar.

Aufgrund der Schwierigkeit, dass keine der ausgewählten Definitionen den Personenkreis der Menschen mit Komplexen Behinderungen angemessen und vollständig beschreiben kann, verzichte ich darauf, mich für diese Arbeit auf einen einzigen Ansatz festzulegen. Die dargestellten Überlegungen tragen jedoch in ihrer Gesamtheit dazu bei, eine Vorstellung von dem Personenkreis zu skizzieren, mit dem sich diese Arbeit befasst.

Auch wenn in der heutigen Zeit mehr und mehr Abstand von einer rein defizitorientierten Perspektive auf Menschen mit Komplexen Behinderungen genommen und die Bildungsfähigkeit dieses Personenkreises anerkannt wird, sieht sich die Schule angesichts der besonderen Bedürfnisse dieser Kinder und Jugendlichen vor einer großen Herausforderung, weil im Umgang mit den betroffenen Kindern und Jugendlichen - wie FORNEFELD (1998, 5) schreibt -, „schulische Erziehung im klassischen Sinne nicht realisierbar ist“. So sah sich die Schule auch nicht schon immer in der Verantwortung, sich diesen Herausforderungen zu stellen und Heranwachsende mit Komplexen Behinderungen in schulische Bildungs- und Erziehungsprozesse einzubeziehen. Ein Blick zurück in die historische Entwicklung schulischer Bildungsangebote für Menschen mit Komplexen Behinderungen soll dies im Folgenden verdeutlichen.

---

<sup>5</sup> Dabei handelte es sich um das Forschungsprojekt „SchülerInnen mit schwerster Behinderung in Baden-Württemberg“ der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, das von 1999 bis 2004 von KLAUB/LAMERS/JANZ durchgeführt wurde. Ziel dieses Projektes war es, anhand einer Befragung von Eltern, Therapeuten, Lehrern, Pflegekräften und Schulleitern ein möglichst umfassendes Bild der schulischen Situation dieser Kinder und Jugendlichen zu gewinnen. Die Fragebögen wurden an 114 Schulen in Baden-Württemberg verschickt.

## 2 Schulische Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen mit Komplexen Behinderungen – Rückblick, Einblick, Ausblick

### 2.1 *Historischer Rückblick*

Hinsichtlich der Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Komplexen Behinderungen lassen sich nur wenige historische Quellen ausmachen, was sowohl durch die Heterogenität des Personenkreises zu begründen sein mag, als aber auch in dem Aspekt, dass sich erst seit den 1970er Jahren erste Ansätze zur Bildung und Erziehung erkennen lassen, die sich speziell auf Menschen mit Komplexen Behinderungen beziehen. Auch heute erschweren es die unterschiedlichen Entwicklungen in den einzelnen Bundesländern - bedingt durch die Kulturhoheit der Länder -, ein einheitliches Bild zu zeichnen. Dennoch soll im Folgenden der Versuch unternommen werden, einen möglichst guten Überblick zu geben.

Der Blick zurück macht deutlich, dass sich der Umgang mit Menschen mit Behinderungen im Allgemeinen seit der Antike zwischen göttlicher Verehrung, fürsorglicher Pflege und Ausrottung bewegte. FORNEFELD (vgl. 1998, 9) sieht dabei einen engen Zusammenhang zwischen diesen unterschiedlichen Umgangsformen und den jeweiligen gesellschaftlichen, ökonomischen, politischen und sozialen Bedingungen und Einstellungen. Während die Aufklärung einen allgemeinen Bildungsoptimismus zur Folge hatte, der von einer grundsätzlichen Bildungsfähigkeit des Menschen ausging, und sich im 19. Jahrhundert verschiedene Bestrebungen erkennen ließen, auch bei Menschen mit Behinderungen eine Erziehungs- und Bildungsfähigkeit nachzuweisen, blieben Menschen mit Komplexen Behinderungen von diesem Aufbruch ausgeschlossen. Ein wesentlicher Grund dafür lag laut HEINEN/LAMERS (2001) darin, dass man den Menschen mit Komplexen Behinderungen einen „Mangel an seelischem Vermögen“ (HEINEN/LAMERS 2001, 14) unterstellte und sie als „geistig tot“ (MÜHL 1991, 127) bezeichnete, auch sah man keine Möglichkeiten, sie zu „brauchbaren“, „nützlichen“ Gliedern der Gesellschaft zu erziehen“ (WEIß, 2006, 123). Sie bildeten den Gegenpol zum autonomen, vernunftbegabten Menschenideal der Aufklärung (vgl. FORNEFELD 1998, 10). Folglich sprach man ihnen ihre Bildungsfähigkeit ab. Statt in Schulen brachte man Menschen mit Komplexen Behinderungen in Anstalten unter, wo sich die Zuwendung - nicht zuletzt aufgrund eines Mangels an pädagogischen und didaktischen Konzepten für diesen Personenkreis - auf Pflege und Versorgung beschränkte (vgl. ebd., 11). Es wurde auf eine strenge Trennung der Menschen mit Komplexen Behinderungen von solchen mit ‚leichteren‘ Behinderungen geachtet, um die weniger stark beeinträchtigten Personen vor schlechtem Einfluss zu schützen (vgl. MÜHL 1991, 130). Das Absprechen der Bildungsfähigkeit bedeutete für die Betroffenen mit Komplexen Behinderungen aber nicht nur den Ausschluss von Bildungseinrichtungen, sondern stellte letztlich ihr Menschsein an sich infrage. Dies hatte

zur Folge, dass Menschen mit Komplexen Behinderungen bis ins 20. Jahrhundert hinein als „Nullität“ und als „Art von Pflanzenleben“ (MÜHL 1991, 127) betrachtet wurden.

Mit dem Reichsschulgesetz von 1938, das seine Gültigkeit über den Nationalsozialismus behielt und ab 1945 als Grundlage für die Schulgesetze der Länder diente, wurde Menschen mit Komplexen Behinderungen ihr Recht auf schulische Bildung offiziell aberkannt. Auf dieser Grundlage keimten sozialdarwinistische Ideen, was dazu führte, dass der Lebenswert dieser Menschen grundsätzlich hinterfragt wurde und es schließlich durch Gesetze - wie die zur ‚Vernichtung idiotischer und missgebildeter Neugeborener‘ (1941) oder zur ‚Ausmerzungen als lebensunwert Gekennzeichneter‘ (1941-43) (vgl. MÜHL 2000, 24) - zur systematischen Tötung von Menschen mit Behinderung kam. An dieser Stelle wird der Zusammenhang zwischen Bildungsrecht und Lebensrecht auf dramatische Weise deutlich.

Auch nach dem Ende des Nationalsozialismus änderte sich an der schulischen Situation von Kindern mit Komplexen Behinderungen nichts. Sie wurden weiterhin als „bildungsunfähige Pflegefälle“ (FORNEFELD, 2001, 133) betrachtet, obwohl 1948 in der Menschenrechtserklärung die Gleichheit aller Menschen (Art. 1 und 2), sowie das Recht auf Bildung (Art. 26) verankert wurde und im Grundgesetz (1949) die Würde des Menschen (Art. 1) postuliert worden war (vgl. FORNEFELD 1998, 13).

MÜHL (vgl. 1991, 131) sieht einen zentralen Schritt hin zur pädagogischen Förderung von Menschen mit Komplexen Behinderungen in der Gründung der ‚Lebenshilfe für geistig Behinderte e.V.‘ (im Folgenden abgekürzt als Lebenshilfe) im Jahr 1958. Diese Vereinigung entstand aus der Initiative von Eltern behinderter Kinder, die sich für wohnortnahe Bildungs- und Rehabilitationsangebote ihrer Kinder einsetzten. Obwohl sich auf deren Anregung hin mit dem Sonderschulgesetz aus dem Jahr 1965 auch die schulische Förderung von Menschen mit (geistigen) Behinderungen etablierte, blieben Kinder und Jugendliche mit Komplexen Behinderungen weiterhin von schulischen Bildungs- und Erziehungsangeboten ausgeschlossen. MÜHL (1991, 132) sieht einen Grund dafür in einem „Mangel an tragfähigen Ansätzen zu deren Förderung“. Diesem Mangel versuchte man mit der Formulierung von Aufnahmevoraussetzungen zu begegnen, die dazu führten, dass „viele schwerstbehinderte Schulpflichtige nicht eingeschult wurden“ (MÜHL 1991, 132).

Ein wichtiger Impuls für die schulische Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Komplexen Behinderungen wurde von A. FRÖHLICH gegeben, der zusammen mit U. HAUPT ab dem Jahr 1976 in Landau/Pfalz einen ersten Schulversuch mit Kindern und Jugendlichen mit Komplexen Behinderungen unternahm, mit dem Ziel, „systematisch die Fördermöglichkeiten für eine bisher weithin lediglich pflegerisch betreute Gruppe behinderter Kinder zu erkunden“ (HAUPT/FRÖHLICH 1982,7).

Auf Anregen der Lebenshilfe wurden schließlich ab dem Jahr 1978 die Aufnahmevoraussetzungen für die Sonderschule aufgelöst und die allgemeine Schulpflicht bzw. das Recht auf Schulbesuch auf alle Kinder und Jugendlichen, also auch auf solche mit Komplexen Behinderungen ausgedehnt (vgl. HEINEN/LAMERS 2001, 20). Da viele Kinder und Jugendliche mit Komplexen Behinderungen in Heimen lebten, kam es zur

Gründung von Heimschulen, wo die rein pflegerischen Angebote durch pädagogische Fördermaßnahmen ergänzt wurden. Darüber hinaus erfolgte die Beschulung aber zunehmend in Sonderschulen, wobei sich neben der Schule für Geistigbehinderte ab den 1980er Jahren auch die Schule für Körperbehinderte und Schulen für Seh- und Hörgeschädigte für diese Schülerschaft öffnete (vgl. MÜHL 1991, 133). In diesen Schulen wurden vornehmlich Sonderklassen oder sogar eigene Abteilungen für Schüler mit Komplexen Behinderungen eingerichtet. Dort versuchte man, den spezifischen Bedürfnissen der Schülerschaft nachzukommen. Dabei galt es Inhalte, Methoden und Kommunikationsmöglichkeiten für den Unterricht mit diesen jungen Menschen zu finden und ein neues Verständnis von schulischem Lernen zu gewinnen (vgl. STAATSWINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG, 2010, 74). Auf dieser Grundlage entstand in den folgenden Jahren eine Vielzahl verschiedener Konzepte zur schulischen Förderung von Schülern mit Komplexen Behinderungen, so zum Beispiel die ‚Basale Stimulation‘ (FRÖHLICH, 1978), die ‚Förderpflege‘ (TROGISCHE/TROGISCHE, 1977) und die ‚Sensumotorische Kooperation‘ (PRASCHAK, 1989), um nur einige wenige zu nennen. Kennzeichnend für all diese Konzepte erweist sich, dass ihr Schwerpunkt in erster Linie auf Therapie und Pflege, auf Förderung der Wahrnehmung, der Kommunikation und der Motorik oder gar einer isolierten Bereizung lag, während Erziehung und Bildung im engeren Sinne eher eine untergeordnete Rolle spielten (vgl. LAMERS, 2000, 190).

Letztlich bleibt zu erwähnen, dass bereits seit den 1970er Jahren Versuche unternommen werden, behinderte Kinder in Regelschulen zu integrieren. In einzelnen Bundesländern wurden Schulversuche mit wissenschaftlicher Begleitung zur Integration von Kindern mit geistiger Behinderung und Kindern mit schwerer Mehrfachbehinderung durchgeführt. So zum Beispiel in Berlin zwischen 1990-1997 in der Primarstufe und zwischen 1997-2004 in der Sekundarstufe (vgl. DOLLEZAL, 2008, 49). Nach dem Auslaufen der Schulversuche wurde in Berlin zwar das Elternwahlrecht im Schulgesetz verankert, jedoch konnten die günstigen Rahmenbedingungen nicht aufrechterhalten werden (vgl. ebd., 59f). Dies hatte zur Folge, dass die Anzahl der Schüler mit Komplexen Behinderungen an den Regelschulen in den folgenden Jahren trotz der positiven Erfahrungen wieder abnahm (vgl. ebd., 66). Auch MÜHL (1991,134) erkannte hinsichtlich der gesamtdeutschen Situation in den 1990er Jahren einen Trend dazu, dass es sich bei den Schülern, die in integrativen Konzepten beschult werden „in der überwiegenden Mehrheit um leichter behinderte Schüler“ handelt, während „die schwerstbehinderten (...) weitgehend ausgespart“ bleiben. Diese Tendenz scheint sich bis heute fortzusetzen (vgl. DOLLEZAL 2008, 79).

Der Blick zurück in die Geschichte zeigt, dass die schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Komplexen Behinderungen nicht schon immer als selbstverständlich betrachtet wurde, sondern vielmehr in einem langen Prozess erkämpft werden musste. Die Bemühungen, die Bildungsfähigkeit dieses Personenkreises anzuerkennen, bedurften dabei deutlich mehr Zeit und eine höheren Rechtfertigung als bei allen anderen Formen von Behinderung. Immer wieder haben die Betroffenen im Verlauf der Zeit Benachteiligung und Ausgrenzung erlebt. Obwohl in der Gegenwart das Recht auf (schulische) Bildung auch

für Kinder und Jugendliche mit Komplexen Behinderungen rechtlich gesichert ist, scheinen solche diskriminierenden Tendenzen weiter zu bestehen. Im Folgenden soll deshalb die aktuelle Situation von Kindern und Jugendlichen mit Komplexen Behinderungen hinsichtlich schulischer Bildungsprozesse näher beleuchtet werden.

## **2.2 Aktuelle Situation**

### **2.2.1 Rechtliche Aspekte**

Im Rahmen der Darstellung der aktuellen schulischen Situation möchte ich in einem ersten Schritt auf die rechtlichen Grundlagen eingehen.

#### **SOZIALRECHTLICHE DEFINITION UND EINGLIEDERUNGSHILFE**

Kinder und Jugendliche mit Komplexen Behinderungen fallen im rechtlichen Kontext unter den Bereich der schwerbehinderten Personen. Dabei muss jedoch berücksichtigt werden, dass dieser Begriff im rechtlichen Zusammenhang anders definiert ist, als es in pädagogischen Kontexten der Fall ist. Das SGB IX (SOZIALGESETZBUCH (SGB) NEUNTES BUCH (IX) - REHABILITATION UND TEILHABE BEHINDERTER MENSCHEN, 2001, §2) versteht Behinderung folgendermaßen:

- (1) Menschen sind behindert, wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist. Sie sind von Behinderung bedroht, wenn die Beeinträchtigung zu erwarten ist.

In Abs. 2 wird weiter ausgeführt, dass Menschen rechtlich als ‚schwerbehindert‘ gelten, „wenn bei ihnen ein Grad der Behinderung von wenigstens 50 vorliegt“ (ebd). In einer zusätzlichen Verordnung wird festgelegt, dass im Rahmen einer „globalen Entwicklungsstörung“ (BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES, 2008, B 3.4.1), d.h., bei Beeinträchtigungen in den Bereichen Sprache und Kommunikation, Wahrnehmung und Spielverhalten, Motorik, Selbständigkeit und soziale Integration mit starken Auswirkungen der Grad der Behinderung zwischen 50 und 70, bei schweren Auswirkungen zwischen 80 und 100 liegt. Aus der Verordnung ist es nicht weiter ersichtlich, welche Kriterien für ‚starke Auswirkungen‘ und welche für ‚schwere Auswirkungen‘ bestehen. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass Kinder und Jugendliche mit Komplexen Behinderungen, wie sie oben beschrieben wurden, auf jeden Fall gesetzlich als schwerbehindert gelten. Im Gegensatz dazu muss jedoch berücksichtigt werden, dass nicht alle Menschen, die nach dem Gesetz als schwerbehindert gelten, der Gruppe, der in dieser Arbeit als Menschen mit Komplexen Behinderungen beschriebenen Personen zugeordnet werden dürfen.

Hinsichtlich der schulischen Situation erweist sich die Einordnung von Kindern und Jugendlichen mit Komplexen Behinderungen zu den gesetzlich als (schwer)behindert geltenden Personen als bedeutsam, weil ihnen dadurch das Recht auf Eingliederungshilfe zusteht (vgl. SOZIALGESETZBUCH (SGB) ZWÖLFTES BUCH (XII) – SOZIALHILFE, § 53 Abs.1). Diese soll ihnen die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft ermöglichen. Für Kinder und Jugendliche bedeutet dies, dass sie Anspruch auf eine Eingliederungshilfe haben, die ihnen „Hilfen zu einer angemessenen Schulbildung, insbesondere im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht“ bietet (ebd., §54 Abs.1). Dies bedeutet, dass „abhängig von Art und Schwere der Behinderung“ (ebd., §53, Abs.1) vor allem personelle Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, die das Kind oder den Jugendlichen im Rahmen des Schulbesuches unterstützen und die Rahmenbedingungen für die Teilhabe an schulischen Bildungsprozessen schaffen. LACHWITZ (1991, 323) weist darauf hin, dass mit solchen Maßnahmen „Hindernisse, die einem Schulbesuch entgegenstehen (...) überwunden werden können“. Da diese Leistungen für Kinder und Jugendliche mit Komplexen Behinderungen zum Bereich der Sozialhilfe gehören, müssen sie von den Erziehungsberechtigten beim zuständigen Sozialamt beantragt und von diesem genehmigt werden.

Weitere rechtliche Grundlagen im Kontext schulischer Bildungsprozesse sind nicht Teil des Sozialrechtes, sondern werden durch das Schulrecht geregelt. Im Folgenden soll ein Aspekt herausgegriffen werden, den ich für besonders relevant halte:

#### **RUHEN BZW. BEFREIUNG VON DER SCHULPFLICHT**

Im Rahmen des geschichtlichen Rückblicks wurde die historische Entwicklung hin zum Schulrecht und zur Schulpflicht für Kinder und Jugendliche mit Komplexen Behinderungen dargestellt. LACHWITZ (1991, 320) bemerkt jedoch, dass „von einem lückenlosen Recht auf Beschulung (...) keine Rede sein“ könne. Er begründet dies damit, dass in den schulrechtlichen Vorschriften der Bundesländer für Kinder und Jugendliche mit Komplexen Behinderungen immer noch eine Befreiung von der Schulpflicht bzw. ein Ruhenlassen ebendieser möglich sei. Diese Erkenntnis deckt sich mit den aktuelleren Ergebnissen der bereits erwähnten Befragung von DOLLEZAL (2008,12), die besagen, dass „ein Ruhen oder eine Befreiung der Schulpflicht in den Bundesländern Baden-Württemberg, Berlin, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland und Sachsen nach wie vor rechtlich möglich ist“<sup>6</sup>. In einigen weiteren Bundesländern, wie z.B. in Brandenburg oder Mecklenburg-Vorpommern, ist die Befreiung bzw. das Ruhen der Schulpflicht möglich, wenn eine adäquate Förderung anderweitig, d.h., beispielsweise in Form von Hausunterricht, gewährleistet werden kann (vgl. DOLLEZAL, 2008, S.101ff). Die Gründe für die Befreiung sind in den einzelnen Schulgesetzen der Länder unterschiedlich detailliert geregelt. So gibt das Schulgesetz in Berlin lediglich an,

---

<sup>6</sup> Ein Blick in die aktuellen Schulgesetze zeigt, dass sich diesbezüglich seit dem Jahr 2008 keine Änderungen ergeben haben.

dass eine Befreiung von der Schulpflicht erfolgen kann, wenn „ein besonderer Grund“ (SENATSWERWALTUNG FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG BERLIN, 2010, §41 Abs. 3), der nicht näher definiert wird, vorliegt. Das Schulgesetz des Landes Baden-Württemberg führt hingegen in §82 Abs. 3 Satz1 zur Begründung des Ruhens der Schulpflicht u.a. einen zu langen oder zu schwierigen Schulweg oder einen Mangel an entsprechenden Heimschulen an (MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT, BADEN-WÜRTTEMBERG, 2006). Auch „medizinisch zu diagnostizierende Besonderheiten“ können das Ruhenlassen der Schulpflicht rechtfertigen (ebd., Satz 2). Dennoch lassen auch diese Formulierungen einen hohen Spielraum für entsprechende Entscheidungen. Weil Kinder und Jugendliche mit Komplexen Behinderungen bei den Ministerien in der Regel nicht gesondert erfasst werden, erweist es sich als schwierig, eine genaue Zahl derjenigen Heranwachsenden in Erfahrung zu bringen, deren Schulpflicht tatsächlich ruht oder bei denen eine Befreiung erfolgte. JANZ/KLAUB/LAMERS (2007, 43) versuchten dennoch ein Bild für das Land Baden-Württemberg zu gewinnen und fragten deshalb Schulleiter, ob bei ehemaligen Schülern entsprechende Entscheidungen getroffen worden seien. Dabei gaben „43% der SchulleiterInnen an, dass sie in den letzten 5 Jahren zwischen 1 und 6 solcher SchülerInnen hatten, im Durchschnitt waren es 2“. Von diesen Fällen erhielten nach Angabe der Befragten 24% gar keinen Unterricht mehr (vgl. ebd.). Auch wenn diese Angaben nicht als repräsentativ gewertet werden können, geben sie dennoch einen Hinweis darauf, dass das Schulrecht für Kinder und Jugendliche mit Komplexen Behinderungen bis heute tatsächlich nicht in jedem Fall eingelöst wird.

Solche Hinweise müssen sehr kritisch bewertet werden. Dies nicht nur deshalb, weil sie Schüler mit Komplexen Behinderungen ihr Recht auf Schulbesuch verwehren, sondern auch deshalb, weil sie mit anderen rechtlichen Grundlagen kaum zu vereinbaren sind. In diesem Zusammenhang lässt sich als zentrales Dokument das ‚Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung‘ der VEREINTEN NATIONEN (2006) anführen.

### **ÜBEREINKOMMEN ÜBER DIE RECHTE VON MENSCHEN MIT BEHINDERUNGEN**

Mit der ‚Convention on the Rights of Persons with Disabilities‘ (deutsch: Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen; im Folgenden: UN-Behindertenrechtskonvention) wurde im Jahr 2006 von den VEREINTEN NATIONEN (UN) ein internationales Vertragswerk vorgelegt, in dem sich die Unterzeichnerstaaten dazu verpflichten, die Menschen- und Selbstbestimmungsrechte von Menschen mit Behinderungen in allen gesellschaftlichen Bereichen umzusetzen. Dieses Dokument, das auch von Deutschland unterzeichnet wurde, und am 26.03.2009 in Kraft getreten ist, verankert in Art. 24 in Bezug auf Bildung:

„(1) States Parties recognize the right of persons with disabilities to education. With a view to realizing this right without discrimination and on a basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels and lifelong learning (...).

(2) In realizing this right, States Parties shall ensure that:

a) Persons with disabilities are not excluded from the general education system on the basis of disability, and that children with disabilities are not excluded from free and compulsory primary education, or from secondary education, on the basis of disability;

b) Persons with disabilities can access an inclusive, quality and free primary education and secondary education on an equal basis with others in the communities in which they live;

c) Reasonable accommodation of the individual's requirements is provided; (...)

e) Effective individualized support measures are provided in environments that maximize academic and social development, consistent with the goal of full inclusion.”<sup>7</sup>

Es wird deutlich, dass es sich bei dem Übereinkommen nicht um Sonderrechte für Menschen mit Behinderungen handelt, sondern vielmehr soll es die universellen Menschenrechte bekräftigen und deren Umsetzung für Menschen mit Behinderungen konkretisieren und gewährleisten (vgl. AICHELE, 2010, 12). So findet sich die rechtliche Verankerung des Rechtes jedes Menschen auf Bildung bereits in früheren Dokumenten wieder (vgl. VEREINTE NATIONEN, 1966, §13).

Die Behindertenrechtskonvention sichert Menschen mit Behinderungen das Recht auf den Zugang zum allgemeinen Bildungssystem zu (vgl. VEREINTE NATIONEN, 2006, Art. 24 Abs. 2 Satz a). Auf diese Weise will das Übereinkommen sicherstellen, dass Menschen mit Behinderungen keine minderwertigen Bildungsangebote erhalten. Außerdem verfolgt die Konvention das Ziel, soziale Ausgrenzung von Menschen mit Behinderungen zu vermeiden und ihnen auf diese Weise langfristig ein Leben innerhalb - und nicht am Rand - der Gesellschaft zu ermöglichen (vgl. AICHELE, 2010, 17). Somit wird deutlich, dass sich dieses Menschenrecht nicht mit Regelungen wie mit der zur Befreiung bzw. zum Ruhenlassen der Schulpflicht vereinbaren lässt, andererseits aber auch im Widerspruch zu der in Deutschland immer noch in vielen Bundesländern geltenden Sonderschulpflicht steht.

Damit dieses Menschenrecht umgesetzt werden kann, bedarf es einer Veränderung des selektiven, gegliederten Schulsystems hin zu einem inklusiven Schulsystem, in dem die Bedürfnisse des Einzelnen berücksichtigt werden (vgl. SCHUMANN, 2009). Diese Berücksichtigung der Bedürfnisse wird ebenfalls ausdrücklich rechtlich zugesprochen (vgl. VEREINTE NATIONEN, 2006, Art. 24 Abs. 2, Satz c). Außerdem haben Menschen mit Behinderungen den Anspruch auf individuelle Unterstützungsleistungen innerhalb der allgemeinen Schulen (vgl. VEREINTE NATIONEN, 2006, Art. 24 Abs. 2, Satz e). Somit ist der Staat verpflichtet, die notwendigen Rahmenbedingungen zu schaffen und Ressourcen zur Verfügung zu stellen, um sinnvolle

<sup>7</sup> An dieser Stelle wurde der englische Konventionstext zum Zitieren gewählt, weil dieser offiziell anerkannt und völkerrechtlich verbindlich ist. Im Deutschen liegt dafür nur eine amtliche Arbeitsübersetzung ohne völkerrechtliche Verbindlichkeit vor. Eine große Problematik in der deutschen Übersetzung liegt außerdem in einer konsequent fehlerhaften Übersetzung der Begriffe ‚inclusion‘ und ‚inclusive‘ mit ‚Integration‘ und ‚integrativ‘ (vgl. SCHUMANN, 2009).

und förderliche Bildungsangebote für Menschen mit Behinderungen an allgemeinen Schulen zu gewährleisten. Auf dieser Basis lässt sich auch der in einigen Schulgesetzen vorgesehene Haushaltsvorbehalt zugunsten der Sonderschule nicht mehr rechtfertigen. Im Gegensatz zur aktuellen Situation in Deutschland sieht die Behindertenrechtskonvention folglich vor, dass Kinder und Jugendliche mit Behinderungen - unabhängig von deren Art oder Schwere - gemeinsam mit anderen Heranwachsenden unterrichtet werden. Mit der Unterzeichnung dieses Abkommens verpflichtete sich der deutsche Staat, die darin verankerten Rechte für Menschen mit Behinderungen zu berücksichtigen und Bedingungen zu schaffen, in deren Rahmen diese Rechte entfaltet werden können. Dies muss nicht nur in den einzelnen Bundesländern innerhalb Deutschlands bezogen auf die Schulgesetze zu Änderungen führen, sondern die Rechte von Menschen mit Behinderungen müssen - ebenso wie die universellen Menschen - in allen Bereichen des öffentlichen Lebens berücksichtigt und umgesetzt werden.

### ***2.2.2 Die Bedeutung schulischer Bildungs- und Erziehungsprozesse für Kinder und Jugendliche mit Komplexen Behinderungen angesichts aktueller Entwicklungen***

WEIß (2006, 117) erkennt im Rahmen aktueller Entwicklungen - wie beispielsweise der Ökonomisierung des sozialen Sektors - neue „offene und latente Formen der Gefährdung“ für das Schulrecht von Kindern und Jugendlichen mit Komplexen Behinderungen. Er sieht dabei einerseits vor allem eine Gefahr darin, dass sich durch strenge Sparmaßnahmen die personellen und sächlichen Rahmenbedingungen in den Schulen immer weiter verschlechtern, wodurch die „umfänglichen Betreuungs- und Pflegebedürfnisse von Kindern [mit Komplexen Behinderungen; Anmerkung S.K.] (...) im schulischen Kontext nicht mehr hinreichend berücksichtigt werden“ (ebd., 120) können. Dies bewirkt, dass das Schulrecht von Kindern und Jugendlichen mit Komplexen Behinderungen in erster Linie durch faktische Mängel gefährdet wird. Gleichzeitig zeigt WEIß (2006, 121) anhand aktueller Gesetzesauslegungen aber auch auf, dass immer noch Kinder und Jugendliche als ‚schulunfähig‘ oder gar ‚bildungsunfähig‘ angesehen werden und diese Zuschreibungen allein personenzentriert erfolgen, während „keinerlei Hinweis auf die institutionelle Seite des Begriffs ‚schulunfähig‘“ gegeben seien. Auch FRÖHLICH (vgl. 1993, 19) beschrieb in den 1990er Jahren Tendenzen, nach denen die Schulfähigkeit und das Schulrecht solcher Heranwachsenden erneut in Frage gestellt werden und das Denken auftritt, dass diese Kinder und Jugendlichen nur gepflegt und versorgt werden müssten.

Solche Entwicklungen sind aber nicht nur deshalb problematisch, weil sie den Betroffenen jungen Menschen ihr Bildungsrecht absprechen, sondern auch und vor allem deshalb, weil eine solche Ausgrenzung und ein solches Absprechen von Rechten sehr schnell zu einer Diskussion um die „Grenzen des Menschseins“ (FRÖHLICH, 1993, 19.) werden können. Als besonders dramatisch erweist sich folglich die Infragestellung des Rechtes von Kindern und Jugendlichen mit Komplexen Behinderungen auf schulische

Bildung und Erziehung, das nicht zuletzt auf der im Grundgesetz verankerten Menschenwürde basiert, mit der Argumentation, dass die Würde des Menschen „kein absoluter Wert“ (QUAMBUSCH 2001, zitiert nach WEIß, 2006, 121) sei, sodass aus der eingeschränkten oder sogar ganz abgesprochenen Menschenwürde auch das teilweise oder vollkommene Absprechen des Bildungsrechtes erfolgt. ANTOR (1991, 81) zeigt anhand der historischen Entwicklung einen klaren Zusammenhang zwischen Lebensrecht und Bildungsrecht auf und kommt zu der ernüchternden Erkenntnis, dass die Geschichte zeige: „Wer sich als unerziehbar erweist, kann getötet werden“.

Aus dieser Perspektive müssen die aktuellen Tendenzen der Gefährdung des Rechtes auf schulische Bildung für Kinder und Jugendliche mit Komplexen Behinderungen besonders kritisch betrachtet werden. WEIß (vgl. 2006, 122) sieht diesbezüglich eine besondere Aufgabe für die Sonderpädagogik, das Recht auf Bildung und Erziehung dieser Kinder und Jugendlichen einzufordern und zu verteidigen, aber auch an ihrer Bildungsfähigkeit festzuhalten. Seiner Ansicht nach setzt das Gelingen dieser Bemühungen jedoch voraus, dass die Sonderpädagogik an den Begriffen der ‚Bildung‘ und ‚Erziehung‘ festhält und diese nicht durch den Begriff der Förderung ersetzt und dadurch unbewusst die Infragestellung des Bildungsrechtes der Schüler unterstützt (vgl. ebd., 118). Die Verwendung der Begriffe ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ im Kontext der Arbeit mit Menschen mit Komplexen Behinderungen scheint möglicherweise auf den ersten Blick deshalb als unangebracht, weil Bildung im alltagsprachlichen Gebrauch oft auf Kulturtechniken reduziert wird, also auf Rechnen, Lesen und Schreiben (vgl. FEUSER 1985, 11). Ein solches Bildungsverständnis bringt in der Konsequenz ebenfalls eine engere Vorstellung von Bildungsfähigkeit mit sich. FEUSER (1985) setzt sich jedoch gerade im Hinblick auf Kinder und Jugendliche mit Komplexen Behinderungen für eine Rückbesinnung auf das ursprüngliche Bildungs- und Erziehungsverständnis ein.<sup>8</sup> FEUSER (1985, 11) definiert Erziehung deshalb folgendermaßen:

„Erziehung können wir verstehen als ein Bemühen um die Strukturierung der Tätigkeit der Kinder mit dem Ziel, daß sie eine größere Realitätskontrolle erlangen. Sie sind nicht ein passives Annehmen der Vorgaben von Lehrern und Erziehern durch das Kind, sondern eine aktive Aufnahme, Verarbeitung und Beantwortung aller Informationen, die wir den Kindern im pädagogischen Prozeß in Form des Unterrichts geben.“

In diesem Verständnis von Bildung lässt sich ein gewisser Zusammenhang erkennen zum Begriff der ‚formalen Bildung‘ bei KLAFFKI (1975, 33), die dieser als „Formung, Entwicklung, Reifung von körperlichen, seelischen und geistigen Kräften“ versteht. Im Gegensatz zur Förderung, die durch ein „Aktiv [Erwachsener; Anmerkung S.K.]-Passiv [Mensch mit Komplexen Behinderungen; Anmerkung S.K.]-Verhältnis“ (WEIß, 2006, 118;) gekennzeichnet ist, betont ein solcher Erziehungsbegriff „die Ideen der Selbstgestaltung und Selbstaktivität im intersubjektiven Kontext“ (ebd.). Er gesteht dem Menschen mit Komplexen Behinderungen Fähigkeiten und Kompetenzen zu. Außerdem schließt er weitaus mehr und viel basalere Lernprozesse ein,

---

<sup>8</sup> Dabei muss beachtet werden, dass FEUSER (1985) meinem Verständnis nach nicht zwischen Bildung und Erziehung im engeren Sinne differenziert, sondern mit ‚Erziehung‘ wohl den Prozess der Interaktion und mit ‚Bildung‘ dessen Ergebnis meint.

als dies ein Bildungs- und Erziehungsverständnis tut, das rein auf Kulturtechniken begrenzt ist. Damit weitet sich wiederum das Verständnis von Bildungsfähigkeit: Auf der Grundlage eines solchen Erziehungs- und Bildungsverständnisses muss jeder Mensch als bildungsfähig betrachtet werden (vgl. FEUSER, 1985., 12).

Damit auf dieser Grundlage schulische Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Komplexen Behinderungen überzeugend begründet werden können, muss sich die „Pädagogik bei schwer(st)er Behinderung als Pädagogik“ (WEIß, 2006, 127) verstehen und „die Ermöglichung von Bildungsprozessen aus einer genuin didaktischen Handlungsperspektive“ (ebd.) gewährleisten. LAMERS (2000, 197) sieht eine weitere wesentliche Grundlage außerdem darin, dass Menschen mit Komplexen Behinderungen auch „inhaltlich anspruchsvolle Lernangebote“ erhalten, im Sinne der ‚materialen Bildung‘ nach KLAFFKI (1975), die die Aufnahme und Aneignung von bedeutsamen kulturellen Inhalten und Wissen meint. Erst unter Berücksichtigung dieser materialen Bildung kann man dem Bildungsanspruch von Schülern mit schweren Behinderungen gerecht werden, da diese Inhalte „diese Menschen an allen bedeutsamen gesellschaftlichen Erfahrungen teilhaben lassen, (...) und ihnen Erlebnis-, Erschließungs-, Veränderungs- und Gestaltungsmöglichkeiten ihrer Welt eröffnen“ (ebd., 197). Dazu bedarf es einerseits, die Inhalte zu ‚elementarisieren‘, d.h., die wesentlichen Aspekte einer Sache herauszuarbeiten und andererseits, diese „in die Sprache der Schülerinnen und Schüler mit einer schweren Behinderung zu übersetzen“ (ebd., 199), sie also angemessen zu vermitteln. Dieses Vorgehen erfordert sowohl pädagogische, als auch fachliche und methodisch-didaktische Qualifikationen. Darin liegt nach LAMERS (vgl. ebd., 2004) die Begründung dafür, dass diese jungen Menschen mehr brauchen als Förderung, Pflege und Versorgung, dass sie bildungsfähig sind und deshalb schulische Erziehung und Bildung bedürfen und auch ein Recht darauf haben.

In welcher Form schulische Bildungs- und Erziehungsprozesse für Kinder und Jugendliche mit Komplexen Behinderungen realisiert werden (können), soll im nächsten Kapitel dargestellt werden.

## **2.3 Formen der Beschulung**

Kinder und Jugendliche mit Komplexen Behinderungen wurden nach der Einführung der allgemeinen Schulpflicht und dem Recht auf Schulbesuch vermehrt in schulische Bildungseinrichtungen aufgenommen. Dabei entstand eine Vielzahl unterschiedlicher Formen von schulischen Bildungs- und Erziehungsangeboten. Diese Unterschiede lassen sich nicht nur zwischen den einzelnen Bundesländern wiedererkennen, sondern die Angebote variieren auch regional und von Schule zu Schule sehr stark (vgl. HINZ/WÖLFERT-AHRENS, 1991, 283). Aus diesem Grund sollen im Folgenden einige zentrale und verbreitete Formen schulischer Einrichtungen herausgegriffen und kurz dargestellt werden. Schwerpunktmäßig wird in dieser Arbeit - vor allem im praktischen Teil - der Unterricht in heterogenen Gruppen an Sonderschulen und an (inklusive) Regelschulen behandelt. Dennoch halte ich es für interessant, auch die anderen Beschulungsformen kurz darzustellen, um die Vielfalt der bestehenden Konzepte und Modelle darzulegen, aber auch die jeweiligen Vor- und Nachteile dieser Ansätze - wie dies in den folgenden Kapiteln auch für den gemeinsamen Unterricht an Sonder- und Regelschulen getan werden soll - skizzenhaft aufzuzeigen.

### **2.3.1 Sonderschule**

Grundsätzlich lässt sich eine große Uneinigkeit darüber erkennen, welche Schule innerhalb des differenzierten Sonderschulwesens letztlich der beste Förderort für Kinder und Jugendliche mit Komplexen Behinderungen darstellt. Das gemeinsame Auftreten verschiedener Behinderungsformen macht eine eindeutige Zuordnung zu einem Sonderschultyp schwierig und lässt darüber hinaus deutlich werden, warum sich die einzelnen Sonderschularten lange Zeit überhaupt nicht für diese Personengruppe verantwortlich oder ihren Bedürfnissen gewachsen fühlten. Laut der bereits erwähnten Studie von KLAUß/LAMERS/JANZ haben beispielsweise in Baden-Württemberg die Schulen für Körperbehinderte den höchsten Anteil an Kindern und Jugendlichen mit Komplexen Behinderung, gefolgt von Schulen, an denen sowohl geistig, als auch körperbehinderte Kinder und Jugendliche gefördert werden und von Schulen für Geistigbehinderte (vgl. JANZ/KLAUß/LAMERS, 2007, 38).

#### **FÖRDERUNG IN SONDERKLASSEN**

Besonders an Schulen für Geistig- und/oder Körperbehinderte, sowie an Schulen für Sinnesgeschädigte finden sich oftmals spezielle Klassen oder sogar ganze Abteilungen für Schüler mit Komplexen Behinderungen. In solchen Klassen wird besonderen Wert auf die Förderung nach speziell für diese Zielgruppe entwickelten Ansätzen gelegt. Die Einrichtung solcher Klassen wird damit begründet, dass in weitgehend homogenen Lerngruppen eine angemessene, behinderungsspezifische Förderung (vgl. FEUSER, 1985, 18) erfolgt.

Durch die Bereitstellung umfangreicher personeller Ressourcen (qualifizierte Fachkräfte oftmals in einem 1:1-Schüler/Fachkraft-Verhältnis), ebenso wie durch das Schaffen von günstigen sächlichen (z.B. Spiel- und Fördermaterialien) und räumlichen (z.B. Gestaltung von Klassen- und Sanitarräumen) Bedingungen kann auf die besonderen Bedürfnisse der Zielgruppe eingegangen werden. Zu diesen besonderen Bedürfnissen gehören u.a. menschliche Nähe und Wärme (vgl. HETZNER/PODLESCH, 2009, 393), eine Balance zwischen Anregung und Ruhe (HINZ, 1992a, 27), körperliches Wohlbefinden und Befriedigung der leiblichen Bedürfnisse (vgl. FEUSER, 1985, 12), Unterstützung in der Gestaltung eigenaktiver Beschäftigung (vgl. FRÖHLICH, 1991, 160), therapeutische Begleitung und Unterstützung hinsichtlich Bewegung und Kommunikation (vgl. ebd.), Strukturierung von Situationen und Informationen (vgl. ebd.) u.v.m. Historisch betrachtet, stellen solche Sonderklassen außerdem einen bedeutsamen Schritt im Rahmen der Öffnung von Sonderschulen für die Gruppen der Kinder und Jugendlichen mit Komplexen Behinderungen dar. Sie ermöglichten diesen jungen Menschen in vielen Fällen eine wohnort- und familiennahe Teilhabe an schulischen Bildungsprozessen anstelle einer Heimunterbringung (vgl. HINZ/WÖLFERT-AHRENS, 1991, 284). SCHÖLER (vgl. 1993, 20) sieht außerdem einen großen Verdienst der Sonderschulen darin, dass sie zeigten, dass behinderte Kinder bei der richtigen Unterstützung zu bedeutenden Lernfortschritten fähig sind, wie dies beispielsweise der bereits erwähnte Schulversuch von FRÖHLICH und HAUPT für Menschen mit Komplexen Behinderungen leistete.

FORNEFELD (vgl. 1998, 6) kritisiert solche speziellen Erziehungsmaßnahmen für Menschen mit Komplexen Behinderungen jedoch scharf und weist darauf hin, dass diese auf der Grundlage eines problematischen Bildes von Menschen mit Behinderung gründen. Ihrer Meinung nach verkennen solche Formen der Beschulung, dass die scheinbar besonderen Erziehungsbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit Komplexen Behinderungen allgemein menschlicher Art sind. FEUSER (1985, 19) bemängelt zudem, dass man durch solche Sonderklassen einen „Zustand sozialer Deprivation und Isolation“ für die betroffenen Schüler schaffe. Außerdem gilt es zu beachten, dass den Kindern und Jugendlichen mit Komplexen Behinderungen in solchen Kontexten in der Regel zahlreiche Bildungsinhalte, auf der Grundlage „reduktionistisch verengter individueller Curricula“ (FEUSER, 2005, 198) vorenthalten werden und der Schwerpunkt der Angebote verstärkt auf der Förderung und Therapie und nicht auf Bildung liegt. Außerdem fehlen den jungen Menschen in einem solchen Umfeld entwicklungsförderliche Anregungen durch andere Heranwachsende. Gerade letzteres kann auch nicht durch ein hohes Maß an Engagement seitens der Pädagogen und Therapeuten ausgeglichen werden. Stattdessen finden sich bei ADAM (1990, 118) Hinweise, dass es bei den in solchen Klassen tätigen Pädagogen oft selbst zur Reduktion von Verhaltens- und Interaktionsmuster kommt, sie also beispielsweise aufhören, Verbalsprache zu nutzen, weil sie keine oder nur wenig Rückmeldung bekommen. KLOSE/LEBOCH (2006, 171) weisen außerdem auf die Gefahr hin, dass Situationen entstehen, in denen „über die Schüler hinweg gesprochen und ihnen die Möglichkeit genommen wird, Unterrichtsinhalte in einen Alltagsbezug zu setzen“. Vielmehr wird laut FEUSER (1985, 19) durch die

Einrichtung solcher Klassen ein „künstliches Problemfeld“ geschaffen, das auch für Therapeuten und Pädagogen zu psychischer und physischer Überlastung, zu Dauerstress und Demotivation führe.

#### **EINGLIEDERUNG VON KINDERN UND JUGENDLICHEN MIT KOMPLEXEN BEHINDERUNGEN IN DIE REGULÄREN KLASSEN DER SONDERSCHULEN**

Eine weitere Form der schulischen Förderung kann neben den Sonderklassen auch in einer Eingliederung von Schülern mit Komplexen Behinderungen in die regulären bzw. übrigen Klassen an den Sonderschulen bestehen. KLOSE/LEBOCH (vgl. 2006, 165) deuten die Eingliederung von Kindern und Jugendlichen mit Komplexen Behinderungen in heterogene Klassen und Lerngruppen als Reaktion auf eine wachsende Kritik an den oben beschriebenen Sonderklassen im Zuge der Integrationsbewegung, die sich in den 1980er Jahren verstärkt zeigte. HINZ/WÖLFERT-AHRENS (vgl. 1991, 285) sehen einen weiteren möglichen Grund für den Einbezug von Schülern mit Komplexen Behinderungen in die übrigen Klassen der Sonderschulen in einer Unzufriedenheit und Überlastung der Mitarbeiter aus den Sonderklassen. In der Praxis existieren homogene und heterogene Lerngruppen an den Sonderschulen oftmals parallel. Andere Schulen praktizieren Mischformen, die eine enge Kooperation zwischen den Klassen bzw. einen flexiblen Wechsel zwischen homogenen und heterogenen Lerngruppen ermöglichen. Für HINZ/WÖLFERT-AHRENS (1991, 285) stellt die Eingliederung von Schülern mit Komplexen Behinderungen in reguläre Klassen die „weitestmögliche Öffnung für schwerstbehinderte Kinder“ an den Sonderschulen dar. Solch heterogene Gruppen bieten den Schülern mit Komplexen Behinderungen zahlreiche Anregungen durch Gleichaltrige, indem sie ihnen ermöglichen, mit weniger behinderten Kindern und Jugendlichen gemeinsam zu spielen, zu lernen und zu leben. Ferner entlasten solche Gruppenbildungen aber auch die am Unterricht beteiligten Erwachsenen, weil sich die oftmals als belastend empfundene Pflege-, sowie Förder-, Bildungs- und Erziehungsaufgaben auf mehrere Personen verteilen. Gleichzeitig stellen solche heterogenen Klassen, in denen auch Kinder und Jugendliche mit Komplexen Behinderungen unterrichtet werden, aber auch bestimmte Bedingungen an die personelle, sächliche und räumliche Ausstattung.

Die Voraussetzungen, sowie die Chancen und Grenzen des gemeinsamen Unterrichts von Kindern und Jugendlichen mit Komplexen Behinderungen stellen einen Schwerpunkt dieser Arbeit dar. Aus diesem Grund werden diese Aspekte in den folgenden Kapiteln vertiefend behandelt.

#### **2.3.2 Kooperation zwischen Sonderschulen und Regelschulen - Schwerpunkt: Außenklassen**

Bereits Mitte der 1970er Jahre gab es erste Bestrebungen zur Kooperation zwischen Sonder- und allgemeinen Schulen (vgl. DOLLEZAL, 2008, 5). Ab dieser Zeit wurden immer mehr kritische Stimmen laut, die in der schulischen Separation von Menschen mit Behinderungen soziales Unrecht sahen. In Folge dessen ent-

wickelten sich Formen der Zusammenarbeit zwischen Sonderschulen und Regelschulen. Eine dieser Formen, die bis heute beispielsweise in Baden-Württemberg praktiziert wird, stellt das Außenklassenmodell dar. Dieses Modell sieht vor, dass Klassen von Sonderschulen an allgemeine Schulen ausgelagert werden und dort in Kooperation mit einer Klasse der Regelschule stehen. Dabei liegt es in der Verantwortung der jeweils beteiligten Lehrkräfte von Sonder- und Regelschule, das Maß der gemeinsamen Unterrichts- und Begegnungszeit festzulegen. In der Praxis bewegt sich das Gemeinsame folglich zwischen gemeinsamem Lernen, Spielen und Arbeiten über den gesamten Schultag hinweg und einer Kooperation zweier Klassen, die sich auf einzelne Unterrichtsfächer beschränkt (vgl. JANTZ/KLAUB/LAMERS, 2007, 39). Dieser hohe Spielraum muss durchaus als Problem dieses Konzeptes betrachtet werden, da eine sehr hohe Abhängigkeit des gemeinsamen Unterrichts von der Bereitschaft der jeweils beteiligten Lehrkräfte zur Kooperation besteht. Weiterhin muss kritisch gesehen werden, dass sich am Schulsystem und den einzelnen Schulstrukturen nichts verändert, weil die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf weiterhin Schüler der Sonderschule bleiben (vgl. SANDER, 2008, 31). Dadurch wird ebenso eine „Zwei-Gruppen-Situation“ (MERZ-ATALIK, 2011, 12) aufrechterhalten, die einer tatsächlichen Integration im Wege steht. Ebenso problematisch erweist sich, dass die Lehrer weiterhin an der Sonderschule angestellt bleiben, was sich negativ auf ihre professionelle Rolle auswirkt und sie in ihren Handlungsmöglichkeiten erheblich einschränkt (vgl. ebd., 12). Letztlich muss auch beachtet werden, dass nur ein geringer Anteil der Schülerschaft an Sonderschulen eine Aussenklasse besucht (vgl. ebd., 11) und bisher Außenklassen hauptsächlich (nur) im Bereich der Grundschule existieren. Dahingegen kann es als positiv gewertet werden, dass das Aussenklassenkonzept eine relativ gute personelle Ausstattung vorsieht, sodass immer zwei Lehrkräfte im Unterricht beteiligt sind (vgl. ebd., 11). Darüber hinaus birgt der gemeinsame Unterricht - sofern er denn stattfindet - verschiedene Vorteile und Lernanreize, sowohl für die Kinder und Jugendlichen mit (Komplexen) Behinderungen, als auch für die nicht behinderten Mitschüler. Diese Vorteile werden im folgenden Kapitel zum Unterricht in heterogenen Gruppen noch einmal herausgestellt.

### **2.3.3 Regelschule**

#### **INTEGRATION**

DOLLEZAL (vgl. 2008, 5) betont, dass gerade Formen der kooperativen Beschulung den Ausgangspunkt für die Forderung nach der Integration behinderter Kinder in Regelschulen darstellten. Erwachsene Menschen mit Behinderung forderten nachdrücklich ein Menschenrecht auf Nichtaussonderung in allen gesellschaftlichen Bereichen, ebenso schlossen sich Eltern zusammen und wehrten sich gegen eine Sonderschuleinweisung ihrer Kinder mit Behinderung (vgl. SANDER, 2008, 31). Dies hatte zur Folge, dass besonders seit den 1990er Jahren der integrativen Förderung Vorrang vor der Beschulung von Kindern mit Behinderungen an

Sonderschulen eingeräumt wurde. In der Folge kam in allen Bundesländern zu entsprechenden Änderungen der schulrechtlichen Rahmenbedingungen.

Der Begriff der Integration stammt etymologisch vom lateinischen Verb *integrare* und bedeutet, dass etwas, das vorher getrennt war, zusammengefügt wird, dass das Ganze wiederhergestellt wird (vgl. SCHÖLER, 1999, 9). Integration im schulischen Kontext meint „die gemeinsame Erziehung und Unterrichtung von behinderten und nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen in den Einrichtungen des Bildungswesens“ (MUTH, 2009, 43).

Integration beruht nach PRENGEL (2009, 141) auf einem „dialektischen Verhältnis von Gleichheit und Differenz“ aller Menschen, das davon ausgeht, dass einerseits alle Menschen unterschiedlich sind, also jeweils individuelle und spezifische Bedürfnisse und Fähigkeiten haben, dass aber auch gleichzeitig alle Menschen gleich sind und zwar insofern, als sie über gleiche Rechte und allgemein menschliche Bedürfnisse (vgl. auch FEUSER, 1990, 54) verfügen. Schulische Integration beachtet diese gleichen Rechte, indem sie allen Kindern und Jugendlichen - unabhängig von ihrer Beeinträchtigung - die Möglichkeit bietet, die allgemeine Schule zu besuchen. Sie berücksichtigt aber auch die Verschiedenheit, indem sie die Hilfen ermöglicht und die Bedingungen schafft, die das individuelle Kind nötig hat (vgl. HINZ/WÖLFERT-AHRENS, 1991, 287). Auf diese Weise können Kinder mit und ohne (Komplexen) Behinderungen gemeinsamen lernen, leben, spielen und arbeiten.

Über die tatsächliche Realisation, sowie die Möglichkeiten und Grenzen des gemeinsamen Unterrichts bestehen ganz unterschiedliche Ansichten. Dabei lassen sich nach MYSCHKER/ORTMANN (vgl. 1999, 13) zwei Grundpositionen erkennen: Einerseits gibt es Vertreter einer „totalen Integration“, die sich für die völlige Abschaffung der Sonderschulen aussprechen und alle Kinder und Jugendlichen unabhängig von der Art und Schwere ihrer Beeinträchtigung in die allgemeinen Schulen integrieren wollen. Dazu lässt sich beispielsweise FEUSER (2005, 2) zählen, der unter schulischer Integration „die uneingeschränkte und selbstbestimmte Teilhabe aller an allen regulären Erziehungs-, Unterrichts- und Ausbildungsangeboten“ versteht, wobei „keine Art und kein Schweregrad einer Behinderung ein Kriterium [sein kann], einen Menschen davon legitim auszuschließen“. Für FEUSER (1990, 57) ist Integration „unteilbar“. Andererseits gibt es Vertreter einer gemilderten Position - MYSCHKER/ORTMANN (1999, 13) bezeichnen sie als „moderate Differentialisten“ - die es vorsieht, Sonderschulen beizubehalten und den Eltern, sowie den betroffenen Schülern ein Wahlrecht zwischen Sonderschule und allgemeiner Schule einzuräumen.

In der Praxis treten ferner ganz verschiedene Integrationsmodelle auf. Dabei kann einerseits unterschieden werden hinsichtlich der Anzahl der integrierten Schüler (Einzelintegration oder Integrationsklassen mit mehreren Schülern mit Behinderungen), andererseits hinsichtlich der Zielbestimmungen des Unterrichts. Im Bereich der Zielbestimmungen wird zwischen zielgleichem und zieldifferentem Unterricht unterschieden:

### **ZIELGLEICHE INTEGRATION**

In zielgleichen Unterrichtssituationen - wie sie z.B. in § 15 Abs. 4 Schulgesetz (SchG) des Landes Baden-Württemberg (BW) bislang als einzige Integrationsform schulrechtlich vorgesehen werden - werden Schüler mit Beeinträchtigungen nach denselben Lehr- und Rahmenplänen unterrichtet wie ihre Mitschüler ohne Beeinträchtigung. Für alle Schüler der Klasse gilt es, dieselben Lehrplanziele zu erreichen. Von den Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen wird erwartet, dass sie sich an die bestehenden Strukturen und Unterrichtspraxen anpassen und darin erfolgreich sind (vgl. SANDER, 2008, 32). Allenfalls wird ein Nachteilsausgleich gewährt, beispielsweise durch die Bereitstellung von Hilfsmitteln. Heranwachsenden, denen diese Anpassung nicht möglich ist, werden als „nicht integrierbar“ betrachtet. Sie erhalten keine Möglichkeit, am gemeinsamen Unterricht teilzuhaben. Bezugnehmend auf das dialektische Verhältnis von Gleichheit und Verschiedenheit (vgl. PRENGEL, 2009, 141) nimmt die zielgleiche Integration nur eingeschränkt Rücksicht auf die Verschiedenheit der Schüler einer Klasse. Daraus folgt, dass zielgleiche Integration nur für einen kleinen Teil der Kinder und Jugendlichen mit Beeinträchtigung realisiert werden kann. Es besteht die Gefahr, dass zielgleiche Integration vielmehr zu einer verstärkten Selektion führt und die Sonderschule auf diese Weise immer mehr zur „Restschule“ wird (vgl. MÜHL, 1991, 134).

### **ZIELDIFFERENTE INTEGRATION**

Zieldifferenter Unterricht hingegen bedeutet, dass Kinder und Jugendliche mit einer Beeinträchtigung innerhalb der Regelklasse nach einem individuellen Lehrplan unterrichtet werden, der sich bezüglich der Themen möglichst eng am Lehrplan und den Lernaktivitäten der allgemeinen Schule orientiert, hinsichtlich des Lernniveaus und der Lernziele jedoch differenziert und sich in dieser Hinsicht nach dem Bildungsplan der Sonderschule richtet (vgl. SANDER, 2008, 33). Zieldifferente Integration anerkennt somit die Gleichheit aller Heranwachsenden an, indem sie gemeinsamen Unterricht und die schulische Bildung für alle Kinder in der allgemeinen Schule ermöglicht. Zieldifferenzierung berücksichtigt aber auch die Verschiedenheit aller Individuen, indem sie zugesteht, „dass nicht jeder Schüler auf dem gleichen Weg und zur gleichen Zeit das gleiche Ziel erreichen muss“ (EBERWEIN, 2009, 509). Eine solche Regelung ermöglicht den gemeinsamen Unterricht mit *allen* Kindern und Jugendlichen unabhängig von der Art oder Schwere ihrer Behinderung, also auch mit Kindern und Jugendlichen mit Komplexen Behinderungen. Die Berücksichtigung des persönlichen Lernweges und der individuellen Lernentwicklung erfordert es jedoch, dass auch die Unterrichtsgestaltung und die Rahmenbedingungen angepasst werden, um der Heterogenität gerecht werden zu können. Dabei muss berücksichtigt werden, dass es sich aufgrund der verschiedenen Bezugsrahmenpläne als schwierig erweisen kann, gemeinsame Lerngegenstände zu finden. Kritisch muss ferner betrachtet werden, dass der zieldifferente Unterricht in den meisten Bundesländern an die Voraussetzung geknüpft ist, dass die entsprechenden personalen, räumlichen und sächlichen

Voraussetzungen gewährleistet sind. Diese Bedingung schränkt die Realisierung des zieldifferenten Unterrichts gerade für Kinder mit Komplexen Behinderungen erheblich ein, weil zu deren Förderung ein hoher materieller und personeller Aufwand nötig ist.

Die integrative Entwicklung schreitet in Deutschland nur sehr langsam voran, es kann sogar von Stagnation gesprochen werden (vgl. FORNEFELD, 2008d, 112). Außerdem scheint es, dass in der Praxis die schulische Integration mehr in Richtung einer differenzierenden Integration mit selektiven Tendenzen statt in Richtung einer totalen, unteilbaren Integration verläuft. Es kommt zu einer Einteilung in integrierbare und nicht integrierbare Schüler. FEUSER (vgl. 1989, 13) erkannte diese Tendenz bereits Ende der 1980er Jahre im Hinblick auf die Integration von Menschen mit Komplexen Behinderungen. Eine solche Zweiteilung kritisiert er jedoch scharf, weil er darin einen Verlust bzw. sogar einen Missbrauch des ursprünglichen Integrationsgedankens sieht, weil weiterhin Segregation und Selektion betrieben werden (vgl. ebd., 5). Es bleibt außerdem fraglich, ob die Ursache für eine solche Einteilung tatsächlich in den betroffenen Schülern selbst liegt, oder ob nicht vielmehr die schulischen Bedingungen, Einstellungen, politische Faktoren und Interessen einzelner Kreise für diese Zweiteilung verantwortlich sind. HINZ (2004, 43) weist diesbezüglich auf die Schwierigkeiten hin, die sich durch das Nebeneinander von Sonderschule und integrativen Beschulungsformen ergeben, weil das Aufrechterhalten eines gegliederten Schulsystems, sowie Bestandsinteressen von Sonderschulen selektive Tendenzen bedingen können. SANDER (vgl. 2008, 33f) sieht außerdem eine Ursache in der hohen Abhängigkeit der Bewilligung einer integrativen Beschulung von den jeweiligen Ressourcen und vom Haushaltsvorbehalt zugunsten der Sonderschulen. Durch ressourcenbezogene Entscheidungen kann seitens der Schulbehörden die integrative Entwicklung maßgeblich behindert werden, besonders für Kinder und Jugendliche mit einem hohen Unterstützungsbedarf (vgl. HINZ, 1998). Letztlich muss an der hohen Abhängigkeit der integrativen Beschulung von den jeweiligen Ressourcen auch noch kritisch betrachtet werden, dass die Ausstattung mit den notwendigen sächlichen, personellen und räumlichen Mitteln an die Zuschreibung von Behinderung geknüpft ist. Dies bezeichnet KNAUER (2008, 75) beziehungsweise FÜSSEL/KRETSCHMAN (1993) als „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“. Dadurch entsteht die Tendenz, dass zunehmend mehr Schülern eine Behinderung zugeschrieben wird, um bessere Rahmenbedingungen für den Unterricht zu erreichen. Somit wird deutlich, dass durch solche Regelungen wiederum eine „Zwei-Gruppen-Theorie“ (HINZ, 1998) aufrechterhalten wird, wie dies auch im Rahmen der Kooperation kritisiert wurde. Diese steht der Entstehung eines Ganzen, wie es der Begriff der Integration im wörtlichen Sinne meint, im Weg, wirkt also letztlich desintegrativ. Besonders Kinder und Jugendliche mit Komplexen Behinderungen stehen dabei in Gefahr, von der Integration ausgeschlossen zu werden, weil diese im Rahmen einer Zwei-Gruppen-Theorie am stärksten als ‚anders‘ wahrgenommen werden und zusätzlich am meisten von der Bewilligung von Ressourcen abhängig sind (vgl. HINZ, 2004, 44). HINZ (2007, 37) problematisiert, dass diese Kinder und Jugendlichen „als ‚harter Kern‘ der größten Gefahr der Marginalisierung und des Ausschlusses aus allgemeinen Zusammenhängen ausgesetzt

sind“. An dieser Stelle wird die Parallele zu FORNEFELDS Ausführungen zur Gruppe der ‚Menschen mit Komplexer Behinderung‘ (vgl. FORNEFELD 2008) sehr deutlich und die Ausdehnung dieses Begriffs auf die in dieser Arbeit referierte Personengruppe erweist sich als durchaus gerechtfertigt.

## **INKLUSION**

Die verschiedenen Perspektiven auf Integration sowie die Entwicklung in der Praxis machen deutlich, dass der Grundgedanke einer unteilbaren Integration - wie beispielsweise von FEUSER vertreten - seit Beginn der Integrationsbewegung mehr und mehr hinter einem Integrationsbegriff zurücktraten, der segregierend und differenzierend wirkt und vielfach kritisiert wird. Auf dieser Grundlage lässt sich in den letzten Jahren eine zunehmende Hinwendung zur Proklamation einer inklusiven Pädagogik beobachten.

Der Begriff der Inklusion stammt etymologisch betrachtet vom lateinischen ‚inclusio‘, was so viel wie ‚Einschließung‘ bedeutet. In seiner aktuellen Dimension wurde er aus dem englischen Sprachraum als Übersetzung des Begriffes ‚inclusion‘ übernommen, der seit Mitte der 1990er Jahre im Rahmen einer „inclusive education“ als Beschulungsform für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf international diskutiert wird (vgl. DOLLEZAL, 2008, 11). Im Gegensatz zum Begriff der Integration, der nach FORNEFELD (vgl. 2008d, 114) auf die Notwendigkeit der Teilhabe von Menschen mit Behinderung hinweist, versteht der Begriff der Inklusion den Einschluss dieser Menschen als Tatsache. Nach HINZ (vgl. 1998) geht es im Rahmen der Inklusion nicht mehr um das Einbeziehen behinderter Menschen in eine Gruppe nicht behinderter Menschen, sondern vielmehr um ein ‚Miteinander der Verschiedenen‘ (vgl. ADORNO, 1970). Es erfolgt somit eine Abkehr von einer „Zwei-Gruppen-Theorie“ (HINZ, 1998). Im schulischen Kontext bedeutet dies, dass sich die Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen nicht mehr - wie im Rahmen der Integration - den bestehenden Systemen anpassen müssen, sondern vielmehr dass sich die Schule so verändert, dass alle Schüler in ihrer Unterschiedlichkeit gefördert werden (vgl. EBERWEIN/MAND, 2008, 11). Es werden nicht nur die besonderen Bedürfnisse von Kindern mit Behinderungen beachtet, sondern es wird anerkannt: „Jedes Kind ist verschieden, hat eigene Bedürfnisse und verdient individuelle Beachtung“ (SANDER, 2008, 35). Dies hat zur Folge, dass alle Schüler nach individuellen Curricula lernen. Die Vision, aber auch die Forderung der Inklusion ist ‚eine Schule für alle‘, in der Zugehörigkeit ein Recht darstellt, unabhängig von den Möglichkeiten und Grenzen des einzelnen (vgl. Hinz, 1998). Dies setzt in jedem Fall zieldifferenten Unterricht voraus. In einer solchen Schule, die gekennzeichnet ist durch einen gezielten und gewollten Umgang mit Heterogenität, werden Ressourcen direkt an das System gegeben, ohne vorher eine Etikettierung der Schüler vorzunehmen (vgl. EBERWEIN/MAND, 2008, 11). Im Gegensatz zur Integration kommt im Rahmen der Inklusion folglich auch Kindern und Jugendlichen mit Komplexen Behinderungen keine Sonderstellung mehr zu. Vielmehr werden sie als gleichwertige Schüler im ‚Miteinander der Verschiedenen‘ (vgl. ADORNO, 1970) akzeptiert.

Diese Überlegungen zeigen, dass die Inklusion gewisse Parallelen zur ‚totalen Integration‘ aufweist. Inklusion kann somit verstanden werden als eine Rückbesinnung auf die ursprünglichen Ziele und das eigentliche Wesen der Integration. SANDER (2008, 35) weist darauf hin, dass Inklusion in der aktuellen Diskussion verstanden werden will „als eine optimierte und erweiterte Integration“. Optimierung heißt dabei, dass entstandene Fehlentwicklungen abgebaut werden sollen. Erweiterung meint den Einbezug *aller* Kinder und einen Verzicht auf die Zweiteilung in ‚integrierbare‘ und ‚nicht integrierbare‘ Kinder und Jugendliche. Der Inklusionsbegriff darf deshalb angesichts der problematischen Entwicklungen in der Praxis nicht einfach mit dem der Integration gleichgesetzt werden.

Mit der UN-Behindertenrechtskonvention wurde der Zugang zu einem inklusiven Bildungssystem für Menschen mit Behinderungen als Menschenrecht verankert (vgl. VEREINTE NATIONEN, 2006, Art. 24, Abs. 2). Sie stellt in ihrer völkerrechtlichen Verbindlichkeit ein zentrales Argument für den gemeinsamen Unterricht von Schülern mit und ohne Behinderung dar und muss als unumgängliches Ziel und als Richtlinie der aktuellen und zukünftigen schul- und bildungspolitischen Entwicklungen und Entscheidungen betrachtet werden. Somit bietet die Konvention auch eine zuverlässige rechtliche Grundlage für Eltern, die sich gegen die schulische Aussonderung ihres Kindes mit Behinderungen einsetzen. Gleichzeitig darf aber nicht erwartet werden, dass der neue Begriff und die damit verbundenen Ideen im Gegensatz zur Integration problemlos und frei von jeglichen Fehlentwicklungen oder sozialen Ausgrenzungseffekten verlaufen würden. DOLLEZAL (2008, 14) weist in dieser Hinsicht auf verschiedene Herausforderungen und Fragen hin, für die die Inklusion bewusst nach Lösungen suchen muss, um ihre Ziele tatsächlich zu erreichen. So muss zum Beispiel überlegt werden, wie Unterstützungsangebote ohne eine vorausgehende Etikettierung die Schüler erreichen, die diese tatsächlich nötig haben. Ebenso muss in der Vielfalt der zu erwartenden Schülerschaft eine nicht zu unterschätzende Herausforderung gesehen werden. Es besteht die Notwendigkeit, Rahmenbedingungen zu schaffen, die allen Schülern die Teilnahmen an inklusiven Prozessen ermöglicht. Meiner Ansicht nach wird sich dabei nicht zuletzt an Menschen mit Komplexen Behinderungen erweisen, ob Inklusion tatsächlich realisiert und praktiziert wird. Es wird sich zeigen, ob es im Rahmen der Inklusion gelingt, auch die Bedürfnisse derer vollständig anzuerkennen und zu berücksichtigen, die selbst am wenigsten in der Lage sind, ihre Belange kundzutun und sich dafür einzusetzen.

Dennoch darf Inklusion weder bei Menschen mit Behinderungen noch in der Schule stehen bleiben. Inklusion meint alle, Inklusion ist eine Aufgabe für die gesamte Gesellschaft (vgl. AICHELE, 2010, 12). Deshalb gilt es, auch bewusst an andere Gruppen zu denken, die am Rand der Gesellschaft stehen, so z.B. an Kinder in Armutsverhältnissen.

Nicht zuletzt Aspekte wie beispielsweise die geringe Zahl von Kindern und Jugendlichen mit Komplexen Behinderungen an allgemeinen Schulen oder die Tatsache, dass ihre Schulpflicht in manchen Ländern immer noch auf schulrechtlicher Grundlage ruhen kann, deuten darauf hin, dass das Bildungssystem in

Deutschland noch weit entfernt ist von der Inklusion. Eine Entwicklung in diese Richtung wird nicht zuletzt durch die föderalistische Struktur im Bildungswesen erschwert (vgl. SCHUMANN 2009). SANDER (2008, 35) bezeichnete im Jahr 2008 Inklusion noch als „Vision“. Dies gilt bis heute. Dennoch kann es als positiv bewertet werden, dass die Interessen und Bedürfnisse behinderter Menschen seit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention vermehrt in die öffentliche Aufmerksamkeit gelangen (vgl. SCHUMANN 2009) und erste Schritte auf dem noch weiten Weg hin zu einem inklusiven Schulsystem unternommen werden, so zum Beispiel die Einrichtung von Fachkonferenzen und Netzwerken, die sich mit der Umsetzung der Inklusion befassen, oder auch zahlreiche Modellversuche in der Praxis. Trotz aller anstehenden Herausforderungen birgt die Idee der Inklusion eine sinnvolle Grundlage, um die aktuelle gesellschaftliche - einschließlich der schulischen - Situation von Menschen mit Komplexen Behinderungen zu hinterfragen und eine positive Veränderung anzubahnen.

### **3 Unterricht in heterogenen Lerngruppen - warum?**

#### **Begründungsversuche zur Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Komplexen Behinderungen in heterogenen Gruppen unter Berücksichtigung kritischer Einwände**

Die Darstellung der verschiedenen Beschulungsformen von Kindern und Jugendlichen mit Komplexen Behinderungen zeigt, dass sich innerhalb der letzten 40 Jahre in Deutschland ein zunehmende Öffnung gegenüber diesem Personenkreis vollzogen hat, weg von einer totalen Isolierung und Aussonderung dieser Menschen in Sonderklassen, bis hin zu der aktuell angestrebten Vision einer ‚Schule für alle‘. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass die dargestellten Beschulungsformen nicht als isolierte, aufeinanderfolgende Phasen bildungspolitischer und gesellschaftlicher Entwicklungen betrachtet werden können, sondern dass sie letztlich nebeneinander existieren oder - wie die Inklusion - erst noch angestrebt werden. Deutlich zu erkennen ist jedoch eine unmissverständliche und wachsende Absage an die Aussonderung von Menschen mit Komplexen Behinderungen und deren zunehmende Aufnahme in Gruppen, in denen Heterogenität bewusst gewollt ist. Dies Heterogenität lässt sich sowohl in Klassen an Sonderschulen ausmachen, als auch in verstärktem Maße in Klassen der Regelschule. Dabei stellt sich die Frage, welche konkreten Vorteile sich aus dem Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe für Kinder und Jugendliche mit Komplexen Behinderungen ergeben. Die folgenden Überlegungen sollen versuchen, Antworten auf diese Frage aufzuzeigen, ohne dabei die Herausforderungen zu verschweigen, die mit dem Unterricht in heterogenen Lerngruppen einhergehen können. Aufgrund des jeweils spezifischen Bedingungsgefüges an den beiden Schulformen erweist sich eine gesonderte Betrachtung als sinnvoll.

#### ***3.1 Unterricht in heterogenen Lerngruppe an der Sonderschule***

Seit dem Beginn der schulischen Förderung von Kinder und Jugendlichen mit Komplexen Behinderungen versuchte man, den besonderen Bedürfnissen dieser Schülerschaft in homogenen Kleingruppen innerhalb von Sonderschulen gerecht zu werden. Innerhalb der letzten 40 Jahre wurden zahlreiche Förderkonzepte für diese Schülerschaft entwickelt, die basale Angebote hinsichtlich der Wahrnehmung, der Kommunikation und Pflege beinhalten (vgl. Kap. 2.3.1). Auch Therapie nimmt in solchen Sonderklassen einen hohen Stellenwert ein. Trotz günstiger Rahmenbedingungen - beispielsweise hinsichtlich der personellen Ausstattung - kann nicht übersehen werden, dass diese Beschulungsform Kritik erfährt.

Das Homogenitätsdenken, das dieser Beschulungsform zugrunde liegt, erweist sich als wesentliches Merkmal des gesamten deutschen Schulsystems. Es prägt die Bildung von Klassen und Lerngruppen in Deutschland in erheblichem Maße und spiegelt sich nicht zuletzt auch im gegliederten Schulsystem wieder.

Es wird versucht durch Selektion und Separation eine möglichst hohe Homogenität zu schaffen. Auf diese Weise soll Unterricht in höchstem Maße ökonomisch und effektiv sein (vgl. ADAM, 1990, 117). Ein differenzierter Blick auf solche scheinbar homogenen Lerngruppen zeigt jedoch, dass dieser Anspruch nur bedingt gerechtfertigt ist. Er bezieht sich in der Regel auf Kriterien wie das Alter oder die Schulleistungen, lässt aber andere Faktoren, die die Interessen und Bedürfnisse, die Einstellungen und Lernmöglichkeiten eines Menschen wesentlich mitbestimmen - völlig außer Acht. So stellen KLOSE/LEBOCH (2006, 166) fest, dass „das Homogenitätsprinzip aufgrund der Individualität von Kindern (...) letztlich niemals zu homogenen Klassen führen kann“.

In dieser Erkenntnis kann einer der Impulse dafür gesehen werden, dass an Sonderschulen nach Alternativen für die Beschulung von Schülern mit komplexen Behinderungen gesucht wurde. Dies gilt bis heute. Ein wesentliches Anliegen der Schulen liegt in diesem Zusammenhang darin, den Schülern mit komplexen Behinderungen Selektionserfahrungen zu ersparen, die das Leben der meisten dieser Kinder bis zum Schuleintritt schon vielfach geprägt haben und ihnen in negativer Weise das Gefühl vermitteln, etwas Besonderes zu sein, nicht dazu zu passen, nicht dazugehören zu dürfen (vgl. KLOSE/LEBOCH, 2006, 166). Durch die Bildung heterogener Lerngruppen, in denen alle Schüler unabhängig von Art und Schwere ihrer Behinderungen innerhalb der Sonderschulen gemeinsam beschult wurden, versucht man diesem Anliegen zu entsprechen. Die Erfahrungsberichte aus den Schulen geben aber auch Hinweise darauf, dass in der Ablehnung von Aussonderungsmaßnahmen innerhalb der Sonderschule eine logische und unumgängliche Konsequenz aus den Forderungen nach schulischer und gesellschaftlicher Integration von Menschen mit Behinderungen gesehen wird (vgl. ebd., 171).

Ebenso wird argumentiert, dass der Einbezug von Schülern mit komplexen Behinderungen in heterogene Lerngruppen ein zentraler Aspekt bei der Verwirklichung des Normalisierungsprinzips darstellt. Dies insofern, als es für Kinder und Jugendliche im Schulalter ‚normal‘ sei, Zuwendung und Ansprache, aber auch Ablehnung durch Gleichaltrige zu erfahren, ein lebendiges Umfeld zu erleben und dieses aktiv mitzugestalten (vgl. ebd.). All diese Erfahrungen kann eine Sonderklasse Schülern mit komplexen Behinderungen kaum bieten. ADAM (1990, 119) betont dabei besonders die Notwendigkeit negativer Erfahrungen von Schülern mit komplexen Behinderungen mit anderen Heranwachsenden - also beispielsweise einmal grob behandelt zu werden-, um auf diese Weise zu erleben, dass „die Welt Ecken und Kanten hat“. Sie gibt zu bedenken, ob den jungen Menschen die Aneignung der Welt durch die Behütung vor solchen Erfahrungen nicht zusätzlich erschwert oder im wahrsten Sinne des Wortes behindert werde (vgl. ebd.).

Neben den dargestellten theoretischen Aspekten zeigen die Erfahrungsberichte aus der Unterrichtspraxis deutlich auf, dass diese Beschulungsform große Chancen für Kinder und Jugendliche mit komplexen Behinderungen birgt:

Während in Sonderklassen die Gefahr besteht, dass Schüler mit komplexen Behinderungen von anderen Heranwachsenden isoliert aufwachsen und sich die Interaktion auf ihre erwachsenen Bezugspersonen

beschränkt, bietet der Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe erweiterte soziale Kontaktmöglichkeiten zu Gleichaltrigen, es entstehen Freundschaften zwischen Schülern mit und ohne komplexen Behinderungen (vgl. STAATSWINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND UNTERRICHTSFORSCHUNG, 2010, 77). Dabei scheinen die natürliche kindliche Neugier (vgl. BEYER-DANNERT, 1992, 46), sowie gemeinsame Interessen (vgl. KLOSE/LEBOCH, 2006, 186) eine gute Basis für das Entstehen positiver sozialer Beziehungen darzustellen, während die Behinderungen des einzelnen in den Hintergrund rücken. Die Erfahrungsberichte zeugen davon, dass die Schüler mit komplexen Behinderungen dabei nicht nur Zuwendung und Akzeptanz von ihren Mitschülern erfahren, sondern diesen auf emotionaler Ebene - durch Körperkontakt, einem ermutigenden Lächeln, einem fröhlichen Blick, usw. - auch wieder etwas zurückgeben können (vgl. BEYER-DANNERT, 1992, 46).

Darüber hinaus erhalten die Kinder und Jugendlichen mit komplexen Behinderungen in dem lebendigen Umfeld einer heterogenen Lernklasse wertvolle Lern- und Entwicklungsanreize. In einer solchen Klasse herrscht eine „eine anregende Vielfalt der Umwelt- und Kommunikationsmöglichkeiten“ (STAATSWINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND UNTERRICHTSFORSCHUNG, 2010, 76), die ein Lernen durch Nachahmung begünstigt und die Kinder und Jugendlichen mit komplexen Behinderungen in Interaktionssituationen mit ihren Mitschülern dazu herausfordert, ihre Bewegungs- und Kommunikationsmuster einzusetzen und zu variieren (vgl. BEYER-DANNERT, 1992, 48). Die Schüler mit komplexen Behinderungen erleben in einem lebendigen, heterogenen Umfeld „die Vielfalt des Lebens“ (KLOSE/LEBOCH, 2006, 187). In den Erfahrungsberichten aus der Schulpraxis finden sich außerdem Hinweise darauf, dass sich in einem solchen lebendigen Umfeld die Wachheit und Aufmerksamkeitsspanne der Kinder mit komplexen Behinderungen erhöht (vgl. DUDENHÖFER, 2000, 253) und der natürlich kindliche Umgang der Schüler untereinander bei den Kindern mit komplexen Behinderungen die Eigenaktivität, sowie das Ausdrücken von Grenzen, Bedürfnissen und Wohlbefinden in positiver Weise provoziert (vgl. BEYER-DANNERT, 1992, 48).

Der Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe birgt für Kinder und Jugendliche mit komplexen Behinderungen außerdem die Chance eines erweiterten Unterrichtsangebots (vgl. STAATSWINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND UNTERRICHTSFORSCHUNG, 2010, 77). In gemeinsamen Unterrichtssituationen lernen die Schüler zusammen mit ihren Mitschülern an Unterrichtsgegenständen. Auf dieser Weise können sie Erfahrungen machen und sich mit Themen auseinandersetzen, die ihnen in homogenen Sonderklassen auf der Grundlage „reduktionistisch verengter individueller Curricula“ (FEUSER, 2005, 198) und einem Unterricht, der vor allem auf Pflege und Therapie ausgerichtet ist (vgl. FORNEFELD, 1998, 20) möglicherweise vorenthalten worden wären. Während für die Schüler mit komplexen Behinderungen daraus eine Horizonterweiterung erwachsen kann, stehen die Lehrkräfte in einer heterogenen Lerngruppe vor der hohen Herausforderung, die gemeinsamen Themen so aufzubereiten, dass alle Schüler auf ihrem individuellen Entwicklungsniveau einen Zugang dazu finden.

Von der Vielfalt einer heterogenen Klasse profitieren jedoch nicht nur die Schüler mit komplexen Behinderungen, sondern auch ihre Mitschüler. Solche Beschulungsformen bieten den Schülern die Gelegenheit, sich freier zu entfalten und unerwartet zu entwickeln, weil keine Festschreibung auf ein

bestimmtes Lernniveau durch die Zuweisung zu einem bestimmten Bildungsgang erfolgt (vgl. KLOSE/LEBOCH, 2006, 187). Gleichzeitig stehen die Lehrkräfte jedoch vor der immensen Aufgabe, „eine an den Bedürfnissen des Einzelnen ausgerichtete Förderung für alle beteiligten Schüler ausnahmslos und gleichwertig anbieten“ (STAATSNSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND UNTERRICHTSFORSCHUNG, 2010, 76) zu müssen.

Die Anwesenheit von Schülern mit komplexen Behinderungen in einer heterogenen Lerngruppe birgt jedoch auch bedeutsame Lernanlässe für die Mitschüler. Sie lernen im Umgang mit den Kindern und Jugendlichen mit komplexen Behinderungen Rücksicht zu nehmen, werden dazu angeregt, Sensibilität für die Bedürfnisse anderer Menschen zu entwickeln, ihnen zu helfen und andere Menschen in ihrer Individualität zu akzeptieren (STAATSNSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND UNTERRICHTSFORSCHUNG, 2010, 76). KLOSE/LEBOCH (vgl. 2006, 179) weisen außerdem darauf hin, dass die Heranwachsenden lernen, auf natürliche Weise mit ihren Mitschülern mit komplexen Behinderungen umzugehen und in ihnen in erster Linie Kinder mit ähnlichen Interessen und mit Fähigkeiten, nicht aber ein ‚unbekanntes Wesen‘ mit Einschränkungen zu sehen. Neben diesen Möglichkeiten des sozialen Lernens können aber gerade auch aus Situationen des gegenseitigen Helfens und Unterstützens lebenspraktische und motorische Lernangebote für die jungen Menschen ohne komplexe Behinderungen erwachsen (vgl. BEYER-DANNERT, 1992, 46). Schließlich können die Schüler mit Körperbehinderungen, die häufig aufgrund des Bewusstseins ihrer eigenen Einschränkungen ein negatives Selbstkonzept aufweisen, durch die Erfahrung ihrer eigenen Fähigkeiten und der Möglichkeiten, anderen zu helfen, in ihrem Selbstwertgefühl gestärkt werden (vgl. ADAM, 1990, 119).

### **3.2 *Unterricht in heterogenen Lerngruppen an Regelschulen***

Der Unterricht in heterogenen Lerngruppen an der Regelschule findet bislang hauptsächlich im Rahmen integrativer Beschulungsformen statt, gewinnt aber auch besonders hinsichtlich der Forderung nach einer ‚Schule für alle‘ im Rahmen der Inklusion eine hohe Bedeutung. In der Literatur hat sich für diese Beschulungsform der Ausdruck ‚gemeinsamer Unterricht‘ etabliert, der im Hinblick auf Inklusion vermehrt sogar ähnlich einem Eigennamen als ‚Gemeinsamer Unterricht‘ verwendet wird (vgl. EBERWEIN/KNAUER, 2009, 26).

Als zentrales Argument für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen an der Regelschule findet sich in der wissenschaftlichen Literatur die Begründung dieser Unterrichtsform durch das in Deutschland geltende Recht. So bezieht sich FÜSSEL (2009) beispielsweise auf den Gleichheitsgrundsatz, der in §3 Abs. 1 des Grundgesetz (GG) verankert ist und besagt, dass vor dem Gesetz alle Menschen gleich sind und niemand wegen seiner Behinderung benachteiligt werden darf. Der Autor folgert daraus, dass dieser Grundsatz die staatlichen Schulen dazu verpflichte, „allen Kindern einen *gleichen Zugang* zur und *gleiche Chancen* in der Schule zu verschaffen“ (FÜSSEL, 158; Hervorhebung im Original). Dieser Grundsatz zeigt

deutliche Parallelen zu Art. 24 der UN-Behindertenrechtskonvention, wo behinderten Menschen ebenfalls das Recht auf Zugang zum allgemeinen Bildungssystem (vgl. VEREINTE NATIONEN, Art. 24 Abs. 2 Satz b) und auf gleiche Chancen innerhalb der allgemeinen Schule (vgl. ebd., Satz d) zugesprochen wird. EBERWEIN (vgl. 2008, 55) sieht in der Realisierung dieser (Grund- und Menschen-)Rechte eine zentrale ethische und gesellschaftspolitische Verpflichtung. Dahingegen erscheinen aktuelle Aussagen zur Integration, wie die des emeritierten schweizerischen Professors für Heilpädagogik, U. HAEBERLIN (2011), erschreckend. So schreibt er:

„Die schulische Integration von Kindern mit geistiger Behinderung oder mit schweren Mehrfachbehinderungen kann nicht mit Chancengerechtigkeit begründet werden. Der Weg ‚nach oben‘ in der Bildungs- und Berufshierarchie ist ihnen versperrt (...). Ihre Lebensperspektive ist die Integration in eine Gemeinschaft von gleich Betroffenen. Es ist eine Schicksalsgemeinschaft, die auch in Zukunft bis zu einem gewissen Grad gesellschaftlich separiert bleiben wird. Warum soll der Aufenthalt in einer Regelklasse eine gute Vorbereitung darauf sein?“

Kritisch an dieser Aussage ist zu sehen, dass HAEBERLIN (2011) es als Tatsache zu betrachten scheint, dass Menschen mit geistigen oder komplexen Behinderungen auch in Zukunft keine gesellschaftliche Integration erleben werden, sondern weiterhin „gesellschaftlich separiert bleiben“. Auch wenn es einer realistischen Einschätzung dieser Thematik bedarf und nicht davon ausgegangen werden darf, dass sich unsere Gesellschaft ‚von heute auf morgen‘ verändert, sehe ich dennoch eine Möglichkeit, dass gerade das gemeinsame Lernen, Leben und Arbeiten von Kindern mit und ohne Behinderungen im gemeinsamen Unterricht schrittweise Veränderungen anregen kann. Gemeinsamer Unterricht kann zumindest einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, Menschen mit (komplexen) Behinderungen wahrzunehmen und in den scheinbar so andersartigen, „unbekannten Wesen“ (KLOSE/LEBOCH, 2006, 172) Menschen zu erkennen, denen keine menschliche Eigenschaft abgeht (vgl. FEUSER, 1990, 56). Solche Erkenntnisse können dazu beitragen, eine erneute Gefährdung des Lebensrechtes dieser Menschen zu verhindern, weil dann nicht mehr nur ‚die Behinderten‘ getötet werden, sondern in erster Linie Menschen. Andererseits halte ich es aber auch für besonders problematisch, dass HAEBERLIN (2011) die Aussonderung von Kindern mit komplexen Behinderungen dadurch rechtfertigt, dass er ihnen in der Chancengleichheit letztlich Grund- und Menschenrechte abspricht. Darin ist - wie die Geschichte zeigt (vgl. Kapitel 2.1) - eine große Gefahr zu sehen, denn wo solche Entwicklungen beginnen, ist der Weg nicht mehr weit, dass diesen Menschen auch ihre Menschenwürde und letztlich ihr Menschensein abgesprochen wird.

JOLLER-GRAF (2006) weist letztlich darauf hin, dass es Aufgabe der Schule sei, die Schüler auf ein Leben in der Gesellschaft vorzubereiten. Angesichts der Heterogenität der Menschen in unserer Gesellschaft folgert er, dass Schule „die Realität in ausreichendem Maße abbilden können“ muss (ebd., 10). Da auch Menschen mit komplexen Behinderungen Teil der Gesellschaft sind und zu deren Heterogenität beitragen, müssten auch sie im Unterricht repräsentiert sein. SCHÖLER (1993, 39) formuliert deshalb provokativ: „Eine Schule ohne behinderte Kinder ist keine normale Schule!“ Gemeinsamer Unterricht kann jedoch nicht nur Normalitätserfahrungen für Kinder ohne Behinderung ermöglichen. Auch Kinder und Jugendliche mit

Komplexen Behinderungen profitieren von der ‚normalen‘ „Vielfalt des Lebens“ (KLOSE/LEBOCH, 2006, 187). In einer heterogenen Lerngruppe, in der viele verschiedene Kinder mit je unterschiedlichen Interessen, Fähigkeiten und Bedürfnissen sind, verliert das Kind mit Komplexen Behinderungen mit hoher Wahrscheinlichkeit auch seinen Sonderstatus, den es in einer Sonderklasse möglicherweise innehat, wo ihm jederzeit ein Erwachsener zur Verfügung steht und ihm jeden Wunsch von den Augen abliest. Das Kind mit Komplexen Behinderungen wird in einer heterogenen Gruppe „zu einem Kind unter anderen Kindern“ (SEITZ, 2007, 211) und kann sich in einer Klasse, in der Heterogenität bewusst akzeptiert wird, auch als solches wahrnehmen (vgl. SCHÖLER, 1993, 39). Darin sehe ich persönlich eine der bedeutsamsten Normalitätserfahrungen. So zieht EBERWEIN (2008, 47) das positive Fazit:

„Integrative Beschulung, gemeinsames Lernen, könnten ein Stück Normalität für die Kinder mit und ohne Behinderung und zwischen ihnen herstellen, Vorurteile und Etikettierung vermeiden, Über-Therapien verhindern und Selbstbestimmung fördern.“

Neben den dargestellten theoretischen Aspekten finden sich in der Literatur weitere Erfahrungen, die im Rahmen der Praxis (z.B. der bereits erwähnte Berliner Schulversuch) gewonnen wurden und deutlich für schulische Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen mit Komplexen Behinderungen in heterogenen Gruppen sprechen:

So berichtet HÖMBERG (2007, 62) aus dem Berliner Schulversuch, dass Kinder mit Komplexen Behinderungen „in der Regel problemlos von den nicht behinderten Kindern akzeptiert“ wurden und die meisten Mitschüler „neugierig, hilfsbereit und interessiert an Kontakten“ auf diese Kinder reagierten. Sie stellt dar, dass die Integration der Kinder mit Komplexen Behinderungen oftmals sogar reibungsloser verlief als bei anderen Heranwachsenden mit weniger deutlich sichtbaren Behinderungen. Ganz ähnlich positive Erfahrungen gibt auch MATT (2007, 116) wieder, wenn sie schreibt, dass die Klassenkameraden des Schülers mit Komplexen Behinderungen in ihrer Klasse „keine Berührungängste“ zeigten und sich ihm „auf ganz unterschiedlichen Ebenen“ näherten. Diese Erfahrungen zeigen - ähnlich wie die Erfahrungen an der Sonderschule -, dass gemeinsamer Unterricht eine gute Basis für das Knüpfen sozialer Beziehungen zwischen ganz verschiedenen Kindern darstellt und der sozialen Isolation von jungen Menschen mit Komplexen Behinderungen vorbeugt. Angesichts der hohen Bedeutung, die dem Austausch und der Gemeinschaft mit Gleichaltrigen und Gleichgesinnten für die kognitive, sprachliche und soziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zugemessen wird (vgl. BOISSERÉE/HÖVEL, 2000, 132), erweist sich die Vermeidung sozialer Isolation als gewichtiges Argument für den gemeinsamen Unterricht. Die Autoren berichten gleichzeitig aber auch von Abgrenzungen und von unterschiedlich starker Intensität der Beziehungen (vgl. HETZNER/PODLESCH, 2009, 399). In solchen sozialen Mustern darf jedoch nicht sofort eine Gefahr für die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Komplexen Behinderungen gesehen werden. Laut HETZNER/PODLESCH (2009, 399) „zeigen die Kontakte der Kinder untereinander im Hinblick auf so schwer behinderte Kinder die gleiche Bandbreite wie bei anderen Kindern auch“. Diese Aussage macht deutlich, dass sich gerade in dieser Vielfalt der sozialen Beziehungen ein Stück Normalität widerspiegeln kann, denn

es finden sich wohl in jeder Gruppe unterschiedliche soziale Rollen und unterschiedlich intensive Beziehungen der einzelnen Gruppenmitglieder zueinander.

Kinder und Jugendliche mit komplexen Behinderungen profitieren dabei besonders von dem Zusammensein mit anderen Gleichaltrigen. SCHÖLER (2009, 155) postuliert:

„Je schwerer die Behinderung ist, umso nötiger braucht ein Kind die vielfältigen Anregungen der nicht behinderten Kinder,

- deren Bewegungen es mit den Augen verfolgen kann,
- deren Geräusche es mit den Ohren wahrnimmt,
- deren Gerüche es mit der Nase unterscheiden lernt,
- deren Hände es am eigenen Körper spürt.“

In einer Umgebung, die geprägt ist durch Lebendigkeit und Vielfalt, liegen gerade für Kinder mit komplexen Behinderungen wertvolle Entwicklungsanreize und Lernimpulse, die ihnen vorenthalten werden, wenn sie im ruhigen Umfeld einer Sonderklasse unterrichtet werden, wo sie nur von Erwachsenen und anderen Kindern und Jugendlichen in ähnlich komplexen Lebenslagen umgeben sind. EBERWEIN (2008, 47) sieht im „Imitationslernen als Möglichkeit sozialen und kognitiven Lernens (...) eines der wichtigsten Argumente für die Notwendigkeit integrativen Unterrichts“. Dieses Argument wird durch den Berliner Schulversuch bestätigt, in dessen Rahmen sich zeigte, dass sich bei Kindern und Jugendlichen mit komplexen Behinderungen in verschiedenen Bereichen der Entwicklung, vor allem in den Bereichen Kommunikation, Motorik, Sensorik und Kognition, sowie im sozial-emotionalen Bereich positive Veränderungen ergaben (vgl. HÖMBERG, 2007, 61). Gerade im kindlichen und spielerischen Umgang, aber auch in Begegnungen auf der körperlichen Ebene, die für Kinder eine natürliche Weise der Beziehungsgestaltung darstellen, für Erwachsene aber nicht mehr selbstverständlich sind, scheinen bedeutsame Zugangsweisen zu den Kindern mit komplexen Behinderungen zu liegen (vgl. TAMS, 1992, 92).

Diese positiven Erfahrungen zeigen deutlich die Vorteile auf, die aus dem Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe für Schüler mit komplexen Behinderungen erwachsen. Gleichzeitig dürfen sie aber nicht die falsche Hoffnung wecken, dass sich dadurch alle Probleme lösen lassen würden oder gar dass die Behinderung des Kindes verschwindet. SCHÖLER (1998, 16), die als klare Verfechterin der Integration von Kindern mit komplexen Behinderungen verstanden werden kann, gibt den bedeutsamen Hinweis: „Ein Kind mit einer Behinderung bleibt auch in der Integrationsklasse ein behindertes Kind.“

Im gemeinsamen Unterricht ergeben sich jedoch nicht nur für die Kinder und Jugendlichen mit komplexen Behinderungen positive Entwicklungseffekte und Lernimpulse, sondern auch die nicht behinderten Kinder profitieren davon. Grundsätzlich bedeutet der gemeinsame Unterricht, der die Individualität *aller* Schüler anerkennt, eine Abkehr vom traditionellen lehrerzentrierten Frontalunterricht und erfordert die Öffnung des Unterrichts und damit einhergehend die Individualisierung und Differenzierung der Lernangebote. Von einer solchen Unterrichtsgestaltung profitieren alle Schüler (vgl. SCHÖLER, 1998, 40), weil jedes Kind „sich seinen Fähigkeiten und Möglichkeiten entsprechend entfalten“ (EBERWEIN, 2008, 47) kann, ohne Angst vor Aussonderung haben zu müssen, falls es die allgemeinen Ziele nicht in der vorgeschriebenen Zeit erreicht.

Außerdem entsprechen solche Formen des Unterrichts neuen Erkenntnissen der Lernforschung (vgl. u.a. KONRAD/TRAUB, 2001), sodass Maßnahmen der Individualisierung und Binnendifferenzierung zu einer höheren Effektivität des Lernens bei allen Schülern beitragen können.

Nicht zuletzt profitieren alle Kinder einer Klasse von der Anwesenheit einer zweiten Fachkraft im Unterricht, die in der Regel durch die Teilhabe von Kindern mit komplexen Behinderungen im Unterricht erforderlich ist (vgl. JOLLER-GRAF, 2006, 16). Wenn die am Unterricht beteiligten Pädagogen zusammenarbeiten und die Verantwortung für die gesamte Klasse gemeinsam tragen, erwächst daraus eine große Bereicherung für den gemeinsamen Unterricht.

Über das inhaltliche Lernen hinaus birgt der gemeinsame Unterricht für die Klassenkameraden ohne Behinderungen ebenfalls verschiedene weitere Lernanlässe:

Gemeinsamer Unterricht bietet viele Gelegenheiten, dass Schüler sich gegenseitig helfen. Gerade ein Kind mit komplexen Behinderungen „benötigt Menschen, die es bei allen Tätigkeiten aktiv unterstützen“ (HETZNER/PODLESCH, 2009, 396). Im Umgang mit ihnen können die Mitschüler folglich „das Gefühl und das Wissen für das selbstverständliche richtige Helfen und Unterstützen (...) erwerben“ (SCHÖLER, 1993, 13), die jungen Menschen lernen aber auch in einem geschützten Rahmen, Verantwortung für ihre Mitmenschen zu übernehmen und deren Bedürfnisse zu erkennen (vgl. MATT/KOLLER-HESSE, 2011, 29), ebenso wie Empathie zu entwickeln (MATT, 2007, 116). Gleichzeitig spiegeln die Berichte aus der Praxis des gemeinsamen Unterrichts aber auch wieder, dass die nicht behinderten Kinder gegenüber ihren Mitschülern mit komplexen Behinderungen nicht nur Gebende sind, sondern dass die Interaktionen mitunter auch der Befriedigung eigener Bedürfnisse dienen (vgl. TAMS, 1992, 96). Darüber hinaus erhalten die Schüler in der Regel eine direkte Rückmeldung, wenn sie ihren Klassenkameraden mit komplexen Behinderungen unterstützen. Diese kann einerseits in der unmittelbar zu erkennenden Freude und Zufriedenheit des Kindes mit komplexen Behinderungen liegen. Andererseits erfahren die Schüler aber auch Anerkennung von der Klasse, sowie von den Pädagogen (vgl. MATT/KOLLER-HESSE, 2011, 29). Auf diese Weise wird das Selbstwertgefühl der jungen Menschen auf bedeutsame Weise gestärkt. MATT/KOLLER-HESSE (vgl. ebd., 30) sehen in solchen Erlebnissen eine besondere Bedeutung für leistungsschwächere Schüler, weil solche Erfahrungen zur Stärkung der gesamten Persönlichkeit beitragen.

Schließlich erweist sich die Erfahrung der Verschiedenheit aller Menschen, die sich in der heterogenen Lerngruppe widerspiegelt, als wertvoll, weil die Kinder und Jugendlichen lernen können, Unterschiedlichkeit zu tolerieren und zu akzeptieren. Dadurch erwerben die jungen Menschen zentrale Schlüsselqualifikationen und Werte, die ihnen lebenslang im zwischenmenschlichen Zusammenleben zugutekommen werden, die aber auch gefragte Eigenschaften in der späteren Berufswelt darstellen. Damit sich solche positiven Entwicklungen vollziehen können, bedarf es jedoch, dass das soziale Lernen im gemeinsamen Unterricht bewusst gefördert wird. MATT/KOLLER-HESSE (2011, 29) ziehen für das Lernen im gemeinsamen Unterricht folglich zu Recht das positive Resümee: „So ist das Lernen ein gegenseitiger Prozess, von dem alle profitieren.“

Bei HETZNER/PODLESCH (2009, 399) findet sich ein weiterer interessanter Effekt des gemeinsamen Unterrichts wieder. Sie gehen davon aus, dass es durch die Anwesenheit eines Kindes mit komplexen Behinderungen im Unterricht zu einer grundlegenden „Humanisierung der Einrichtung Schule“ kommt, weil dieses Kind aufgrund seiner besonderen Lebenssituation „Hinwendung und Liebe um seiner selbst willen“ (HETZNER/PODLESCH, 2009, 400) fordert. Wird diese selbstlose Akzeptanz zu einer Grundhaltung in der Klasse, profitieren davon alle Schüler. Solche Erfahrungen können ebenso die Haltung des Einzelnen gegenüber den eigenen Schwächen in positiver Weise prägen (ebd.). Dies könnte bedeuten, dass es zu einer Reduzierung des in unserer Gesellschaft dominanten Leistungs- und Konkurrenzdenkens kommt und im Unterricht eine entspanntere Atmosphäre entsteht, in der Lernen nachweislich besser und erfolgreicher gelingt (vgl. MATT/KOLLER-HESSE, 2011, 28).

Eine Reduzierung des Leistungs- und Konkurrenzdenkens könnten Skeptiker jedoch auch befürchten lassen, dass der gemeinsame Unterricht mit Kindern und Jugendlichen mit komplexen Behinderungen einen negativen Einfluss auf das Bildungs- und Leitungsniveau der Klasse und somit auf die Leistungsfähigkeit der einzelnen Schüler nimmt (vgl. JOLLER-GRAF, 2006, 16). Konkrete Gründe für solche Ängste könnten möglicherweise in der Besorgnis liegen, dass der Schüler mit komplexen Behinderungen die gesamte Aufmerksamkeit der Lehrkraft in Anspruch nimmt (vgl. SCHÖLER, 2008, 157), dass Lernprozesse aus Rücksicht auf dieses eine Kind generell langsamer verlaufen oder Lernsituationen durch bestimmte Verhaltensweisen des Schülers mit komplexen Behinderungen gestört werden. JOLLER-GRAF (2006, 16) setzt diesen Befürchtungen jedoch - bezugnehmend auf verschiedene empirische Untersuchungen - entgegen, dass „die Integration (...) keine negativen Auswirkungen auf die Schulleistungen der Regelschüler“ hat, sondern dass diese tendenziell sogar höhere Lernfortschritte aufweisen, als Vergleichsgruppen in homogenen Lerngruppen. JOLLER-GRAF (ebd., 17) gibt in diesem Zusammenhang aber auch den wichtigen Hinweis, dass nicht davon ausgegangen werden darf, dass heterogene Lerngruppen an sich bereits lernförderlich sind, sondern dass dies immer abhängig davon ist, „wie gut die zur Verfügung stehende Vielfalt für den Unterricht nutzbar gemacht werden kann“. Dieser Aspekt soll im Kontext der Rahmenbedingungen noch weiter ausgeführt werden.

### ***3.3 Zusammenfassung***

Die dargestellten Aspekte geben deutliche Hinweise darauf, dass der Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe mit Schülern mit komplexen Behinderungen möglich ist und dass die Art und Schwere einer Behinderung kein Hindernis für das gemeinsame Leben, Lernen, Arbeiten und Spielen darstellen müssen. Diese Erfahrung spiegelt sich - unabhängig von der jeweiligen Schulform - sowohl in Erfahrungsberichten, als auch in der wissenschaftlichen Betrachtung des Unterrichts in heterogenen Lerngruppen wieder.

Vielmehr wird deutlich, dass sowohl die Kinder und Jugendlichen mit komplexen Behinderungen als auch ihre nicht oder weniger behinderten Mitschüler in vielfältiger Hinsicht vom Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe profitieren, sodass mit HEYER (2009, 191) das positive Resümee gezogen werden kann, dass der Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe für alle Beteiligten „gleichermaßen pädagogisch sinnvoll und zweckmäßig“ ist.

Im Vergleich zwischen den beiden Schulformen Sonderschule und Regelschule fällt auf, dass sich besonders im Bereich der Erfahrungen aus der Schulpraxis viele Übereinstimmungen hinsichtlich der Chancen des Unterrichts in einer heterogenen Lerngruppe zeigen. Dahingegen wird deutlich, dass sich die Konzepte der beiden Schulformen in ihrer theoretischen Fundierung letztlich ausschließen, weil die Sonderschule, als institutionalisierte Form der Selektion und Ungleichbehandlung, aus Sicht der Integration im Widerspruch zu den geltenden Grund- und Menschenrechten steht. Dennoch darf dadurch der Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe an Sonderschulen nicht grundsätzlich abgewertet werden. Es konnte gezeigt werden, dass sich aus diesem Unterrichtskonzept - im Gegensatz zur Beschulung in homogenen Sonderklassen - zahlreiche Chancen für Schüler mit komplexen Behinderungen ergeben. Somit kann der Unterricht in heterogenen Lerngruppen innerhalb von Sonderschulen einen ersten Schritt der Akzeptanz und der Überwindung von Selektionstendenzen gegenüber Kindern und Jugendlichen mit komplexen Behinderungen darstellen. Wie die Sonderschule einen wichtigen Beweis für die allgemeine Bildungsfähigkeit dieser Menschen lieferte, könnte sie möglicherweise durch den Einbezug dieser Kinder und Jugendlichen in den Unterricht einen Beleg dafür liefern, dass Menschen mit komplexen Behinderungen dazu in der Lage sind, an solchen Unterrichtskonzepten teilzuhaben und dadurch einen wichtigen Beitrag zu deren Integration bzw. Inklusion leisten.

Gleichzeitig soll aber nicht der Eindruck geweckt werden, dass der Unterricht in heterogenen Lerngruppen eine ideale Lösung für alle schulischen Probleme darstellt und gänzlich ohne Herausforderungen abläuft. Vielmehr hängt das Gelingen solcher Unterrichtssituationen in erheblichem Maße von den Rahmenbedingungen ab, die an einer Schule bestehen, und stellt auch an die Lehrkräfte neue und/oder besondere Anforderungen. Ferner darf auch nicht erwartet werden, dass allein das räumliche Zusammenführen verschiedener junger Menschen die oben genannten Vorteile bewirkt. Damit sich die Vorteile einer heterogenen Klasse entfalten können, bedarf es Überlegungen zur Unterrichtsgestaltung und zur Anbahnung sozialer Fähigkeiten. Auf diese Aspekte soll im Folgenden eingegangen werden.

## 4 Unterricht in heterogenen Lerngruppen - wie? Didaktische Konzepte und Rahmenbedingungen

### 4.1 *Ausgewählte didaktische Konzepte zum Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe*

In einer heterogenen Lerngruppe, in der Kinder und Jugendliche mit ganz unterschiedlichen Fähigkeiten und Bedürfnissen gemeinsam lernen, leben und arbeiten, bedarf es eines Unterrichts, der diese Verschiedenheit bewusst wahrnimmt und ihr durch geeignete Formen, Methoden und Prinzipien des Unterrichts begegnet (vgl. BOISSERÉE/HÖVEL, 2000, 135). Gerade dann, wenn auch Kinder und Jugendliche mit komplexen Behinderungen am Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe teilhaben, bedarf es entsprechender didaktisch-methodischer Konzepte als Grundlage für den Unterricht, um zu gewährleisten, dass auch diese jungen Menschen in möglichst viele gemeinsame Lernsituationen einbezogen werden und weder als ‚Beistellkinder‘ den Unterricht miterleben, noch durch besondere Angebote von der Klasse ausgeschlossen werden. In einem solchen Unterricht kann nicht mehr die theoretische, lehrerzentrierte Wissensvermittlung im Vordergrund stehen. Stattdessen muss der Unterricht auf die Bedürfnisse der einzelnen Kinder eingehen und „die Stärken des jeweiligen Schülers in gemeinsamen Prozessen (...) entdecken, (...) nutzen und im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts zur freien Entfaltung (...) bringen“ (ebd.).

Im Folgenden sollen zwei didaktische Konzepte vorgestellt werden, nämlich die „Theorie des Lernens am Gemeinsamen Gegenstand“ (FEUSER, 1989) und das Konzept der „Gemeinsamen Lernsituationen“ (WOCKEN, 1998), die im Rahmen einer Didaktik des Unterrichts in heterogenen Klassen vielfältige Beachtung erfahren.

#### 4.1.1 *Theorie des Lernens am gemeinsamen Gegenstand (FEUSER, 1989)*

Nachdem die Frage nach einer integrativen Didaktik lange Zeit eher im Hintergrund integrationspädagogischer Bemühungen stand, formulierte FEUSER in den 1980er Jahren erstmals eine Konzeption einer integrativen Pädagogik, in der aber auch ein „didaktisches Fundament“ (FEUSER, 2005, 171) für den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen liegt.

FEUSER (ebd., 135) begründet eine „Allgemeine Pädagogik“, eine Pädagogik, die sich dadurch auszeichnet, dass sie auf jegliche Selektion und Aussonderung verzichtet und dennoch allen Kindern und Jugendlichen gerecht werden will. Bei der Allgemeinen Pädagogik handelt es sich um eine Pädagogik,

„in der alle Kinder und Schüler in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen in Orientierung auf die ‚nächste Zone der Entwicklung‘ an und mit einem ‚gemeinsamen Gegenstand‘ spielen, lernen und arbeiten“ (ebd., 173f).

Für den Unterricht ergeben sich aus diesem Verständnis zwei grundlegende didaktische Prinzipien, nämlich einerseits die „Kooperation am gemeinsamen Gegenstand“ und andererseits die „Innere Differenzierung durch Individualisierung“ (FEUSER, 2005, 174). In der Kooperation am gemeinsamen Gegenstand sieht FEUSER (vgl. 2009, 287) die Grundlage für einen gemeinsamen Unterricht, der kein Kind ausschließt. Dieser gemeinsame Gegenstand meint dabei nichts Materielles oder Fassbares, sondern stellt den Prozess dar, der hinter den Dingen und Erscheinungen der Welt steht und diese bewirkt (vgl. FEUSER, 2005, 181).

Damit tatsächlich alle Schüler einer Lerngruppe auf ihrem je individuellen Entwicklungsniveau an diesem gemeinsamen Gegenstand lernen können, bedarf es grundlegender didaktischer Analyseprozesse, die FEUSER (vgl. 1989, 30) in einem ‚didaktischen Feld‘ darstellt. Eine erste Analyse vollzieht sich auf der Objektebene, d.h., auf der Ebene der Sachstruktur. Neben dieser „Analyse der Sachstruktur“ (ebd., 29) muss - laut FEUSER (ebd.) - außerdem eine „Analyse der Tätigkeitsstruktur“ stattfinden. Die Analyse der Tätigkeitsstruktur versucht folglich die jeweils ‚aktuelle Zone der Entwicklung‘ eines Schülers, d.h., seine aktuellen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten, ebenso wie die ‚Zone der nächsten Entwicklung‘, aber auch mögliche Störfaktoren für diese Entwicklung (vgl. ebd.) zu erfassen. Die beiden Elemente ‚Sache‘ (Objekt) und ‚Tätigkeit‘ (Subjekt) werden im dritten Analyseprozess, der „Analyse der Handlungsstruktur“ (ebd.), zusammengeführt. Es wird also untersucht, welche Aspekte der Sache für das Individuum auf der Grundlage der ‚Zone der aktuellen Entwicklung‘ von Bedeutung sind und welche Aspekte der Sache die ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ anbahnen könnten. Aus dieser Analyse ergeben sich die konkreten, je individuellen Lernhandlungen für den Schüler bzw. die Lernziele sowie die Hilfen und Unterstützungsmaßnahmen, die er im Lernprozess benötigt.

Der Unterricht zeichnet sich folglich durch zieldifferentes Lernen aus, wobei die einzelnen Lernziele und Angebote immer im Zusammenhang mit dem gemeinsamen Gegenstand stehen, der Kooperation ermöglicht und äußere Differenzierung verhindert (vgl. ebd., 32). Gleichzeitig orientieren sich die Lernangebote und -ziele an einem allgemeinen Curriculum. Darauf bezieht sich das didaktische Prinzip der „Inneren Differenzierung durch Individualisierung“ (ebd., 31).

FEUSER (1989) konstruiert somit eine dreidimensionale, entwicklungslogische Didaktik, die allen Schülern grundsätzlich uneingeschränkter Zugang zu allen Bildungsinhalte gewährt wird. Dieser Ansatz kann laut FEUSER (vgl. ebd., 31) ausschließlich im Projektunterricht realisiert werden. Ein Unterricht, dessen zentrales Element der gemeinsame Gegenstand darstellt, erfordert zudem eine Planung von „unten nach oben“ (ebd., 40), d.h., ausgehend vom ‚Kern der Sache‘ für den Schüler mit dem niedrigsten Entwicklungsniveau hin zu einer immer breiteren wissenschaftlichen Ausdifferenzierung. Dies birgt gerade für Kinder und Jugendliche mit komplexen Behinderungen die Chance, bei der Unterrichtsplanung bewusst mit berücksichtigt zu werden und hochwertige Bildungsangebote zu erhalten.

FEUSERS Ansatz erweist sich somit in mehrfacher Sicht als interessant und bedeutungsvoll. Einerseits insofern, als er als erstes didaktisches Konzept für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen wichtige

Gedankenanstöße lieferte und - wie sich im Folgenden zeigen wird - weitere Überlegungen in diesem Bereich anstieß. Andererseits bezieht FEUSER (vgl. 1989, 40) in die Überlegungen zur Planung und Durchführung des Unterrichts Kinder und Jugendliche mit komplexen Behinderungen nicht nur bewusst ein, sondern setzt sie vielmehr als Ausgangspunkt für jegliche Prozesse der Unterrichtsplanung. Positiv bewertet kann folglich auch werden, dass er hinsichtlich dieser Personengruppe jegliche Aussonderungstendenzen zu vermeiden sucht und sich klar gegen eine Reduktion ihrer Bildungsinhalte stellt.

Es stellt sich jedoch die Frage, wie es in der praktischen Realisierung dieses Konzeptes gelingen kann, stets diesen gemeinsamen Gegenstand zu finden, der das zentrale Element und das Verbindende im Unterricht darstellt und gleichzeitig aber für die jungen Menschen mit komplexen Behinderungen subjektiv bedeutsam ist, also Lernprozesse anregt, zumal HINZ (1992a, 21) - beziehend auf FRÖHLICH (1986) - zu bedenken gibt, dass „Inhalte und Methoden der allgemeinen Schule (...) für Kinder mit schwersten Behinderungen nicht eigentlich wichtig, auch nicht vermittelbar sind“. DOLLEZAL (2008, 34) stellt bezüglich dieser Frage einen interessanten Zusammenhang zu den bereits erwähnten Überlegungen LAMERS (2000) zur ‚Begegnung mit anspruchsvollen Bildungsinhalten von Menschen mit schwerer Behinderung‘ her. Wie bereits dargestellt, geht LAMERS (2000, 199) dabei den Weg der ‚Elementarisierung‘. Dieser didaktische Prozess geht auf die bildungstheoretische Didaktik KLAFFIS (1975) zurück und wurde von HEINEN (2003) in seinen ‚Überlegungen zur Didaktik bei Menschen mit schwerer Behinderung‘ dargelegt. Dabei meint der Begriff der ‚Elementarisierung‘ keine Reduktion, sondern vielmehr eine ‚inhaltliche Konzentration‘ (LAMERS, 2000, 199), ohne dabei das ursprüngliche Wesen des Gegenstandes oder die Inhalte zu verfälschen. Der Elementarisierungsprozess wird als gemeinsame Suche von Lehrendem und Lernendem nach dem Elementaren verstanden, der in fünf Elementarisierungsrichtungen neben der Sache auch lebensweltliche, gesellschaftliche, biographische und soziale Aspekte berücksichtigt (vgl. Heinen, 2003, 141). Damit Kinder und Jugendliche mit komplexen Behinderungen anspruchsvollen Inhalte jedoch tatsächlich aufnehmen können, müssen diese nicht nur ‚elementarisiert‘ werden, sondern auch noch entsprechend, in der Regel auf einer nicht-sprachlichen, sondern vielmehr handlungs- und erlebnisbezogenen Ebene, aufbereitet werden. Für diese ‚Übersetzungsarbeit‘ hält LAMERS (2000) das Konzept der Basalen Stimulation von FRÖHLICH (1991) als besonders geeignet, mit dessen Hilfe über Berührungen, Bewegungen und Sinneseindrücke ein ‚erlebendes Verstehen‘ (LAMERS, 2000, 201) anspruchsvoller Bildungsinhalte ermöglicht wird. Dazu führt LAMERS (vgl. ebd., 203) interessante Beispiele aus dem Literatur- und Kunstunterricht an. Gleichzeitig weisen diese Überlegungen auch Grenzen auf, weil sich möglicherweise nicht alle Bildungsinhalte auf einer solchen Ebene umsetzen lassen. Trotzdem können sie - ergänzend zu FEUSERS (1989) Theorie zum Lernen am gemeinsamen Gegenstand - als wertvolle Gedankenanstöße für die Unterrichtsplanung betrachtet werden, besonders in der Sekundarstufe, wo die Vermittlung von Inhalten über Sprache und Schrift zunimmt. Nicht zuletzt aber erweisen sich diese Überlegungen insofern als interessant, als sie es ermöglichen, Aspekte der Förderung und der

Bedürfnisbefriedigung vor allem auf der Wahrnehmungs- und Bewegungsebene für Kinder und Jugendliche mit Komplexen Behinderungen in einen Gesamtkontext gemeinsamen Handelns und Erlebens einzubetten (vgl. LAMERS, 2000, 203).

Gerade solche Aspekte der Förderung und der Bedürfnisbefriedigung müssen im Unterricht mit Kindern und Jugendlichen mit Komplexen Behinderungen ihre Berücksichtigung finden. Weitere Bedürfnisse von Schülern mit Komplexen Behinderungen liegen in der Pflege, in der Vermeidung von Überstimulation durch Umweltreize, aber auch im Bereich von Kommunikations- und Bewegungsförderung (vgl. FRÖHLICH, 1991, 160). Daraus ergibt sich die Frage, ob die Befriedigung der besonderen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit Komplexen Behinderungen in der Unterrichtskonzeption FEUSERS Raum finden. Hilfreich könnte in dieser Hinsicht die Anregung von BOISSERÉE/HÖVEL (2000, 139) sein, die dazu ermutigen, „kreativer an den Unterrichtsinhalt heranzugehen“ und die Lebenswelt der Schüler mit Komplexen Behinderungen zur Grundlage des Unterrichtsgegenstandes zu machen, der sich dann zu einem „heterogenen, vielfältigen Gegenstand für Alle“ entfaltet.

Obwohl gerade BOISSERÉE/HÖVEL (ebd., 137) in FEUSERS Konzept in gewisser Weise ein „Ideal“ des Unterrichts in einer heterogenen Lerngruppe sehen, kritisieren sie gleichzeitig auch seinen Ausschließlichkeitsanspruch. Auf der Grundlage ihrer persönlichen Unterrichtserfahrungen plädieren sie dafür, dass Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe mehr sein müsse, als die Arbeit am gemeinsamen Gegenstand. Vielmehr erfordere der Unterricht beides: die Anerkennung der Gemeinsamkeit, ebenso wie die Anerkennung der Verschiedenheit (vgl. ebd., 140). So betonen auch HETZNER/PODLESCH (2009, 398), dass „die individuelle Förderung (...) genauso wichtig wie das gemeinsame Lernen“ sei. Diese Forderung gewinnt meiner Ansicht nach auch unter dem Aspekt der oben zitierten Unterstellung HAEBERLINS (vgl. 2011) eine zentrale Bedeutung, dass der Unterricht in heterogenen Lerngruppen für Schüler mit Komplexen Behinderungen keine Vorbereitung auf ihre Zukunft sei. Um diesem Vorwurf nicht das Wort zu reden, bedarf es mehr als allein einer ‚sozialen Integration‘ in der Klasse und der Teilhabe am gemeinsamen Gegenstand. Es müssen auch spezielle pädagogische Angebote im Unterricht ihren Platz finden, die auf die spezifische Situation der Schüler mit Komplexen Behinderungen eingehen (vgl. HINZ, 1991, 131). Deshalb betonen BOISSERÉE/HÖVEL (2000, 135) die Notwendigkeit einer Didaktik mit „subjektivem Charakter“, die es ermöglicht, bei der Planung und Durchführung von Lernsituationen jeweils vom Subjekt, dem einzelnen Schüler, auszugehen und eine Vielzahl didaktischer und methodischer Konzepte - vom Frontalunterricht über die Freiarbeit bis hin zum Projekt, Momente der äußeren ebenso wie der inneren Differenzierung - entsprechend der individuellen Bedürfnisse vorzusehen, ohne dabei Schüler dauerhaft oder überwiegend von der Lerngruppe auszuschließen.

### 4.1.2 *Theorie gemeinsamer Lernsituationen (WOCKEN, 1998)*

An der Forderung nach einem didaktischen Konzept, das sowohl der Unterschiedlichkeit als auch der Gemeinsamkeit von Schülern im gemeinsamen Unterricht gerecht wird, knüpft der Ansatz von WOCKEN (1998) an. WOCKEN (vgl. ebd., 40) hinterfragt in seinen Überlegungen den Ausschließlichkeitsanspruchs FEUSERS (1989) zur Kooperation am gemeinsamen Gegenstand als alleinige Realisierungsmöglichkeit von Integration kritisch. Angesichts der Herausforderung, im Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe ganz verschiedenen Schülern angemessene Lernangebote anzubieten, müsse im Unterricht eine Balance gefunden werden, „zwischen individuellen Lernangeboten einerseits, damit jedes Kind zu seinen Möglichkeiten findet, und gemeinsamen Situationen andererseits, damit die soziale Integration der Kindergruppe gefördert wird“ (WOCKEN, 1987; zitiert nach WOCKEN, 1998, 40). Der Autor skizziert deshalb vier verschiedene Arten von Lernsituationen:

In ‚*koexistenten Lernsituationen*‘ wird in erster Linie die Heterogenität der Schüler berücksichtigt. Jedes Kind bearbeitet individuelle Arbeitsaufträge, soziale Prozesse können beiläufig ablaufen. Diese Lernsituationen stellen somit einen direkten Gegensatz zum didaktischen Konzept FEUSERS (1989) und dessen Forderungen dar. Als Beispiel für koexistente Lernsituationen lassen sich der Wochenplanunterricht oder die Freiarbeit nennen. Nach MATT (2007, 119) bergen diese offenen Unterrichtsformen jedoch „viel Raum für (...) spontane Kontakte“ zwischen Schülern mit und ohne komplexen Behinderungen. Gerade solche Lernsituationen können aber auch im Rahmen einer „unterrichtsimmanenten Therapie“ (KLOSE/LEBOCH, 2006, 167), ebenso wie für Pflege- und Fördermaßnahmen von Kinder und Jugendlichen mit komplexen Behinderungen genutzt werden. Auch Ruhephasen können in koexistenten Lernsituationen ihren Platz finden, wobei jedoch vermieden werden muss, dass Schüler mit komplexen Behinderungen neben den anderen Kindern der Klasse in Vergessenheit geraten und zu ‚Beistellkindern‘ werden (vgl. ADAM, 1990, 130).

Im Gegensatz zu den ‚*koexistenten Lernsituationen*‘ rückt bei den ‚*kommunikativen Lernsituationen*‘ die Sache in den Hintergrund, während die sozialen Prozesse durch sich spontan ergebende Interaktionen zwischen den Schülern an Bedeutung gewinnen. Solche Situationen können von Lehrkräften in der Regel kaum im Voraus geplant werden, sie wirken aber in höchstem Maße gemeinschaftsstiftend, da sie den Kindern natürliche Anlässe bieten, untereinander Gemeinsamkeiten zu entdecken und sich einander anzunähern. Die am Unterricht beteiligten Erwachsenen können solche Begegnungen unterstützen, indem sie beispielsweise darauf achten, dass das Kind mit komplexen Behinderungen ‚am Ort des Geschehens‘ ist (vgl. HETZNER/RUPP/SCHILLING, 1992, 60), aber ebenso selbst in ihrem Umgang mit dem Kind Vorbild sein.

In ‚*subsidiären Lernsituationen*‘ spielt der Aspekt des Helfens eine zentrale Rolle. WOCKEN (1998) unterscheidet in diesem Bereich noch einmal zwischen Situationen, in denen die Hilfe kurzfristig geleistet wird, ohne dass der Helfende seine eigenen Ziele aufgeben muss (‚*unterstützende Lernsituationen*‘) und Situationen, in denen der Umfang und die Intensität der Hilfestellung vom Helfenden das Aufgeben seiner eigenen Ziele erfordern und er stattdessen seinen Mitschüler beim Erreichen seiner Ziele unterstützt

(*prosoziale Lernsituationen*). Prosoziale Lernsituationen herrschen beispielsweise dann vor, wenn im gemeinsamen Unterricht Partnerkinder für die Schüler mit komplexen Behinderungen gewählt werden, die diese im Schulalltag begleiten und bei Aufgaben unterstützen (vgl. MATT/KOLLER-HESSE, 2011, 29). WOCKEN (1998, 47) selbst weist darauf hin, dass der gemeinsame Unterricht nicht als „Sozialpraktikum für nichtbehinderte Schüler“ verstanden werden darf. In angemessenem Ausmaß können solche Situationen des gegenseitigen Helfens aber sowohl für die Kinder mit komplexen Behinderungen als auch für ihre nicht behinderten Mitschüler als gewinnbringend erweisen (vgl. Kap.3).

Letztlich beschreibt WOCKEN (ebd., 48) die *kooperativen Lernsituationen*, die dadurch gekennzeichnet sind, dass die Arbeitsinhalte und ggf. auch die Tätigkeiten der Akteure „in einem verbindlichen Zusammenhang stehen“. Entsprechend der Zielsetzung dieser Lernsituationen entscheidet WOCKEN (1998) dabei noch einmal zwischen *komplementären Lernsituationen* (unterschiedliche Zielsetzungen) und *solidarischen Lernsituationen* (gemeinsame Zielsetzungen). Die gemeinsamen, handlungsleitenden Ziele der Interaktionspartner in solidarischen Lernsituationen können nur dann erreicht werden, wenn alle Beteiligten ihren Beitrag leisten. Solche Lernsituationen realisieren sich beispielsweise in Projekten. FEUSERS Theorie zur Kooperation am gemeinsamen Gegenstand (1989) findet in diesen Lernsituationen folglich ihre Entsprechung. Für WOCKEN (1998, 50) sind solidarische Lernsituationen „Sternstunden“. Daran wird deutlich, dass er ihnen eine hohe Bedeutung hinsichtlich der Gemeinschaft und Integration zumisst. Gleichzeitig gibt er aber auch zu bedenken, dass solche Lernsituationen „nicht in beliebiger Menge didaktisch herstellbar sind“ (ebd.) und warnt diesbezüglich vor überzogenen Ansprüchen an den Unterricht in heterogenen Lerngruppen.

Das Konzept von WOCKEN (1998) macht deutlich, dass sich der Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe immer in einem „dialektischen Spannungsverhältnis“ (WOCKEN, 1975; zitiert nach WOCKEN 1998, 40) zwischen den Gemeinsamkeiten der Schüler, aber auch ihren individuellen Bedürfnissen bewegt. Die didaktische Herausforderung besteht darin, ein Gleichgewicht zwischen gemeinsamen und individuellen Lernsituationen zu finden. Als Orientierungsgrundlage kann dazu möglicherweise auch der Leitsatz ‚So viel gemeinsam wie möglich, soviel Für-Sich-Sein wie nötig‘ (vgl. KLOSE/LEBOCH, 167) bieten.

Dieses Prinzip spiegelt sich auch in den praktischen Erfahrungen von Lehrkräften aus dem Unterricht in heterogenen Lerngruppen mit Kindern und Jugendlichen mit komplexen Behinderungen wieder. GÄNS/SCHNEIDER (1992) leiten deshalb zentrale Elemente ab, die im Unterricht in heterogenen Lerngruppen mit Schülern mit komplexen Behinderungen berücksichtigt werden sollten:

- *„gemeinsame Unterrichtseinheiten in und mit der Klasse“* (ebd., 101): In diesem Zusammenhang bietet gerade die von FEUSER (1989) vertretene Projektarbeit zahlreiche Möglichkeiten, unterschiedliche Fähigkeiten und Lernziele miteinander in Verbindung zu bringen. Auf diese Weise kann „allen Zugang zu Allem und Teilhabe an Allem ermöglicht“ (vgl. HINZ, 2007, 32) werden. Dies bezieht sich sowohl auf Lerninhalte, als auch auf die Erfahrungen im Unterricht.

- *„Eigene spezielle Lernmöglichkeiten“* (GÄNS/SCHNEIDER, 1992, 101): Diese Situationen sind wichtig, um der Verschiedenheit der Schüler im Unterricht gerecht zu werden. Für Kinder und Jugendliche mit komplexen Behinderungen können solche Situationen für individuelle Förderangebote genutzt werden, die auf der Grundlage einer detaillierten diagnostischen Beobachtung der Fähigkeiten, der Eigenaktivität und der Willensäußerungen des Schülers und der Analyse seiner Reaktionen auf bestimmte Angebote ausgewählt (vgl. HETZNER/PODLESCH, 2009, 395) und auf der Basis pädagogischer, personeller, pflegerischer und therapeutischer Kompetenzen umgesetzt werden müssen. HINZ (1992b, 126) betont außerdem den Wert solcher Situationen im Hinblick darauf, dass das Kind mit komplexen Behinderungen „Gelegenheiten zu zielgerichteter Wahrnehmung und Aufmerksamkeit“ erhält.
- *„gleichbleibender Tagesrhythmus“* (GÄNS/SCHNEIDER, 1992, 101): Auch HINZ (1992b, 126) verweist mit seiner Empfehlung von „ritualisierten Situationen“ in eine ähnliche Richtung. Solche Elemente - wie sie z.B. ein gemeinsamer Morgenkreis darstellt - geben den Schülern mit komplexen Behinderungen eine wichtige Orientierung und Sicherheit in einem Umfeld, das aufgrund der Heterogenität der Lerngruppe geprägt ist von einem Wechsel an Bezugspersonen, Aktivitäten und eventuell auch der Räumlichkeiten.
- *„gemeinsame emotionale und soziale Erlebnisse in der Klasse“* (GÄNS/SCHNEIDER, 1992, 101): Solche Situationen können sich sowohl spontan während des Unterrichts als auch in ritualisierten Elementen des Schulalltags - wie beispielsweise während gemeinsamer Mahlzeiten - ergeben und ermöglichen ein bewusstes Erleben von Gemeinsamkeit.

Alle diese Aspekte haben im Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe mit Schülern mit komplexen Behinderungen ihren Stellenwert. Es gilt eine Balance zwischen Phasen der Anregung und Phasen der Ruhe, zwischen gemeinsamen und individuellen Lernsituationen zu schaffen (vgl. HINZ, 1992a, 27). Dieses Gleichgewicht zu finden, stellt in der konkreten Situation eine nicht zu unterschätzende Herausforderung dar, die es für jeden Schüler mit komplexen Behinderungen einzeln zu bewältigen gilt. Das Spannende, aber gleichzeitig auch das Beängstigende an einer solchen Suche muss darin gesehen werden, dass es wohl nie eine endgültige und objektive Antwort auf die Frage geben wird, ob und wann dieses Gleichgewicht gefunden wurde. Dies macht deutlich, dass der Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe „niemals ein statischer Zustand“ (BOISSERÉE/HÖVEL, 2000, 137) ist, sondern vielmehr ein didaktischer Suchprozess, der Offenheit, Flexibilität und die Bereitschaft zur ständigen Reflexion erfordert.

## ***4.2 Rahmenbedingungen für die Teilhabe von Kindern mit Komplexen Behinderungen am Unterricht in heterogenen Lerngruppen***

Damit tatsächlich ein Unterricht realisiert werden kann, der sowohl die Gemeinsamkeit als auch die Verschiedenheit aller Schüler berücksichtigt, bedarf es weiterer Rahmenbedingungen. Bei einem Blick in die Literatur zum Unterricht in heterogenen Gruppen, ebenso wie in Erfahrungsberichten aus der Unterrichtspraxis wird schnell deutlich, dass es sich um eine Vielzahl verschiedener Faktoren handelt, die zum Ge- oder Misslingen des Unterrichts in einer heterogenen Lerngruppe beitragen. Es lässt sich jedoch auch erkennen, dass den einzelnen Faktoren sehr unterschiedliche Bedeutungen zugemessen werden. Aus diesem Grund ist es kaum möglich, eine vollständige Darstellung aller Rahmenbedingungen zu leisten. Dieser Anspruch soll im Folgenden auch nicht gestellt werden. Stattdessen möchte ich einzelne Faktoren herausgreifen, die sich sowohl für den Unterricht mit Schülern mit Komplexen Behinderungen in heterogenen Lerngruppen an Regelschulen wie auch an Sonderschulen als zentral herauskristallisieren. Diese sollen im Folgenden näher beleuchtet werden. Da sich in vieler Hinsicht Parallelen zwischen diesen Faktoren für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen an Regelschulen und an Sonderschulen erkennen lassen, wird auf eine getrennte Betrachtung der beiden Beschulungsformen verzichtet. Zu gegebenem Anlass soll aber auf mögliche Differenzen eindeutig hingewiesen werden.

### ***4.2.1 Die Einstellungen gegenüber Schülern mit Komplexen Behinderungen im Unterricht in heterogenen Lerngruppen***

Eine grundlegende Voraussetzung für das Gelingen des Unterrichts in einer heterogenen Lerngruppe kann in der Einstellung der am Unterricht beteiligten Personen gesehen werden. Sie müssen einerseits grundsätzlich „überzeugt sein von dem Recht eines jeden Kindes auf Gemeinsamkeit und Teilhabe“ (HETZNER/PODLESCH, 2009, 395) und andererseits aber auch die Bereitschaft zeigen, sich im Besonderen auf Menschen mit Komplexen Behinderungen einzulassen und ihren Unterricht für diese zu öffnen. Doch gerade diese grundlegende Bereitschaft scheint im Hinblick auf Kinder und Jugendliche mit Komplexen Behinderungen oftmals nicht gegeben zu sein. Eine Ursache dafür lässt sich darin sehen, dass diese jungen Menschen angesichts ihrer besonderen Lebenssituation und der hohen sozialen Abhängigkeit, in der sie leben, bei vielen Erwachsenen „innerpsychische Prozesse der Abwehr“ (HÖMBERG, 2007, 66) auslösen. Sie konfrontieren den ‚nicht behinderten Menschen‘ mit seinen eigenen Ängsten vor Krankheit, Schwäche, Versagen, vor Ausgrenzung aus der Gemeinschaft oder dem Angewiesen sein auf andere, was in ihm intuitiv eine innere Abwehr zu seinem Eigenschutz weckt (vgl. SCHÖLER, 2009, 27). Solche Reaktionen sind natürlich und nachvollziehbar. Aus diesem Grund erweist es sich als sinnvoll, wenn Lehrkräfte nicht zum Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe gezwungen werden, sondern das Prinzip der Freiwilligkeit gilt (vgl. TAMS, 1992, 98). Für solche Lehrkräfte, die sich auf den Unterricht mit Schülern mit Komplexen

Behinderungen einlassen, ist es jedoch wichtig, sich dieser inneren Prozesse bewusst zu werden. HÖMBERG (vgl. 2007, 64) unterstreicht in diesem Zusammenhang die Bedeutung von Supervision, in deren Rahmen sich Lehrkräfte mit entsprechenden Gefühlen offen auseinandersetzen können, ohne dabei unter moralischen Druck zu geraten.

Gerade Lehrkräfte der allgemeinen Schule sehen sich angesichts von Schülern mit Komplexen Behinderungen außerdem oftmals vor der Schwierigkeit, dass sie nicht über entsprechende fachliche Qualifikationen und ein Wissen über eine angemessene Förderung für diese Personengruppe verfügen (vgl. SCHÖLER, 2009, 27). Es ist wichtig, solche Gefühle der Überforderung ernst zu nehmen und den Lehrkräften entsprechende Hilfen - beispielsweise in Form von Fortbildungen oder Austausch mit Fachkräften - anzubieten. Dies erscheint umso notwendiger, als HÖMBERG (vgl. 2007, 70) einen engen Zusammenhang zwischen Kompetenz und Akzeptanz gegenüber Schülern mit Komplexen Behinderungen betont.

Prozesse der inneren Abwehr und Gefühle der Überforderung ergeben sich jedoch angesichts Komplexen Behinderungen nicht nur bei Lehrkräften aus der allgemeinen Schule, sondern auch bei sonderpädagogischen Fachkräften (vgl. DUDENHÖFER, 2000, 241). Solche Grenzerfahrungen lassen sich nicht zuletzt darauf zurückführen, dass Kinder und Jugendliche mit Komplexen Behinderungen den allgemeinen Vorstellungen von Leistung und Erziehbarkeit nicht entsprechen und dadurch auch die Planung von Förderangeboten und Erziehungszielen deutlich erschweren. Sie stellen auf diese Weise die berufliche Identität des Lehrers erheblich in Frage (vgl. HINZ, 2007, 19). HINZ (ebd., 19f) stellt weiterhin heraus, dass Berührungsängste und Hemmschwellen auch dadurch entstehen können, dass die Kinder und Jugendlichen mit Komplexen Behinderungen in ihrem Verhalten und ihrer Erscheinung oftmals gesellschaftliche Konventionen überschreiten, indem sie beispielsweise ihre Bedürfnisse und Emotionen unmittelbar signalisieren, im Unterricht schreien oder schlafen und ihre Umgebung mit unangenehmen Gerüchen und Flüssigkeiten konfrontieren.

Anhand der dargestellten Aspekte erscheint es verständlich, wenn besonders solche Lehrkräfte, die weder in ihrer bisherigen Unterrichtspraxis noch in ihrem persönlichen Umfeld die Möglichkeit hatten, Menschen mit Komplexen Behinderungen zu begegnen und sich ihnen anzunähern, in deren Einbezug in den Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe eine große Hürde oder gar eine Unmöglichkeit sehen. Damit solche Unterrichtsformen aber dennoch angebahnt werden und gelingen können, erweist es sich als sinnvoll, wenn Lehrkräfte frühzeitig über die anstehende Aufnahme eines Kindes mit Komplexen Behinderungen in die Schule informiert werden und somit die Möglichkeit erhalten, sich einerseits persönlich, aber auch fachlich auf diese Aufgabe vorzubereiten und das Kind im Voraus bereits kennen zu lernen. HETZNER/PODLESCH (vgl. 1992, 50) beschreiben in diesem Zusammenhang drei Phasen der Öffnung gegenüber Kindern mit Komplexen Behinderungen: Eine erste Phase der Betroffenheit und Distanz, eine zweite Phase der allmählichen Öffnung und letztlich die Phase der Annahme der Aufgaben.

Doch auch wenn diese Phasen durchlaufen sind und die Lehrkräfte sich für ein Kind mit Komplexen Behinderungen im Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe öffnen, sind noch nicht alle Hürden

überwunden. Ebenso gilt es, die eigene Wahrnehmung zu reflektieren und gegebenenfalls kritisch zu hinterfragen. Die Notwendigkeit einer solchen Reflektion zeigt sich vor allem darin, dass bei Menschen mit Komplexen Behinderungen, die in extremer Weise abhängig von Versorgung und Zuwendung anderer Menschen sind, oftmals in erster Linie Defizite wahrgenommen werden, während ihre Fähigkeiten und Stärken in den Hintergrund rücken. Eine Konzentration auf die Defizite lähmt jedoch das pädagogische Denken (vgl. SCHÖLER, 2009, 154) und führt dazu, dass sich die Lehrkräfte nicht in der Lage fühlen, diesem Kind angemessene Lernangebote zu machen und die Bedürfnisbefriedigung zu gewährleisten. Somit scheint es zentral zu sein, dass Lehrkräfte sich darauf einlassen, den Schüler mit Komplexen Behinderungen kennen zu lernen und in ihm ein Kind zu entdecken, das viel will und kann (vgl. FEUSER, 1985, 12). Eine Orientierung an den Kompetenzen scheint besonders insofern als bedeutsam, als HÖMBERG (2007, 61) feststellt:

„Offenbar ist nicht nur die Wahrnehmung sondern auch die Entfaltung des persönlichen Entwicklungspotenzials erheblich von der Lernumgebung abhängig und orientiert sich weitgehend an den individuellen Erwartungen und Einstellungen“.

In eine ganz ähnliche Richtung verweist auch HINZ (2007, 21), wenn er - beziehend auf BUBER (1962) schreibt, dass wir, die ‚nicht behinderten Menschen‘, den Kindern und Jugendlichen mit Komplexen Behinderungen „dieses Du sind, durch das ihr Ich sich konstruiert“.

Es liegt auf der Hand, dass es sich als besonders hilfreich und förderlich erweist, wenn nicht nur bei den einzelnen Lehrkräfte, die unmittelbar mit Kindern und Jugendlichen mit Komplexen Behinderungen im Unterricht in Kontakt sind, eine positive Einstellung gegenüber diesen Schülern und deren Beschulung im Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe vorherrscht, sondern wenn auch das Kollegium und die Schulleitung, letztlich alle am Schulleben Beteiligten (vgl. HEYER, 2009, 193) von dieser Form des Unterrichts überzeugt sind und die jungen Menschen mit Komplexen Behinderungen als vollwertige Schüler anerkennen. Ist dies nicht gegeben, besteht die Gefahr, dass die Beschulung in einer heterogenen Lerngruppe bei einem Lehrerwechsel oder dem Übergang des Kindes in die nächste Schulstufe nicht weitergeführt wird (vgl. KLOSE/LEBOCH, 2006, 189). Eine allgemeine Befürwortung für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen mit Schülern mit Komplexen Behinderungen an einer Schule stellt ferner eine wesentliche Voraussetzung für den Kompetenztransfer dar und ermöglicht es, innerhalb der Schule entsprechende Strukturen zu schaffen und vorhandene Ressourcen möglichst effektiv einzuteilen (vgl. MATT, 2007, 122). DOLLEZAL (2008, 23) sieht deshalb eine Notwendigkeit in der „Entwicklung eines Schulkonzeptes, das die Zugehörigkeit der Kinder und Jugendlichen dieses Personenkreises in seinen strukturellen Überlegungen mit einbezieht“. Eine gemeinsame „integrative Grundhaltung aller Beteiligten“ (HEYER, 2009, 193) erweist sich aber auch insofern als bedeutsam, als der Einstellung der Erwachsenen und dem Verhalten gegenüber Schülern mit Komplexen Behinderungen eine wichtige Vorbildfunktion für die anderen Kinder und Jugendlichen zukommt.

Somit wird deutlich, dass die ‚Integrationsfähigkeit eines Kindes‘ weniger von seiner Behinderung selbst als vielmehr von der Schule und von den Haltungen und Denkweisen der am Schulleben beteiligten (erwachsenen) Menschen abhängt. SCHÖLER (2009, 155) fasst treffend zusammen:

„Wenn es Grenzen gibt, sind es unsere Grenzen, die Grenzen der Erwachsenen und der gesellschaftlichen Bedingungen. Es sind unsere Grenzen, wenn wir es nicht schaffen, uns das gemeinsame Leben und Lernen mit einem schwer behinderten Kind vorzustellen, wenn wir die notwendigen organisatorischen Bedingungen nicht herstellen können. Wir müssen bereit sein, mit dem Kind zu lernen.“

Mit dieser Aussage spricht SCHÖLER (2009) neben dem Aspekt der persönlichen Vorstellungen und Haltungen einen weiteren bedeutenden Faktor für den Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe an: die organisatorischen Bedingungen. Auch in diesen ist eine wesentliche Voraussetzung dafür zu sehen, dass Unterricht mit Schülern mit komplexen Behinderungen in einer heterogenen Lerngruppe überhaupt realisiert werden kann, aber auch die Qualität des gemeinsamen Lernens hängt maßgeblich davon ab. Aus diesem Grund soll im Folgenden auf die organisatorischen Bedingungen vertiefend eingegangen werden.

#### **4.2.2 Schulorganisatorische Voraussetzungen**

Auf schulorganisatorischer Ebene gilt es grundsätzlich zu überlegen, ob Unterricht in heterogenen Lerngruppen für Schüler mit komplexen Behinderungen an allen Schulen eines Schulbezirkes angeboten werden soll, oder ob sich einzelne Schulen innerhalb dieser Bezirke auf diese Unterrichtsform spezialisieren (vgl. DOLLEZAL, 2008, 27). Besonders für die Regelschule muss im Hinblick auf die Forderung nach einer ‚Schule für alle‘ im Rahmen der Inklusion eindeutig die Durchführung des gemeinsamen Unterrichts an allen allgemeinen Schulen favorisiert werden. Dies würde dem Kind mit komplexen Behinderungen ermöglichen, eine Schule an seinem Wohnort zu besuchen. Eine wohnortnahe Beschulung hätte einerseits den Vorteil, dass das Kind mit komplexen Behinderungen zusammen mit den anderen Kindern aus der Nachbarschaft oder dem Kindergarten zusammen wäre und bereits bestehende Beziehungen gefestigt und auch außerhalb der Schule leichter gepflegt werden könnten (vgl. SCHÖLER, 2009, 18). Außerdem würde dies dem Schüler auch lange Fahrzeiten zur Schule ersparen. Für die Einrichtung von so genannten ‚Schwerpunktschulen‘, die speziell den gemeinsamen Unterricht mit Schülern mit komplexen Behinderungen anbieten, würde hingegen sprechen, dass solche Schulen eventuell über bessere personelle, sächliche und räumliche Ressourcen verfügen und ihnen durch den Schulträger auch entsprechende finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt werden würden (vgl. DOLLEZAL, 2008, 27). An solchen spezialisierten Schulen könnte sich außerdem ein umfassendes, spezifisches Fachwissen entwickeln. Solche günstige Rahmenbedingungen können im Unterricht in der allgemeinen Schule in Wohnortnähe nicht in jedem Fall vorausgesetzt werden. Sie lassen sich auch trotz des inklusiven Paradigmas, dass sich die Schule an das Kind anpassen muss, unter finanzieller Perspektive kaum realisieren (vgl. SPECK, 2010, 49). Kritisch an Schwerpunktschulen müsste jedoch betrachtet werden, dass sie mit

hoher Wahrscheinlichkeit nicht allen Schülern mit komplexen Behinderungen den Zugang zum gemeinsamen Unterricht gewährleisten könnten, weil sie „aufgrund von festgelegten Kapazitäten nur eine bestimmte Anzahl von Schülern mit Behinderungen aufnehmen können“ (DOLLEZAL, 2008, 27). Auch wäre damit eine soziale Integration über die Schule hinaus erschwert, weil das Kind nicht zusammen mit den Schülern aus seinem Umfeld die Schule besucht.

Solche Überlegungen erweisen sich in erster Linie für den Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe an Regelschulen als relevant. Da Sonderschulen in der Regel ein sehr großes Einzugsgebiet umfassen und der Schulbesuch für viele Schüler bereits mit langen Schulwegen verbunden ist, erweist es sich als wenig sinnvoll, Schwerpunktschulen zu gründen. Es muss jedoch auch beachtet werden, dass der Unterricht in heterogenen Lerngruppen an der Sonderschule nicht zuerst beim Schulamt genehmigt werden muss oder eine Änderung des Schulgesetzes erfordert. Vielmehr kann die Entscheidung darüber, ob der Unterricht in heterogenen oder homogenen Lerngruppen stattfindet, von den Schulen selbst getroffen werden (vgl. KLOSE/LEBOCH, 2006, 172).

#### **4.2.3 Konzeptionelle, organisatorische und schulrechtliche rechtliche Bedingungen**

BECK (1996, 19f) stellt im Hinblick auf Integration und Normalisierung heraus, dass es für Veränderungen drei grundsätzlicher Bedingungen bedarf: Einerseits einer theoretischen Begründung der entsprechenden Normen und Grundsätze, ebenso wie deren Bewährung in der Praxis. Sie sieht aber auch eine zentrale Voraussetzung dafür, dass (neue) Normen handlungsleitend werden in deren gesetzlicher Verankerung und politischer Durchsetzung. Diese Überlegungen können auch auf den Unterricht in heterogenen Lerngruppen übertragen werden.

Damit Schüler mit komplexen Behinderungen überhaupt Zugang zum gemeinsamen Unterricht in den allgemeinen Schulen erhalten, müssen - ähnlich wie bei der Aufnahme dieser Personengruppe in die Sonderschulen - die ‚unteren Grenzen‘ aufgehoben werden und stattdessen Regelungen geschaffen werden, nach denen alle Schüler im entsprechenden Alter aus einem Schulbezirk in die allgemeine Schule aufgenommen werden (vgl. TAMS, 1992, 98). Zudem bedarf es als grundlegende Voraussetzung einer Verankerung von zieldifferentem Unterricht in den Schulgesetzen der allgemeinen Schulen, aber auch in den Schulkonzepten der einzelnen Schulen. Wie bereits gezeigt wurde, ist beispielsweise im Schulgesetz (SchG) des Landes Baden-Württemberg (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG, 1983, § 15 Abs. 4 Satz 2) bisher nur zielgleicher Unterricht vorgesehen. Doch nur, wenn der zieldifferente Unterricht gesetzlich verankert ist, kann dieser auch praktiziert und letztlich auch gerechtfertigt werden, nur dann haben Schüler auch einen Anspruch darauf. Dies betrifft sowohl den Unterricht in der Primarstufe, als auch den Unterricht in der Sekundarstufe.

Für den gemeinsamen Unterricht an der Regelschule in der Sekundarstufe gilt es in verstärktem Maße noch Möglichkeiten zu finden, die Barrieren des gegliederten Schulsystems zu überwinden. MAIKOWSKI (2009, 24)

schlägt diesbezüglich vor, die Schulempfehlung, die bisher über entsprechend der Schulleistungen über die weitere Schullaufbahn entscheidet, zu ersetzen durch „ein Gutachten, das den besonderen Förderbedarf beschreibt und zieldifferente Förderung nach unterschiedlichen Rahmenplänen ermöglicht“. Auch solche Maßnahmen bedürfen in jedem Fall einer gesetzlichen Verankerung.

An der Sonderschule für Körperbehinderte erweist sich diese Situation insofern als anders, als innerhalb dieser Schulform grundsätzlich eine Beschulung nach verschiedenen Bildungsplänen möglich ist. KLOSE/LEBOCH (2006, 166) weisen jedoch darauf hin, dass in der Regel eine „organisatorische Gliederung in Abteilungen und Klassen entsprechend der Bezugsbildungspläne“ vorherrscht und die Strukturen von Unterricht und Schulleben bestimmt. Insofern wird auch in der Sonderschule die Notwendigkeit einer Abkehr vom Homogenitätsdenken und eines Aufbruchs dieser bildungsplanbezogenen Strukturen deutlich. Um eine möglichst breite Umsetzung zu gewährleisten und erneute Aussonderungstendenzen zu verhindern, empfiehlt es sich, den Unterricht in heterogenen Lerngruppen auch an der Sonderschule bewusst zu in das Schulkonzept aufzunehmen.

Grundsätzlich scheint es dabei sehr bedeutsam, dass gesetzliche und konzeptionelle Regelungen trotzdem noch einen Spielraum offen lassen und den Schulen bzw. den einzelnen Klassen eine flexible Anpassung an die individuelle Situation ermöglichen. DUDENHÖFER (2000) beschreibt in ihrem Beitrag eindrücklich den mehrjährigen Suchprozess einer Sonderschule nach einem passenden Konzept für den gemeinsamen Unterricht mit Schülern mit komplexen Behinderungen. Dabei kommt sie zu dem Schluss:

„Inzwischen hat sich für uns gezeigt, daß die vielfältigen Variablen hinsichtlich Schülerinnen und Schüler sowie Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen einer Klasse nur ein offenes Konzept zulassen, einen Rahmen, in dem jede Klasse sich bewegt. Wie dieser Rahmen dann ausgestaltet wird, ist abhängig von den verschiedenen Bedürfnissen und Notwendigkeiten einer Klasse.“ (ebd., 254)

Die Notwendigkeit einer organisatorischen Flexibilität auf der Grundlage einer grundsätzlichen Bereitschaft und Verpflichtung zum Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe spiegelt sich für die allgemeine Schule ebenfalls wieder (vgl. MAIKOWSKI, 2009, 204 und SCHNEIDER/GÄNS, 1992, 108).

Solche Überlegungen weisen bereits auf einen weiteren zentralen Aspekt der Rahmenbedingungen für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen hin, nämlich auf die personelle Ausstattung. Ein Blick in die Schulgesetze der Länder zeigt, dass der gemeinsame Unterricht an der Regelschule oftmals an die Bedingungen geknüpft ist, dass an der Schule die sächlichen, räumlichen und personellen Voraussetzungen erfüllt werden können (vgl. exemplarisch dazu SENATSVERWALTUNG FÜR BILDUNG, FORSCHUNG UND WISSENSCHAFT BERLIN, 2004, § 37 Abs. 3). Konkrete Angaben, wie diese Voraussetzungen erfüllt werden können oder unter welchen Kriterien sie tatsächlich gegeben sind, lassen sich nirgendwo erkennen. Aus diesem Grund sollen diese Rahmenbedingungen nun - beziehungsweise auf die in der Literatur beschriebenen Erfahrungen - genauer untersucht werden.

#### **4.2.4 Sächliche und räumliche Rahmenbedingungen**

Damit Kinder und Jugendliche mit Komplexen Behinderungen am Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe teilnehmen können und auf ihre Bedürfnisse eingegangen werden kann, bedarf es entsprechender sächlicher und räumlicher Ressourcen. HETZNER/PODLESCH (2009, 396) heben in diesem Zusammenhang jedoch hervor, dass die Frage nach der sächlichen und räumlichen Ausstattung oftmals im Vordergrund stehe, nach ihren eigenen, langjährigen Erfahrungen im Unterricht in heterogenen Lerngruppen jedoch als „nachrangig, wenn auch nicht unwichtig“ bewertet werden könne.

Auf sächlicher Ebene müssen einerseits Hilfsmittel vorhanden sein, die individuell für die Situation des Kindes angepasst sind. Dazu gehören Dinge wie beispielsweise Rollstuhl, Stehständer, (elektronische) Hilfsmittel zur Kommunikation, ebenso wie diverse orthopädische und pflegerische Hilfsmittel und Materialien. Teilweise kann davon ausgegangen werden, dass das Kind bereits über eine entsprechende Ausstattung verfügt. Sollte dies nicht der Fall sein oder wird ein Hilfsmittel speziell für die Schule benötigt, kann dieses über die Krankenkasse beantragt werden, wobei in der Regel im Voraus eine fachkundige Beratung in Anspruch genommen werden muss. Gerade für Kinder und Jugendliche mit Komplexen Behinderungen, deren Bewegungsfähigkeit eingeschränkt ist, erweist es sich als sehr wichtig, dass sie regelmäßig Positions- und Lageveränderungen erfahren, um Schmerzen, aber auch Folgeschäden zu vermeiden (vgl. ORTMANN, 1999, 140). Auch dazu bedarf es entsprechender Materialien und Möglichkeiten, wie Decken, Polster und Kissen (vgl. HETZNER/PODLESCH, 2009, 397). Es sollte außerdem darauf geachtet werden, dass der Schüler mit Komplexen Behinderungen auch in liegender Position seine Mitschüler beobachten und mit diesen in Interaktion treten kann (vgl. SCHÖLER, 2009, 157).

Auch hinsichtlich der Unterrichtsmaterialien müssen die Bedürfnisse von Schülern mit Komplexen Behinderungen berücksichtigt werden. Um den Kindern und Jugendlichen einen Zugang zu den Lerngegenständen zu ermöglichen, eignet es sich, diese möglichst anschaulich und handlungsorientiert darzubieten und den Schülern unmittelbar sinnliche Wahrnehmungserfahrungen an den konkreten Gegenständen zu ermöglichen (vgl. HETZNER/PODLESCH, 2009, 398). Gerade Alltags- und Naturmaterialien und herkömmliche Spielsachen erweisen sich auch für die basale Förderung häufig als sehr wertvoll (vgl. ebd., 397). Diese Lernmaterialien, ebenso wie die Hilfsmittelausstattung eines Kindes mit Komplexen Behinderungen können nebenbei auch das Interesse der Mitschüler wecken und auf der Grundlage der kindlichen Neugier einen Weg für Begegnungen und soziale Kontakte bahnen (vgl. BEYER-DANNERT, 1992, 46).

Weitere sächliche Ressourcen - wie zum Beispiel ein Fahrstuhl oder entsprechende Sanitarräume - sind sehr wünschenswert, stellen jedoch laut HETZNER/PODLESCH (2009, 397) keine zwingende Voraussetzung für das Gelingen des Unterrichts in einer heterogenen Lerngruppe dar. Vielmehr wird deutlich, dass Lösungen gefunden werden können, wenn die Beteiligten hinter dem Unterricht in heterogenen Lerngruppen stehen und diesen tatsächlich wollen (vgl. JALASS, 1992, 41).

Ebenso verhält es sich auf räumlicher Ebene. Barrierefreie Gebäude und großzügige Raumverhältnisse zur Nutzung von Hilfsmitteln stellen eine große Erleichterung für alle Beteiligten dar. Während in der Sonderschule bezüglich der Ausstattung in der Regel günstige Verhältnisse vorherrschen, geben SCHWAGER/BROKAMP (2007, 220) für die allgemeine Schule zu bedenken, dass eigentlich notwendige räumliche und sächliche Ausstattungen von den Kostenträger oftmals hart erkämpft werden müssen und der Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe deshalb „vielfach ein Versuch ist, der sich auf Unwägbarkeiten, auf Kompromisse und auf zum Teil langanhaltende Provisorien einlassen muss.“ Dennoch muss allein in solchen eher ungünstigen Rahmenbedingungen kein Grund dafür gesehen werden, dass Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe nicht möglich ist. Grundsätzlich könnte beispielsweise darauf geachtet werden, dass der Unterricht möglichst weitgehend im Erdgeschoss der Schule stattfindet (vgl. SCHÖLER, 2009, 84). Andererseits können Wege beispielsweise auch in einem Tragetuch zurückgelegt werden, ebenfalls können Rampen eine Hilfestellung für deren Überwindung darstellen (vgl. ORTMANN, 1999, 136). Im Rahmen des Unterrichts in einer heterogenen Lerngruppe wird letztlich dem Vorhandensein eines zusätzlichen Raumes zu Differenzierungs- und Individualisierungszwecken eine hohe Bedeutung zugemessen (vgl. BEYER-DANNERT, 1992, 48 und SCHÖLER, 2009, 84). Laut HINZ (1992, 26) ist es gerade für Schüler mit komplexen Behinderungen wichtig, dass sie neben den gemeinsamen Lernsituationen und anregenden Lernangeboten auch die Möglichkeit haben, sich zurückzuziehen und zur Ruhe zu kommen. Dabei sollte stets darauf geachtet werden, dass sowohl Isolation als auch Reizüberflutung vermieden werden. Ein zweiter Raum, der möglichst in direkter Nähe zum Klassenzimmer liegt, erweist sich in Erholungs- und Ruhephasen als sehr nützlich. Dieser Ort wird in der Regel aber von allen Schülern als Rückzugsort vom Stress und Trubel des Schulalltags wertgeschätzt (vgl. SCHÖLER, 2009, 126). Somit wird deutlich, dass die sächliche und personelle Ausstattung einen wichtigen Beitrag für das Gelingen des Unterrichts in einer heterogenen Lerngruppe leisten, dass sie die Beteiligten entlasten und das gemeinsame Lernen erleichtern kann. Dennoch darf diesen Faktoren kein zu hoher Stellenwert zugemessen werden, denn oftmals sind „die wesentlichen Hürden (...) nicht die Stufen der Gebäude, sondern die Barrieren in unseren Köpfen“ (ebd., 127). Allein die räumliche und sächliche Ausstattung schafft jedoch noch keine ausreichenden Rahmenbedingungen für den Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe. Auch auf der personellen Ebene müssen entsprechende Bedingungen grundgelegt werden.

#### **4.2.5 Personelle Rahmenbedingungen**

Im Hinblick auf den gemeinsamen Unterricht an der Regelschule sind verschiedene Modelle hinsichtlich der Klassenzusammensetzung entstanden. Dabei kristallisiert sich heraus, dass eine Zahl von zwei bis drei Schülern mit Behinderung, von denen einer ein Schüler mit komplexen Behinderungen ist, eine gute

Orientierung bietet, weil sonst die „integrative Kompetenz des Gesamts der Klasse (...) überschritten“ (FEUSER, 2005, 201) wird und auch die Unterrichtsqualität gefährdet ist.

Eine ähnliche Bandbreite wie bei der Klassenfrequenz zeigt sich auch im Hinblick auf die personelle Ausstattung. So werden die Klassen teilweise von *einer* Lehrerin unterrichtet, die Unterstützung durch einen pädagogischen Mitarbeiter erhält (vgl. HETZNER/RUPP/SCHILLING, 1992, 53), teilweise werden Lehrerteams aus Grundschullehrern und Sonderpädagogen gestellt, wobei je nach Bedarf für die Schüler mit komplexen Behinderungen noch eine Pädagogische Unterrichtshilfe oder ein Integrationshelfer hinzukommt (vgl. MATT, 2007, 115). Die Gemeinsamkeit der Modelle besteht darin, dass jeweils mindestens eine Doppel- oder sogar Dreifachbesetzung im Sinne eines ‚Mehr-Pädagogen-Systems‘ gewährleistet ist. Diese Ausstattung begründet sich durch die Vielfalt der Schüler in einer heterogenen Klasse und wird gerade durch die Anwesenheit eines Kindes mit komplexen Behinderungen zu einer unumgänglichen Notwendigkeit angesichts der Tatsache, dass ein solches Kind in der Regel Menschen braucht, die ihm permanent zu Verfügung stehen und es „bei allen Aktivitäten aktiv unterstützen“ (HETZNER/PODLESCH, 2009, 396), die es füttern, pflegen, kleiden und ihm als zuverlässige Bezugspersonen emotionale und soziale Sicherheit vermitteln und dadurch eine wesentliche Basis für Lernprozesse bieten (vgl. STAATSWINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND UNTERRICHTSFORSCHUNG, 2010, 67).

Gleichzeitig darf jedoch auch nicht unberücksichtigt bleiben, dass eine solche personelle Ausstattung mit hohen Kosten verbunden ist. SPECK (2010, 49) verweist dabei in ernüchternder, aber gleichwohl leider realistischer Weise darauf, dass

„es angesichts des momentanen finanziellen Krisenszenarios einerseits und des enorm angewachsenen Nachholbedarfs im Bildungssektor andererseits zumindest zweifelhaft [ist], dass bei dem gegenwärtig hohen und nahezu unerfüllbaren Investitionsbedarf Mittel zu Gunsten eines sozialen Prinzips, nämlich der schulischen Integration behinderter Kinder, bereitgestellt werden.“

Entsprechend der Sparmaßnahmen bzw. der Zumessung knapper finanzieller Ressourcen kann das ‚Mehr-Pädagogen-System‘ aktuell nicht mehr grundsätzlich gewährleistet werden. Stattdessen richtet sich die Anwesenheit eines Sonderpädagogen in der Klasse nach dem individuell ermittelten sonderpädagogischen Förderbedarf. Dies bedeutet gleichzeitig, dass ein Sonderpädagoge in der Regel nicht mehr nur für eine Klasse zuständig ist, sondern während seiner Arbeitszeit in verschiedenen Klassen oder sogar Schulen sonderpädagogische Förderangebote einbringt. Doch gerade in der festen Mitarbeit eines Sonderpädagogen im Klassenteam muss eine grundlegende Voraussetzung für das Gelingen des Unterrichts in heterogenen Klassen gesehen werden. Die bereits erwähnte Balance zwischen individuellen und gemeinsamen Lernsituationen ist gerade im Hinblick auf Schüler mit komplexen Behinderungen „nur mit sonderpädagogischem Personal zu leisten, das zum Kollegium der Schule gehört und auch die zeitlichen Ressourcen hat, an den Teamsitzungen, an Fachkonferenzen, an Fortbildungen und an allen Schulentwicklungsprozessen teilzunehmen“ (MATT/KOLLER-HESSE, 2011, 32). Wird die personelle Ausstattung am vermuteten individuellen Förderbedarf eines Kindes festgemacht, besteht außerdem die Gefahr, dass dessen Defizite in den Fokus geraten und es eine Sonderrolle in der Klasse einnimmt, weil sich die

sonderpädagogische Fachkraft speziell ihm zuwendet und es in ihrer Anwesenheit möglicherweise vermehrt Förderangebote erhält, die von der Klasse losgelöst sind (vgl. HÖMBERG, 2007, 67).

Für die Sekundarstufe, in der der Schulalltag in der Regel geprägt ist von einem häufigen Lehrerwechsel nach dem Fachlehrerprinzip, bietet das Team-Kleingruppen-Modell sinnvolle organisatorische Rahmenbedingungen, um sowohl pädagogischen und fachlichen Belange gerecht werden zu können (vgl. MAIKOWSKI, 2009, 203). Nach diesem Modell trägt ein Team von Lehrern (ca. 6-8 Personen) aus unterschiedlichen Fachbereichen und mit unterschiedlichen Qualifikationen gemeinsam die Verantwortung für mehrere Klassen eines Jahrgangs über einen längeren Zeitraum, möglichst über die gesamte Sekundarstufe I hinweg. Die Schüler der verschiedenen Klassen lernen jeweils in heterogenen Kleingruppen, auch Schüler mit komplexen Behinderungen sind Mitglieder dieser Kleingruppen, wobei diese Schüler jeweils noch eine individuelle Schulbegleitung erhalten (vgl. SCHWAGER/PILGER, 2003, 273), die sie beim Lernen unterstützt und Sicherheit durch personelle Konstanz gewährleistet. Durch dieses Modell wird eine einseitige Fachstruktur vermieden (vgl. MAIKOWSKI, 2009, 204), während die enge Zusammenarbeit innerhalb des Lehrerteams gefördert wird. Außerdem wird durch diese Konzeption der Kompetenztransfer zwischen den einzelnen Lehrkräften angeregt.

Grundsätzlich decken sich die Überlegungen zu den personellen Rahmenbedingungen im gemeinsamen Unterricht an der Regelschule weitgehend mit denen an der Sonderschule. So sieht auch BEYER-DANNERT (1992, 48) in der personellen Ausstattung eine wichtige Voraussetzung dafür, dass sich im Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe ein „sinnvolles Miteinander“ entwickeln kann. Während an der Sonderschule in der Regel generell kleinere Klassen bestehen (ca. 6-8 Schüler), wird ebenfalls eine Voraussetzung für ein sinnvolles Lernen in einer heterogenen Gruppe darin gesehen, dass die Prozentzahl der Schüler mit komplexen Behinderungen eine gewisse Grenze nicht überschreitet. So folgern KLOSE/LEBOCH (2006, 188), „dass in einer Klasse nicht mehr als ein Drittel umfassend behinderter Kinder beschult werden können“.

Während an der Sonderschule die Anwesenheit sonderpädagogischer Fachkräfte vorausgesetzt werden kann, ergeben sich dort hinsichtlich der personellen Rahmenbedingungen Herausforderungen anderer Art. Die Tatsache, dass an Sonderschulen in der Regel alle Schüler einer Klasse mehr oder weniger stark auf Unterstützung angewiesen sind, ebenso wie der hohe Stellenwert der Therapie im Unterricht bedingen eine Vielzahl an Mitarbeitern, sodass Klassenteams aus Lehrkräften und Therapeuten entstehen, die sich nicht selten aus mehr als fünf Personen zusammensetzen (vgl. ebd., 175). Zusätzlich erhalten diese Teams noch Unterstützung von Zivildienstleistenden und Kinderpflegern. Eine so hohe Anzahl verschiedener (erwachsener) Personen in einer Klasse bringt nicht nur für die Schüler mit komplexen Behinderungen durch den Wechsel an Bezugspersonen Herausforderungen mit sich, sondern birgt auch ein hohes Konfliktpotential durch individuelle Perspektiven und Herangehensweisen der verschiedenen Fachkräfte. Absprachen sind bei einer solchen personellen Vielfalt umso unerlässlicher, nehmen aber auch viel Zeit in Anspruch (vgl. KLOSE/LEBOCH, 2006, 188). Auch wenn der Personalschlüssel an der Sonderschule in der Regel

höher ist als an der Regelschule, bedeutet dies nicht, dass die eingesetzten Personen auch immer in besonderem Maße qualifiziert sind. Vielmehr wird im Zuge von Sparmaßnahmen vermehrt (kostengünstigeres) Personal, wie beispielsweise Kinderpfleger oder Integrationshelfer, ohne pädagogische Qualifikationen eingesetzt. Dabei besteht jedoch die Gefahr, dass die Beschulung auf Pflege und Versorgung reduziert wird (vgl. MATT/KOLLER-HESSE, 2011, 32).

Auf diese Weise wird deutlich, dass der personellen Ausstattung im Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe mit Schülern mit komplexen Behinderungen eine hohe Bedeutung zukommt und sowohl die Qualität des Unterrichts als auch die Gewährleistung von Versorgung und Pflege in einem engen Zusammenhang mit den personellen Faktoren gesehen werden müssen. Ebenso zentral erscheint aber auch, dass sowohl ein ‚zu wenig‘ als auch ein ‚zu viel‘ an Fachkräften bzw. Erwachsenen eigene Gefahren und Herausforderungen mit sich bringen. Dennoch kann für den Unterricht mit Schülern mit komplexen Behinderungen in einer heterogenen Lerngruppe als Orientierung dienen, was HETZNER/PODLESCH (2009, 396) für die Integration vorschlagen: „Eine Integrationsklasse muss personell so ausgestattet sein, dass für das Kind mit elementaren Lernbedürfnissen eine zusätzliche Person vorhanden ist“, was jedoch nicht bedeuten muss, dass sich diese ausschließlich um den Schüler mit komplexen Behinderungen kümmert.

#### **4.2.6 Anforderungen an das Selbstverständnis und die Rolle der Lehrkraft**

Die personelle Situation im Unterricht mit Schülern mit komplexen Behinderungen in einer heterogenen Lerngruppe gibt Hinweise darauf, dass sich die Rolle, das Selbstverständnis und die Aufgabenfelder einer Lehrkraft verändern können. Unterricht in heterogenen Lerngruppen bedeutet für den Lehrer, „sich auf Neues einlassen, sich qualitativ veränderten beruflichen Anforderungen zu stellen“ (ORTMANN, 1999, 143)

Bereits die Anwesenheit von mehreren Erwachsenen im Klassenzimmer bewirkt, dass der Lehrer seinen Einzelkämpferstatus verliert, wie dies vor allem in der allgemeinen Schule bis heute immer noch überwiegend der Fall ist (vgl. SCHÖLER, 2009, 32). Dies kann sowohl als Entlastung, als auch als Gefährdung empfunden werden. So fühlt sich die Lehrkraft möglicherweise in ihrer Unterrichtstätigkeit und ihrem Umgang mit den Schülern kontrolliert, es mag aber auch passieren, dass kritische Anmerkungen und Änderungsvorschläge der zweiten Lehrkraft als Kritik an der eigenen Persönlichkeit (miss)verstanden werden (vgl. BOISSERÉE/HÖVEL, 2000, 141). Genauso können negative Gefühle oder gar Selbstzweifel entstehen, wenn ein Lehrer die Anerkennung durch die Schüler mit einem anderen Erwachsenen teilen muss (vgl. SCHÖLER, 2009, 34).

Dennoch ist gerade in der Bereitschaft zur Teamarbeit eine grundlegende Voraussetzung für das Gelingen des Unterrichts in einer heterogenen Lerngruppe mit Schülern mit komplexen Behinderungen (vgl. ORTMANN, 1999, 143). Eine zufriedenstellende Teamarbeit kann sich jedoch nur dann entwickeln, wenn bestimmte Voraussetzungen und Fähigkeiten bei den Teammitgliedern dafür vorhanden sind. Dazu gehören unter anderem Kooperationsbereitschaft, hohe Methodenkompetenz, förderdiagnostische Fertig-

keiten, ebenso wie behinderungsspezifisches Wissen (vgl. MAIKOWSKI, 2000, 275). Es muss davon ausgegangen werden, dass Lehrkräfte diese weder während ihrer Ausbildung noch in ihrer Berufspraxis automatisch erlangt haben, vielmehr brauchen sie Gelegenheiten, die entsprechenden Verhaltensweisen und Denkmuster zu erwerben (vgl. SCHÖLER, 2009, 32). Diesbezüglich können Fortbildungen, die von den Teamkollegen gemeinsam besucht werden, einen wichtigen Beitrag leisten, ebenso wie die grundsätzliche Bereitschaft, sich auf den anderen einzulassen, ihn zu akzeptieren, aber auch sich selbst zu reflektieren. Die Lehrkräfte brauchen Zeit, den anderen in seiner Persönlichkeit, seinem Umgang mit den Schülern und seiner Arbeitsweise kennen zu lernen und ihren gemeinsamen Weg zu finden. Sehr vorteilhaft ist es, wenn es den Lehrkräften gelingt, eine gute soziale Beziehung zueinander aufzubauen. Darin liegt eine zentrale Voraussetzung dafür, dass Teamarbeit von allen Beteiligten als zufriedenstellend erlebt wird (vgl. ORTMANN, 1999, 143). Gerade im Hinblick auf die bereits beschriebenen innerpsychischen Prozesse der Abwehr, die Schüler mit komplexen Behinderungen auslösen können, erscheint eine Basis von Vertrauen und Ehrlichkeit, in der auch solche Gefühle offen angesprochen werden können, umso bedeutsamer.

Dennoch müssen im gegenseitigen Annäherungsprozess auch immer Konflikte bewältigt werden. Diese werden nicht zuletzt durch unterschiedliche Rollenverständnisse, Qualifikationen und Sichtweisen, aber auch durch unterschiedliche Gehälter, Zuständigkeiten für die jeweiligen Schüler und den Informationstransfer bedingt (vgl. BOISSERÉE/HÖVEL, 2000, 141). Dabei ist es wichtig, Konflikte nicht grundsätzlich als negativ zu betrachten und zu vermeiden, vielmehr können sie ein hohes Potenzial für eine gewinnbringende Weiterentwicklung beinhalten. Dies erfordert jedoch eine offene Auseinandersetzung mit den Meinungsverschiedenheiten und die Fähigkeit, Konflikte auf sachlicher Ebene auszutragen, ohne den anderen persönlich anzugreifen und zu verletzen. Auf diese Weise können die Lehrkräfte eine wichtige Vorbildfunktion für die Schüler einnehmen, denn „auch für das miteinander Streiten brauchen Kinder Vorbilder, die ihnen friedliche, den anderen Menschen achtende Formen des Findens von gemeinsamen Regeln vorleben“ (SCHÖLER, 2009, 34).

Die Arbeit im Team spiegelt ebenso wie das Miteinander der Schüler das dialektische Verhältnis von Gleichheit und Verschiedenheit wieder (vgl. BOISSERÉE/HÖVEL, 2000, 142). In einem respektvollen Umgang miteinander und einer Anerkennung der jeweiligen individuellen Kompetenzen kann ein wertvoller Kompetenztransfer stattfinden. Dies erfordert jedoch - sowohl für Regelschullehrer als auch für Sonderpädagogen - ein „Aufbrechen von traditionellen Rollenverständnissen“ (ebd., 141) und eine Öffnung der persönlichen Arbeitsfelder. Gerade im Unterricht in heterogenen Lerngruppen mit Schülern mit komplexen Behinderungen ist es dabei von zentraler Bedeutung, dass sich alle Erwachsenen für alle Schüler verantwortlich fühlen und Zuständigkeiten entsprechend der jeweiligen Qualifikation nicht von vorneherein strikt getrennt sind. Der Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe muss als gemeinsames Anliegen verstanden werden. Dies kann bedeuten, dass die sonderpädagogische Fachkraft teilweise den Klassenunterricht übernimmt, während sich der Klassenlehrer für den Schüler mit komplexen Behinderungen ebenso verantwortlich fühlt, wie für alle anderen Schüler auch und auch seine Lernprozesse

ernstnimmt und fördert. Entsprechendes gilt an der Sonderschule für die Arbeitsfelder von Sonderpädagogen und Therapeuten.

„Nur so ist gewährleistet, dass Kinder mit schweren Behinderungen nicht nur anwesend sind und dabei ihren sonderpädagogischen Fachkräften oder unterstützenden Helfern überlassen werden, sondern dass sie an allen Facetten des gemeinsamen Schullebens teilhaben können.“ (MATT/KOLLER-HESSE, 2011, 29)

Ein regelmäßiger Rollentausch bei den Aufgaben in der Klasse regt den Kompetenztransfer und den Erfahrungsaustausch an, es entwickelt sich aber auch ein tieferes Verständnis für die Aufgaben und Herausforderungen des anderen (vgl. TAMS, 1992, 93). Gelingt es Lehrkräften, sich zu einem guten und funktionierenden Team zusammenzufinden, sinkt der Druck, allen Schülern gleichzeitig gerecht werden zu müssen, ebenso verringert sich die Gefahr der Überlastung durch die Teilung von Verantwortung und Aufgaben (vgl. HETZNER/PODLESCH, 2009, 396). Unter diesen Bedingungen kann die Teamarbeit eine Chance zur persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung bergen.

Teamarbeit kann entlasten, sie beansprucht jedoch auch Zeit. Oftmals erfordert der Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe sogar unbezahlte Mehrarbeit (vgl. KLOSE/LEBOCH, 2006, 188). Teamarbeit kann nur gelingen, wenn stabile Kooperationsstrukturen vorhanden sind und die Lehrkräfte sich regelmäßig zusammensetzen, Absprachen treffen und gemeinsam den Unterricht für alle Schüler planen und reflektieren. Um eine isolierte Förderung von Schülern zu vermeiden und die gegenseitige Verantwortung für alle Schüler zu gewährleisten, sollten an solchen Treffen die Lernentwicklung einzelner Schüler besprochen und Förderziele im Bezug zu gemeinsamen Themen festgesetzt werden (vgl. KLOSE/LEBOCH 2006, 188). Dabei zeigt sich, dass die Klassenlehrer auch insofern neue Aufgaben erhalten, als sie zur Organisatoren dieser Teams werden, bei denen alle Fäden zusammenlaufen. Dennoch überwiegt ihrer Ansicht nach der Gewinn solcher Absprachen: Auf diese Weise kann die Wahrnehmung und Förderung eines Schülers als Gesamtpersönlichkeit gewährleistet werden. Ebenso erhöht sich durch die Ergänzung verschiedener fachlicher Kompetenzen die Qualität der Interaktion mit dem Schüler (vgl. HETZNER/PODLESCH, 2009, 396).

Zusätzlich zum Kompetenztransfer im Team ist es gerade für den Unterricht mit Schülern mit komplexen Behinderungen in einer heterogenen Lerngruppe unbedingt notwendig, dass die Lehrkräfte an Weiterbildungsmaßnahmen und Fortbildungen teilnehmen. Menschen, die mit einem Kind mit komplexen Behinderungen im Unterricht in Interaktion treten, müssen sowohl pädagogisch, als auch pflegerisch qualifiziert sein, um zu verhindern, dass sich die Beschäftigung mit dem Schüler allein auf Pflege und Versorgung reduziert (vgl. MATT/KOLLER-HESSE, 2011, 32). Zwar ist es wichtig, dass eine Fachkraft mit entsprechender Ausbildung dem Schüler als Bezugsperson kontinuierlich zur Verfügung steht, dennoch sollten alle am Team beteiligten Erwachsenen sich entsprechende Kenntnisse und Fähigkeiten aneignen, denn nur auf dieser Grundlage kann der Unterricht auf qualitativ hohem Niveau geplant und durchgeführt werden und der oben beschriebene Rollenwechsel in sinnvoller Weise realisiert werden. Die Notwendigkeit

solcher Qualifikationen ergibt sich letztlich auch bereits aus praktischen Gründen - so zum Beispiel, dass die Förderung, Pflege und Versorgung auch im Krankheitsfall der Fachkraft gewährleistet werden kann.

Während an der Sonderschule durch die Anwesenheit von Therapeuten bzw. die enge Kooperation mit diesen Fachkräften im Unterricht in der heterogenen Lerngruppe auch therapeutische Inhalte, im Sinne „unterrichtsimmanenter Therapie“ (KLOSE/LEBOCH, 2006, 167) berücksichtigt werden, muss in der Regelschule überlegt werden, ob und auf welche Weise therapeutische Aspekte in den Unterricht einfließen können und sollen. Über die tatsächliche Bedeutung von Therapie im Unterricht bestehen kontroverse Meinungen. So darf der Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe laut ORTMANN (1999, 143) „keinesfalls zu Therapiereduzierung oder gar Therapieverzicht führen“, weil solche Maßnahmen für die Entwicklung und die Gesundheit eines Schülers mit komplexen Behinderungen von hoher Bedeutung sind. Dahingegen argumentiert WILLKOMM (vgl. 1992, 37) gegen die Durchführung therapeutischer Maßnahmen mit der Begründung, dass die Schüler mit komplexen Behinderungen durch die Therapie aus dem gemeinsamen Prozess herausgerissen würden. Für dieses Spannungsfeld gilt es, zusammen mit den Eltern und Therapeuten eines Schülers mit komplexen Behinderungen eine individuelle Lösung zu finden. Da Therapien im Leben eines Schülers mit komplexen Behinderungen jedoch oftmals eine große Rolle spielen, erscheint es in jedem Fall sinnvoll, wenn die Lehrer sich Informationen über Bedeutung und Wirkung der verschiedenen Therapien einholt und im Unterricht berücksichtigt (vgl. DOLLEZAL, 2008, 40).

Letztlich weisen HETZNER/PODLESCH (2009, 396) noch darauf hin, dass sich für Pädagogen auch neue Aufgabenfelder im Hinblick auf die Elternarbeit ergeben können. Während Schüler ohne Behinderung in der Lage sind, Informationen direkt weiterzugeben, bedarf es bei Schülern mit komplexen Behinderungen eines direkten, intensiven Austausches zwischen den Eltern und den Lehrern.

#### **4.2.7 Die Bedeutung der Eltern**

Auch wenn Eltern nicht unmittelbar in den Unterricht in heterogenen Lerngruppen involviert sind, kommt ihnen eine wichtige Rolle zu. Während der Umgang mit Schülern mit komplexen Behinderungen für die meisten Pädagogen eine völlig neue Erfahrung darstellt, haben deren Eltern bis zum Schuleintritt bereits jahrelange Erfahrung mit dem Kind gesammelt und können somit als Experten bezüglich seiner Bedürfnisse, Vorlieben und Abneigungen, seiner Fähigkeiten und Schwächen gesehen werden. Ebenso verfügen sie in der Regel über gefestigte Kompetenzen im Bereich von Förderung, Pflege und Versorgung und haben ein angemessenes ‚Handling‘ entwickelt. Diese Kompetenzen, Kenntnisse und Handlungsstrategien sollten von Pädagogen nicht gering geachtet werden. Vielmehr erweist es sich als sinnvoll, diese Ressourcen für die Schule zu aktivieren und die Eltern als Experten anzuerkennen. So können Eltern die Pädagogen und Unterrichtshelfer beispielsweise in pflegerische und medizinische Maßnahmen einweisen und durch ihren Umgang mit dem Kind den Lehrkräften Vorbild sein (vgl. ERK, 2007, 94). Auf diese Weise erfahren die Eltern gleichzeitig Wertschätzung und Anerkennung und eine Atmosphäre des gegenseitigen Vertrauens wird

begünstigt (vgl. HETZNER/PODLESCH, 1992, 51). Dabei sollte jedoch auch darauf geachtet werden, dass die Pädagogen die Aufgaben im Bereich von Pflege und Versorgung bald möglichst selbständig übernehmen und den Eltern nicht noch eine zusätzliche Last auftragen, indem diese pflegerische Aufgaben im Unterricht entweder selbst erbringen oder stets in Rufbereitschaft verharren müssen, um die Versorgung ihrer Kinder gewährleistet zu wissen (vgl. ORTMANN, 1999, 142).

Genau so wichtig ist es aber, dass die Eltern der Schule Vertrauen entgegenbringen (vgl. HETZNER/PODLESCH, 1992, 51) und den Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe befürworten. Besteht von den Eltern ein grundsätzliches Misstrauen gegenüber den schulischen Mitarbeitern oder zweifeln sie daran, dass ihr Kind beim gemeinsamen Lernen mit den anderen Schülern genügend Förderung erfährt, setzt dies die Lehrkräfte unter einen enormen Druck und lähmt sie in ihrem Denken und Handeln. Auf der Basis von Vertrauen können Lehrer die für sie in der Regel ebenfalls neuen Aufgaben hingegen mit mehr Mut und Kreativität, aber auch entspannter und unbefangener angehen (vgl. ebd.). Damit ein solches Vertrauen wachsen kann, ist es aber andererseits wiederum wichtig, dass die Pädagogen Transparenz hinsichtlich ihres Tuns gewährleisten (vgl. ROSS, 2008, 59).

Schließlich ist es von großem Vorteil, wenn sich nicht nur die Eltern des Schülers mit komplexen Behinderungen für den Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe einsetzen, sondern auch die Eltern der Mitschüler dieses Vorhaben unterstützen und das Potenzial erkennen, das sich für ihre eigenen Kinder daraus ergibt (vgl. JOLLER-GRAF, 2006, 16). Angesichts der Erkenntnis, dass in einer positiven Einstellung gegenüber dem Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe eine wesentliche Voraussetzung für dessen Erfolg liegt (vgl. HEYER, 2009, 193), muss der Haltung der Eltern gegenüber dem Unterricht in heterogenen Lerngruppen mit Schülern mit komplexen Behinderungen eine besonders hohe Bedeutung zugemessen werden. Dies vor allem insofern, als deren Verhalten das Denken und Handeln besonders ihrer jüngeren Kinder maßgeblich prägt und somit einen erheblichen Einfluss auf den Unterricht vor allem im Bereich der sozialen Beziehungen nehmen kann. Ebenso wie bei den Lehrern können sich auch bei den Eltern Gefühle der Abwehr regen. WILHELM U.A. (2006, 27) schlagen deshalb vor, frühzeitig vor Beginn des Unterrichts Treffen von Eltern und Kindern ebenso wie Elternabende zu organisieren, an dem alle am Unterricht in der heterogenen Lerngruppe Beteiligten sich kennen lernen und informieren können, wo aber auch Ängste thematisiert und Fragen beantwortet werden. Solche Treffen können nicht nur für Eltern eine wertvolle Vorbereitung auf den Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe darstellen, sondern auch erste Annäherungen zwischen den Schülern mit und ohne Behinderung anbahnen.

#### **4.2.8 Die Bedeutung der Förderung sozialer Prozesse**

Wie bereits in Kapitel 3 dargestellt, erhalten Schüler mit komplexen Behinderungen im Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe von ihren Mitschülern bedeutsame Anregungen für ihre Entwicklung, machen aber auch wichtige soziale Erfahrungen, sie erleben Freundschaft und Annahme.

Trotz der kindlichen Neugier und Unbefangenheit, die Begegnungen zwischen Schülern mit und ohne Komplexen Behinderungen begünstigen, darf nicht davon ausgegangen werden, dass sich soziale Beziehungen und eine förderliche Lernumgebung für Schüler mit Komplexen Behinderungen nicht schon allein dadurch ergeben, dass sie von anderen Kindern umgeben sind. Damit sich ein zufriedenstellendes ‚Miteinander der Verschiedenen‘ (vgl. ADORNO, 1970) entwickeln kann, bedarf es ebenfalls verschiedener Voraussetzungen.

Grundsätzlich erweist es sich als besonders günstig, wenn zu Beginn des Unterrichts in einer heterogenen Lerngruppe bereits Beziehungen zwischen dem Schüler mit Komplexen Behinderungen und einem Teil seiner Mitschüler bestehen, so beispielsweise, wenn das Kind mit seinen Klassenkameraden bereits zusammen eine Kindertagesstätte besucht hat (vgl. TAMS, 1992, 97). Dies gewährleistet, dass bereits gefestigte soziale Beziehungen zu dem Schüler mit Komplexen Behinderungen bestehen. Außerdem können die Kinder, die bereits Erfahrungen mit dem gemeinsamen Leben, Lernen und Spielen haben, den anderen Mitschülern als Vorbilder im Umgang mit dem Kind mit Komplexen Behinderungen dienen.

Aber nicht nur den Schülern kommt eine Vorbildfunktion zu. Auch die am Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe beteiligten Erwachsenen prägen durch ihren Umgang miteinander, aber auch durch ihr Verhalten gegenüber dem Schüler mit Komplexen Behinderungen die Denk- und Verhaltensweisen ihrer Schüler maßgeblich (vgl. MATT/KOLLER-HESSE, 2011, 29). Akzeptieren die Erwachsenen das Kind mit Komplexen Behinderungen ebenso wie alle anderen Schüler der Klasse und begegnen ihm in vergleichbarer Weise, begünstigt dies, dass die Mitschüler „ein Kind mit elementaren Lernbedürfnissen als gleichberechtigtes und gleichwertiges Mitglied der Gruppe erleben“ (HETZNER/PODLESCH, 2009, 399). HÖMBERG (2007, 61) berichtet aus dem Berliner Schulversuch sogar, dass „die Kinder mit SMB [schweren Mehrfachbehinderungen; Anmerkung S.K.] (...) nach einiger Zeit von ihrem Umfeld gar nicht mehr als ‚schwerstbehindert‘ angesehen wurden“. Eine wesentliche Ursache dafür schreibt sie ebenfalls den Einstellungen und den Erwartungen der am Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe beteiligten Pädagogen gegenüber den Schülern mit Komplexen Behinderungen zu, die sich auch auf die Haltungen und Verhaltensweisen der Mitschüler und das gesamte Umfeld auswirkten.

Weiterhin kommt auch gemeinsamen Aktivitäten eine hohe Bedeutung für die Entdeckung von Gemeinsamkeit und der Entstehung sozialer Beziehungen zu. Das gemeinsame Tun bietet den Mitschülern die Möglichkeit, das Kind mit Komplexen Behinderungen durch das gemeinsame Tun besser kennen zu lernen. Auf diese Weise können Berührungsängste und Distanzen überwunden werden (vgl. SCHMITT, 1992, 66). Um feste Strukturen für gemeinsame Aktivitäten zu schaffen, hat es sich besonders im Bereich der Regelschule als sinnvoll erwiesen, Partnersysteme einzurichten, in deren Rahmen dem Kind mit Komplexen Behinderungen über einen bestimmten Zeitraum jeweils ein oder zwei Mitschüler als Begleiter im Schulalltag, sowie als Lern- und Arbeitspartner zugeteilt sind (vgl. MATT/KOLLER-HESSE, 2011, 29). So erleben die Schüler mit und ohne Komplexen Behinderungen ganz unterschiedliche Situationen gemeinsam und erhalten dabei die Gelegenheit, Gemeinsamkeiten zu entdecken. Während es in der Primarstufe scheinbar

keine Schwierigkeiten bereitet, Partnerschüler zu finden (vgl. MATT/KOLLER-HESSE, 2011, 29), finden sich bei HETZNER/PODLESCH (2009, 399) Hinweise darauf, dass in der Sekundarstufe - bedingt durch den wachsenden Zeit- und Leistungsdruck - oftmals eine „zunehmende Distanz zu dem Jugendlichen mit elementaren Lernbedürfnissen“ entsteht. Es gilt zu überlegen, wie mit solchen Entwicklungen umgegangen werden kann. Grundsätzlich erscheint es sehr wichtig, dass kein Mitschüler zur Zusammenarbeit mit einem Kind mit Komplexen Behinderungen gezwungen wird und Berührungängste oder Abneigungen respektiert werden. Freiwilligkeit hat jeweils Vorrang, denn „Beziehungen müssen sich entwickeln, sie können nicht verordnet werden“ (TAMS, 1992, 97).

In der vorliegenden Literatur zu den Erfahrungen aus der Sonderschule können solche festgelegten Partnerstrukturen nicht nachgewiesen werden. Vielmehr spiegelt sich dort ebenfalls eine entschiedene Ablehnung dahingehend wieder, dass die Mitschüler zur Zuwendung und Hilfe verpflichtet werden (vgl. BEYER-DANNERT, 2006, 45). Stattdessen scheint der Schwerpunkt eher auf einer indirekten Förderung der Interaktion zwischen den Schülern mit Komplexen Behinderungen und ihren Klassenkameraden zu liegen, indem in bestimmten Situationen bewusst (körperliche) Nähe zwischen den Schülern angebahnt wird oder die Mitschüler Zugang zu den Arbeitsmaterialien und Förderangeboten des Kindes mit Komplexen Behinderungen haben (vgl. ebd., 46). Auf diese Weise ergeben sich im Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe spontan und interessengeleitet zahlreiche Interaktionen zwischen den Schülern.

Übereinstimmung zwischen den beiden Schulformen herrscht scheinbar dahingehend, dass von den Mitschülern nicht stets ein besonders selbstloses und pädagogisch reflektiertes Verhalten gegenüber dem Kind mit Komplexen Behinderungen erwartet werden darf (vgl. ebd., 45). Dennoch können gerade auch Zeiten der gemeinsamen Reflexion und des bewussten Thematisierens der sozialen Situation im Unterricht oder des Phänomens der Komplexen Behinderungen einen wichtigen Beitrag zu einem positiven sozialen Klima in der Klasse leisten. Solche Prozesse können sich entweder spontan ergeben, wenn Schüler beispielsweise in konkreten Situationen Fragen zum ‚Sosein‘ ihrer Mitschüler mit Komplexen Behinderungen haben (vgl. HINZ, 1992b, 129), wenn sie Ängste oder Abwehr signalisieren oder auch Neid zeigen, weil das Kind mit Komplexen Behinderungen mehr Zuwendung bekommt (vgl. HETZNER/PODLESCH, 2009, 399). Solche konkreten Anlässe können gute Ausgangspunkte für Gespräche über die Lebenssituationen, die Stärken und Schwächen der Schüler mit und ohne Komplexen Behinderungen darstellen, ebenso wie über die teils gleichen, teils unterschiedlichen Bedürfnisse. Derartige Gespräche erscheinen sowohl an der Sonderschule (vgl. BEYER-DANNERT, 1992, 46), als auch an der Regelschule (vgl. u.a. SCHNEIDER/GÄNS, 1992, 103) für die Mitschüler der Kinder und Jugendlichen Komplexen Behinderungen eine zentrale Hilfestellung in ihrem persönlichen Auseinandersetzungsprozess mit dem Phänomen der ‚Komplexen Behinderung‘ darzustellen. Besonders in der Sekundarstufe, wenn die Schüler in der Pubertät sind, sind solche Gespräche bedeutsam. Sie können dabei einerseits entlastende Wirkung haben, andererseits aber auch Selbstreflexion anregen und somit wesentlich zu einer positiven Interaktion

zwischen den Schülern mit Komplexen Behinderungen und ihren Mitschülern und zur Entstehung sozialer Beziehungen beitragen (vgl. BOISSERÉE/HÖVEL, 2000, 135).

Neben diesen sich spontan ergebenden Gesprächen und Reflexionsprozessen betonen MATT/KOLLER-HESSE (vgl. 2011, 30) die Notwendigkeit spezieller Unterrichtseinheiten zum sozialen Lernen, in denen die Schüler lernen, dass alle verschieden sind und dass jedes in seiner Eigenart wertvoll ist. Im Rahmen solcher Unterrichtseinheiten werden die Schüler dabei unterstützt, Gemeinsamkeiten untereinander zu erkennen, aber auch Unterschiede wahrzunehmen und zu akzeptieren. Ebenso lernen sie, Einfühlungsvermögen zu entwickeln und Verständnis füreinander aufzubringen. Derartige soziale Lernprozesse können aber auch durch eine entsprechende Unterrichtsorganisation begünstigt werden, wenn Erfahrungen beim gemeinsamen Spielen, Lernen, Arbeiten und Leben regelmäßig - beispielsweise am Ende einer Lerneinheit oder beim Abschluss eines Schultages - gemeinsam besprochen und reflektiert werden (vgl. MATT, 2007, 115). Dabei kann auch gemeinsam mit den Schülern ein Weg für angemessene Unterstützungsmaßnahmen gegenüber dem Kind mit Komplexen Behinderungen gesucht werden.

Somit wird deutlich, dass die Entstehung sozialer Beziehungen zwischen den Schülern mit Komplexen Behinderungen, sowie allgemein eines zufriedenstellenden ‚Miteinanders der Verschiedenen‘ (ADORNO, 1970) im Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe einer bewussten Berücksichtigung und Förderung sozialer Prozesse bedarf. Dies kann schwerpunktmäßig durch gute Vorbilder, durch eine angemessene Unterweisung, aber vor allem durch gemeinsame Aktivitäten unterstützt werden (vgl. HÖMBERG, 2007, 62).

### ***4.3 Zusammenfassung***

Bei der Frage nach dem ‚Wie‘ des Unterrichts in einer heterogenen Lerngruppe erfolgte - jeweils bezogen auf die Sonderschule und die allgemeine Schule - einerseits eine Diskussion verschiedener didaktischer Konzepte, andererseits eine Darstellung der Rahmenbedingungen im Bereich der Einstellungen gegenüber dem Unterricht mit Schülern mit Komplexen Behinderungen in einer heterogenen Lerngruppe. Im Bereich der schulorganisatorischen, schulrechtlichen und -konzeptionellen Voraussetzungen, ebenso wie im Bereich der personellen, sowie sächlichen und räumlichen Bedingungen. Darüber hinaus wurden Überlegungen zur Veränderung der Lehrerrolle angestellt, gleichfalls wurde die Rolle der Eltern und der Mitschüler berücksichtigt.

Dabei wurde deutlich, dass eine wesentliche Voraussetzung für den Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe darin liegt, dass die Möglichkeit zum zieldifferenten Unterricht besteht. Nur unter dieser Voraussetzung können Schüler mit Komplexen Behinderungen überhaupt Zugang zu allgemeinen Schulen erhalten. Zieldifferenten Unterricht ist außerdem notwendig, damit der Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe sowohl den Gemeinsamkeiten als auch der Individualität der Schüler gerecht werden kann. Für

die Regelschule bedarf es in dieser Hinsicht in den meisten Bundesländern noch einer Verankerung des zieldifferenten Unterrichts im Schulgesetz.

Zieldifferenten Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe wirkt sich ebenfalls auf der didaktischen Ebene aus. Der Unterricht muss sich in erster Linie an den individuellen Bedürfnissen der Schüler mit komplexen Behinderungen orientieren. Um im Unterricht aber auch die Gemeinschaft zwischen den verschiedenen Schülern zu fördern und zu vermeiden, dass Schüler mit komplexen Behinderungen durch individuelle Förderangebote ausgesondert werden, muss überlegt werden, wie gemeinsame Lernsituationen geschaffen werden können. Die Konzepte von FEUSER (1989) und WOCKEN (1998) können dabei Orientierung bieten.

Damit ein Gleichgewicht zwischen individuellen und gemeinsamen Lernsituationen realisiert werden kann, müssen die entsprechenden personellen, räumlichen und sächlichen Rahmenbedingungen gegeben sein. Eine besonders hohe Bedeutung wird dabei von Vertretern beider Schulformen dem Vorhandensein eines Differenzierungsraumes zugemessen. Es wurde jedoch auch deutlich, dass in einem Fehlen entsprechender räumlicher Bedingungen kein endgültiges Scheitern des Unterrichts in heterogenen Lerngruppen gesehen werden muss. Ähnlich verhält es sich in sächlicher Hinsicht. Damit Schüler mit komplexen Behinderungen am Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe partizipieren können, sollte eine entsprechende Ausstattung mit Hilfsmitteln und Arbeitsmaterialien gewährleistet werden. Schließlich kann in der sächlichen Ausstattung eines Schülers mit komplexen Behinderungen ein nicht zu vernachlässigendes Potenzial für die Anbahnung von Begegnungen zu seinen Mitschülern gesehen werden.

Auf personeller Ebene sollte eine zusätzliche Fachkraft für den Schüler mit komplexen Behinderungen zur Verfügung stehen, die im Idealfall über Kompetenzen im Bereich von Pflege und Versorgung, aber auch über pädagogische Qualifikationen verfügt.

Eine weitere zentrale Voraussetzung für ein zufriedenstellendes und gewinnbringendes Miteinander im Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe mit Schülern mit komplexen Behinderungen liegt darin, dass bei den am Unterricht beteiligten Personen eine Einstellung vorliegt, die den Unterricht mit Schülern mit komplexen Behinderungen grundsätzlich bejaht, weil diese Einstellung die Wahrnehmung des Gegenübers, sowie dessen Entwicklungspotenzial maßgeblich beeinflusst (vgl. HÖMBERG, 2007, 61). Um die im Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe vorhandenen Ressourcen zu erkennen und für alle Beteiligten gewinnbringend zu nutzen, müssen die Pädagogen willig sein, sich auf Teamarbeit und einen Rollenwechsel einzulassen und unabhängig von ihrer ursprünglichen Ausbildung Verantwortung für die Lernprozesse aller Schüler zu übernehmen. Dies erfordert in der Regel die (regelmäßige) Teilnahme an Fortbildungen, durch die die Lehrkräfte erforderliches Wissen und entsprechende Kompetenzen erwerben.

Dabei sollten sich die Lehrkräfte bewusst sein, dass sie sowohl durch ihren Umgang miteinander, als auch durch ihr Verhalten gegenüber dem Kind mit komplexen Behinderungen eine zentrale Vorbildfunktion für ihre Schüler einnehmen. Bezogen auf das soziale Miteinander in der Lerngruppe ist es einerseits die Aufgabe der Pädagogen, ihren Schülern Gelegenheiten zu bieten, sich durch gemeinsame Aktivitäten dem Schüler mit komplexen Behinderungen anzunähern, sie sollten aber auch respektieren, wenn Kinder

Berührungsängste und Abneigung gegenüber dem Schüler mit komplexen Behinderungen signalisieren. Das soziale Lernen bedarf im Unterricht in heterogenen Lerngruppen der Unterstützung. Diese kann in Form von speziellen Lerneinheiten stattfinden, aber ebenso auch in spontanen Gesprächen über Verschiedenheiten und Gemeinsamkeiten und durch eine grundsätzliche Anerkennung der Individualität aller Schüler realisiert werden.

Letztlich erfordert der Unterricht in heterogenen Lerngruppen auch eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern. Als wichtige Momente lassen sich dabei vor allem gegenseitige Wertschätzung, Transparenz und zuverlässige Kommunikationsstrukturen nennen.

Die dargestellten Rahmenbedingungen stehen stellvertretend für eine Vielzahl weiterer Faktoren, die für den Unterricht mit Schülern mit komplexen Behinderungen in einer heterogenen Lerngruppe als zentral oder zumindest begünstigend erachtet werden können. Wie an verschiedenen Stellen angedeutet, werden die einzelnen Rahmenbedingungen an sich, sowie deren tatsächlichen Bedeutung für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen in den entsprechenden Wissenschaftsdisziplinen teilweise kontrovers diskutiert. Im Rahmen dieser Arbeit muss an dieser Stelle auch noch einmal darauf hingewiesen werden, dass die Bedingungen an Regelschulen und an Sonderschulen natürlich noch einmal sehr unterschiedlich sind und teilweise nur schwer direkt miteinander verglichen werden können. Dennoch wurde deutlich, dass der Unterricht in heterogenen Lerngruppen mit Schülern mit komplexen Behinderungen möglich ist und sich - nicht zuletzt unter den hier skizzierten Voraussetzungen - pädagogisch sinnvoll und gewinnbringend für alle Beteiligten erweist. Dieses Fazit findet sich sowohl bei Vertretern von allgemeinen Schulen (vgl. SCHWAGER/BROKAMP, 2007, 220), als auch bei Vertretern der Sonderschule (vgl. KLOSE/LEBOCH, 2006, 189) wieder.

## 5 Überleitung

Aus den Überlegungen zum Unterricht von Schülern mit Komplexen Behinderungen in einer heterogenen Lerngruppe haben sich für mich Fragen ergeben, mit denen ich mich vertiefend auseinandersetzen wollte:

- Welche Gründe sprechen für den Unterricht mit Schülern mit Komplexen Behinderungen in einer heterogenen Lerngruppe? Welche Chancen ergeben sich aus Form der Beschulung für diesen Personenkreis?
- Welche Herausforderungen ergeben sich im Unterricht mit Schülern mit Komplexen Behinderungen in einer heterogenen Lerngruppe?
- Welche Rahmenbedingungen müssen gegeben sein, damit der Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe möglich und gewinnbringend für die Schüler, besonders für diejenigen mit Komplexen Behinderungen ist?

Dabei war es mir ein besonderes Anliegen, die aus der Literatur gewonnenen, oftmals eher theoretischen Informationen in der Schulpraxis zu überprüfen - nicht zuletzt deshalb, weil mir sowohl in der wissenschaftlichen Diskussion, als auch in persönlichen Begegnungen und Gesprächen vielfach ein großer Zweifel an der Realisierung von Unterricht mit Kindern mit Komplexen Behinderungen in heterogenen Lerngruppen begegnete.

Um Antworten auf die Fragen zu erhalten, nahm ich Kontakt zu Schulen auf, an denen Unterricht mit Schülern mit Komplexen Behinderungen in heterogenen Lerngruppen realisiert wird. Aus dem Bereich der Sonderschulen wählte ich die Schule A, eine Sonderschule für Körperbehinderte in Baden-Württemberg aus, an der bereits seit ca. 10 Jahren Unterricht in heterogenen Lerngruppen mit Schülern mit Komplexen Behinderungen praktiziert wird. Im Bereich der Regelschulen erwies sich die Schule B, eine Grundschule in Berlin als geeignet.

An beiden Schulen hatte ich jeweils die Möglichkeit, mit erfahrenen Lehrkräften Interviews zu führen, aber auch in konkreten Unterrichtssituationen Beobachtungen anzustellen. Die gewonnenen Daten können aufgrund ihrer geringen Quantität nicht als repräsentativ gewertet werden. Vielmehr sollen die gewonnenen Informationen als exemplarische Hinweise auf den Untersuchungsgegenstand des Unterrichts mit Schülern mit Komplexen Behinderungen in einer heterogenen Lerngruppe betrachtet werden.

Mein Vorgehen, sowie die Ergebnisse sollen im Folgenden dargestellt und ausgeführt werden.

## C. EMPIRISCHER TEIL

---

### 6 Methodenauswahl und Begründung

#### 6.1 *Qualitative Sozialforschung*

##### 6.1.1 *Allgemeine Beschreibung*

Die gewählten Forschungsmethoden lassen sich der qualitativen Sozialforschung zuordnen. Die qualitative Sozialforschung stellt den Gegenpol zur quantitativen Sozialforschung dar, deren Intention es ist, die soziale Wirklichkeit anhand standardisierter Verfahren möglichst objektiv zu erfassen oder zu überprüfen. Dahingegen wird mit Methoden der qualitativen Sozialforschung verstärkt das Ziel verfolgt, (bisher unbekannte) soziale Phänomene zu erfassen, zu beschreiben und deren subjektiven Sinn nachzuvollziehen und sie zu verstehen (vgl. LAMNEK, 2005, 31). Dies erfordert einen weitgehenden Verzicht auf standardisierte Verfahren und gleichzeitig eine hohe Offenheit des Forschers gegenüber seinem Untersuchungsgegenstand. Auf der Grundlage der gewonnenen Informationen können folglich Typologien erkannt und Hypothesen generiert werden (vgl. ebd., 21).

Qualitative Sozialforschung trägt dazu bei, Informationen mit Breite und Tiefe, aber auch „unverzerrt-authentisch“ (ebd., 329), ohne Prädetermination durch den Forscher zu erfassen. Dies erfordert eine unmittelbare Interaktion zwischen dem Forscher und seinem Untersuchungsgegenstand. Die subjektive Wahrnehmung des Forschers, sowie die Subjektivität der gewonnenen Daten wird bewusst akzeptiert. Der qualitativen Sozialforschung geht es vielmehr gerade darum, die soziale Wirklichkeit anhand subjektiver Sichtweisen und Bedeutungszuschreibungen zu erforschen (vgl. ebd., 340). Das persönliche Einlassen des Forschers auf seinen Gegenstand und die Anpassung der Untersuchungsinstrumente an die jeweilig Forschungssituation kann sowohl die Datengewinnung als auch deren Auswertung zu einem kosten- und zeitintensiven Unterfangen werden lassen (vgl. ebd., 341). Der qualitativen Sozialforschung geht es deshalb nicht darum, eine möglichst große Stichproben zu untersuchen und daraus repräsentative Ergebnisse zu gewinnen. Vielmehr versucht sie durch eine theoriegeleitete Stichprobenauswahl (theoretical sampling) „typische Fälle“ (ebd., 356) zu erforschen.

##### 6.1.2 *Methodologische Kriterien*

Nach LAMNEK (2005) folgt die qualitative Sozialforschung bestimmten Prinzipien:

Das *Prinzip der Offenheit* deutet darauf hin, dass die qualitative Sozialforschung eine Explorationsfunktion innehat. Der Forscher versteift sich nicht auf zuvor gebildete Hypothesen, sondern begegnet den untersuchten Personen, Situationen und Gegenständen mit großer Offenheit. Dadurch soll einer

Reduzierung der Informationen vorgebeugt werden (vgl. LAMNEK, 2005, 21). Der Forscher kann bisher unbekannte Phänomene und Dimensionen erfassen und auf dieser Grundlage Hypothesen generieren.

Ein weiteres zentrales Charakteristikum muss im *Prinzip der Kommunikation* gesehen werden. Nach LAMNEK (vgl. ebd., 22) muss das Forschen selbst als Kommunikation begriffen werden. In der Kommunikation zwischen Forscher und Erforschtem werden Wirklichkeitsdefinitionen ausgehandelt (vgl. ebd.).

Dabei geht die qualitative Sozialforschung davon aus, dass sowohl die Forschungstätigkeit einen prozesshaften Charakter aufweist, indem sie versucht, sich über Kommunikation und Interaktion schrittweise den sozialen Phänomenen anzunähern. Gleichzeitig erkennt sie aber auch die Prozesshaftigkeit des Forschungsgegenstandes an sich an. Nach LAMNEK (vgl. ebd., 23) werden Verhaltensweisen und Aussagen als prozesshafte Ausschnitte der Reproduktion und Konstruktion sozialer Realität betrachtet. (*Prinzip des Prozesscharakters von Forschung und Gegenstand*).

Ein weiteres zentrales Kennzeichen der qualitativen Sozialforschung liegt im *Prinzip der Reflexivität*. Dieses Prinzip geht einerseits von einer prinzipiellen Reflexivität menschlicher Verhaltensproduktion aus (vgl. ebd.), gleichzeitig erfordert sie aber auch eine reflexive Haltung des Forschers und eine flexible Anpassung der Untersuchungsinstrumente, um sich auf diese Weise dem Forschungsgegenstand immer weiter annähern zu können.

Das *Prinzip der Explikation* bedeutet schließlich, dass der Forscher sein Vorgehen möglichst weit offen legt, um auf diese Weise seine Interpretationen nachvollziehbar zu machen. Dieses Prinzip muss nach LAMNEK (ebd., 24) „eher als Forderung, nicht als real praktiziertes Vorgehen“ betrachtet werden.

Nicht zuletzt erweist sich das *Prinzip der Flexibilität* im Rahmen der qualitativen Sozialforschung als sehr bedeutsam. Es ermöglicht, dass der Forscher sich flexibel auf die Situation und das Verhältnis zwischen ihm und seinem Forschungsgegenstand einlässt und seine Untersuchungsinstrumente daran anpasst. Dies bedeutet jedoch nicht, dass der Forscher völlig unvorbereitet und konzeptionslos vorgeht, sondern vielmehr, „dass trotz dieser gedanklichen Vorstrukturierung variabel, flexibel und offen gearbeitet wird“ (ebd., 571).

Aus der großen Bandbreite verschiedener Forschungsmethoden, die der qualitativen Sozialforschung zugeordnet werden, erschienen das problemzentrierte Interview, sowie die qualitative, unstrukturierte teilnehmende Beobachtung für die Intentionen dieser Arbeit als besonders geeignet.

## **6.2 Das problemzentrierte Interview**

### **6.2.1 Allgemeine Darstellung**

Etymologisch stammt der Begriff ‚Interview‘ vom französischen Wort ‚entrevue‘ und bedeutet ‚verabredete Zusammenkunft‘. Er wird im wissenschaftlichen Sprachgebrauch im Wesentlichen synonym zur Befragung verwendet (vgl. LAMNEK, 2005,329).

Das problemzentrierte Interview intendiert eine „möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“ (WITZEL, 2000, 2), orientiert sich also an einer gesellschaftlich relevanten Problemstellung. Während der Befragung erfolgt durch entsprechende, offene Fragen des Forschers eine „systematische Entwicklung des Problemhorizonts“ (ebd., 5).

Das problemzentrierte Interview geht davon aus, dass der Interviewer selbst stets bereits über ein fundiertes Vorwissen hinsichtlich des Gesprächsgegenstandes verfügt und nutzt dieses bewusst. Es soll dem Interviewer eine Grundlage für die Entwicklung von problemorientierten Fragestellungen dienen (vgl. ebd., 3). Gleichzeitig darf der Forscher sein persönliches Konzept jedoch nicht offenlegen, um den Befragten nicht zu beeinflussen. Er muss auch Bereitschaft zeigen, dieses Konzept auf der Grundlage der in der Befragung gewonnenen Informationen zu verändern, sodass die Bedeutungsstrukturierung weiterhin der befragten Person überlassen bleibt (vgl. LAMNEK, 2005, 364). Auf diese Weise entsteht ein Wechselspiel zwischen induktiver und deduktiver Vorgehensweise (vgl. WITZEL, 2000, 3). Dieses Vorgehen dient dem Zweck, „dass die Problemsicht des Interviewers/Wissenschaftlers nicht diejenige der Befragten überdeckt, und den erhobenen Daten nicht im Nachhinein einfach Theorien ‚übergestülpt‘ werden (ebd.). Diese Kombination von Induktion und Deduktion erweist sich als komplexe Gesprächsstrategie und stellt hohe Anforderungen an die Kompetenzen des Interviewers. Deshalb wird die Befragung in der Regel auch vom Forscher selbst durchgeführt (ebd., 8).

Für den Interviewer besteht dabei die Möglichkeit, flexibel auf die Äußerungen seines Gegenübers zu reagieren und sich somit einerseits der Problemstellung annähern, aber ebenso auch Verständnis zu gewährleisten. Dabei stehen ihm nach LAMNEK (2005) und WITZEL (2000) folgende drei Strategien zur Verfügung: Zurückspiegelung, Verständnisfragen und Konfrontationen. Neben diesen Strategien besteht für den Forscher außerdem die Möglichkeit, so genannte „ad hoc-Fragen“ (WITZEL, 2000, 7) zu stellen. Damit lenkt der Interviewer das Gespräch bewusst auf bestimmte Themenbereiche, die ihm wichtig erscheinen. Ein solches Vorgehen eignet sich vor allem zum Ende des Interviews hin (vgl. LAMNEK, 2005, 366).

Für die Durchführung des problemzentrierten Interviews schlägt WITZEL (2000) vier Instrumente vor. Diese finden sich auch bei LAMNEK (2005) wieder.

Ein *Kurzfragebogen* ermöglicht eine erste Datenerfassung. Dabei versucht der Forscher (Hintergrund-) Informationen über seinen Gesprächspartner zu gewinnen, die auch als erzählungsanregende Impulse für das später folgende Interview genutzt werden können (vgl. WITZEL, 2000, 5).

Des Weiteren empfiehlt sich für den Interviewer die Nutzung eines *Leitfadens*. Dieser basiert auf den Vorüberlegungen des Forschers zum Gegenstand der Befragung (vgl. LAMNEK, 2005, 367) und unterstützt ihn dabei, alle wichtigen Themenbereiche abzudecken. Er kann aber auch einzelne ausformulierte Fragen beinhalten, beispielsweise solche, die das Gespräch eröffnen oder einen bestimmten Themenbereich einleiten. Auf diese Weise dient der Leitfaden dem Interviewer als „Gedächtnisstütze und Orientierungsrahmen“ (WITZEL, 2000, 5) und leistet einen bedeutenden Beitrag zur Vergleichbarkeit der Interviews.

Als besonders empfehlenswert erweist es sich ferner, das Interview auf einen *Tonträger* aufzuzeichnen. Diese Aufnahme dient als Grundlage für eine anschließende Transkription und stellt die Voraussetzung für die „authentische und präzise Erfassung des Kommunikationsprozesses dar“ (ebd.). Dies entlastet den Forscher während des Gesprächs und ermöglicht es ihm, sich auf die Entwicklung der Problemstellung zu konzentrieren.

Letztlich sollte der Forscher unmittelbar nach dem Interview ein *Postskript* anfertigen, das Informationen enthält, die aus der Transkription nicht direkt entnommen werden können. Das Postskript kann beispielweise Hinweise auf nonverbale Reaktionen des Befragten oder auf die Rahmenbedingungen des Interviews (z.B. Durchführungsort, Atmosphäre,...) liefern (vgl. LAMNEK, 2005, 367).

Im Rahmen meiner Arbeit erschien mir persönlich das problemzentrierte Interview aufgrund seiner Offenheit und Flexibilität als besonders geeignet. Mittels dieser Forschungsmethode erhoffte ich, die Einstellungen, Gedanken und Bedingungen zum Unterricht in heterogenen Lerngruppen mit Schülern mit komplexen Behinderungen in Erfahrung bringen zu können, aber auch subjektive Sicht- und Erlebnisweisen zu erfassen. In der Vorbereitung auf die Interviews für diese Arbeit orientierte ich mich an der hier beschriebenen Vorgehensweise. Durch Literaturstudium, Gespräche mit den betreuenden Dozenten und Impulsen aus dem Studium versuchte ich, mir einen Überblick über das Thema des Unterrichts in heterogenen Lerngruppen zu verschaffen. Die dabei gewonnenen Informationen und Problemstellungen dienten mir als Orientierung für die Erstellung eines Leitfadens, stellten aber auch ein wichtiges Hintergrundwissen für das Interview selbst dar. Zuerst erstellte ich einen Leitfaden für das Interview mit den Lehrkräften an der Schule A in Baden-Württemberg und änderte dieses dann in Einzelheiten für das zweite Interview mit den Lehrerinnen an der Schule B in Berlin ab<sup>9</sup>. In diesem Rahmen nahm ich beispielsweise eine begriffliche Anpassung an die an der jeweiligen Schule verwendeten Bezeichnungen für die Gruppe, der in dieser Arbeit als Schüler mit komplexen Behinderungen bezeichneten Menschen. Um mir die Bedeutung der offenen Frageform bewusst zu sein und um Sicherheit für das Gespräch gewinnen zu können, formulierte ich dabei alle Fragen in relativ ausführlicher Form aus, wobei ich diese im Interview

---

<sup>9</sup> Ein exemplarischer Leitfaden kann im Anhang eingesehen werden (Kap. 10).

selbstverständlich weder exakt in dieser Formulierung noch in der Reihenfolge übernahm, sondern versuchte, sie auf die jeweilige Gesprächssituation möglichst flexibel anzupassen. Diese Flexibilität fiel mir jedoch nicht immer leicht, vielmehr musste ich reflektierend feststellen, dass ich mich besonders zu Beginn der Interviews oftmals eher am Leitfaden bzw. einer inneren Repräsentation von diesem orientierte. Einen möglichen Grund für diese Schwierigkeit sehe ich im Nachhinein vor allem darin, dass ich bis zu diesem Zeitpunkt noch sehr wenige Erfahrungen mit dieser Forschungsmethode gesammelt hatte, was mich allgemein verunsicherte. Außerdem befürchtete ich vor allem an der Schule A, dass - angesichts des begrenzten zeitlichen Rahmens - nicht alle wichtig erscheinenden Themengebiete angesprochen werden würden. Dennoch versuchte ich während des Interviews, mein eigenes Vorwissen weitgehend zurückzuhalten, um meine Gesprächspartner nicht zu beeinflussen. Vielmehr gelang es mir zunehmend, durch Verständnisfragen, Zurückspiegelungen und durch das Aufgreifen einzelner Aspekte, die von den Befragten genannt worden waren, das Gespräch im Fluss zu halten. Jeweils am Nachmittag nach den Gesprächen erstellte ich ein Postskriptum in Form handschriftlicher Notizen. Die darin enthaltenen Informationen dienten als Grundlage für die Darstellung der Interviewsituationen (vgl. Kap.7).

### **6.2.2 Methodisch-technische Aspekte**

Damit der Befragte sich in der Gesprächssituation öffnet und sich als Subjekt ernstgenommen fühlt, setzt das qualitative Interview eine vertrauliche Atmosphäre voraus. Aus diesem Grund empfiehlt es sich, „den Zugang über Dritte zu suchen“ (LAMNEK, 2005, 355), die das Vertrauen der interviewten Person genießen. Eine vertrauensvolle und entspannte Situation ist vor allem deshalb bedeutsam, um Hemmungsfaktoren zu vermeiden, die beispielsweise durch Aufnahmegeräte entstehen können. Solche Geräte können gerade den Befragten verunsichern oder unter Druck setzen, sind aber dennoch wichtig, die Informationen im Anschluss systematisch und vollständig auswerten zu können (vgl. ebd., 356). Eine vertrauliche und natürliche Situation kann auch dadurch geschaffen werden, dass das Interview im alltäglichen Umfeld des Befragten stattfindet. Dieser Durchführungsort empfiehlt sich aber auch, um möglichst authentische Informationen zu gewinnen (vgl. ebd.).

Selbstverständlich muss der Befragte dazu in der Lage sein, sich in „versteh- und nachvollziehbarer Form“ (ebd., 354) auszudrücken. Das qualitative Interview stellt aber ebenso Anforderungen an die Kompetenz des Interviewers. Dieser muss mit dem Gegenstand der Befragung vertraut sein und flexibel mit den Teilaspekten des Themas umgehen können, um angemessene Sprechanreize zu setzen und dabei jeweils auf die Aussagen seiner Gegenübers zu reagieren (vgl. ebd.).

Wie bereits dargestellt, erschien mir das qualitative Interview im Rahmen meiner Wissenschaftlichen Hausarbeit als angemessene wissenschaftliche Methode, um persönliche Einstellungen und Erfahrungen der befragten Lehrkräfte zum Unterricht in heterogenen Lerngruppen mit Schülern mit komplexen Behinderungen ermitteln zu können. Zur Durchführung der Interviews besuchte ich die Lehrkräfte an den

jeweiligen Schulen. Die Auswahl der konkreten Personen basierte einerseits auf Empfehlungen der betreuenden Dozenten, andererseits aber auch auf Hinweise der Schulen, bei denen ich entsprechende Anfragen stellte.

### **6.2.3 Auswertung und Analyse**

LAMNEK (2005) gibt für die Auswertung qualitativer Interviews eine vierstufige Struktur vor. Parallelen dazu lassen sich auch bei WITZEL (2000) erkennen.

#### **TRANSKRIPTION**

Nach WITZEL (2000, 9) verlaufen jegliche Auswertungsarbeiten „auf der Basis vollständig transkribierter Interviews“. Folglich erstellte ich anhand der Audioaufnahme eine *Transkription* der Interviews<sup>10</sup>. Dabei versuchte ich, die Aussagen der Befragten in der Wortwahl und den Satzstrukturen möglichst genau wiederzugeben. Lediglich dialektale Wendungen passte ich der besseren Lesbarkeit halber der Hochsprache an, wobei ich stets darauf achtete, dadurch inhaltliche Veränderungen zu vermeiden. Damit die Transkription die Gesprächssituation möglichst authentisch wiedergibt, kennzeichnete ich Pausen und Abbrüche. Um eine möglichst genaue Transkription zu gewährleisten, verglich ich mein Transkript mit der Aufnahme.

#### **EINZELANALYSE**

Auf der Basis der Transkription erfolgt in einem nächsten Schritt die *Fallanalyse* (vgl. ebd.). Der Forscher arbeitet die einzelnen Befragungen durch und bildet dabei Kategorien, die sich entweder auf die vorhergehenden theoretischen Überlegungen beziehen oder auch neue Aspekte aufgreifen. Entsprechend ging ich ebenfalls vor, wobei ich bereits eine Vorauswahl an Aussagepassagen traf, die mir als besonders bedeutsam erschienen (vgl. LAMNEK, 2005, 403). Diese hob ich entsprechend hervor, um so die Besonderheiten des Interviews herausstellen zu können.

#### **GENERALISIERENDE ANALYSE**

Bei diesem Schritt geht es um einen Vergleich zwischen den verschiedenen Interviews, die einem Forscher vorliegen, mit dem Ziel, „zu allgemeineren (theoretischen) Erkenntnisse zu gelangen“ (ebd., 404). Entsprechend untersuchte ich die beiden Interviews in einer vergleichenden Zusammenfassung auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten und konnte daraus zentrale Themen und Merkmale mit tendenziell allgemeingültigem Charakter, aber auch grundlegende Differenzen erkennen.

---

<sup>10</sup> Die Transkriptionen der Interviews sind ebenfalls im Anhang (Kap. 11) beigelegt.

## KONTROLLPHASE

Diese Phase soll der Fehlinterpretation vorbeugen und kann entweder in Selbst- oder Fremdkontrolle durchgeführt werden (vgl. LAMNEK, 2005, 404). Diesem Anspruch versuchte ich durch intensive Vergleiche meiner Thesen mit dem vollständigen Transkription bzw. den Audioaufnahmen gerecht zu werden.

### **6.3 Die qualitative, unstrukturierte teilnehmende Beobachtung**

#### **6.3.1 Allgemeine Darstellung**

Die teilnehmende Beobachtung hat sich innerhalb der letzten Jahrzehnte zu einer grundlegenden sozialwissenschaftlichen Methode etabliert und dient dazu, durch direkte Interaktion Informationen über das konkrete Verhalten von Personen in spezifischen Situationen zu gewinnen (vgl. ATTESLANDER, 2010, 95). LAMNEK (vgl. 2005, 623) weist darauf hin, dass Beobachtungsmethoden sehr unterschiedliche Formen annehmen können. Aus dieser Vielfalt sollen im Folgenden die Kennzeichen der qualitativen, unstrukturierten teilnehmenden Beobachtung kurz dargestellt werden, weil diese der oben beschriebenen Vorgehensweise am meisten entsprechen.

Im Rahmen der qualitativen, unstrukturierten teilnehmenden Beobachtung sind der Forscher und der Beobachter ein und dieselbe Person (vgl. LAMNEK, 2005, 630). Dies schafft dem Beobachter Freiraum, auf der Grundlage seines persönlichen Vorwissens und seines Interesses unmittelbar im sozialen Feld flexibel über Art, Umfang und Zeitpunkt der Beobachtung zu entscheiden.

Der Beobachter kann während der Beobachtung verschiedene Rollen im sozialen Feld einnehmen (vgl. ebd.), die sich im Rahmen der beiden Pole ‚teilnehmende Beobachtung‘ (der Forscher wird selbst Teil des sozialen Feldes und stellt in dieser Rolle Beobachtungen an) und ‚nicht-teilnehmenden Beobachtung‘ (der Forscher beobachtet das soziale Feld von außen) bewegen. Diese Flexibilität erlebte ich persönlich als sehr positiv und machte davon auch Gebrauch. So konnte ich teilnehmende Beobachtungssituationen beispielsweise schwerpunktmäßig nutzen, um erste Eindrücke zu gewinnen und eine Vertrauensbasis zu den beobachteten Personen aufzubauen, während ich mich in nicht-teilnehmenden Situationen bewusster auf die Beobachtung konzentrieren und somit ein breiteres Spektrum erfassen konnte.

Im Rahmen der qualitativen, unstrukturierten teilnehmenden Beobachtung findet sowohl die Theoriebildung als auch deren Überprüfung unmittelbar im sozialen Feld statt. Der Forscher bezieht sich auf keine Beobachtungsschemata, sondern „er ist offen für die Verhältnisse und deren Entwicklungen im sozialen Feld“ (LAMNEK, 2005, 565). Dennoch erweist es sich als sinnvoll, wenn sich der Beobachter einen Beobachtungsleitfaden konzipiert und/oder verinnerlicht, der ihm Anhaltspunkte für ihm relevant erscheinende Elemente im sozialen Feld gibt. Diese Kriterien erfüllte ich insofern, als ich meine Beobachtungen nicht unmittelbar in ein Beobachtungsschema einordnete, sondern frei notierte. Dadurch ergab sich für mich eine gewisse Offenheit gegenüber unerwarteten Verhaltensweisen und Prozessen und ich konnte im Rahmen der Beobachtung neue Hypothesen bilden.

Im Hinblick auf die Protokollierung ist es dem Forscher gestattet, bereits während der Beobachtung gewonnene Erkenntnisse festzuhalten, wobei er sowohl Handlungen als auch deren situativen Rahmen erfasst, weil „eine Handlung nie losgelöst von der jeweiligen Situation betrachtet werden kann“ (LAMNEK, 2005, 631). Die endgültige Protokollierung erfolgt jedoch erst nach der Beobachtung, jedoch in zeitlicher Nähe. Wie bereits beschrieben folgte ich dieser Vorgehensweise, indem ich meine Notizen nach Unterrichtsende zu Beobachtungsprotokollen vervollständigte.

Im Rahmen meiner Arbeit sah ich in der qualitativen, unstrukturierten teilnehmenden Beobachtung eine wertvolle Ergänzung zu den Befragungen, um neben den Einstellungen und Gedanken der Pädagogen auch konkrete Verhaltensweisen und soziale Prozesse zu erfassen. Insofern konnte ich mithilfe der Kombination dieser beiden Forschungsmethoden ein umfassenderes Bild des Gegenstandes gewinnen. Ein Vergleich zwischen dem Sprechen über den Unterricht in heterogenen Lerngruppen und dessen praktischer Umsetzung war mir insofern besonders wichtig, als der Diskussion um Integration und im weitesten Sinne um den Unterricht in heterogenen Lerngruppen vielfach vorgeworfen wird, dass sie vor allem in der Theorie geführt wird, während sie in der konkreten Umsetzung vor großen Schwierigkeiten stehe (vgl. SPECK, 2010).

### **6.3.2 Methodisch-technische Aspekte**

LAMNEK (vgl. 2005, 568) geht davon aus, dass der Beobachter für eine teilnehmende Beobachtung keiner besonderen, über die Alltagsbeobachtung hinausgehenden Fähigkeiten und Fertigkeiten bedarf. Im Gegensatz zur Alltagsbeobachtung muss der Forscher jedoch nach einer wissenschaftlichen Beobachtung seine Erkenntnisse protokollieren. Diese Protokolle sollten aufgrund der begrenzten Erinnerungsfähigkeit möglichst zeitnah zur Beobachtung erstellt werden, um eine möglichst hohe Zuverlässigkeit und Gültigkeit der Daten zu gewährleisten (vgl. ebd., 614). Neben der begrenzten Erinnerungsfähigkeit muss auch berücksichtigt werden, dass letztlich nur so weit beobachtet werden kann, „wie die Kapazität der menschlichen Augen und Ohren reicht“ (ebd., 553). Aus diesem Grund sollte der Forscher seinen Beobachtungsraum sowohl lokal als auch personell eingrenzen. LAMNEK (vgl. ebd., 554) weist außerdem darauf hin, dass der Beobachtung durch die Forschungsökonomie und -psychologie zeitliche Grenzen gesetzt sind. Deshalb muss der Beobachter bewusst einen zeitlichen Rahmen für seine Beobachtungen festsetzen und anhand dieser Daten Rückschlüsse auf die nichtbeobachteten Phasen ziehen. Dabei muss sich Forscher bewusst sein, dass er mit einer Beobachtung „immer nur Ausschnitte aus dem totalen sozialen Geschehen erfassen“ (ebd.) kann. Die beobachtbaren Elemente hängen selbstverständlich auch davon ab, zu welchen Situationen der Forscher überhaupt Zugang hat (vgl. ebd.).

Diese Begrenzungen erlebte ich persönlich bereits bei der Suche nach Schulen, an der ich meine Beobachtungen durchführen konnte. Besonders im Bereich der (inkluisiven) Regelschulen erwies es sich als

schwierig, Zugang zu einem entsprechenden sozialen Feld zu erhalten. So musste ich letztlich einen Kompromiss eingehen, indem ich meine Beobachtungen in einer Klasse durchführte, in der keine Schüler mit Komplexen Behinderungen, stattdessen aber vier Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet werden, von denen einer nach den schulgesetzlichen Rahmenbedingungen in Berlin<sup>11</sup> als ‚mehrfachbehindert‘ gilt. Trotz dieser eher ungünstigen Ausgangslage konnte ich durch diese Beobachtungen wertvolle Informationen und Einblicke im Hinblick auf den Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe gewinnen. Angesichts der begrenzten Beobachtungsmöglichkeiten hinsichtlich der Zeit und der eigenen Wahrnehmungsfähigkeit konzentrierte ich mich einerseits schwerpunktmäßig auf die Beobachtung der Schüler mit Komplexen Behinderungen in den jeweiligen Situationen. Andererseits versuchte ich durch Gespräche mit den Pädagogen der jeweiligen Klassen zu Beginn eines Schultages Unterrichtseinheiten festzulegen, die sich für die Beobachtung eigneten. Durch diese Gespräche und das gemeinsame Festlegen der Beobachtungszeiten wollte ich außerdem vermeiden, dass sich die Lehrkräfte durch meine Anwesenheit in unangenehmer Weise überwacht oder kontrolliert fühlten.

### **6.3.3 Analyse und Auswertung**

LAMNEK (vgl. 2005, 622) empfiehlt bei der Auswertung der Beobachtung dieselben Handlungsschritte wie bei der Auswertung des qualitativen Interviews, d.h.: Transkription (bzw. Protokollierung) - Einzelanalyse - generalisierende Analyse - Kontrollphase.

Da diese bereits differenziert thematisiert wurden (vgl. Kapitel 6.2.3), bedarf es an dieser Stelle keiner ausführlichen Darstellung dieser einzelnen Schritte. Es soll jedoch angemerkt werden, dass es bei der Beobachtung einer noch vorsichtigeren bzw. kritischeren Interpretation bedarf, weil die Protokolle zu einem Großteil auf Erinnerungen basieren und das soziale Geschehen nie in seiner Gesamtheit wiedergeben können (vgl. LAMNEK, 2005, 622). Dieser Problematik bin ich mir bewusst. Deshalb war es mir ein Anliegen, meine Interpretationen möglichst nachvollziehbar zu machen und die Wege dorthin offenzulegen. Darüber hinaus weist LAMNEK (ebd., 632) darauf hin, dass im Rahmen der qualitativen, unstrukturierten Beobachtung nicht nur die Beobachtungsdaten allein vom Forscher berücksichtigt werden dürfen, sondern „ergänzende Informationen und Erkenntnisse (...) berücksichtigt“ werden können. Entsprechend berücksichtigte ich bei der Auswertung auch die in den Interviews gewonnen Informationen und zog weitere Informationsquellen, wie beispielsweise die Schulkonzepte der jeweiligen Schule, zur Auswertung heran.

---

<sup>11</sup> Vgl. §16 Abs. 2 SopedVO Berlin. Weitere Informationen zu der Klasse und dem Schüler in Kapitel 7.

## 7 Interviewpartner und Gesprächssituation

### 7.1 *Interview 1 an einer Schule für Körperbehinderte (SfK) in Baden-Württemberg*

Nachdem sich herauskristallisiert hatte, dass es sich im Rahmen meiner Arbeit als sinnvoll erwies, einerseits Interviews mit Lehrkräften durchzuführen, die über entsprechende Erfahrungen verfügten, und andererseits eigene Beobachtungen im Unterricht anzustellen, versuchte ich Schulen ausfindig zu machen, an denen dies möglich sein könnte. Im Bereich der Sonderschulen nahm ich dabei Kontakt zur Schule A auf Empfehlung des betreuenden Dozenten auf. Zusätzlich zu einer Anfrage bei der Schulleitung nach einer Möglichkeit zur Hospitation im Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe mit Schülern mit komplexen Behinderungen, stellte ich direkten E-Mail-Kontakt zu zwei potentiellen Interviewpartnern her. In diesen beiden Pädagogen sah ich wertvolle Gesprächspartner, weil die beiden selbst maßgeblich zur Entwicklung dieses Konzeptes an der Schule beigetragen hatten und über umfassende praktische Erfahrungen verfügten. Erfreulicherweise erklärten sich die beiden Lehrkräfte tatsächlich beide bereit, mit mir ein Interview zu führen, wünschten aber eine gemeinsame Befragung.

Meine beiden Gesprächspartner arbeiten beide als Sonderpädagogen im Lehrerteam in heterogenen Klassen, wo sie die Funktion der Klassenlehrer innehaben. S1 unterrichtet in der Primarstufe (Klasse 1), S2 in der Sekundarstufe (Klasse 5).

Bei der Schule A handelt es sich um eine (staatliche) Schule für Körperbehinderte (SfK), an der aktuell 188 Schüler mit Körperbehinderungen von einem Team aus Sonderpädagogen und Fachlehrern, sowie von Fachkräften aus dem medizinischen, therapeutischen, pflegerischen, sowie dem technischen Bereich unterrichtet werden. Das Einzugsgebiet der Schule erstreckt sich über vier Landkreise. Die Schule bietet Unterricht nach verschiedenen Lehrplänen an, im Speziellen nach dem Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte und der Förderschule, dem Bildungsplan der Grundschule und dem Bildungsplan der Hauptschule. Der Unterricht mit Schülern mit komplexen Behinderungen orientiert sich am Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte. Diese Schüler werden an der Schule A sowohl in jahrgangsübergreifenden, leistungshomogenen Klassen (d.h. in diesen Klassen sind ausschließlich Schüler/innen mit umfassender Behinderung) als auch - beginnend mit der Unterstufe - in leistungsheterogenen Jahrgangsklassen (d.h. alle Schüler/innen eines Jahrgangs sind in einer Klasse) unterrichtet.

Zur Durchführung des Interviews suchte ich meine Gesprächspartner an der Schule auf. Ein abgetrennter Raum im Lehrerzimmer bot uns gute räumliche Voraussetzungen, sodass sich ein weitgehend ungestörter Ablauf für die Befragung ergab. Lediglich dadurch, dass sich das Lehrerzimmer in unmittelbarer Nähe des Schulfoyers befand, ergab sich zeitweise eine hohe Geräuschkulisse, die jedoch meinem Empfinden nach keinen negativen Einfluss auf die Befragung hatte.

Für den Zeitpunkt der Befragung hatte sich - aufgrund des straffen Zeitplanes meiner Gesprächspartner - ein Zeitraum vor Schulbeginn (07.45 bis 08.20Uhr) letztlich als einzige Möglichkeit ergeben. Dadurch waren der Befragung enge zeitliche Grenzen gesetzt. Gerne hätte ich verschiedentlich noch vertiefende Fragen zu den Äußerungen der Befragten gestellt, was jedoch aufgrund der zeitlichen Begrenzungen nicht möglich war. Schließlich blieben für das Interview ca. 33 Minuten. Zum Interviewtermin muss außerdem kritisch bemerkt werden, dass er direkt an meinem ersten Tag an der Schule, praktisch als allererster Programmpunkt anstand. Meines Erachtens hätte es sich für die Befragung günstig erwiesen, wenn ich im Voraus bereits erste Eindrücke vom Unterrichtskonzept mit Schülern mit Komplexen Behinderungen in heterogenen Lerngruppen an dieser Schule für Körperbehinderte erhalten oder sogar auf gemeinsame Unterrichtserfahrungen mit den von mir befragten Personen zurückgreifen können hätte.

Abgesehen von diesen eher negativen Rahmenbedingungen erlebte ich die Interviewsituation jedoch weitgehend als angenehm, besonders insofern als ich den Eindruck hatte, dass meine Gesprächspartner ehrlich, ausführlich und dennoch auf die wesentlichen Aspekte konzentriert auf meine Fragen antworteten und sich auf diese Weise ein weitgehend angemessener Gesprächsfluss entwickelte.

An den drei folgenden Tagen hospitierte ich in drei verschiedenen Klassen. An einem dieser Tag konnte ich am Unterricht einer meiner Gesprächspartner (S2) teilnehmen, die andere von mir befragte Lehrerin konnte dies in ihrer Klasse nicht ermöglichen. Deshalb wurde ich anderen Klassen zugeteilt. Auf diese Weise konnte ich viele verschiedene Eindrücke sammeln und Beobachtungen machen. Zwei Unterrichtseinheiten habe ich daraus zu einem Beobachtungsprotokoll ausgearbeitet<sup>12</sup>. Aufgrund der jeweils kurzen Zeit innerhalb einer Klasse (jeweils ein Schultag) betrachte ich diese jedoch als Momentaufnahmen.

## **7.2 Interview 2 an der Schule B (inklusive Grundschule) in Berlin**

Auf der Suche nach Interviewpartnern und einer Schule im Regelschulbereich, an der ich Beobachtungen im Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe mit Schülern mit Komplexen Behinderungen durchführen konnte, wandte ich mich in telefonischer und schriftlicher (E-Mail<sup>13</sup>) Form direkt an zahlreiche Schulen in verschiedenen Bundesländern (u.a. Baden-Württemberg, Hessen, Rheinland-Pfalz, Berlin,...), versuchte aber auch, entsprechende Informationen bei Vereinigungen und Verbänden (z.B. dem Landesverband für Menschen mit Körper- und Mehrfachbehinderung Baden-Württemberg e.V., Landesarbeitsgemeinschaft(en) ‚gemeinsam leben - gemeinsam lernen‘,...) zu gewinnen. Leider bekam ich vor allem negative Rückmeldungen und zwar insofern, als an den (integrativen) Schulen entweder *überhaupt* keine Schüler mit Komplexen Behinderungen beschult werden, oder *zurzeit* keine solchen Schüler an der jeweiligen Schule sind (z.B. Integrative Schule - Frankfurt am Main, Peter-Paul-Rubens-Schule - Berlin,...). Im

<sup>12</sup> Die beiden für diese Arbeit ausgewählten Beobachtungsprotokolle können im Anhang (Kap. 13.1) eingesehen werden.

<sup>13</sup> Ein exemplarisches Schreiben kann im Anhang eingesehen werden (Kap. 14.1).

Rahmen der aktuellen Inklusionsdebatte sind die Erfahrungen derjenigen Schulen, an denen gemeinsamer Unterricht mit diesem Personenkreis stattfindet, außerdem sehr gefragt, sodass viele Anfragen zur Hospitation und zum Austausch bestehen, die die Kapazitäten der Schule oftmals übertreffen (z.B. Sophie-Scholl-Schule Gießen, Fläminggrundschule Berlin).

Auf Empfehlung der betreuenden Dozentin hatte ich auch Kontakt zur Schule B in Berlin aufgenommen. Dort eröffneten sich schließlich Möglichkeiten zur Hospitation und zur Durchführung von Interviews. Da meine Gesprächspartnerinnen an dieser Schule - eine Grundschulpädagogin und eine Sonderpädagogin - beide über langjährige Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht mit Schülern mit komplexen Behinderungen verfügten, erwies sich diese Schule als sehr geeignet. Die beiden unterrichteten aktuell gemeinsam in einer jahrgangsübergreifenden Klasse (1-3) mit 23 Schülern. Dahingegen erschien es weniger erträglich, dass an der Schule B im aktuellen Schuljahr ebenfalls keine Schüler mit komplexen Behinderungen beschult werden. Ich hatte jedoch die Gelegenheit, drei Vormittage in einer Klasse zu hospitieren, in der ein Schüler mit geistigen Behinderungen und ein Schüler mit geistigen und körperlichen Behinderungen waren. Letzterer gilt nach gesetzlichen Rahmenbedingungen im Bundesland Berlin als ‚mehrfachbehindert‘ und zwar insofern, als er der Förderstufe II zugeordnet wird. Dieser Förderstufe werden

„Schülerinnen und Schüler zugeordnet, die so gravierende Einschränkungen ihrer geistigen, sensorischen, emotional-sozialen oder motorischen Entwicklung haben, dass sie zu einer selbständigen Lebensbewältigung nicht in der Lage sind und dauernder Pflege und Unterstützung bedürfen“ (SENTATSVERWALTUNG FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG, 2005, § 16 Abs. 2 Satz 29).

Die Sonderpädagogin beschrieb den Jungen in einer E-Mail<sup>14</sup> folgendermaßen: „Hürca<sup>15</sup> in unserer Klasse ist behindert aufgrund seiner Frühgeburt in der 24. Woche. Er kann kritzeln, ein paar Worte sprechen und Bewegung liebt er über alles. Er kann seine Bewegungen aber erst wenig kontrollieren, da er beim Laufen oft zu schnell wird und das Gleichgewicht verliert; er braucht auch noch Windeln. Er lernt z.B. Farben unterscheiden, Gegenstände des Alltags zu benennen und probiert sich schon mit einfachen Tätigkeiten, z.B. Kegelspiel oder Gurke schälen mit einem Schälmesser.“ Es wird also deutlich, dass dieser Junge nicht unbedingt dem in dieser Arbeit beschriebenen Personenkreis zugeordnet werden kann. Dennoch ermöglichte mir die Beobachtung wertvolle Einblicke in den Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe an der Regelschule.<sup>16</sup> Im Nachhinein erfuhr ich außerdem, dass in der Lerngruppe zwei weitere Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet werden. Diesen sonderpädagogischen Förderbedarf hatte ich jedoch während meiner Hospitation überhaupt nicht als solchen wahrgenommen. Die Schüler fielen mir weder durch spezielle Lernangebote, noch durch besondere Verhaltensweisen auf und wurden auch von den Lehrkräften nicht in irgendeiner Weise ‚besonders‘ behandelt. Aus diesem Grund machte ich in meinen Beobachtungen im Nachhinein auch keine zusätzlichen Vermerke zu diesen Schülern.

<sup>14</sup> Die anonymisierte E-Mail befindet sich im Anhang (Kap. 14.2).

<sup>15</sup> Alle Namen wurden geändert.

<sup>16</sup> Die beiden Beobachtungsprotokolle, die ich für diese Arbeit ausgewählt habe, können im Anhang (Kap. 13.2) eingesehen werden.

Die Schule B liegt in Berlin. Sie versteht sich als inklusive Schule: Sie steht grundsätzlich allen Schülern des Einzugsgebietes offen und will Schule so gestalten, dass sie allen Kindern gerecht wird. Die Bildungseinrichtung wird von ca. 380 Kindern besucht, die aus unterschiedlichen Nationen und Kulturen, ebenso wie aus unterschiedlichen sozialen Verhältnissen stammen. Sie bietet zudem einen offenen Ganztagesbetrieb. Der Unterricht in den heterogenen Lerngruppen wird in enger Zusammenarbeit von Regelschulpädagogen und Sonderpädagogen gestaltet, wobei auch die Sonderpädagogen an der Grundschule angestellt sind. Zusätzlich können Erzieher, Pädagogische Unterrichtshilfen und Schulhelfer am Unterricht beteiligt sein. Die Schule B wurde im Jahr 2010 mit dem „Jakob Muth-Preis für inklusive Schule“ ausgezeichnet, einem Preis, der von der Bertelsmann Stiftung an Schulen verliehen wird, „in denen behinderte und nicht behinderte Kinder vorbildlich gemeinsam lernen“ (BERTELSMANN STIFTUNG, 2011).

Das Interview fand an der Schule an meinem ersten Hospitationstag nach Schulschluss statt. Dieser Zeitpunkt war günstig, weil ich im Vorfeld bereits erste Eindrücke vom Unterricht in der heterogenen Lerngruppe sammeln, aber auch meine Gesprächspartnerinnen kennen lernen und im Unterricht erleben konnte. Diese Bedingungen stellten eine gute Grundlage für die Befragung dar. Ein gemeinsames Interview war aufgrund der unterschiedlichen Stundenpläne der beiden Pädagogen nicht möglich. Deshalb sollte zuerst nur ein Interview mit der Grundschullehrerin stattfinden, da diese lange Jahre Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht mit Schülern mit komplexen Behinderungen gesammelt hatte. Gegen Ende des Gesprächs ergab es sich, dass auch die Sonderpädagogin der Klasse noch dazukam. Spontan führte ich das Interview mit ihr weiter, während die Grundschullehrerin eine andere Verpflichtung wahrnehmen musste. Auf diese Weise ergab sich ein sehr langes und informatives Gespräch mit einer Gesamtdauer von ca. 110 Minuten. Als Durchführungsort hatte meine erste Gesprächspartnerin einen Balkon gewählt. Dort waren wir weitgehend ungestört. Da der besagte Balkon direkt an den Pausenhof angrenzte, nahmen jedoch die Hintergrundgeräusche mit Pausenbeginn deutlich zu. Daraus ergab sich die negative Konsequenz, dass einzelne Stellen auf der Aufnahme nicht mehr nachvollzogen werden konnten. Insgesamt erlebte ich jedoch die Interviewsituation als angenehm, was nicht zuletzt dadurch bedingt war, dass meine Gesprächspartnerinnen sich sehr viel Zeit nahmen und mir wertvolle Einblicke in ihre langjährige Erfahrung ermöglichten. Sowohl im Interview, als auch im Schulalltag vermittelten die beiden Pädagogen dabei eine sehr positive Einstellung gegenüber dem Unterricht in heterogenen Lerngruppen, eine wertschätzende Haltung gegenüber *allen* Schülern und eine hohe Motivation, was bei mir einen bleibenden Eindruck hinterließ.

## 8 Analyse der gewonnenen Daten anhand verschiedener Kategorien

Auf der Grundlage der erstellten Transkripte analysierte ich die einzelnen Interviews. Anhand der Textstellen, die mir besonders markant erschienen, versuchte ich, Kategorien für die Themen und Aspekte zu bilden, die von meinen Gesprächspartnern angesprochen und teilweise besonders betont wurden. Diese Kategorien entsprachen weitgehend denjenigen, die ich für den Interview- und Beobachtungsleitfaden bereits aufgestellt hatte, es eröffneten sich aber auch noch einzelne weitere interessante Themenfelder.

Auf der Grundlage dieser Kategorien sollen nun in einem ersten Schritt die Ergebnisse aus den einzelnen Schulformen dargestellt werden, wobei jeweils die Informationen aus den Interviews und die im Rahmen der Beobachtungen gewonnenen Erkenntnisse einbezogen, mit einander verglichen und zueinander in Verbindung gebracht werden sollen.

### 8.1 *Das Konzept der Schule A (SfK)*

#### 8.1.1 *Darstellung des Konzepts*

An der Schule A bestehen seit ca. 10 Jahren heterogene Klassen (vgl. S1, INTERVIEW 1, 6<sup>17</sup>). Jeweils zum neuen Schuljahr werden an der Schule mit allen Kindern, die angemeldet werden, heterogenen Eingangsklassen gebildet, die dann über die weitere Schulzeit möglichst lange weiter-geführt werden. Gleichzeitig bestehen an der Schule aber auch noch die oben beschriebenen Sonderklassen für Schüler mit komplexen Behinderungen. Bei Bedarf können Schüler mit komplexen Behinderungen in solche Klassen wechseln. Nach Aussage meiner Gesprächspartner werde aber nur in Ausnahmefällen von dieser Möglichkeit Gebrauch gemacht (vgl. S1, ebd., 391). Das Konzept der heterogenen Lerngruppen verstehe sich laut S1 (vgl. ebd., 81ff) als logische Konsequenz aus der Forderung nach Integration und stelle einen ersten Schritt gegen die Aussonderung dar. In der konkreten Umsetzung des Unterrichts in heterogenen Lerngruppen kommt es zu ganz verschiedenen Variationen: Abhängig von den Schülerzahlen in den Eingangsklassen und den Rahmenbedingungen reichen diese von Großklassen, in denen alle Schüler eines Jahrgangs einen (Groß)Teil des Unterrichts gemeinsam erleben oder auch einzelne Klassen, die weniger stark mit anderen Klassen kooperieren (vgl. ebd., 23ff). Innerhalb der heterogenen Klassen findet sowohl gemeinsames Lernen, als auch Unterricht in leistungshomogenen Lerngruppen statt. Diese Lerngruppen werden vor allem in den Kulturtechniken (Deutsch, Mathematik, Englisch) gebildet und richten sich nach den jeweiligen Bezugsbildungsplänen (vgl. S2, ebd., 321ff). Das Konzept zum gemeinsamen Unterricht an der Schule A ist in sich durch eine hohe Flexibilität gekennzeichnet. So finden sich beispielsweise auch im Schulkonzept keine Rahmenbedingungen oder Verbindlichkeiten für den gemeinsamen Unterricht. Vielmehr muss sich das Konzept nach Ansicht meiner Gesprächspartner ständig entwickeln und verändern,

---

<sup>17</sup> Die angeführten Zahlen verweisen jeweils auf die Zeilennummern im Transkript.

„einfach so wie sich die Schülerschaft verändert, wie sich die Herausforderungen verändern, die daraus entstehen“ (S1, INTERVIEW 1, 435f). Auf dieser Grundlage wird für jede Eingangsklasse, aber auch für jede bereits bestehende Lerngruppe immer wieder neu entschieden, wie viel Unterricht in heterogenen Lerngruppen möglich und wie viel Unterricht in eher homogenen Lerngruppen notwendig ist.

### **8.1.2 Chancen des Unterrichts in einer heterogenen Lerngruppe mit Schülern mit Komplexen Behinderungen**

Die beiden befragten Sonderpädagogen machten deutlich, dass sie im Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe klare Chancen und Vorteile für Schüler mit Komplexen Behinderungen sehen. Konkret machten sie diese Überzeugung an folgenden Punkten fest:

#### **ERMÖGLICHUNG VON TEILHABE**

Meine Gesprächspartner sehen ein wesentliches Ziel für Menschen mit (Komplexen) Behinderungen in der gesellschaftlichen Integration. Das Lernen, Spielen und Arbeiten in einer heterogenen Lerngruppe ermögliche den Schülern mit Komplexen Behinderungen ihrer Ansicht nach innerhalb der Sonderschule vor allem in sozialer Hinsicht „maximale Teilhabe“ (S1, INTERVIEW 1, 173). Beide berichten aus ihrer mehrjährigen Unterrichtserfahrung, dass die Schüler einer Klasse sich in ihrer Verschiedenheit als *eine* Gruppe erlebten und sich unabhängig von ihren individuellen Fähigkeiten und Einschränkungen akzeptierten (vgl. ebd., 170ff). Die Kinder würden bei ihren Mitschülern mit Komplexen Behinderungen außerdem „ganz viele Möglichkeiten“ (ebd., 167f) sehen. Scheinbar entsteht beim gemeinsamen Spielen und Lernen aber etwas Gemeinsames, das über bloße Teilhabe und Akzeptanz hinausgeht. S2 (ebd., 188) beschreibt die Freundschaft zwischen einem Schüler mit Komplexen Behinderungen und seinem Mitschüler Stefan und meint dazu: „Ja, also, die mögen sich richtig. Also das merkt man“. Anscheinend hilft die kindliche Aufrichtigkeit und Neugier dabei, dass die Schüler Zugang zueinander finden:

„...faszinierend ist auch immer so die nicht vorhandene Scheu, also wenn man so vergleicht, wenn dann Kollegen in so eine Klasse kommen, die noch nie mit umfassend behinderten Kindern gearbeitet haben, die stellen weniger Fragen. Die Kinder kommen einfach und fragen (...). Also ich denke, da ist so diese kindliche Unbedarftheit“ (S1, ebd., 189ff).

Hinweise auf positive soziale Beziehungen finden sich auch in den Unterrichtsbeobachtungen wieder. So beispielsweise als eine Mitschülerin im Vorbeigehen Sertan, einem Schüler mit Komplexen Behinderungen, über den Kopf streichelt und leise mit ihm spricht. Sertan richtet seinen Blick auf das Mädchen und lächelt sie an (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 1b, IV<sup>18</sup>). Die beobachtete Reaktion von Sertan kann dahingehend gedeutet werden, dass die Schülerin für ihn eine vertraute Person darstellt und er sich über ihre Zuwendung freut. Auch die Mitschülerin scheint Sertan gerne zu haben. Dies zeigt sich daran, dass sie sich

<sup>18</sup> Die römischen Ziffern beziehen sich auf die Seitenzahlen in den Beobachtungsprotokollen (Kap. 13).

ihm kurz darauf noch ein weiteres Mal nähert, was jedoch von der Lehrerin unterbunden wird (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 1b, V). Ähnliche Interaktionsmuster zwischen den beiden Schülern nahm ich auch noch über die Beobachtungssituation hinaus wahr.

Auch die Situation im Morgenkreis in der anderen Klasse, in der ein Junge seine Mitschülerin Lena, ein Mädchen mit komplexen Behinderungen, vorstellt und sie dabei vorsichtig berührt und immer wieder den Blickkontakt zu ihr sucht, sehe ich als Hinweis, dass er seine Mitschülerin tatsächlich akzeptiert und schätzt. Meines Erachtens zeugt ebenfalls die Tatsache, dass der Schüler sehr genau über Lenas Vorlieben und Abneigungen Bescheid weiß, davon, dass er an seiner Mitschülerin und ihrem Wohlergehen interessiert ist (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 1a, III).

### **VORBEREITUNG AUF DIE ZUKUNFT**

Einen weiteren positiven Effekt des gemeinsamen Unterrichts sieht vor allem S1 (ebd., 95f) darin, dass „umfassend behinderte Kinder mit dem wirklichen Leben konfrontiert werden“. Sie kritisiert damit, dass in Sonderklassen ein „Schonraum“ (ebd., 100) für diese Kinder und Jugendlichen eingerichtet werde. Stattdessen hält sie es für wichtig, dass Schüler mit komplexen Behinderungen es lernen, auch mit Lautstärke und Tumult umzugehen. Diese Fähigkeiten bräuchten die jungen Menschen in ihrem nachschulischen Leben. Zu den ‚Erfahrungen des wirklichen Lebens‘ gehören nach Ansicht der von mir befragten Pädagogen aber auch Momente der sozialen Abgrenzung. Darin sehen sie ebenfalls „ein Abbild von Normalität“ (S2, INTERVIEW 1, 241).

An dieser Stelle wäre es im Nachhinein auf der Grundlage meiner Beobachtungen interessant gewesen, weiter nachzufragen, wie die beiden in ihrer Funktion als Klassenlehrer damit umgehen, wenn sich solche Ablehnungstendenzen immer auf denselben Schüler beziehen. Diesen Eindruck hatte ich nämlich ein Stück weit im Hinblick auf einen Schüler mit komplexen Behinderungen in der ersten Beobachtungssituation. So wollte ihn beispielsweise keiner seiner Mitschüler im Morgenkreis vorstellen (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 1a, IV). Besonders die Begründung für die Ablehnung der Aufgabe, dass sie gar nichts über ihn wüssten, war für mich ein Hinweis darauf, dass zwischen ihm und seinen Mitschülern nur wenig gegenseitiges Interesse und keine engen Beziehungen bestehen.

Darüber hinaus erlebten die drei Schüler mit komplexen Behinderungen aber tatsächlich Lärm und Tumult, beispielsweise als ihre Mitschüler am Morgen vor Unterrichtsbeginn mit ihren Papierfliegern im Klassenzimmer herumtobten. Scheinbar waren die drei Schüler bereits an solche Situationen gewöhnt, da ich keine besonderen Reaktionen, wie beispielsweise Weinen, oder Anzeichen von Unruhe bei ihnen beobachten konnte (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 1a, II).

### **LERNANREGUNGEN DURCH MITSCHÜLER**

Beide Gesprächspartner betonen außerdem, dass „Kinder ganz viel voneinander lernen können“ (S1, INTERVIEW 1, 88ff). Im Gegensatz zu solchen Klassen, in denen nur Kinder mit komplexen Behinderungen unterrichtet werden, die alle nicht sprechen und sich nur wenig bewegen könnten, eröffne sich für diese Kinder und Jugendlichen im Unterricht in einer heterogenen Klasse auf einmal ein ganz anderer Horizont (vgl. S2, ebd., 104ff).

Als Stütze für diese Äußerung könnte aus der von mir angestellten Beobachtung die Situation angeführt werden, in der ein Schüler Tim, einen Jungen mit komplexen Behinderungen, im Morgenkreis vorstellt. Während der Junge spricht, lächelt Tim und seine Bewegungen nehmen zu, außerdem produziert er einzelne Laute (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 1a, III). Solche Verhaltensweisen konnte ich bei Tim in dieser Deutlichkeit in der Interaktion mit Erwachsenen auch über die Beobachtungssituation hinaus nur selten wahrnehmen.

### **ERWEITERTE ZUGÄNGE ZU LERNINHALTEN**

Eine Horizonterweiterung erfahren die Schüler mit komplexen Behinderungen aber nicht nur durch die lebendige Umgebung, sondern auch dadurch, dass sie in gemeinsamen Lernsituationen mit ihren Mitschülern zusammen an gemeinsamen Themen lernen, die in dieser Form in einer Sonderklasse für Kinder und Jugendliche mit komplexen Behinderungen möglicherweise nicht aufgegriffen werden würden. Dazu äußert sich S2 (INTERVIEW 1, 110ff) folgendermaßen:

„Und - ich glaube auch, dass die Themen ganz andere sind, die auf einmal umfassend behinderte Kinder miterleben dürfen, weil wir natürlich für die anderen - also, ich mach jetzt gerade das Thema Luftfahrzeugtechnik, und versuche, ähm, das dann auch mit den umfassend behinderten Kindern mit reinzubringen. Ja, und das wäre, glaube ich, verwehrt geblieben, wenn das dann nicht in so einer Klasse wäre.“

Durch den Unterricht in der heterogenen Klasse wird folglich eine Reduktion von Bildungsinhalten verhindert, stattdessen bedeutet der Einbezug von Schülern mit komplexen Behinderungen einen Schritt in die Richtung, dass alle Schüler Zugang zu allen Bildungsinhalten haben (vgl. FEUSER, 2005, 178). Auf FEUSER bezieht sich S2 (INTERVIEW 1, 131f) an anderer Stelle direkt, als er beschreibt, dass sich die Unterrichtsplanung an der Theorie des Lernens am gemeinsamen Gegenstand (FEUSER, 1989) orientiert und Themen auf dieser Grundlage ausdifferenziert werden, „von ganz konkret auf einer Erlebnisebene bis ganz abstrakt“.

Eine Parallele zu der oben zitierten Äußerung von S2 lässt sich möglicherweise in der Unterrichtsstunde zum Thema „Wald“ erkennen. Dort lernt Sertan, ein Junge mit komplexen Behinderungen, wie alle seine anderen Mitschüler auch die Tiere und Pflanzen kennen, die charakteristisch für die verschiedenen ‚Stockwerke‘ im Wald sind. Er gestaltet ebenso wie seine Klassenkameraden ein Arbeitsblatt. Sertan wird

außerdem mit den Begriffen für die verschiedenen Pflanzen und Tiere vertraut gemacht, indem die Kinderpflegerin ihm die entsprechenden Abbildungen zeigt und diese benennt (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 1b, II). Möglicherweise hätte er in einer homogenen Lerngruppe keine Gelegenheit erhalten, sich mit dieser Thematik auseinanderzusetzen.

Für mich stellt sich jedoch die Frage, ob der Junge durch die oben beschriebenen Lernangebote tatsächlich einen persönlichen Zugang zu diesen Inhalten gefunden hat, ob die Lerninhalte für ihn tatsächlich ‚erlebbar‘ wurden (vgl. LAMERS, 2000, 201). Zwar machte er im Rahmen der Interaktion Wahrnehmungserfahrungen, indem er beispielsweise den Druck beim Schneiden spürte oder Papier fühlte. Dennoch möchte ich Zweifel daran äußern, dass er dadurch tatsächlich etwas zum Thema „Wald“ gelernt hat. Solche Lernangebote entsprechen wohl eher nicht den Überlegungen FEUSERS im Rahmen seiner Theorie des Lernens am gemeinsamen Gegenstandes. Da die Unterrichtsbeobachtung jedoch als Momentaufnahme gesehen werden muss, gehe ich davon aus, dass es sich bei diesem Lernangebot um eine (unglückliche) Ausnahme gehandelt hat. Eine weitere Ursache für die Diskrepanz zwischen der Aussage von S2 im Interview und der beobachteten Unterrichtsrealität könnte möglicherweise auch darin liegen, dass diese Situation nicht in der Klasse von S2 stattgefunden hat. Möglicherweise basiert der Unterricht der Pädagogen der zweiten beobachteten Lerngruppe auf einer anderen theoretischen Konzeption, die ich jedoch nicht klar erkennen konnte.

In einer heterogenen Lerngruppe ergeben sich aber nicht nur Vorteile für die Schüler mit komplexen Behinderungen. Vielmehr brachten meine Gesprächspartner in verschiedener Hinsicht zum Ausdruck, dass auch die anderen Schüler von der Anwesenheit von Kindern und Jugendlichen mit komplexen Behinderungen profitieren:

#### **BEDEUTSAME LERNANLÄSSE**

S1 (INTERVIEW 1, 89f) betont, dass nicht nur Schüler mit komplexen Behinderungen von ihren Mitschülern lernen, sondern „auch die fitteren Kinder von den umfassend behinderten“. Diese Lernprozesse bewegen sich dabei scheinbar vor allem im Bereich der sozialen Kompetenzen. So lernten die Mitschüler vor allem, „Rücksicht [zu] nehmen, warten [zu]können“ (ebd., 91).

Diese Fähigkeiten stellten meines Erachtens die Schüler der Klasse von S2 während des Morgenkreises unter Beweis, während sie geduldig und relativ still warteten, bis es Lena und den anderen Schülern mit komplexen Behinderungen gelang, den Talker für das Begrüßungsritual zu aktivieren (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 1a, II), während die Jungen vor Unterrichtsbeginn wilde Spiele mit den Papierflugzeugen gemacht hatten. Auch die Schüler der anderen Klasse verfügen scheinbar über solche Fähigkeiten. Dies wird u.a. deutlich, als ein Mädchen ihrem Mitschüler beim Ausschneiden und Aufkleben von Abbildungen hilft (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 1b, IV) oder auch als dasselbe Mädchen erkennt, dass sich Sertans Kopf in einer

unbequemen Position befindet und ihm unaufgefordert hilft, eine angenehmere Lage im Rollstuhl zu finden (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 1b, V).

Das gemeinsame Spielen, Lernen und Arbeiten mit Schülern mit Komplexen Behinderungen erweist sich aber für die Mitschüler auch insofern als bedeutsam, als sie dadurch Anlässe erhalten, sich mit ihrer eigenen Behinderung auseinanderzusetzen. S2 (INTERVIEW 1, 203) hält solche Prozesse für „ganz wichtig“. Die Lehrkräften unterstützen die Schüler dabei, indem sie individuell auf die Schüler eingehen oder Behinderung zum Thema im Unterricht machen (vgl. S1, ebd., 214). Zu diesen Äußerungen konnte ich innerhalb des kurzen Beobachtungszeitraumes keine Erfahrungen sammeln. Dass solche Auseinandersetzungsprozesse jedoch stattfinden und die Schüler sich ihrer Verschiedenheit bewusst sind, ohne diese überwiegend als negativ zu empfinden, meine ich in der Aussage eines Schülers im Morgenkreis erahnen zu können: Der Junge erklärte mir, dass es bei ihnen in der Klasse sicher interessant für mich werden würde, weil alle Kinder unterschiedlich seien und unterschiedliches Verhalten zeigen würden (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 1a, III).

#### **EMOTIONALE ERLEBNISSE**

Letztlich scheint es, dass Schüler mit Komplexen Behinderungen eine zentrale Rolle im sozialen Gefüge der Lerngruppe einnehmen können. So erzählt beispielsweise S2 (INTERVIEW 1, 186ff) aus seiner Klasse:

„Also jetzt gerade mein Stefan, der ähm, emotional große Probleme hat, immer wenn's ihm nicht gut geht, kann man beobachten, dass er ganz viel zu einem umfassend behinderten Kind hingeht, ähm, ihm was auf den Talker spricht, sich um ihn kümmert, ihm hilft beim Schuhe umziehen und so weiter. Also das ist für ihn so auch ein Ruhepol.“

Darüber hinaus kann die Interaktion mit Schülern mit Komplexen Behinderungen aber auch für die Mitschüler als Gelegenheit genutzt werden, sich in Überforderungssituationen zurückzuziehen oder ihren eigentlichen Aufgaben zu entfliehen. So interpretiere ich zumindest das Verhalten von des Mädchens (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 1b, V), die mit Sertan in Interaktion treten will, anstatt ihren eigentlichen Arbeitsauftrag zu erledigen. Auch die Fachlehrerin scheint ihr Verhalten in ähnlicher Weise zu deuten, sodass sie die Interaktion unterbindet und die Schülerin ermahnt, ihre Pflicht zu erfüllen.

Im Gespräch wurde weiterhin deutlich, dass der Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe auch Vorteile und Chancen für die Lehrkräfte birgt:

#### **ENTLASTUNG DER LEHRKRÄFTE**

S2 nennt als ersten Vorteil für Lehrkräfte, dass sie im Gegensatz zur Arbeit in einer Sonderklasse im Unterricht in einer heterogenen Klasse entlastet werden würden. Während es solchen Sonderklassen vorwiegend an den Erwachsenen liege, „ein Programm zu gestalten (...), Unterrichtssequenzen

aufrechtzuerhalten und sich nicht auch in Gespräche mit anderen Erwachsenen zu verlieren“ (S2, INTERVIEW 1, 105ff), erhalten die Schüler mit komplexen Behinderungen in einer heterogenen Lerngruppe Lernanreize durch ihre Mitschüler. Dies entlastete die Lehrkraft von ihrer Rolle des ‚ständig aktiven Programmgestalters‘. Darüber hinaus scheint es den Pädagogen aber auch leichter zu fallen, zu unterrichten und sich auf die Unterrichtsprozesse zu konzentrieren, wenn sie von den Schülern direkte Rückmeldungen erhalten und Reaktionen erleben.

Im Rahmen meiner Beobachtungen in der Klasse von S2 konnte ich beides erleben: Einerseits erhielt der Sonderpädagoge tatsächlich in seiner Interaktion mit der Schülerin mit komplexen Behinderungen ein Stück weit Unterstützung, indem beispielsweise ein Mitschüler für Lena den Talker besprach (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 1a, III) oder sie von sich aus am Knie streichelte, um sie vorsichtig aufzuwecken (vgl. ebd.). Andererseits erkannte ich auch die große Gefahr, in einer Gruppe, in der sich nur Schüler mit komplexen Behinderungen befinden, die nur wenige Reaktionen zeigen, leicht in Gespräche *über* die Schüler statt *mit* ihnen zu verfallen oder sich ganz anderen Themen zuzuwenden und die Schüler weiterhin ‚nebenbei‘ zu versorgen (vgl. ebd., V).

Grundsätzlich hatte ich jedoch den Eindruck, dass in beiden von mir beobachteten Lerngruppen die Interaktionssituationen zwischen den Schülern mit komplexen Behinderungen und den jeweiligen erwachsenen Bezugsperson bei Weitem überwogen. Eine mögliche Ursache für die geringe Anzahl an Interaktionen zwischen den Schülern mit und ohne komplexen Behinderungen sehe ich nicht zuletzt darin, dass alle Schüler der Lerngruppe einen mehr oder weniger hohen Unterstützungsbedarf hatten und dadurch in ihren Möglichkeiten, auf andere zuzugehen oder ihnen zu helfen, eingeschränkt waren. Während die Schüler ohne komplexe Behinderungen in der ersten Lerngruppe beispielsweise gemeinsam spielten und auf verschiedene Weise untereinander in Interaktion traten (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 1a, II), nahm ich besonders in der zweiten Lerngruppe eine grundsätzliche Fixierung der Schüler auf die erwachsenen Bezugspersonen wahr. Jeder Schüler arbeitete und interagierte vor allem oder sogar ausschließlich mit dem ihm zugeordneten Erwachsenen (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 1b, Iff). Aus dieser Perspektive würde ich dem Argument der Entlastung für die Lehrkräfte nur einen geringen Stellenwert zumessen.

#### **HORIZONTERWEITERUNG**

Schließlich kommt es in einer heterogenen Lerngruppe zu einer Erweiterung der Handlungsfelder der Pädagogen. Für Sonderpädagogen, für die es laut S1 (vgl. INTERVIEW 1, 311) nicht selbstverständlich sei, mit Schülern mit komplexen Behinderungen zusammenzuarbeiten, kommen vor allem neue Aufgaben im Bereich von Therapie, Pflege und Versorgung hinzu. Laut S1 (ebd., 302ff) ist die positive Konsequenz daraus

„eine extreme Horizonterweiterung, so in, in andere Bereiche hineinzuschauen, in die man vorher - also ich denke jetzt so zum Beispiel Kinästhetik oder solche Geschichten, wo man, ja, wo die

Notwendigkeit einfach nicht so bestand, ich denk so im Bereich Mund- und Esstherapie, denke ich hab ich jetzt, ähm, ein relativ hohes Wissen, wo ich vorher, wo ich eigentlich gar nichts wusste, weil ich einfach nicht damit konfrontiert war.“

Dieses Argument erscheint mir logisch. Es war jedoch kaum möglich, diese These anhand meiner Unterrichtsbeobachtungen nachzuprüfen, u.a. deshalb, weil ich keine Gelegenheit hatte, die Kompetenzen und Kenntnisse der Lehrkräfte mit denen solcher Pädagogen zu vergleichen, die ausschließlich in homogenen Lerngruppen unterrichteten. Das Argument deckt sich jedoch mit den aus der Literatur erarbeiteten Aspekten (vgl. u.a. HETZNER/PODLESCH, 2009, 396 in Kap. 4.2.6).

### **8.1.3 Herausforderungen für den Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe mit Schülern mit Komplexen Behinderungen**

Neben den dargestellten Chancen und Vorteilen des Unterrichts in einer heterogenen Lerngruppe sprechen die beiden Sonderpädagogen aber auch offen darüber, dass dieses Unterrichtskonzept für sie mit gewissen Herausforderungen verbunden ist und für die Beteiligten durchaus auch Nachteile bergen kann:

#### **ARBEIT IM (GROß-)TEAM**

Als besondere Herausforderung nennen meine Gesprächspartner an verschiedenen Stellen die Zusammenarbeit der am Unterricht beteiligten Erwachsenen. Besonders dann, wenn der Unterricht in einer Großklasse stattfindet, summiert sich die Anzahl der Lehrer, Therapeuten und des Betreuungspersonals enorm, so dass Klassenteams von bis zu 15 Personen entstehen (vgl. S2, INTERVIEW 1, 50). Daraus ergäbe sich „ein wahnsinniges logistisches Problem“ (S1, ebd., 26). Um eine effektive Zusammenarbeit zu ermöglichen, bedürfe es enger Absprachen im Team und der gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung. In einem so großen Team erweist es sich jedoch als große Herausforderung gemeinsame Termine für solche Absprachen zu finden, „weil jeder einfach andere Sachen auch noch hat“ (S1, ebd., 352f). Eine weitere Schwierigkeit bestehe darin, alle Beteiligten rechtzeitig über Entscheidungen, wichtige Ereignisse und Absprachen zu benachrichtigen:

„ ... diese Teamarbeit, ähm, ist komplex und das macht's teilweise auch schwierig. Da muss man sich auch immer wieder neu, ähm, Sachen überlegen, um diese Information, diesen Informationsaustausch herstellen zu können. Ja, ich denke, das ist etwas, was wir schon immer als anstrengend erleben“ (S2, INTERVIEW 1, 355ff).

Mögliche Konfliktpotenziale ergeben sich aber nach Aussagen der beiden Pädagogen schon allein aus der Vielfalt der Menschen, daraus, dass die verschiedenen Menschen unterschiedlich reagieren und unterschiedliche Vorstellungen und Einstellungen haben (vgl. S2, ebd., 57f). Je größer das Team sei, desto schwieriger erweise es sich, einen Konsens und gemeinsame Handlungsleitlinien zu finden (vgl. ebd., 57f).

S1 (INTERVIEW 1, 54) kommt deshalb zu dem Schluss: „Die Masse an Menschen, (...), auch wenn es harmonisch funktioniert, erlebe ich als anstrengend“.

Die beiden beobachteten Unterrichtsstunden vermittelten mir einige unmittelbare Eindrücke von den Herausforderungen eines großen Klassenteams. In der Klasse von S2 waren in der Beobachtungssituation vier Erwachsene im Unterricht anwesend (vgl. BEOBACHTUNGSSITUATION 1a), in der anderen Lerngruppe waren es teilweise bis zu sieben (vgl. BEOBACHTUNGSSITUATION 1b). Dies erforderte verschiedene Absprachen zwischen den Erwachsenen beispielsweise hinsichtlich der Aufgabenverteilung (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 1b, I). Die Herausforderungen der Zusammenarbeit und der Informationsweitergabe stellten sich in der ersten Beobachtungssituation insofern als besonders markant dar, als nach dem ersten Unterrichtsblock beinahe ein vollständiger Wechsel der Pädagogen stattfand: Der Sonderpädagoge verließ die Klasse, während eine Fachlehrerin gemeinsam mit einer Ergotherapeutin den Unterricht übernahm (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 1a, VI). Da keine Zeit für eine Übergabe zwischen den Pädagogen geblieben war, musste die Referendarin die notwendigen Informationen vermitteln, auch wenn sie selbst schwerpunktmäßig nur die Schüler mit komplexen Behinderungen im Unterricht erlebt hatte. Während der beobachteten Situationen ergaben sich daraus keine weiteren Schwierigkeiten oder Konflikte. Dennoch ist es gut vorstellbar, dass aus solchen Umständen durchaus ein hohes Konfliktpotenzial erwachsen kann. Es scheint demnach gut nachvollziehbar, dass die Zusammenarbeit von den Pädagogen als anstrengend empfunden wird (vgl. S1, INTERVIEW 1, 54f).

### **SCHÜLER MIT VERHALTENS AUFFÄLLIGKEITEN**

Eine weitere große Herausforderung ergibt sich nach Aussage der beiden Sonderpädagogen für den Unterricht in einer heterogenen Klasse durch die Konstellation der Schülergruppen. Besonders durch die Anwesenheit von ‚verhaltens kreativen‘ Schülern (vgl. S1, INTERVIEW 1, 418), werde das gemeinsame Lernen und Arbeiten erschwert. Diese Schüler „gibt es bei den ganz starken Kindern, die gibt es inzwischen auch bei den ganz schwachen Kindern“ (ebd., 422f). Solche Schüler forderten die Lehrkräften am meisten, indem sie durch ihr Verhalten die Pläne der Pädagogen durchkreuzten, die Lernprozesse ihrer Mitschüler störten oder für Verzögerungen und Ablenkungen im Unterricht sorgten (vgl. ebd., 416).

Im Rahmen der beiden beobachteten Unterrichtssituationen kam es nicht zu entsprechenden Zwischenfällen. Die Berichte der Referendarin über die extremen Verhaltensweisen des Schülers Stefan müssen jedoch als Hinweise auf solche Ereignisse gedeutet werden (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 1a, V). Laut ihren Erzählungen müssten die Mitschüler dann ‚in Sicherheit gebracht werden‘, was darauf hindeutet, dass zumindest vorübergehend kein Unterricht mehr möglich ist und es zu Störungen im Tagesablauf kommt.

S2 (INTERVIEW 1, 397ff) sieht darin eine besondere Problematik für diejenigen Schüler mit komplexen Behinderungen, die sich nicht über entsprechende Verhaltensweise Aufmerksamkeit verschaffen (können):

„Und Gefahren bestehen natürlich, dass man - ähm - je nachdem wie die, wie die Klasse strukturiert ist, ähm, dass man auf die, die eben richtig nörgeln können und, und schimpfen können und, ähm, und ja vielleicht auch sonst anstrengend sind und viel reden können, dass man sich leicht darauf, ähm - mehr fokussiert und ja - und eher umfassend behinderte Kinder ja, eher mal - in Ruhe gelassen werden, ja. (...) Also, so das Typische, das Beistellkind, wie man das immer so nett nennt. Das so etwas nicht passiert, da muss man immer wieder - sich konzentrieren.“

Einen Eindruck dieser Gefahr vermittelte mir ansatzweise die zweite beobachtete Unterrichtssituation zum Thema „Wald“ in Bezug auf den Schüler Sertan. Zwar wurde er von verschiedenen Erwachsenen in das Unterrichtsgeschehen einbezogen, jedoch waren diese Interaktion meines Erachtens nicht geplant, sondern ergaben sich spontan, weil sich für die Fachlehrerin und die Kinderpflegerin in den jeweiligen Situationen entsprechende Freiräume ergeben hatten. Im Gegensatz zu den anderen Schülern war für Sertan jedoch keine spezielle Bezugsperson eingeplant worden und er saß einen Großteil des Unterrichts einfach nur in seinem Rollstuhl neben den anderen Schülern am Tisch, ohne spezielle Zuwendung oder Ansprache zu erfahren (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 1b).

#### **INDIVIDUELLE LEBENSITUATIONEN**

Beide Gesprächspartner sehen in Komplexen Behinderungen an sich kein Hindernis für die Teilnahme an heterogenen Lerngruppen. S1 berichtet jedoch aus ihrer langjährigen Unterrichtserfahrung in heterogenen Lerngruppen von Fällen, in denen der gemeinsame Unterricht den Bedürfnissen einzelner Schüler nicht gerecht werden konnte, so beispielsweise bei einem Mädchen mit progredientem Krankheitsverlauf:

„Das Kind hat sich so verändert (...), dass wir dann gesagt haben, eigentlich hat sich das, was sie braucht, so stark verändert, dass wir möchten, sie kommt in eine Klasse, in der man ausschließlich auf ihre Bedürfnisse eingehen kann (S1, INTERVIEW 1, 382).

S1 betont jedoch, dass solche Fälle Ausnahmen darstellten (vgl. ebd., 391). Entsprechende Parallelen zur dieser Problematik konnte ich im Rahmen meiner Beobachtung nicht erkennen.

#### **GEMEINSAMER UNTERRICHT IN DEN HÖHEREN KLASSEN**

Ferner scheint der Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe mit zunehmenden Alter der Schüler eine größere Herausforderung für die Lehrkräfte darzustellen. Dies vor allem insofern, als sich diejenigen Schüler, die nach dem Lehrplan der Förder- oder Hauptschule unterrichtet werden, vermehrt mit abstrakten und theoretischen Lerninhalten auseinandersetzen müssten. Dies erschwert den Lehrkräften das Finden gemeinsamer Themen und Lernsituationen:

„Dann, ich bin jetzt in einer Klasse, ich sag jetzt mal in einer höheren Klasse, wie gesagt fünfte, manche sechstes Schulbesuchsjahr, und da wird die Unterrichtsvorbereitung auch relativ anstrengend. (...), wenn es dann wirklich um geschichtliche oder ähm, physikalische Themen geht und so weiter, da muss man dann schon ganz schön knabbern manchmal und auch überlegen, wie kann ich das noch auf eine Erlebensebene, ähm, runterbrechen“ (S2, INTERVIEW 1, 360ff).

Möglicherweise spiegelt sich genau diese Problematik in der zweiten beobachteten Unterrichtssituation wieder (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 1b). Die Pädagogen bieten zwar differenzierte Lernangebote zum Thema ‚Wald‘ für die verschiedenen Schüler an, scheinbar war es ihnen jedoch nicht gelungen, das Thema für den Schüler mit komplexen Behinderungen ‚auf eine Erlebnisebene herunterzubrechen‘.

#### **8.1.4 Rahmenbedingungen für den Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe mit Schülern mit komplexen Behinderungen**

Trotz dieser genannten Herausforderungen oder sogar möglicher Grenzen des Unterrichts in einer heterogenen Lerngruppe, überwiegen für meine Gesprächspartner „ganz klar die Vorteile“ (S1, INTERVIEW 1, 426; vgl. auch S2, ebd., 434). S1 (ebd., 426f) fügt zu diesem positiven Fazit jedoch noch die Bedingungen hinzu: „wenn einfach so gewisse Voraussetzungen (...) gegeben sind“. Im Verlauf des Interviews konkretisierten die beide Sonderpädagogen diese ‚gewissen Voraussetzung‘ und sprachen dabei folgenden Dimensionen an:

##### **UNTERRICHTSKONZEPTE**

Nach Aussage von S1 (INTERVIEW 1, 142f) muss das Lernen in einer heterogenen Lerngruppe ein Zusammenspiel aus Phasen gemeinsamen Unterrichts und Phasen der homogenen Gruppenbildung, darstellen. Die Bedeutung der gemeinsamen Lernsituationen liege darin, dass die Kinder voneinander und miteinander an ganz unterschiedlichen Themen und Gegenständen lernen (vgl. S1, ebd., 88f) und dass die Schüler in ihrer Verschiedenheit soziale Beziehungen untereinander erleben (vgl. u.a. S1, ebd., 170ff). Ebenso wichtig seien aber auch Phasen in homogenen Gruppen. Diese Phasen dienten dazu, verstärkt auf die (individuellen) Bedürfnisse der Schüler einzugehen (vgl. S2, ebd., 159f). So finde beispielsweise der Unterricht in den Fächern Deutsch und Mathematik in leistungshomogenen Lerngruppen in Orientierung an den jeweiligen Bezugsbildungsplänen statt (vgl. S2, INTERVIEW 1, 321f). Beide Phasen werden durch die zeitlichen Strukturen bewusst vorgesehen und haben ihren festen Platz im Tagesablauf (vgl. S1, ebd., 142).

Diese Strukturierung konnte ich in der Klasse von S2 gut wiedererkennen: Der Morgenkreis fand als gemeinsame Situation in der heterogenen Gruppe statt, während darauf eine Phase in homogenen Kleingruppen folgte. In dieser zweiten Phase hatten die Schüler ohne komplexe Behinderungen Englischunterricht, während die Schüler mit komplexen Behinderungen Versorgungs- und Pflegeangebote erhielten (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 1a, IVf). Diese Angebote sind im Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte als Unterrichtsinhalte verankert (vgl. S2, INTERVIEW 1, 280). Der nachfolgende Kochunterricht fand wiederum in der heterogenen Gesamtklasse statt. In der zweiten Beobachtungssituation konnte ich eine ähnliche Struktur nicht erkennen. Aus kurzen Gesprächen mit Lehrern in den Pausen konnte ich aber entnehmen, dass auch in dieser Klasse Phasen in homogenen Lerngruppen fest verankert

sind. Grundsätzlich scheinen die einzelnen Klassen in der Entscheidung über die Gestaltung des Unterrichts über relativ große Entscheidungsfreiräume zu verfügen (vgl. S1, INTERVIEW 1, 338f). Genau in diesen Spielräumen sieht besonders S1 eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen des Unterrichts in einer heterogenen Gruppe (vgl. ebd., 430ff).

Grundsätzlich stellt sich an dieser Stelle die Frage, wie die äußere Differenzierung in homogene Gruppen mit der Aussage zu vereinbaren ist, dass das Konzept des gemeinsamen Unterrichts den Schülern „maximale Teilhabe“ (S1, ebd., 169) ermögliche. Meinem Erachten nach bieten diesbezüglich Überlegungen von SPECK (2010) einen interessanten Ansatz. Dieser nähert sich aus soziologischer Perspektive an den Inklusionsbegriff an und kommt zu dem Schluss: „Inklusion ist nicht überall und für jeden in gleicher Weise möglich und sinnvoll“ (SPECK, 2010, 65), vielmehr sei Inklusion immer ein relationaler Begriff. Seiner Meinung nach wäre es deshalb im Hinblick auf die schulische Inklusion geradezu eine „Pervertierung des Inklusionsprinzips“ (ebd.), wenn Inklusion von außen für alle in gleichem Ausmaß verordnet wird und dabei die Bedürfnisse des einzelnen ignoriert werden. Übertragen auf den Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe könnte dies bedeuten, dass sich maximale Teilhabe nicht darin erschließt, dass der einzelne in allen Situationen in einer heterogenen Gruppe lernt, lebt und arbeitet, sondern so viel an der heterogenen Gruppe teilhat, wie es seinen individuellen Bedürfnissen und Möglichkeiten entspricht. Eine konsequente Erfüllung dieser Forderung würde es jedoch erfordern, für jeden Schüler mit komplexen Behinderungen ein persönliches Modell der Teilhabe zu entwickeln bzw. sogar flexible Teilhabemöglichkeiten zu schaffen. Inwiefern die dafür notwendigen Rahmenbedingungen jedoch an den Schulen bestehen, erscheint mir fraglich.

Um gemeinsame Lernsituationen so zu gestalten, dass alle Schüler Lernangebote erhalten, die ihren individuellen Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnissen entsprechen, erweist sich laut S2 die Orientierung an FEUSERS ‚Theorie vom Lernen am gemeinsamen Gegenstand‘ (vgl. FEUSER, 1989) als sinnvoll. In Orientierung daran könnten gemeinsame Unterrichtsgegenstände differenziert und auf unterschiedlichen Lernniveaus dargeboten werden (vgl. S2, INTERVIEW 1, 120ff). Dieses Konzept sei für ihn und seine Kollegen neben dem Konzept des handlungsorientierten Unterrichts nach SCHÖNBERGER (1983) grundlegend wichtig bei der Planung und Durchführung von Unterricht (vgl. S2, ebd., 125f).

Inwiefern das Konzept von FEUSER (1989) im Unterricht von S2 tatsächlich zum Tragen kommt, konnte ich in der beobachteten Morgenkreissituation nicht nachvollziehen. Ansätze solcher Überlegungen lassen sich in der zweiten beobachteten Unterrichtssituation erkennen (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 1b). Alle Schüler der heterogenen Lerngruppe erhielten Lernangebote zu einem gemeinsamen Thema Gegenstand, nämlich zum Thema „Wald“. Die individuellen Aufgabenstellungen variierten: Einzelne Schüler erhielten Angebote auf einer abstrakten, symbolischen Ebene (Die verschiedenen Stockwerke im Wald auf einem Arbeitsblatt beschriften). Andere Schüler arbeiten dagegen auf der Bildebene (Abbildungen von Tieren und Pflanzen in

das entsprechende Stockwerk des Waldes auf einem Arbeitsblatt aufkleben). Auch über diese beiden Ebenen hinaus gab es noch andere Zwischenebene und Differenzierungsmaßnahmen. So lag das Lernziel für den Schüler Mustafa wohl weniger darin, zu lernen, welche Pflanzen und Tiere in welchem Stockwerk des Waldes zu finden sind, als vielmehr darin, dass er lernt, den Abbildungen der Pflanzen und Tiere entsprechende Begriffe zuzuordnen (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 1b, II). Lernangebote, die den Schülern die Lerninhalte auf einer ‚Erlebnisebene‘ (vgl. S2, INTERVIEW 1, 135) nahebringen, konnte ich jedoch im Unterricht nicht erkennen. Auch das Lernangebot des Schülers mit Komplexen Behinderungen bestand darin, Abbildungen von Tieren und Pflanzen zu betrachten, die die Kinderpflegerin ihm anbot, und diese später zusammen mit der Fachlehrerin auf ein Arbeitsblatt zu kleben. Der Schüler selbst zeigte wenig bis gar keine Reaktionen auf diese Lernangebote. Wie in Kapitel 8.1.2 bereits angedeutet, zweifle ich daran, dass der Schüler durch diese Angebote tatsächlich einen Zugang zum Lerngegenstand gefunden hat. Auch wenn im Unterricht ein gemeinsamer Gegenstand, sowie Differenzierungsmaßnahmen erkannt werden können, entspricht meines Erachtens ein solches Vorgehen nicht dem eigentlichen Anliegen FEUSERS, der u.a. auch den Anspruch stellt, den Unterricht vom Schüler mit dem niedrigsten Entwicklungsniveau aus zu planen (vgl. FEUSER, 1989, 49). Eine mögliche Ursache für diese Problematik könnte beispielsweise darin liegen, dass das ‚Lernen am gemeinsamen Gegenstand‘ nach FEUSER (1989) zwar sehr bekannt ist, jedoch nur wenige Pädagogen mit dem eigentlichen theoretischen Ansatz und dessen Ansprüchen vertraut sind. Dies kann dazu führen, dass die Theorie - wie WOCKEN (1998, 38) kritisiert - missverstanden und nicht „werkgetreu in die Praxis umgesetzt“ wird. Dennoch kann und will ich aus der beobachteten Unterrichtssituation keine Rückschlüsse auf den Unterricht in dieser Klasse oder sogar an der Sonderschule im Allgemeinen ziehen, weil es sich bei meinen Beobachtungen eben nur um eine Momentaufnahme handelte und ich im Rahmen meiner Hospitationszeit an der Schule insgesamt den Eindruck hatte, dass Kinder und Jugendliche mit Komplexen Behinderungen als vollwertige Schüler anerkannt wurden und die Pädagogen bemüht waren, ihren Bedürfnissen und Interessen durch entsprechende Unterrichtsangebote zu begegnen.

#### **SELBSTVERSTÄNDNIS DER LEHRKRÄFTE UND LEHREROLLE**

Der Einbezug von Schülern mit Komplexen Behinderungen in gemeinsame Lernsituationen hängt jedoch nicht nur von einer entsprechenden (theoretischen) Unterrichtskonzeption ab, sondern auch von der Einstellung der Pädagogen. So sieht S1 (vgl. INTERVIEW 1, 271) eine wesentliche Voraussetzung für den Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe mit Schülern mit Komplexen Behinderungen darin, dass bei den Lehrern die Bereitschaft vorhanden sei, das Konzept mitzutragen. Nur unter dieser Bedingung könnten sich harmonische Teams herausbilden. Dabei sind sich meine Gesprächspartner bewusst, dass gerade der Umgang mit Schülern mit Komplexen Behinderungen nicht für alle Menschen problemlos möglich ist. Sie

berichten sogar von „Kollegen im Haus, die sagen: ‚Die Arbeit mit umfassend behinderten Kindern ist nicht meins. Das kann ich nicht und das will ich nicht‘ “ (S1, INTERVIEW 1, 233ff).

Im Rahmen meiner Unterrichtshospitation zeugten die Berichte des Zivildienstleistenden in der Klasse von S2 deutlich von solchen Schwierigkeiten bei der Annäherung an Schüler mit komplexen Behinderungen. So erzählte er, dass es ihn vor allem zu Beginn seiner Tätigkeit an der Schule sehr viel Überwindung gekostet habe, Berkan, einen Schüler mit komplexen Behinderungen, zu versorgen. Als Gründe dafür nannte er vor allem Berkans starken Körpergeruch und dessen Speichelfluss (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 1a, Vf). Mittlerweile scheint der junge Mann einen Teil seiner Berührungsängste überwunden und Wege gefunden zu haben, trotz Gefühlen des Ekels und der inneren Abwehr mit dem Schüler umzugehen. Bei den anderen Erwachsenen konnte ich im Rahmen meiner Beobachtung ähnliche Verhaltensweisen und Empfindungen nicht in dieser Offensichtlichkeit beobachten. Es handelte sich jedoch auch bei weitgehend allen um Personen, die bereits über eine mehrjährige Erfahrung in der Zusammenarbeit mit Schülern mit komplexen Behinderungen verfügten. Die Aussagen von S1 über Kollegen, die nicht zur Arbeit mit diesen Schülern bereit sind (vgl. S1, INTERVIEW 1, 233ff), geben jedoch deutliche Hinweise darauf, dass auch bei pädagogisch qualifizierten und erfahrenen Mitarbeitern solche Abwehrmechanismen auftreten können.

Die Aufnahme von Schülern mit komplexen Behinderungen in heterogene Lerngruppen stellt neben dieser grundsätzlichen Herausforderung auch besondere Anforderungen an das Selbstverständnis und die Einstellung von Sonderpädagogen, für die es nach Aussage meiner Gesprächspartner an der Schule für Körperbehinderte „nicht das Selbstverständliche“ (ebd., 307) sei, mit diesem Personenkreis zu arbeiten. Die beiden berichten aus ihrer eigenen Erfahrung, dass es sich als sinnvoll und wichtig erwiesen habe, dass sie als Sonderpädagogen in der Position des Klassenlehrers „die Gesamtverantwortung (...) für die ganze Klasse“ (S2, ebd., 317) tragen und „jeder im Prinzip mit allen Kindern arbeitet“ (S1, ebd., 335f). Nur wenn auch Sonderpädagogen bereit sind, sich auf die Unterrichtung mit Schülern mit komplexen Behinderungen einzulassen, kann beispielsweise vermieden werden, dass diese Schülergruppe Hilfskräften ohne pädagogische Qualifikationen überlassen bleibt (vgl. S1, ebd., 40f). Dabei muss berücksichtigt werden, dass sich das Aufgabenfeld der Lehrer erweitert und sie Aufgaben wahrnehmen müssen, die möglicherweise nicht zu ihrem herkömmlichen Arbeitsbereich gehören. Meine Gesprächspartner machen deutlich, dass ein klassisches Lehrerverständnis nach dem Prinzip „ich komme und mache etwas für den Kopf“ (S1, INTERVIEW 1, 282f) in einer heterogenen Lerngruppe nicht ausreicht. Stattdessen erfordere der Unterricht mit Schülern mit komplexen Behinderungen beispielsweise eine bewusste Bereitschaft der Lehrkräfte, auch im pflegerischen Bereich zu arbeiten (vgl. ebd., 272f), nicht zuletzt deshalb, weil „die Pflege- und Esssituation Unterrichtsinhalt ist“ (S2, ebd., 280).

Auch wenn es im Rahmen meiner kurzen Hospitation kaum möglich war, tatsächlich auszumachen, wie es sich mit der Verantwortung in den Klassen bezogen auf einzelne Schülergruppen oder dem

Selbstverständnis der Lehrer verhielt, hatte ich besonders in der Klasse von S2 den Eindruck, dass die Sonderpädagogen sich für alle Schüler verantwortlich fühlten (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 1a). Dieser Eindruck ergab sich für mich beispielsweise daraus, dass S2 im Morgenkreis neben der Moderation auch gezielt die Verantwortung für eine Schülerin mit komplexen Behinderungen übernahm (vgl. ebd., II). Auch die Referendarin kümmerte sich um Tim, einen Schüler mit komplexen Behinderungen. Sie übernahm außerdem die Leitung der nachfolgenden Einheit im Rahmen der homogenen Lerngruppen für die Schüler mit komplexen Behinderungen und hatte entsprechende Wahrnehmungsangebote vorbereitet (vgl. ebd., IV). Auch dort übernahm sie persönlich wieder die Versorgung und Förderung von Tim. Im Umgang mit Tim zeigte die Lehramtsanwärterin dabei sowohl pflegerische und therapeutische Kenntnisse (z.B. bei der Nahrungsaufnahme), sie versuchte aber auch pädagogische Elemente in die Versorgungssituationen einzubetten, indem sie beispielsweise Tims aktive Mitgestaltung einforderte und ihm die nötige Zeit dafür lies (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 1a, V). Diese pädagogischen Elemente konnte ich beim Zivildienstleistenden und der Kinderpflegerin nicht beobachten.

Letztlich verändert sich die Rolle des Lehrers im gemeinsamen Unterricht insofern, als er angesichts der Verantwortung für ein Team von Erwachsenen und für eine Klasse vermehrt organisatorische Aufgaben wahrnehmen muss. So erklärt S2 (INTERVIEW 1,296ff), „[d]ass man da eher zum Organisator wird, als zum Lehrer, also die Unterrichtsvorbereitungszeit bei mir reduziert sich immer mehr und es sind immer mehr solche strukturellen Aufgaben.“

Auch bezüglich dieses Aspektes erwies es sich als schwierig, innerhalb des kurzen Beobachtungszeitraumes entsprechende Hinweise zu gewinnen. Vielmehr erlebte ich, dass die Pädagogen in allen Klassen Unterricht geplant hatten und gestalteten (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 1a und 1b). Möglicherweise könnte ein Bezug dazu hergestellt werden, dass die Fachlehrerin in der zweiten Beobachtungssituation mehrere Lernangebote für verschiedene Schüler vorbereitet hatte, und diese teilweise an die Hilfs- und Pflegekräfte delegierte (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 1b, I). Insgesamt erscheint diese Aussage jedoch als gut nachvollziehbar, weil beim Klassenlehrer letztlich alle Fäden zusammenlaufen und er die Gesamtverantwortung tragen muss.

#### **UNTERSTÜTZUNG UND AKZEPTANZ DES KONZEPTE**

Meine Gesprächspartner messen der Unterstützung durch die Schulleitung für den Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe eine hohe Bedeutung zu, denn „[s]onst wäre das ja nicht möglich“ (S1, INTERVIEW 1, 64). Sie empfinden es als positiv, dass die Schulleitung sie unterstütze und dazu ermutige, das Konzept weiterzuentwickeln und neue Felder aufzubrechen (vgl. ebd., 69f). Die beiden Sonderpädagogen sehen auch einen klaren Vorteil darin, dass die Schulleitung ihnen innerhalb des Konzeptes einen relativ hohen Entscheidungs- und Gestaltungsfreiraum zugestehen würde. Dadurch gewönne das Konzept an Flexibilität,

die nach Aussagen von S1 eine unabdingbare Voraussetzung für das Gelingen des gemeinsamen Unterrichts darstellt (vgl. S1, INTERVIEW 1, 372).

Dahingegen berichten die befragten Pädagogen aber auch, dass das Konzept immer wieder Gegenwind aus dem Kollegium erfahre, weil manche Lehrer an den homogenen Klassen festhielten (vgl. S2, ebd., 70). Leider ergab sich innerhalb des Gesprächs keine weitere Möglichkeit, vertiefend auf die Auswirkungen dieser mangelnden Akzeptanz einzugehen. Angesichts der Aussage von S1, dass das Mittragen des Konzeptes durch die Kollegen eine wesentliche Voraussetzung für dessen Gelingen darstellt, könnte sich ein solcher Gegenwind als problematisch erweisen. Da ich im Rahmen meiner Hospitation die Möglichkeit hatte, mir verschiedenen Klassen anzusehen, ergaben sich verschiedene kurze Gespräche mit einzelnen Pädagogen. Dabei konnte ich deutlich spüren, dass der gemeinsame Unterricht im Kollegium kontrovers diskutiert wird. Möglicherweise kann darin eine Ursache dafür gesehen werden, dass vor allem in den höheren Klassen an der Schule wieder vermehrt Unterricht in homogenen Klassen stattfindet.

#### **RÄUMLICHE UND SÄCHLICHE RAHMENBEDINGUNGEN**

Eine weitere zentrale Bedingung für den gemeinsamen Unterricht sehen meine Gesprächspartner in den räumlichen Gegebenheiten:

„...räumlich muss einfach die Möglichkeit da sein, entweder einen Raum zu haben, der so groß ist, dass man innerhalb dieses Raumes auch diese zwei Gruppen in, in homogenen Gruppen unterrichten kann oder man braucht einen Nebenraum, der groß genug ist, wo man hingehen kann oder in Absprache dann mit der Kooperationsklasse, dass man Räume entsprechend gestaltet, dass das einfach möglich ist. Also, ich denke, in einem wahnsinnig kleinen Klassenzimmer, wo man überhaupt nicht dann auch Rückzugsmöglichkeiten schaffen kann, denke ich, ist es nicht möglich, oder ist es wahnsinnig viel anstrengender“ (S1, INTERVIEW 1, 146f).

Im Rahmen meiner Beobachtungen zeigte sich, dass diese räumlichen Bedingungen in beiden Klassen gegeben waren. In der ersten Beobachtungssituation wurde dieser Differenzierungsraum unmittelbar in der Phase der homogenen Gruppenbildung mit den Schülern mit komplexen Behinderungen genutzt (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 1a, IVf). In der beobachteten Situation erwies sich dieser Raum insofern als praktisch, als die beiden homogenen Lerngruppen völlig unterschiedliche Lernangebote erhielten. Hätten beide Angebote im gemeinsamen Klassenzimmer stattgefunden, hätte es möglicherweise zur gegenseitigen Ablenkung kommen können. Wahrscheinlich hätten auch die Kommunikationsprozesse mit den Schülern mit komplexen Behinderungen noch weiter reduziert werden müssen. In der zweiten Beobachtungssituation zeigte sich die Notwendigkeit bzw. der Nutzen eines zweiten Raumes darin, dass die Lehrerin dort ungestört eine Einzelfördersituation mit einer Schülerin gestalten konnte (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 1b, V). Außerdem diente dieser Raum einer anderen Schülerin für einige Augenblicke als Rückzugsmöglichkeit, den sie in einer scheinbaren Überforderungssituation in Anspruch nahm (vgl. ebd., IV). Grundsätzlich konnte ich bei der räumlichen Gestaltung der Schule eine weitgehende Barrierefreiheit, sowie eine behindertengerechte Ausstattung (v.a. Sanitärräume) erkennen.

Hinsichtlich der sächlichen Ausstattung formulieren die beiden befragten Sonderpädagogen keine expliziten Bedingungen, S1 (INTERVIEW 1, 94) erwähnt jedoch an einer Stelle, dass in einer heterogenen Lerngruppe „das Material sehr vielfältig“ sein müsse, um den verschiedenen Lernbedürfnissen der Schüler entsprechen zu können.

In den beobachteten Situationen konnten auf der Ebene der sächlichen Ausstattung verschiedene Aspekte wahrgenommen werden. Einerseits wurden im Unterricht verschiedene Hilfsmittel eingesetzt, so z.B. Rollstühle, Kommunikationsgeräte (Talker) und verschiedene orthopädische Hilfsmittel (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 1a und 1b). Zur Förderung der Schüler mit komplexen Behinderungen wurden in der ersten Beobachtungssituation Materialien verwendet, die sich auch im Alltag wiederfinden, so zum Beispiel eine große Plastikschüssel, Waschtücher und Massagebälle (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 1a, IVf). In der zweiten beobachteten Situation verwendeten die Schüler insgesamt relativ ähnliche Materialien. Eine Ausrichtung der Arbeitsmaterialien an den Bedürfnissen der Schüler konnte insofern in Ansätzen erkannt werden, als die Schüler beispielsweise auf unterschiedlich abstrakten Ebenen arbeiteten (Schrift, Foto, Zeichnungen,...). Dabei konnte ich jedoch keine besonderen Materialien erkennen, die zur Förderung des Schülers mit komplexen Behinderungen genutzt wurden, lediglich eine Spezialschere ermöglichte ihm mit Hilfestellung das Schneiden (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 1b, IV). Die Schüler arbeiteten insgesamt jedoch weitgehend mit ähnlichen Materialien, mit Papier, Schere, Klebstoff und Stiften, zwei Schüler nutzten auch den Computer. Über die im Unterricht verwendeten Hilfsmittel und Materialien befanden sich in den Klassenzimmern noch zahlreiche weitere Gegenstände und Materialien: so zum Beispiel ein Bett als Liegemöglichkeit, Stehständer und höhenverstellbare Liegen in den Sanitärräumen, um nur einige zu nennen.

Es wird deutlich, dass die sächliche Ausstattung sich tatsächlich als vielfältig erweist. Die Materialien und Hilfsmitteln dienen dabei unterschiedlichen Zwecken: Sie befähigen die Schüler einerseits zu einer grundsätzlichen Teilhabe am Unterricht, indem sie ihnen beispielsweise Mobilität (Rollstuhl) ermöglichen oder Kommunikation (Talker) anbahnen. Andererseits dienen sie aber auch dazu, die Gesundheit und das Wohlergehen der Kinder und Jugendlichen zu fördern oder zumindest deren Verschlechterung zu vermeiden (z.B. Orthesen, PEG-Sonden,...). Sie erweisen sich also als tatsächlich notwendig.

#### **PERSONELLE RAHMENBEDINGUNGEN**

Hinsichtlich der personellen Rahmenbedingungen geben die beiden Sonderpädagogen zu bedenken, dass die Klassenkonstellation einen wesentlichen Beitrag zu einer zufriedenstellenden Situation im gemeinsamen Unterricht leistet. So berichtet S1 (INTERVIEW 1, 19ff):

„Ich denke, die erste Klasse, die damals entstanden ist, hatte sieben Schüler mit einem relativ hohen Anteil mit Kindern mit umfassender Behinderung. Da haben wir gemerkt, das ist ganz schwierig. Wenn das einfach so, ähm, unausgewogen ist. Man muss schauen, dass die Klassen, (...), eine gute Mischung haben, die es einfach nicht immer gibt.“

Im weiteren Verlauf des Interviews kam es leider zu keiner weiteren Konkretisierung dessen, welche Klassenkonstellation(en) ‚eine gute Mischung‘ darstellt. Meine Gesprächspartner weisen jedoch darauf hin, dass die Anzahl der im Unterricht anwesenden Erwachsenen durchaus auch durch die Schülerkonstellationen mitbestimmt werde (vgl. S2, INTERVIEW 1, 44ff). Diese sei zwar einerseits notwendig, um den Schülern gerecht zu werden, bewirke jedoch eine Vergrößerung des Klassenteams und führe so zu den bereits beschriebenen Herausforderungen der Zusammenarbeit in einem Großteam.

Im Hinblick auf die personelle Ausstattung mit Fachkräften gehen die beiden Sonderpädagogen von Folgendem aus: Durchschnittlich bestünde in einer Klasse ein Anspruch auf etwa 60 Lehrerstunden (vgl. ebd., 44). Dies entspricht ca. 2,5 vollen Sonderschullehrerdeputaten<sup>19</sup>. In einer heterogenen Klasse kämen dann außerdem noch Fachlehrer, Physio- und Ergotherapeuten, Pflegekräfte oder sogar Krankenschwestern hinzu (vgl. ebd., 45f). Dies zeugt von einer sehr hohen, wenn auch nicht unproblematischen personellen Ausstattung im gemeinsamen Unterricht an der Sonderschule für Körperbehinderte.

In den beobachteten Unterrichtssituationen zeigten sich verschiedene Konstellationen: Die Anzahl der Schüler mit komplexen Behinderungen variierten in den heterogenen Lerngruppen zwischen drei (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 1a) und einem bzw. zwei (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 1b). In der ersten Lerngruppe waren (außer mir) vier Erwachsene anwesend (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 1a), in der zweiten Lerngruppe variierte die Anzahl in den verschiedenen Phasen des Unterrichts zwischen vier und sieben Erwachsenen, den größten Teil der Zeit waren es jedoch fünf (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 1b). In den homogenen Lerngruppen wurden drei Schüler mit komplexen Behinderungen von drei Erwachsenen gefördert und versorgt, während ein Sonderpädagoge mit fünf Schülern ohne komplexen Behinderungen Englischunterricht abhielt (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 1a). Anhand dieser Konstellationen kann nicht unmittelbar ein linearer Zusammenhang zwischen der Anzahl der Schüler mit komplexen Behinderungen und den im Unterricht anwesenden Erwachsenen festgestellt werden, er kann jedoch anhand der beiden zuletzt beschriebenen Konstellationen in den homogenen Lerngruppen erahnt werden.

Inwiefern die beobachteten Klassenkonstellationen sich als sinnvoll erweisen, vermochte ich durch meine kurze Beobachtungszeit kaum zu beurteilen. Besonders in der zweiten Beobachtungssituation (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 1b), in der außer dem Schüler mit komplexen Behinderungen fast alle Mitschüler ebenfalls einen hohen Hilfebedarf hatten, fiel mir jedoch auf, dass sich viele der oben genannten Chancen des Unterrichts in einer heterogenen Lerngruppe deutlich reduzierten, weil sich Interaktionen in erster Linie zwischen einzelnen Schülern und ihren erwachsenen Bezugspersonen abspielten, sodass es beispielsweise kaum zum gegenseitigen Lernanregungen zwischen den Schülern kam. Meines Erachtens kann in

---

<sup>19</sup> In Baden-Württemberg beträgt ein volles Sonderschullehrerdeputat 26 Deputatstunden pro Woche (vgl. SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, 2010).

solchen Situationen nur noch bedingt von Teilhabe gesprochen werden. Ebenso verliert auch das Argument der Entlastung der Lehrkraft an Bedeutung, wenn (fast) alle Schüler selbst auf Unterstützung angewiesen sind. Letztlich muss allein aufgrund der Zusammensetzung der Klasse - mehr als die Hälfte der Schüler wurde nach dem Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte unterrichtet - die Frage gestellt werden, ob es sich tatsächlich um eine heterogenen Lerngruppe handelt.

### SOZIALE PROZESSE

In Interaktionen zwischen Schülern mit und ohne komplexen Behinderungen sehen die beiden Sonderpädagogen eine besondere Chance des Unterrichts in heterogenen Lerngruppen. Diese würden sich dank der kindlichen Neugier und Unbedarftheit oftmals „ganz schnell“ (S2, INTERVIEW 1, 180) ergeben. Dabei legen meine Gesprächspartner aber großen Wert darauf, dass kein Kind dazu verpflichtet oder gar gezwungen wird, sich einem Mitschüler mit komplexen Behinderungen anzunähern und ihm zu helfen. Vielmehr sehen sie die Notwendigkeit, dass Beziehungen zwischen den Schülern wachsen müssen und dass die Kinder - ebenso wie die Erwachsenen (vgl. Kapitel 8.1.4) - auch das Recht haben müssen, „zu sagen: ‚Nein, ist nicht meins‘“ (S1, ebd., 230f). Vor allem S1 hält es deshalb auch nicht für sinnvoll, soziale Prozesse im Unterricht bewusst zum Thema zu machen und anzumahnen, dass auch die Schüler mit komplexen Behinderungen einbezogen werden müssen (vgl. ebd., 225f). Stattdessen setzen beide Gesprächspartner eher darauf, soziale Prozesse und Annäherungsversuche zwischen den Schülern (indirekt) anzubahnen. Dies geschehe beispielsweise dadurch, dass die Lehrer bei der Unterrichtsvorbereitung bewusst Partnerarbeit einplanen und im Unterricht „Gruppen zusammenstellen, dass man dann - ja, zum Beispiel, ähm, Partnerarbeit macht, immer ein fitteres Kind mit einem umfassend behinderten, um da irgendwo Prozesse zu initiieren“ (ebd., 226ff). Neben der bewusst angebahnten Partnerarbeit im Unterricht würden sich aber auch offene Situationen „für das spontane Gemeinsame“ (ebd., 253) als wertvoll erweisen. Als konkrete Beispiele für solche gemeinschaftsfördernden Situationen nennt S2 (vgl. ebd., 256) Pausen und Freispielsituationen.

Im Rahmen der beiden beobachteten Situationen ergaben sich neben den freiwilligen, spontanen Situationen (vgl. Kap. 8.1.4), auch Interaktionssituationen zwischen Schülern mit und ohne komplexen Behinderungen auf Anregung von Lehrkräften. So bat beispielsweise der Sonderpädagoge die fünf Jungen in seiner Klasse, ihre Mitschüler mit komplexen Behinderungen vorzustellen (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 1a, III). Das Freiwilligkeitsprinzip wurde in dieser Situation insofern deutlich, als die Jungen die Möglichkeit hatten, einerseits den Mitschüler ihrer Wahl vorzustellen oder die Aufgabe andererseits aber auch grundsätzlich abzulehnen. Auch in der zweiten beobachteten Unterrichtssituation wurde eine Schülerin von der Lehrerin gebeten, ihrem Mitschüler, einem Jungen mit infantiler Cerebralparese, beim Ausschneiden und Aufkleben von Abbildungen zu helfen. Diese hatte ihren eigenen Arbeitsauftrag bereits erledigt und half ihrem Mitschüler bereitwillig (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 1b, IV). Diese Situation kann als Initiieren

von Hilfeleistung und Interaktion betrachtet werden, ohne dass dabei jedoch irgendeine Art von Zwang ausgeübt worden wäre. Somit konnte durch die Beobachtungen bestätigt werden, was die Pädagogen im Interview beansprucht hatten.

### **8.1.5 Zusammenfassung**

Der gemeinsame Unterricht hat sich an der Schule A als Konzept etabliert und wird vor allem im Bereich der Grund- und Hauptstufe praktiziert. Es besteht jedoch kein Ausschließlichkeitsanspruch dieses Konzeptes, sodass an der Schule - besonders in den höheren Klassen - weiterhin auch noch Sonderklassen für Schüler mit komplexen Behinderungen vorzufinden sind. Das Konzept gibt keine strengen Richtlinien für die Realisierung des Unterrichts in einer heterogenen Lerngruppe vor, sondern erweist sich als so flexibel, dass die Gestaltung des Unterrichts an die jeweiligen Schüler und Gegebenheiten innerhalb der Klassen angepasst werden kann (vgl. S1, INTERVIEW 1, 435ff).

Aus dem gemeinsamen Lernen, Spielen und Arbeiten in einer heterogenen Lerngruppe ergeben sich aus Sicht der befragten Pädagogen verschiedene Vorteile. Diese decken sich vielfach mit den aus der Literatur erarbeiteten Chancen und Vorteilen des gemeinsamen Unterrichts. Als Beispiels hierfür könnte genannt werden, dass Schüler mit komplexen Behinderungen im gemeinsamen Unterricht Zuwendung erfahren und Freundschaften entstehen, die ein gegenseitiges Geben und Nehmen der Schüler mit und ohne komplexen Behinderungen darstellen, aber auch, dass eine heterogene Lerngruppe vielfältige Lernanlässe für die einzelnen Schüler birgt. Für viele der erwähnten Aspekte konnten außerdem im Rahmen der Beobachtung Parallelen in der Unterrichtspraxis festgestellt werden. An dieser Stelle sollen einige Punkte zusammenfassend herausgegriffen werden, die neue Erkenntnisse darstellten oder mir als besonders markant erschienen:

- Als neue Erkenntnis erwies sich die Ansicht meiner Gesprächspartner, dass der gemeinsame Unterricht die Schüler mit komplexen Behinderungen auf ihr nachschulisches Leben vorbereite, weil sie lernten, mit Tumult, Lautstärke und wechselnden Bezugspersonen umzugehen (vgl. S1, INTERVIEW 1, 98f).
- Darüber hinaus wurde das Argument eingebracht, dass im gemeinsamen Unterricht die Gefahr der Reduktion von Lerninhalten verringert werden könne (vgl. S2, INTERVIEW 1, 110ff). Dieses Argument scheint meines Erachtens jedoch nur dann als gerechtfertigt, wenn zu einem gemeinsamen Thema allen Schülern Lernangebote gemacht werden, die ihnen einen individuellen Zugang zum gemeinsamen Thema ermöglichen. Dieser Anspruch wurde in der beobachteten Unterrichtssituation meines Erachtens nach nicht erfüllt (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 1b).
- Die Lehrer erleben den Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe im Gegensatz zum Unterricht in einer Sonderklasse insofern als Entlastung, als sie nicht mehr unter dem ständigen Druck stehen, „ein Programm zu gestalten (...), Unterrichtssequenzen aufrechtzuerhalten und sich nicht auch in

Gespräche mit anderen Erwachsenen zu verlieren“ (S2, INTERVIEW 1, 108ff). Stattdessen gestaltet sich der gemeinsame Unterricht als Interaktion zwischen Schülern und Lehrern.

Neben den Vorteilen und Chancen des Unterrichts in einer heterogenen Lerngruppe sprechen die beiden Sonderpädagogen aber auch verschiedene Herausforderungen und Gefahren an:

- Als besondere Herausforderung empfinden sie die Zusammenarbeit in einem Großteam, das sich im Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe aus Sonderpädagogen, Fachlehrern, Therapeuten, Pflege- und Betreuungskräften ergibt. Im Rahmen der Beobachtungen konnte ein Eindruck von den Schwierigkeiten gewonnen werden, Termine für gemeinsame Absprachen zu finden und einen Informationsfluss zwischen allen am Unterricht beteiligten Erwachsenen aufrechtzuerhalten. Der Klassenlehrer nimmt dadurch vermehrt die Rolle eines Organisators ein (vgl. S2, INTERVIEW 1, 296). Durch die Vielfalt der verschiedenen Personen erweist es sich außerdem als schwierig, ‚gerade Linien zu fahren‘ (vgl. ebd., 58), weshalb die Teamarbeit insgesamt als anstrengend erlebt wird.
- Ferner berichten die beiden Sonderpädagogen aus ihrer Unterrichtserfahrung, dass eine weitere große Herausforderung für den Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe in Schülern mit (schweren) Verhaltens-auffälligkeiten besteht. Dadurch könnten Unterrichtsprozesse maßgeblich gestört werden, es bestehe jedoch auch die Gefahr, dass diejenigen Schüler, die weniger auffälliges Verhalten zeigen oder ihre Interessen und Bedürfnisse nur schwer ausdrücken können, zu ‚Beistellkindern‘ werden (vgl. S2, ebd., 408).
- Letztlich stellt der Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe die Lehrkräfte vor die Aufgabe, auf der Grundlage gemeinsamer Themen Lernangebote zu finden, die den Fähigkeiten und Bedürfnissen der Schüler entsprechen. Dies erweist sich besonders in den höheren Klassen als schwierig, weil es sich zunehmend um abstrakte und theoretische Inhalte handelt (vgl. ebd., 361ff).
- Die Beobachtung zeigte, dass bei den bestehenden Klassen- bzw. Gruppenkonstellationen teilweise nur bedingt von gemeinsamem Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe gesprochen werden kann (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 1b). Unter solchen Umständen reduzieren sich die genannten Vorteile des gemeinsamen Unterrichts deutlich.

Aus den Aussagen der beiden befragten Sonderpädagogen und den Beobachtungen im Unterricht wurde ferner deutlich, dass es für den gemeinsamen Unterricht bestimmter Rahmenbedingungen bedarf:

- Meine Gesprächspartner betonen deutlich, dass neben den Phasen des Unterrichts in der heterogenen Lerngruppen ebenso auch Phasen in homogenen Gruppen notwendig seien, um den Bedürfnissen der Schüler gerecht werden zu können (vgl. S2, INTERVIEW 1, 163f). Beide Phasen haben einen festen Platz im Stundenplan der Schüler (vgl. S1, ebd., 142).
- Eine zentrale Voraussetzung sehen die beiden Sonderpädagogen auch darin, dass die am Unterricht beteiligten Lehrkräfte bereit sind, das Konzept mitzutragen und sich auf Aufgaben einzulassen, die nicht ihrem herkömmlichen Arbeitsfeld entsprechen (vgl. S1, ebd., 272f). Aber auch in der

Akzeptanz und Unterstützung des Konzeptes seitens der Schulleitung muss eine unabdingbare Voraussetzung gesehen werden.

- Um Differenzierungsmaßnahmen und Unterricht in homogenen Gruppen zu ermöglichen, müssen die räumlichen Voraussetzungen vorhanden sein. Ohne diese „ist es nicht möglich, oder ist es wahnsinnig viel anstrengender“ (S1, INTERVIEW 1, 156f).
- Es bedarf einer ‚guten Mischung‘ zwischen Schülern mit und ohne komplexen Behinderungen bzw. zwischen Schülern mit höherem und niedrigerem Hilfebedarf (vgl. ebd., 22). Je mehr Schüler mit hohem Hilfebedarf pro Lerngruppe, desto weniger Interaktionen finden zwischen den Schülern statt.
- Soziale Prozesse zwischen den Schülern ergeben sich oft spontan, sie müssen sie jedoch auch von Lehrkräften initiiert werden. Dabei legen die beiden befragten Sonderpädagogen großen Wert darauf, dass kein Kind zur Interaktion mit einem Schüler mit komplexen Behinderungen gezwungen oder verpflichtet wird (vgl. S1, ebd., 229ff).
- Das Konzept muss sich als flexibel erweisen, um den einzelnen Schülern, den Gegebenheiten und Herausforderungen in den einzelnen Klassen gerecht zu werden (vgl. ebd. 435ff).

Insgesamt kann gesagt werden, dass der Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe an der Schule für Körperbehinderte gewissen Herausforderungen gegenüber steht. Dennoch birgt er auch große Chancen, nicht zuletzt für Schüler mit komplexen Behinderungen - sofern die entsprechenden Rahmenbedingungen gegeben sind und die Lehrkräfte auf dieser Grundlage fähig, aber auch bereit sind, diesen Personenkreis im Unterricht zu akzeptieren und ihm maximale Teilhabe zu ermöglichen. Im Hinblick auf das aktuell (noch) gültige Schulgesetz des Bundeslandes Baden-Württemberg, das für Schüler mit komplexen Behinderungen immer noch schwerpunktmäßig bzw. sogar ausschließlich die Beschulung an einer Sonderschule vorsieht (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG, 1983, § 15), stellt der Unterricht in heterogenen Klassen an der Sonderschule einen ersten Schritt dahingehend dar, dem entgegenzuwirken, dass Schüler mit komplexen Behinderungen immer weiter ausgelesen und auch innerhalb einer Gruppe bereist selektierter Schüler an den Rand gedrängt werden.

## **8.2 Das Konzept an der Schule B (inklusive Grundschule)**

### **8.2.1 Darstellung des Konzeptes**

Unterricht in heterogenen Lerngruppen mit Schülern mit komplexen Behinderungen findet an der Schule B bereits seit mehr als zwanzig Jahren statt. Die Schule versteht sich heute als inklusive Grundschule, in dem Sinne, dass möglichst alle Schülern in ihrem Einzugsgebiet aufgenommen werden und miteinander lernen. Der inklusive Ansatz der Schule bezieht sich dabei nicht nur auf behinderte Kinder, sondern die Schule fördert bewusst ein gemeinsames Lernen und Leben von deutschen und nichtdeutschen Kindern aus ganz unterschiedlichen familiären Ausgangslagen.

Der Unterricht findet in der dreijährigen Schuleingangsphase in altersgemischten Klassen, in so genannten Jahrgangübergreifenden Lerngruppen (JÜL) statt. Von der vierten bis zur sechsten Klasse werden die Schüler hingegen in Jahrgangsklassen unterrichtet. Der Unterricht in heterogenen Lerngruppen ist fest im Schulkonzept verankert und stellt einen wesentlichen Aspekt des Schulprofils dar (vgl. ebd., 15).

Um der Heterogenität der Schülerschaft gerecht werden zu können, basiert das gemeinsame Lernen in erster Linie auf Methoden des offenen Unterrichts. Darüber haben sich weitere organisatorische Strukturen - wie beispielsweise Partner- und Helfersysteme - fest im Schulalltag etabliert (vgl. R1, INTERVIEW 2, 307ff). Auf diese Weise wird auch das soziale Lernen gefördert, dem die Schule ebenfalls einen hohen Stellenwert zumisst (vgl. ebd., 7).

Grundsätzlich gilt, dass alle Schüler jeweils an allen Lernangeboten in der Klasse teilhaben. Auch Schüler mit komplexen Behinderungen sind „einfach immer mit dabei“ (R1, INTERVIEW 2, 51). Trotzdem gibt es für Schüler, die nach dem Rahmenplan des Förderschwerpunktes „Geistige Entwicklung“ unterrichtet werden - also auch für solche mit komplexen Behinderungen -, aber auch spezielle Förderangebote, die in klassenübergreifenden Gruppen stattfinden und dazu dienen, den Lernbedürfnissen dieser Kinder verstärkt zu begegnen. Dazu gehören beispielsweise eine Psychomotorikgruppe, Schwimmen oder lebenspraktische Angebote (z.B. Frühstückszubereitung). Diese Angebote nehmen die Schüler in der Regel zusammen mit Partnerkindern aus ihrer Klasse wahr (vgl. ebd., 355ff).

### **8.2.2 Chancen des Unterrichts in einer heterogenen Lerngruppe mit Schülern mit komplexen Behinderungen**

Auf der Grundlage ihrer persönlichen Unterrichtserfahrungen und der langjährigen intensiven Auseinandersetzung mit dem Thema des gemeinsamen Unterrichts sind die beiden befragten Pädagoginnen der festen Überzeugung, dass eine heterogene Lerngruppe gerade für Schüler mit komplexen Behinderungen große Chancen und Vorteile gegenüber homogenen Klassen an Sonderschulen birgt. Bei der Diskussion der Vorteile soll wiederum so vorgegangen werden, dass zuerst die Aussagen aus dem Interview

dargestellt und anschließend mit den Unterrichtsbeobachtungen verglichen werden. Dabei muss allerdings beachtet werden, dass dieser Vergleich nur bedingt möglich ist, weil die Schüler mit Behinderung in der Klasse meiner Gesprächspartner nicht dem Personenkreis der Menschen mit Komplexen Behinderungen im Sinne dieser Arbeit zugeordnet werden können.

### **AKZEPTANZ UND TEILHABE**

R2 (INTERVIEW 2, 1268ff), als Sonderpädagogin, hält es für einen großen Fehler, dass Kinder und Jugendliche mit Komplexen Behinderungen lange Zeit und bis in die Gegenwart in Sonderschulen „weggeschlossen“ wurden. Sie sieht eine Gefahr in der Isolierung dieser jungen Menschen. Im Gegensatz zu dieser Aussonderung von Schülern mit Komplexen Behinderungen erleben die beiden Pädagoginnen im Unterricht in heterogenen Lerngruppen:

„diese Kinder alle, (...), sind immer von den anderen Kindern, ähm, total angenommen worden, gemocht worden, also die waren - die gehörten dazu, man hat, ähm, immer auf sie irgendwie, ähm, ja, ich würde nicht mal sagen Rücksicht genommen, das war einfach so wie - war ein Teil der Klasse“ (R1, ebd., 109ff).

Im Gegensatz zu homogenen Sonderklassen beschränke sich die Interaktion der Schüler mit Komplexen Behinderungen nicht nur auf die erwachsenen Bezugspersonen, sondern sie machten bedeutsame Erfahrungen mit Gleichaltrigen (vgl. R2, ebd., 1246f). Weil die Kinder und Jugendlichen mit Komplexen Behinderungen bei allem dabei sind und in alle Aktivitäten und Angebote miteinbezogen werden, sei ein „echtes Kennenlernen“ (ebd., 1277) zwischen den Schülern möglich. Einem echten Kennenlernen muss für den gemeinsamen Unterricht eine große Bedeutung zugemessen werden, denn nur auf dieser Grundlage ist tatsächliche Teilhabe, die über eine bloße raum-zeitliche Gemeinsamkeit hinausgeht, möglich. Nur durch gemeinsame Aktivitäten und Erlebnisse können beispielsweise Scheu und Berührungsängste abgebaut werden (vgl. ebd.). So stellt R1 (ebd., 569) fest:

„Wenn man so ein Kind kennen lernt, dann merkt man: ‚Meine Güte, das ist ja überhaupt nicht so schlimm oder das ist ja gar nicht so schwierig. Das geht ja auch. Da kann ich ja auch eine Beziehung dazu aufbauen.““

Auf dieser Basis können die Schüler mit Komplexen Behinderungen Beziehungen zu Gleichaltrigen erleben (vgl. R1, INTERVIEW 2, 29f). Dabei sind die Schüler nicht mehr nur auf eine (erwachsene) Bezugsperson angewiesen, sondern können selbständig Vorlieben ausbilden (vgl. ebd. 30).

Im Rahmen der Beobachtungen in der Klasse von R1 und R2 hatte ich tatsächlich das Empfinden, dass Hürcan, ein Schüler mit geistigen und körperlichen Behinderungen, ebenso wie Jakob, ein Schüler mit geistiger Behinderung, von ihren Mitschülern akzeptiert und als Teil der Klasse gesehen werden. Auch konnte ich keine Berührungsängste gegenüber den beiden Schülern mit Behinderungen erkennen. Als spezielle Begründung für diesen Eindruck könnte beispielsweise genannt werden, dass die Schüler von sich aus Interaktionen mit Hürcan suchten (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 2b, II) oder sich darauf einließen und

Freude dabei zeigten (vgl. BEOBACHTUNGS-PROTOKOLL 2a, V und VI). Auch Hürcan schien sich in der Klasse angenommen zu fühlen und Freude am gemeinsamen Lernen, Spielen und Arbeiten mit seinen Mitschülern zu finden. Dies zeigte sich beispielsweise daran, wie er am Morgen seine Mitschüler freudig begrüßte (vgl. ebd., I). Außerdem suchte er von sich aus immer wieder die Interaktion mit seinen Klassenkameraden (vgl. ebd. IV). Dabei brachte er persönliche Vorlieben zum Ausdruck, indem er bevorzugt auf bestimmte Mitschüler zugeht (vgl. ebd., V) oder besondere Freude in der Interaktion mit bestimmten Mitschülern zeigte (vgl. ebd. 1f). Die Tatsache, dass die Mitschüler Hürcan, ebenso wie Jakob, beispielsweise auch in verschiedener Hinsicht Grenzen setzten (vgl. u.a. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 2a, VII und BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 2b, IV), wenn ihnen deren Verhalten unangenehm war, deutet darauf hin, dass die Interaktionen mit den Schülern mit Behinderungen nicht ausschließlich auf dem Motiv der Rücksichtnahme beruhten. Vielmehr unterschieden sich die Interaktionen zu den Schülern mit Behinderungen im Wesentlichen kaum von den Interaktionen der Kinder ohne Behinderungen untereinander. Somit wird deutlich, dass der gemeinsame Unterricht den Schülern mit Behinderungen neben der Erfahrung des Akzeptiert Seins und dem Erleben von Freundschaft und Beziehungen auch zahlreiche weitere Normalitätserfahrungen ermöglicht, die in einer homogenen Sonderklasse in der engen Interaktion mit Erwachsenen kaum möglich gewesen wären. Grundsätzlich kann ich mir auf der Grundlage meiner Beobachtungen vorstellen, dass in dieser Klasse auch ein Schüler mit komplexen Behinderungen angenommen und als Teil der Klasse betrachtet worden wäre. Die Annäherungsprozesse hätten sich jedoch möglicherweise als schwieriger und langwieriger erwiesen, wenn das Kind nicht wie Hürcan in der Lage gewesen wäre, von sich aus auf Mitschüler zuzugehen und die Interaktion mit ihnen zu suchen.

#### **VIelfältige bzw. vermehrte Lernanregungen**

Darüber hinaus sehen die beiden Pädagoginnen insofern eine große Chancen für Kinder und Jugendliche mit komplexen Behinderungen in einer heterogenen Lerngruppe, als sie „viel mehr gefördert werden“ (R1, INTERVIEW 2, 135). Diese Hypothese begründen meine Gesprächspartnerinnen damit, dass die Pädagogen im gemeinsamen Unterricht im Gegensatz zu einer reinen Sonderklasse für Schüler mit komplexen Behinderungen insofern entlastet seien, dass sie nicht mehr die einzigen aktivierenden Elemente seien. Aus der eigenen Unterrichtserfahrung an der Sonderschule beschreibt die Sonderpädagogin R2, dass Lehrer in solchen Sonderklassen „alle Hände voll zu tun“ (R2, INTERVIEW 2, 1242) hätten und dem einzelnen Kind nicht gerecht werden könnten, weil alle Schüler einen hohen Hilfebedarf haben und alle Impulse, Förderangebote und Pflegemaßnahmen immer von den Erwachsenen geleistet werden müssten (vgl. auch R1, ebd., 214ff). Der gemeinsame Unterricht hingegen bietet die große Chance, dass Kinder und Jugendliche mit komplexen Behinderungen auch von ihren Mitschülern in förderlicher Weise angeregt werden und angesprochen, aber auch durch Geräusche und Berührungen basal stimuliert werden können (vgl. R1, INTERVIEW 2, 32ff). Zwar reduziert sich der Unterstützungs- und Pflegebedarf eines Schülers auch in einer

heterogenen Lerngruppe nicht, doch die Grundschullehrerin deutet an, dass sich die Situation dadurch entspanne, dass nicht alle Schüler der Klasse dieselben Bedarfe hätten und in gleichem Maße auf die Aktivierung durch Erwachsene angewiesen seien. Vielmehr könnten die nicht behinderten Kinder die Lehrkräfte sogar bei der Versorgung und Förderung des Schülers mit komplexen Behinderungen unterstützen (vgl. ebd., 57f). Deshalb kommt sie hinsichtlich eines konkreten Schülers zu dem Fazit:

„...im Vergleich zu der Situation, die er dort hatte - hatte ich so das Gefühl, können wir ihm mindestens auch so viel geben. Weil ihn irgendwo im Raum nur gut lagern und er hört wenigstens aber die Stimmen der anderen Kinder, das schaffen wir allemal. Ja, und so war's dann auch. Und ich denke, wir haben sehr viel mehr gemacht, als ihn nur gelagert - und durchbewegt (R1, ebd., 223ff).

An verschiedenen Stellen betonen meine Gesprächspartnerinnen auch, dass der gemeinsame Unterricht die große Chance berge, dass die Schüler mit komplexen Behinderungen wertvolle Lern- und Entwicklungsanregungen durch das lebendige und vielfältige Umfeld erhielten. Besonders im Bereich der Kommunikation, der Aufmerksamkeit und Konzentration sieht R1 (vgl. INTERVIEW 2, 135ff und ebd. 126f) ein großes Potenzial. Auch R2 (ebd., 277) betont die Bedeutung des Imitationslernens der Schüler mit komplexen Behinderungen von ihren Mitschülern und stellt zum Beispiel hinsichtlich Hürcan fest: „Hürcan ist einfach (...) ein Kind, was alles nachmacht. Also er sieht die anderen und er möchte genau das gleiche nachmachen und dabei übt er sich ganz enorm“.

Im Rahmen der Unterrichtsbeobachtung ließen sich mehrere Situationen ausmachen, die die Aussagen der beiden Pädagoginnen bestätigen. So konnte ich beispielsweise beobachten, dass Hürcan während einer gemeinsamen Aktivität mit seinem Partnerschüler zu kommunizieren versuchte. Der Mitschüler reagierte darauf, indem er die Laute bzw. Lautkombinationen imitierte. Dadurch wurde Hürcan in seinem Verhalten verstärkt und probierte immer wieder neue Laute aus (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 2a, VI). Diese Situation ergab sich zwischen den beiden Schülern spontan und im Rahmen einer natürlichen Interaktion. Hürcan zeigte dabei ein hohes Maß an Eigenmotivation. Eine solche authentische und motivierende Situation im Rahmen der Sprachförderung bewusst zu planen und umzusetzen, hätte sich möglicherweise als weitaus schwieriger erwiesen. Schließlich zeigte sich die gemeinsame Aktivität zwischen Hürcan und seinem Partnerschüler auch insofern als förderlich, als Hürcan dadurch überhaupt erst bereit war, sich auf das Lernangebot einzulassen, während er es zuvor abgelehnt hatte, als er dieses alleine wahrnehmen sollen hätte (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 2a).

Ebenso eindrucklich war für mich, als Hürcan, der grundsätzlich ein großes Bewegungsbedürfnis zeigte und immer nur wenige Minuten an einer Aktivität blieb, im Rahmen der Lernstraße im Fach Deutsch wie seine Mitschüler mit einem Stift schreiben wollte und dies auch länger als eine Viertelstunde konzentriert tat (vgl. ebd., IVf). Beim Schreiben orientierte sich Hürcan am Verhalten seiner Nebensitzer und versuchte, dieses möglichst gut nachzuahmen. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich die von Hürcan gewählte Aktivität, die er mit großer Motivation und Ausdauer ausübte, in ähnlicher Weise förderlich für das Training seiner feinmotorischen Fähigkeiten erwies, als die von der Sonderpädagogin geplante Aufgabe. Somit zeigt

sich in den beobachteten Situationen deutlich, dass nicht die Erwachsenen die alleinigen aktivierenden Elemente sind, sondern die Schüler sich untereinander anregen. Dies wird besonders durch das Partnersystem gefördert (vgl. u.a. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 2a, VI).

Auch wenn die Mitschüler zum Helfen ermutigt werden und die Lehrkraft bei der Förderung und Versorgung der Schüler mit Komplexen Behinderungen unterstützen, bedeutet dies nicht, dass deren Lernprozesse im gemeinsamen Unterricht in den Hintergrund gedrängt werden würden. Vielmehr zeigen die Pädagoginnen innerhalb des Interviews in verschiedener Hinsicht auf, dass auch die nicht behinderten Mitschüler von der Anwesenheit der Kinder und Jugendlichen mit Komplexen Behinderungen profitieren:

### **FÖRDERUNG SOZIALER KOMPETENZEN**

Der Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe bietet für die Schüler vielfältige Gelegenheiten, soziale Kompetenzen zu erwerben und zu festigen. So basiert das Lernen in der heterogenen Gruppe nach Aussagen meiner Gesprächspartner wesentlich auf dem Prinzip des gegenseitigen Helfens (vgl. R1, INTERVIEW 2, 308ff). Anhand praktischer Beispiele aus dem Werkstattunterricht zeigt die Grundschullehrerin auf, dass die Kinder dabei lernen, die Bedürfnisse anderer zu erkennen, sich gegenseitig zu unterstützen und ernst zu nehmen, aber auch Verantwortung für andere zu übernehmen (vgl. u.a. ebd., 326ff). In der Anwesenheit von Schülern mit Komplexen Behinderungen sieht die Pädagogin den besonderen Vorteil, dass „eine unheimliche Bandbreite“ (ebd., 166) an sozialen Lernanlässen entstehe, die Schülern in einer eher homogenen Lerngruppe nicht geboten werden könnte. Beide Pädagoginnen heben außerdem hervor, dass gerade die Anwesenheit von Schülern mit Komplexen Behinderungen den nicht behinderten Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit gibt, zu lernen, mit Menschen mit Behinderung umzugehen (vgl. ebd., 159 und R2, ebd., 1038). Beim gemeinsamen Lernen, Spielen und Arbeiten können die jungen Menschen die Erfahrung machen,

„dass man mit diesem Menschen genauso umgehen kann wie auch mit anderen, (...). Man muss, wie bei jedem, sensibel sein, man muss gucken, man muss auf die Mimik achten, man muss in der Kommunikation darauf achten: Hat der andere mich verstanden? Muss ich es eventuell noch mal wiederholen? Gibt es andere Möglichkeiten, mich verständlich zu machen, also des Kommunizierens?“, (R1, INTERVIEW 2, 160ff).

Die Bedeutung sozialer Kompetenzen wurde mir im Rahmen meiner Beobachtungen in verschiedenen Situationen bewusst. Wie von den beiden Pädagoginnen angedeutet, spielte das gegenseitige Helfen im Unterricht eine große Rolle. Prozesse des Helfens ließen sich zwischen den Schülern ohne Behinderung (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 2a, VII), aber auch speziell im Rahmen der Partnersysteme zwischen Schülern mit und ohne Behinderung (vgl. u.a. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 2a, I und BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 2b, II) beobachten. Die Partnerkinder stellten dabei für einen gewissen Zeitraum ihre eigenen Aufgaben und Bedürfnisse zurück und unterstützten in dieser Zeit die Schüler mit Behinderungen in ihrem Lernprozess. So wurde beispielsweise Hürcan bei seinen individuellen Werkstattaufgabe von seinem Partnerschüler

angeleitet und unterstützt, indem dieser ihm half, die Materialien zu besorgen und einen geeigneten Arbeitsplatz zu finden (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 2b, II). Die Sonderpädagogin übertrug dem Partnerkind dabei die Verantwortung für Hürkans Lernprozess, stand jedoch für Fragen und Hilfestellungen ebenso bereit (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 2b, II). Wie bereits unter dem Unterpunkt „Akzeptanz und Teilhabe“ angedeutet, verhielten sich die Schüler ohne Behinderung gegenüber ihren Mitschülern mit Behinderungen nicht grundlegend anders als untereinander. Sie sprachen beispielsweise mit ihnen wie mit anderen Mitschülern (vgl. ebd., IV), spielten mit ihnen (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 2b, II) und forderten aber auch die Einhaltung bestimmter Regeln ein (vgl. ebd., III) oder setzten ihnen Grenzen (vgl. ebd., IV). Auch wenn diese Beobachtungen nur Momentaufnahmen darstellen, sehe ich dennoch Hinweise darauf, dass die Schüler tatsächlich gelernt haben, dass man mit diesen Menschen genauso umgehen kann wie auch mit anderen (vgl. R1, INTERVIEW 2, 160). Meine Beobachtungen geben mir keinen Anlass zu der Vermutung, dass die Schüler diese Kompetenzen nicht auch auf den Umgang mit einem Schüler mit komplexen Behinderungen anwenden könnten.

#### **STÄRKUNG DES SELBSTWERTGEFÜHLS**

Die Schüler werden durch die Anwesenheit von Schülern mit komplexen Behinderungen im Unterricht jedoch nicht nur zu einem respektvollen und hilfsbereiten Umgang mit anderen Menschen herausfordert, sondern der gemeinsame Unterricht bietet nach Aussage der Grundschulpädagogin auch Anlässe für die jungen Menschen, sich mit ihrem Selbstkonzept und ihren persönlichen Haltungen auseinanderzusetzen:

„[S]ie lernen, dass man auf jedem, auf jedem Niveau dazulernen kann, das finde ich, das ist etwas ganz, ganz Wichtiges, auch sozusagen für das eigene Selbstwertgefühl, dass es eben Bereiche gibt, da bin ich gut und da bin ich nicht so gut, aber ich kann mich anstrengen und auch dort kann ich etwas dazu lernen wie andere Kinder eben oder wie andere Menschen eben auch. Und das eben auch das ganze Leben lang“ (R1, INTERVIEW 1, 167ff).

Die Schüler lernen auf diese Weise, geduldiger mit eigenen Schwächen umzugehen, aber auch ihre persönlichen Stärken zu erkennen.

Während meiner gesamten Hospitationszeit an der Schule B gewann ich den Eindruck, dass die Schüler tatsächlich ihre eigenen Stärken und Schwächen gut einschätzen konnten und in der Lage waren, reflektiert eigene Lernfortschritte zu erkennen und offenzulegen. Meinem Erachten nach lässt sich diese Fähigkeit dadurch begründen, dass die Schüler durch entsprechende Unterrichtsmethoden und Strukturen von Anfang an zur Selbstreflexion und zur Beobachtung ihrer eigenen Lernprozesse angeregt werden. So sollten sich beispielsweise am Ende der Werkstatteinheit zum Thema Regenwurm alle Schüler überlegen, welche Aufgaben sie in dieser Stunde erledigt hatten und was sie gelernt hätten. Einzelne Schüler stellten ihre Ergebnisse dann vor der Klasse vor (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 2b, V). Zudem leisten auch Unterrichtsmethoden wie beispielsweise die Lernstraße einen wichtigen Beitrag, weil die Lernfortschritte des einzelnen dadurch für alle nachvollziehbar sind und konkret sichtbar werden (vgl.

BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 2a, IV). Weiterhin konnte man in der Klasse aber auch eine Kultur der gegenseitigen Wertschätzung und Anerkennung individueller Anstrengung wahrnehmen. Diese wurde sowohl von den Lehrkräften, als auch von den Schülern praktiziert. So schien es für die Kinder offenbar selbstverständlich, dass nicht alle Schüler in der gleichen Zeit die gleichen Ziele erreicht oder die gleichen Erkenntnisse gewonnen hatten (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 2b, V). Dies zeigte sich nicht zuletzt in der Situation, in der ein Erstklässler neben dem Lob der Lehrerin von der ganzen Klasse spontan Applaus dafür erhielt, dass er ein Mathearbeitsblatt geschafft hatte (vgl. ebd.), obwohl die anderen Erstklässler dieses Blatt in viel kürzerer Zeit und müheloser bearbeitet hatten. Ebenso verhielt es sich mit dem Applaus, den Jakob für seine Bastelarbeit erntete (vgl. ebd., III).

Diese Kultur der Wertschätzung trägt dazu bei, dass die Schüler in ihrem Selbstwertgefühl gestärkt werden. Die jungen Menschen erhalten jedoch nicht nur Anerkennung für inhaltliche Lernfortschritte, sondern auch dafür, wenn sie ihre sozialen Fähigkeiten unter Beweis stellen. So berichtet R1 (vgl. INTERVIEW 2, 347ff) beispielsweise von einer Schülerin, die sich nach langer Zeit zum ersten Mal getraut hatte, das Partnerkind von Jakob zu sein:

„...also wir haben das beobachtet, dass sie es zum ersten Mal gemacht hat, dass sie es so toll gemacht hat und haben sie alle unheimlich gelobt auch, sie hat deswegen auch den Klassenlöwen am Freitag dann bekommen, ja. (...) - ich glaube, sie ist da einen halben Meter größer geworden dabei.“

Ähnliche Reaktionen konnte ich im Unterricht auch bei der Partnerschülerin von Jakob beobachten (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 2b, III). Dadurch wird deutlich, dass die Schüler gerade durch das Helfen und die Interaktion mit ihren Mitschülern mit (Komplexen) Behinderungen in ihrem Selbstwertgefühl bestärkt werden können und damit für ihre Persönlichkeitsentwicklung erheblich profitieren.

### **EMOTIONALE ERLEBNISSE**

Die Interaktion mit Schülern mit Komplexen Behinderungen erweise sich schließlich besonders für diejenigen Schüler als wertvoll und bedeutsam, für die das inhaltliche Lernen oftmals mit Misserfolgs-erlebnissen und großen Anstrengungen verbunden sei (vgl. R1, INTERVIEW 1, 36). R1 berichtet aus ihren langjährigen, persönlichen Unterrichtserfahrungen, dass diese Kinder immer wieder den engen (körperlichen) Kontakt zu ihrem Mitschüler mit Komplexen Behinderungen gesucht hätten, um sich dort eine Auszeit zu nehmen. Dabei hätten die Kinder nicht nur selbst die Ruhe und körperliche Nähe genossen, sondern auch erlebt, dass sich der Schüler mit Komplexen Behinderungen über ihre Zuwendung und Nähe freut. Somit entwickelten sich Situationen des gegenseitigen Gebens und Nehmens (vgl. ebd., 38ff).

Im Rahmen meiner Hospitation konnte ich keine Situationen körperlicher Nähe und emotionaler Zuwendung zwischen den Schülern mit Behinderungen und einem Klassenkameraden beobachten. Die Hauptursache sehe ich darin, dass die Hürcan und Jakob auf der Grundlage ihrer aktuellen Bedürfnisse und

Eigenschaften ihren Mitschülern auch keine entsprechenden Gelegenheiten boten. In der zweiten dargestellten Unterrichtssituationen konnten jedoch Situationen beobachtet werden, in denen Mitschüler die Interaktion mit Hürcan und Jakob suchten, obwohl sie nicht als deren Partnerschüler eingeteilt waren (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 2b, II und ebd., III). Als Motiv für dieses Verhalten vermute ich, dass die Schüler dadurch - mehr oder weniger bewusst - persönliche Lernanstrengung zu vermeiden versuchten und stattdessen mit den beiden Schülern mit Behinderung eine persönliche Auszeit nehmen wollten.

### **8.2.3 Herausforderungen des Unterrichts in einer heterogenen Lerngruppe mit Schülern mit Komplexen Behinderungen**

Neben diesen Vorteilen und Chancen des gemeinsamen Unterrichts weisen meine beiden Gesprächspartnerinnen aber auch auf verschiedene Herausforderungen und Schwierigkeiten des Unterrichts in einer heterogenen Lerngruppe hin:

#### **POSITIVES SOZIALGEFÜGE**

Eine der größten Herausforderung sieht die Grundschullehrerin darin, in einer heterogenen Klasse mit Schülern mit Behinderungen ein positives Sozialgefüge aufrechtzuerhalten (vgl. R1, INTERVIEW 2, 255f). Sie beschreibt, dass die Kinder in der Klasse in der Regel sehr schnell Zugang zu ihren Mitschülern mit Behinderungen finden würden, ihnen gegenüber viel Geduld zeigten und sie akzeptierten (vgl. ebd., 235ff). Andererseits gebe es auch Situationen, in denen „kann das ganz schnell umkippen“ (R1, INTERVIEW 2, 252). Ausgelöst werden könnten solche negativen Veränderungen in den sozialen Beziehungen der Schüler untereinander durch bestimmte Verhaltensweisen der Kinder mit Behinderungen. Als Beispiel nennt die befragte Pädagogin Jakobs Angewohnheit, anderen Kindern ins Gesicht zu fassen (vgl. R1, INTERVIEW 2, 238). Einerseits sei es wichtig, dass die Schüler mit Behinderung lernten, solche Verhaltensweisen einzustellen (vgl. ebd., 254). Andererseits bedürften soziale Prozesse im gemeinsamen Unterricht aber auch einer bewussten Förderung und nicht zuletzt eines vorbildhaften Verhaltens der Lehrkräfte im Unterricht, denn sie sei überzeugt, „dass es sehr viel von den Lehrern abhängt, ob diese Kinder im Klassenverband akzeptiert werden oder nicht“ (ebd., 231). Darüber hinaus sieht sie aber auch eine Notwendigkeit darin, soziale Prozesse und das Phänomen Behinderung bewusst zu thematisieren und auf diese Weise ein Verständnis und größere Toleranz gegenüber Menschen mit Behinderung zu wecken (vgl. ebd. 246f). Dabei legt sie großen Wert darauf, offen über das Thema Behinderung zu sprechen:

„...wir sprechen einfach oft darüber. Es ist bei uns nicht, nicht tabuisiert. Weil, das ist so und wir müssen jetzt einfach das Beste draus machen. Jakob oder Hürcan sind genauso wertvoll wie die anderen Kinder auch in der Klasse. Das ist einfach wichtig, dass wir das so vermitteln, und - und dann kann man auch die Probleme, so wie wir Probleme bei andern Kindern vielleicht mit Lesen, Rechnen, Schreiben oder Bewegung oder, ähm, Sprache ansprechen, dürfen wir das auch bei Jakob

und Hürcan ansprechen. Und ähm, genauso wie wir uns halt freuen und das auch laut bekunden, wenn ein Kind Fortschritte gemacht hat und in einem Bereich einen tollen Lernzuwachs hat, so machen wir das natürlich auch bei Hürcan und Jakob und machen immer wieder die anderen darauf aufmerksam und sagen: ‚Hey, habt ihr schon gesehen, das und das kann Jakob jetzt. Guckt mal, wie toll.‘“ (R1, INTERVIEW 2, 266ff)

Darüber hinaus werde das soziale Lernen in der Klasse durch das System des gegenseitigen Helfens gefördert. Dieses beziehe sich nicht nur auf Schüler mit Behinderungen, sondern alle Schüler der Klasse seien angehalten, sich untereinander zu helfen (vgl. ebd., 309). Ebenso werde bewusst Partnerarbeit geplant und durchgeführt. Dabei hält meine Gesprächspartnerin es für sehr bedeutsam, dass im Anschluss an solche gemeinsamen Arbeitsprozesse mit den Kindern zusammen „darüber reflektiert und gesprochen“ (INTERVIEW 2, 321) werde, welche Vorteile und Schwierigkeiten sich bei der Zusammenarbeit ergeben hätten, was ihnen gefallen habe und was sie sich anders wünschten. Auf diese Weise könne bei den Schülern ein entsprechendes Bewusstsein gefördert werden. Letztlich sieht sie eine klare Voraussetzung für positive soziale Beziehungen und gute Erfahrungen zwischen Schülern mit Behinderungen und ihren Mitschülern darin, dass gegenseitiges Helfen und gemeinsame Aktivitäten immer nur auf freiwilliger Basis stattfänden. Sie halte nichts davon, Kinder dazu zu zwingen, anderen zu helfen, denn das sei „ein Bereich, wo ich mit Zwang eigentlich nichts erreichen kann“ (R1, ebd., 337). Vielmehr setze sie darauf, die Schüler zu „[m]otivieren und ermutigen“ (ebd., 339) und Anreize zu setzen, die die Zusammenarbeit mit den Kindern mit Behinderung für die Mitschüler attraktiv mache (vgl. ebd., 355). Außerdem hält die Pädagogin es für sehr wichtig, dass sich die Schüler mit und ohne Behinderung auch außerhalb von Lernsituationen erleben und Gemeinsamkeiten entdecken könnten. Deshalb sieht sie eine besonders große Chance darin, dass Jakob zusammen mit seinen Mitschülern den Hort besucht (vgl. ebd., 373). Ebenso hätten sich Klassenreisen als sehr wertvoll für das soziale Klima in der Klasse erwiesen (vgl. R1, INTERVIEW 2, 381). Letztlich betont die Grundschullehrerin aber auch, dass den Schülern das Recht zugestanden werden müsse, Grenzen zu setzen (vgl. ebd., 243).

Meine Beobachtungen vermittelten mir den Eindruck, dass innerhalb der Klasse ein sehr positives Sozialgefüge bestand und Jakob und Hürcan in der Klasse akzeptiert wurden. Diesen Eindruck gewann ich unter anderem deshalb, weil sich verschiedene Kinder scheinbar gerne auf die Interaktion mit den Schülern mit Behinderung einließen (vgl. u.a. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 2a, V und VI). Außerdem zeigten sie besonders Jakob und seinen besonderen Verhaltensweisen gegenüber Geduld. So ließen sich beispielsweise die Schüler seiner Tischgruppe von seinem lauten Reden, Singen und Pfeifen nicht beim Arbeiten stören (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 2b, III) und auch das Mädchen, das er am Hals packt und kneift, reagiert nicht wütend oder ungehalten, sondern setzt ihm ausschließlich verbal Grenzen und entwendet sich (vgl. ebd., IV). Dies weist darauf hin, dass die Schüler tatsächlich eine gewisse Toleranz gegenüber den Schülern mit Behinderung entwickelt haben. Bezüglich des gegenseitigen Helfens konnte ich beobachten, dass sich entsprechende Prozesse teilweise von selbst entwickelten (vgl. u.a. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 2a, I) und

teilweise von den Lehrkräften angeregt wurden (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 2b, I). Dabei konnte jedoch keinerlei Zwang erkannt werden. Vielmehr hatten Hürcan und sein Partnerschüler bei ihrer gemeinsamen Aktivität offensichtlich viel Spaß (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 2a, VI). Darüber hinaus kam es in zwei Situationen sogar zur Auseinandersetzung zwischen zwei Schülern, wer nun als Partner mit Hürcan bzw. Jakob arbeiten dürfe (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 2a, VI und BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 2b, II). Besonders in der zweiten Situation trug dabei das attraktive Arbeitsmaterial Hürcans wesentlich zur Motivation der Schüler bei.

Dennoch kann ich mir gut vorstellen, dass es auch in dieser Klasse immer wieder zu Konflikten kommt und es tatsächlich eine große Herausforderung darstellt, dieses positive Sozialgefüge aufrecht zu erhalten. Auch bin ich überzeugt davon, dass es viel Engagement der Lehrkräfte und viele Gespräche mit den Schülern gebraucht hat, bis dieses positive soziale Gefüge in der Klasse entstanden ist.

### **ARBEIT IM TEAM**

Grundsätzlich sieht R1 (vgl. INTERVIEW 2, 172) einen großen Vorteil darin, dass im Unterricht mehrere Erwachsene anwesend sind, um den Bedürfnissen der verschiedenen Schüler gerecht zu werden. Gleichzeitig spricht sie aber auch offen darüber, dass die Zusammenarbeit im Team neue Herausforderungen mit sich bringe, die es zu bewältigen gilt. Eine besondere Erschwernis ergebe sich daraus, dass nicht durchgängig dieselben Lehrkräfte und Unterrichtshilfen im Unterricht sind, sondern immer wieder Wechsel stattfinden oder manche Personen nur stundenweise in der Klasse seien (vgl. R2, INTERVIEW 2, 813ff). R1 (ebd., 530ff) sieht sich deshalb als Klassenlehrerin vor der großen Herausforderung,

„das alles so zu koordinieren, dass wenn ein anderer Lehrer reinkommt, er dann nicht irgendwie nur an der Tür steht oder nicht nur irgendwo steht und nicht weiß, was er zu tun hat, sondern, dass - dass jeder auch ein Stück - übernehmen kann.“

Dies erfordere einerseits regelmäßige Zeiten der gemeinsamen Planung, spontane Absprachen, aber vor allem auch, dass die Klassenlehrerin den Überblick behalte und Pläne erstelle, damit der Informationsfluss zwischen den einzelnen Teammitgliedern gewährleistet sei (vgl. ebd., 535ff). Meine Gesprächspartner machen deutlich, dass die Teamarbeit mit einem hohen zusätzlichen Zeitaufwand verbunden ist (vgl. ebd., 548). R2 (ebd., 841) geht davon aus, dass der Klassenlehrer dadurch zunehmend „ein Klassenmanager“ sein müsse. Auch wenn meine Gesprächspartner ihr Team als harmonisches Team mit übereinstimmenden Ansprüchen und Vorstellungen beschreiben (vgl. R2, ebd., 824 und R1, ebd., 489), komme es durch die Vielzahl der Personen zu Komplikationen. R2 (ebd., 816) problematisiert: „[M]an kriegt da auch nicht alles mit“ und beschreibt, dass sich vor allem „in den praktischen Sachen“ (ebd., 825) oft Schwierigkeiten ergäben, weil es angesichts der Vielfalt an Materialien und Anforderungsniveaus schwierig sei, den Überblick zu behalten, besonders wenn spontan Unterrichts-bereiche übernommen werden müssten, die nicht zu ihren alltäglichen Aufgaben gehörten (vgl., R2, INTERVIEW 2, 816ff).

Damit nimmt die Sonderpädagogin direkten Bezug auf die erste beobachtete Unterrichtssituation, in der sie spontan die Einführung des Wochenplanes im Fach Mathematik übernehmen musste (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 2a, V), obwohl sie sonst „in Mathe (...) ja überhaupt nie dabei“ sei. Da die Aufgaben größtenteils von der Grundschullehrerin vorbereitet worden waren, stand die Sonderpädagogin vor der Schwierigkeit, die Aufgabenverteilung in der Klasse zu koordinieren, ohne mit den Materialien und dem tatsächlichen Leistungsstand der einzelnen Schüler im Fach Mathematik vertraut zu sein. Dadurch reduzierte sich die tatsächliche Arbeitszeit vieler Schüler erheblich (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 2a, VI).

Zudem zeigte sich während der Beobachtungen ein konkreter Nachteil dessen, dass nicht alle Pädagogen durchgängig in der Klasse anwesend sind: Die Ankunft der Grundschullehrerin nach dem Unterrichtsbeginn führte zur vorübergehenden Ablenkung der Schüler vom eigentlichen Unterrichtsgeschehen und erforderte, dass die Sonderpädagogin die Aufmerksamkeit der Schüler bewusst zurückfordert (vgl. ebd., II).

Diese Problematik würde sich mit hoher Wahrscheinlichkeit durch die Anwesenheit eines Schülers mit komplexen Behinderungen nicht grundlegend verändern. Möglicherweise könnte sich jedoch die Anzahl der anwesenden Erwachsenen abhängig von der Anzahl der Schüler mit (komplexen) Behinderungen erhöhen, sodass sich die dargestellten Herausforderungen der Teamarbeit noch verschärfen.

#### **SCHÜLER MIT VERHALTENS-AUFFÄLLIGKEITEN**

Grundsätzlich ist die befragte Grundschullehrerin der Überzeugung, dass der gemeinsame Unterricht für alle Schüler unabhängig von Art und Schwere der Behinderung offen sei und ein großes Potenzial darstelle. Er könne jedoch dort an seine Grenzen stoßen, wo Schüler mit starken Verhaltensauffälligkeiten in der Klasse seien, „die dann alles umkrempeln“ (R1, INTERVIEW 2, 657). Als konkretes Beispiel nennt sie Schüler mit frühkindlichem Autismus (ebd., 191ff) und Schüler mit sozial-emotionalen Störungen (vgl. ebd., 656f). Meine Gesprächspartnerin legt dabei jedoch großen Wert darauf, pauschale Aussagen zu vermeiden (vgl. ebd., 205). Vielmehr zeigt sie auf, dass eine große Abhängigkeit der Potenziale und Grenzen des gemeinsamen Unterrichts von den jeweiligen Rahmenbedingungen bestehe:

„Also, wenn man genügend Raum hat und die Kinder dann ausweichen können immer wieder, ist es vielleicht auch möglich, aber in so einer Enge wie wir es im Moment hier haben, ist es, glaube ich, nicht möglich. (...) Die anderen brauchen die Ruhe, um sich zu konzentrieren und da kollidiert das dann“ (ebd., 193ff).

An anderer Stelle nennt sie auch die Notwendigkeit personeller Ressourcen (vgl. ebd., 664ff). Sie berichtet, dass sie sich angesichts der aktuellen Klassensituation ansatzweise vor entsprechenden Problemen sehen würde, weil beispielsweise Jakob eine sehr ‚laute und teilweise grobe Art‘ habe und es ihnen nicht immer gelinge, auf ihn einzuwirken und den anderen Schülern ein leises Arbeiten zu gewährleisten (vgl. R1, INTERVIEW 2, 197ff). Trotz der hohen sozialen Kompetenzen der Schüler komme es dadurch zu Konflikten und Störfällen.

Im Rahmen der beobachteten Unterrichtseinheit deutete sich die dargestellte Problematik in Hinblick auf Jakob an. Besonders in der zweiten beobachteten Unterrichtssituation fühlten sich einzelne Mitschüler von dem lauten Singen, Pfeifen und Reden gestört (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 2b, III). Die Lehrerin versuchte, auf Jakob einzuwirken und ihn zur Ruhe zu ermahnen, was ihr jedoch immer nur vorübergehend gelang (vgl. ebd.). Diese Spannungssituation konnte dadurch aufgelöst werden, dass ein Tätigkeitswechsel angebahnt wurde. Es zeigt sich jedoch auch deutlich, dass die Schüler der Klasse tatsächlich hohe soziale Kompetenzen aufweisen und sich vieles von Jakob „gefallen lassen“ (R1, INTERVIEW 2, 247). So beklagten sich die Schüler seiner Tischgruppe über einen langen Zeitraum hinweg nicht über seine Verhaltensweisen, sondern achteten stattdessen darauf, Jakob, der auf dem Boden spielte, nicht zu verletzen (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 2b, III). Es scheint jedoch nachvollziehbar, dass auffällige Verhaltensweisen erhebliche Störungen der Unterrichts- und Lernprozesse bewirken können und es sich als große Herausforderung erweist, Lösungen zu finden, die für alle Beteiligten als zufriedenstellend erlebt werden.

#### **GEMEINSAMER UNTERRICHT IN HÖHEREN KLASSEN**

Die beiden befragten Pädagoginnen sind sich bewusst darüber, dass der gemeinsame Unterricht in den höheren Klassen neue Herausforderungen mit sich bringe. Sie berichten außerdem, dass viele Schüler mit komplexen Behinderungen nach ihrer Grundschulzeit an der Schule B nicht an weiterführenden Regelschulen beschult würden (vgl. R1, INTERVIEW 2, 72ff und ebd., 94ff). Eine mögliche Schwierigkeit in den höheren Klassen sehen sie u.a. darin, dass den nicht behinderten Schülern nicht mehr die Freiräume offenstehen würden, als Partnerkinder die Lernprozesse der Schüler mit komplexen Behinderungen zu begleiten und dabei ihre eigenen Aufgaben in den Hintergrund zu stellen (vgl. ebd., 367f). Besonders in der Oberschule bedürfe es neuer Konzepte für den gemeinsamen Unterricht, die den veränderten Lernbedingungen und den erhöhten Anforderungen an die Schüler gerecht werden würden. Die Sonderpädagogin (vgl. ebd., 1256) spricht sich in dieser Hinsicht für die Einrichtung von Schwerpunktschulen aus, die sich auf den gemeinsamen Unterricht mit Schülern mit komplexen Behinderungen spezialisieren, über entsprechende Ressourcen und Kompetenzen verfügen und adäquate Modelle entwickeln. Dies halte sie für sinnvoller, weil sie befürchte, dass es zu großen Qualitätsverlusten komme, wenn die Schüler mit komplexen Behinderungen überall „vereinzelt“ (ebd., 1263) beschult werden. Diese Gefahr sieht die Sonderpädagogin im Übrigen auch im Hinblick auf die aktuellen Inklusionsbestrebungen, wenn diese durch allgemeingültige und absolute Beschlüsse zu realisieren versucht werden (vgl. ebd., 1286).

Die Bedeutung dieser Bedenken und Herausforderungen für den gemeinsamen Unterricht in den höheren Klassen konnte ich im Rahmen meiner Beobachtungen nicht überprüfen. Sie erscheinen jedoch nachvollziehbar und decken sich weitgehend mit den aus der Literatur erarbeiteten Aspekten (vgl. HETZNER/PODLESCH, 2009, 399 in Kap. 4.2.8).

**BALANCE ZWISCHEN INDIVIDUELLEN BEDÜRFNISSEN UND GEMEINSAMEN SITUATIONEN**

Eine weitere große Herausforderung für den gemeinsamen Unterricht liegt laut der Aussage der Grundschullehrerin darin, ein gutes Gleichgewicht zu finden, zwischen dem Einbezug der Schüler mit komplexen Behinderungen in gemeinsame Lernsituationen und dem Gewähren von individuellen Freiräumen:

„Meine Aufgabe oder die auch von R2 und von Frau L. und von allen, die in der Klasse arbeiten, ist es eigentlich, - diese Kinder ständig miteinzubeziehen. Also, ihnen das zu ermöglichen, - ähm, ihnen die Freiräume zu ermöglichen, die sie unbedingt brauchen - aber andererseits sie auch ständig wieder da mit reinzuholen“ (R1, INTERVIEW 2, 115ff).

Die Sonderpädagogin R2 gibt zu bedenken, dass sie im Unterricht in der heterogenen Lerngruppe teilweise an Grenzen stoßen würden, weil sie den individuellen Bedürfnissen der Schüler mit komplexen Behinderungen in diesem Rahmen nur bedingt begegnen könnten. Als konkretes Beispiel nennt sie das hohe Bewegungsbedürfnis von Hürcan, dem sie innerhalb des Unterrichts im Klassenzimmer nur unzureichend Raum geben könne (vgl. INTERVIEW 2, 967ff). Eine Möglichkeit, vermehrt auf dieses Bedürfnis einzugehen, sieht die Sonderpädagogin in Lernorten außerhalb des Klassenzimmers, so beispielsweise im Schulhof. Dabei ergebe sich jedoch die Problematik, dass es sich um Aktivitäten handle, „die man schon ein bisschen separat machen muss“ (R2, INTERVIEW 2., 991). Diese konkrete Problemstellung gibt meines Erachtens deutliche Hinweise auf das grundsätzliche Problem, sowohl gemeinsame Situationen, als auch individuelle Angebote für Schüler mit (komplexen) Behinderungen in Einklang miteinander zu bringen. An der Schule B versuche man, diesem Dilemma mit dem Partnersystem ein Stück weit aufzulösen. Dies bedeutet, dass jeweils eines der Partnerkinder den Schüler mit Behinderungen zu den individuellen Lernangeboten bzw. den klassenübergreifenden Angeboten für Kinder mit Behinderungen begleite (vgl. INTERVIEW 2, 991ff), sodass das Kind mit Behinderung nicht als einziger Schüler seine Klasse verlassen muss. Ein solches Vorgehen würde dem Anspruch widersprechen, dass alle Kinder „ständig ein Teil der gemeinsamen, der ganzen Klasse sind“ (R1, ebd., 496).

In den beobachteten Unterrichtseinheiten zeigte sich diese Herausforderung an verschiedenen Situationen. Hürcan verließ seinem Bedürfnis nach Bewegung innerhalb der Unterrichtsstunden immer wieder Ausdruck, indem er im Klassenzimmer umherging bzw. rannte, während die anderen Schüler auf ihren Plätzen sitzen und arbeiten mussten (vgl. u.a. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 2a, III und BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 2b, V). Darauf reagierten die Lehrerinnen und die Schulhelferin abhängig von der Situation - sodass sie ihm entweder sein Bedürfnis für gewisse Zeit gewährten (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 2a, V) oder es aber sofort unterbanden und Hürcan zu seinem Platz zurückholten (vgl. u.a. ebd., 2a, III). Dies diene wohl zwei unterschiedlichen Zwecken: Einerseits sollten die Mitschüler in ihren Lernprozessen nicht abgelenkt werden, andererseits war es das erklärte Ziel für Hürcan zu lernen, für eine gewisse Zeit stillzusitzen und zu arbeiten (vgl. R1, INTERVIEW 1, 118ff). Andererseits versuchte besonders die Sonderpädagogin, dem Bewegungsdrang des Jungen durch entsprechende Arbeitsaufträge bewusst zu begegnen, so zum Beispiel,

indem sie ihn die Wortkarten für den Stundenplan an seine Mitschüler verteilen ließ (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 2a, I) oder Hürcan mit seinem Mitschüler den Müll wegbringen durfte (vgl. ebd., VII). In der zweiten beobachteten Einheit im Rahmen des Werkstattunterrichts erlaubte die Grundschullehrerin Hürcan außerdem, zusammen mit seinem Partnerkind und einem weiteren Schüler nach draußen in den Schulhof zu gehen (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 2b, III), weil es sich zunehmend als schwierig erwies, seiner Freude am Buddeln im Sand im Klassenzimmer Raum zu geben. Insgesamt wurde während den Beobachtungen deutlich, dass der Anspruch der Pädagoginnen, Schüler mit Behinderungen auch nicht im Rahmen individueller Lernangebote als einzige von der Klassengemeinschaft ‚auszuschließen‘, durch einen konsequenten Einsatz des Partnersystems erfüllt wurde. Die häufigen (unterbundenen) Versuche von Hürcan, sich im Klassenzimmer zu bewegen, deuten jedoch darauf hin, dass es den Pädagoginnen noch nicht vollständig gelungen war, eine Lösung zu finden, die den Bedürfnissen des Schülers innerhalb des gemeinsamen Unterrichts gerecht wurde. Die Aussagen der Sonderpädagogin (vgl. R2, INTERVIEW 2, 965ff) weisen jedoch darauf hin, dass sie sich dieser Problematik bewusst sind und an einer möglichst zufriedenstellenden Lösung arbeiten. Auch wenn Hürcan nicht zu den Schülern mit komplexen Behinderungen gerechnet werden kann, erscheint es nachvollziehbar, dass sich ähnliche Problemstellungen auch im Unterricht mit diesen Schülern ergeben können. Vorstellbar wäre eventuell, dass ein Gleichgewicht gefunden werden müsste zwischen Phasen der Ruhe und Entspannung und gemeinsamen Lernsituationen (vgl. HINZ, 1992a, 27), oder dass sich die Frage ergibt, wann Pflege- und Versorgungsmaßnahmen in den Schulalltag eingebettet werden, ohne gemeinsame Situationen zwischen dem Kind und seinen Mitschülern zu verhindern.

An dieser Stelle stellte sich mir die Frage, ob die von den Pädagogen erwähnten Angebote speziell für Schüler mit geistigen und komplexen Behinderungen nicht dem Inklusionsanspruch der Schule widersprechen und zwar insofern, als sie als Hinweise darauf gedeutet werden können, dass auch an dieser Schule die Zwei-Gruppen-Theorie noch nicht vollständig überwunden werden konnte. Wie sich über die dargestellten Beobachtungen hinaus zeigte, gibt es jedoch nicht nur für Schüler mit geistigen und komplexen Behinderungen solche speziellen Angebote, vielmehr nimmt ein Großteil der Klasse solche Angebote wahr (z.B. Sprachförderangebote in der Herkunftssprache, Basale Gruppe für Erstklässler,...). Somit könnten diese Angebote auch als Realisierung des Anspruchs auf individuelle Curricula für alle Schüler gesehen werden, wobei die Zusammenfassung von Schülern in Gruppen vor allem aus organisatorischen und ressourcenbedingten Gründen praktiziert wird.

#### **VERSORGUNG UND PFLEGE**

Gerade hinsichtlich Pflege und Versorgung weist die Grundschullehrerin während ihrer Erfahrungsberichte aus dem Unterricht mit Schülern mit komplexen Behinderungen schließlich darauf hin, dass es ihr und ihren Kolleginnen oftmals schwer gefallen sei, diesen Bedürfnissen adäquat und fachkundig zu begegnen.

Besonders bei ihrem ersten Schüler mit komplexen Behinderungen habe die Ernährung einen solchen Problembereich dargestellt (vgl. R1, INTERVIEW 2, 17ff). Sie spricht offen darüber, dass sie zuerst entsprechende Kompetenzen erwerben und Erfahrungen sammeln mussten und deshalb auch Fehler gemacht hätten (vgl. INTERVIEW 2, 46ff). Die erfahrene Pädagogin gibt zu bedenken, dass man durchaus auch einmal an den Punkt gelangen könne, wo man an Grenzen stoße und gemeinsamer Unterricht nicht möglich sei (vgl. 568).

Sie ist jedoch der festen Überzeugung, dass sich ein Versuch immer lohne und man nie pauschal sagen könne, dass ein Kind aufgrund der Art oder Schwere seiner Behinderung nicht für den gemeinsamen Unterricht geeignet sei (vgl. ebd., 205). Gerade in solch generellen Aussagen über den gemeinsamen Unterricht sieht auch die Sonderpädagogin (R2, ebd., 877) eine große Gefahr, weil man dadurch „eine Schere im Kopf“ mache, die nicht gerechtfertigt sei. Vielmehr ist sie auf der Grundlage ihrer Erfahrung überzeugt, dass der Einbezug von Schülern mit komplexen Behinderungen in den gemeinsamen Unterricht „gar kein Problem“ (ebd., 878) darstelle, wenn die entsprechenden Rahmenbedingungen gegeben seien.

#### **8.2.4 Rahmenbedingungen für den Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe mit Schülern mit komplexen Behinderungen**

Im Verlauf des Interviews kristallisierten sich folgende Rahmenbedingungen als besonders bedeutsam heraus:

##### **UNTERRICHTSKONZEPTE**

Der Unterricht in einer jahrgangsübergreifenden Lerngruppe erfordere Unterrichtsmethoden und Konzepte, die den Schülern Lernangebote auf unterschiedlichen Niveaustufen ermöglichten (vgl. R1, INTERVIEW 2, 614ff). Deshalb bedürfe es einer ständigen Differenzierung (vgl. ebd., 610). Neben der Differenzierung in die verschiedenen Niveaustufen der einzelnen Jahrgänge müssen außerdem binnendifferenzierte Angebote für die Schüler mit komplexen Behinderungen bereitgestellt werden (vgl. R2, ebd., 1073), ebenso wie für Schüler, deren Lernentwicklungen von den Jahrgangsniveaus abweichen (vgl. R1, ebd., 611ff). Auch wenn die Orientierung an den jeweiligen Bezugsbildungsplänen den Lernangeboten immer noch wesentlich zugrunde liegt, wird deutlich, dass an der Schule B in Berlin bereits erste Schritte zu erkennen sind, allen Schülern ein möglichst individuelles Lerncurriculum zu bieten und auf diese Weise einen inklusiven Ansatz zu verwirklichen. Dafür hätten sich innerhalb der letzten Jahre verschiedene Unterrichtsmethoden als besonders geeignet erwiesen: die Lernstraßen (vgl. R1, INTERVIEW 2, 576), die Wochenplanarbeit (ebd., 587), Projekte (vgl. ebd., 595) und der Werkstattunterricht (vgl. ebd., 322). Sie versuchten jeweils, die Wochenpläne der Schüler mit (komplexen) Behinderungen an den Wochenplänen der anderen Schüler „aufzuhängen, dass sie zumindest im Ansatz ähnliche Sachen machen

können. Oder, dass vielleicht die Sachen, die wir da auch vorgeben, für sie vielleicht so modifiziert werden, dass sie sie auch machen können“ (R1, ebd., 590ff). Die Sonderpädagogin R2 (vgl. ebd., 1129ff), die im Team hauptverantwortlich für die Lernangebote der Schüler mit Behinderungen ist, erklärt außerdem, dass sie auf der Grundlage der Lernangebote der Schüler ohne Behinderungen versuche, Lerninhalte zu den Kompetenzen zu finden, die der Rahmenplan des Förderschwerpunktes „Geistige Entwicklung“ vorgebe. Indem sie diese Kompetenzen aufschlüssele, gestalte sie Lernstraßenaufgaben für die Schüler mit Behinderungen (vgl. ebd., 1107). Dabei müsse man „immer das konkrete Kind natürlich auch mit vor Augen haben“ (ebd., 1123). Letztlich orientiere sie sich auch am Konzept von LAMERS (2000) zur Elementarisierung von Bildungsinhalten. Anhand dieses Konzeptes versuche sie, Bildungsinhalte herunterzubrechen oder zu vereinfachen, indem sie sich überlege, was das Elementare daran sei (vgl. R2, ebd., 923). So könne sie sich beispielsweise vorstellen, dass ein Kind mit komplexen Behinderungen im Rahmen der Regenwurm-Werkstatt zusammen mit seinem Partnerkind das Element Erde kennen lerne und erlebe, indem es mit einer braunen Decke zugedeckt werden würde und sich daraus befreien müsste (vgl. ebd., 1135ff).

Während meiner Hospitation konnte ich deutlich erkennen, dass die Differenzierung tatsächlich eine große Bedeutung im Unterricht spielte. So wurden den Schülern beispielsweise im Rahmen der Regenwurm-Werkstatt zehn verschiedene Aufgabentypen angeboten, die für jede Klassenstufe noch einmal besondere Ausprägungen fanden, sodass bereits für die Schüler ohne Behinderungen mehr als 30 verschiedene Aufgaben vorbereitet werden mussten. Darüber hinaus erhielten auch Jakob und Hürcan an jeder Station individuelle Arbeitsaufträge (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 2b, I). Auch im Rahmen des Wochenplan- und Lernstraßenunterrichts ließen sich ähnlich differenzierte Lernangebote erkennen (vgl. u.a. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 2a, V). Außerdem fanden sich verschiedene Bewegungsaufgaben im Unterrichtsangebot für Hürcan wieder (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 2b, I und BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 2a, I). Möglicherweise könnten in der Regenwurm-Werkstatt-Aufgabe zum Durchkriechen eines Stoffschlauches (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 2b, I) Aspekte des Elementarisierungskonzeptes von LAMERS (2000) erkannt werden, in dessen Rahmen den Schülern mit (komplexen) Behinderungen über Berührungen, Bewegungen und Sinneseindrücke ein „erlebendes Verstehen“ (LAMERS, 2000, 201) von Bildungsinhalten ermöglicht werden soll.

**SELBSTVERSTÄNDNIS DER LEHRKRAFT UND LEHRERROLLE**

Meine beiden Gesprächspartnerinnen betonen unabhängig voneinander die hohe Bedeutung, die den Lehrkräften im gemeinsamen Unterricht zukomme. Diese Aussage machen sie an folgenden Teilaspekten fest:

Der Unterricht mit Schülern mit komplexen Behinderungen in einer heterogenen Lerngruppe erfordere von den Lehrkräften eine grundsätzliche Bereitschaft, sich auf diese Personengruppe einzulassen. R1 (INTERVIEW 2, 556f) scheint sich dessen bewusst zu sein, dass möglicherweise nicht „jeder Lehrer hier bereit wäre, ein schwerstmehrfach behindertes Kind aufzunehmen“. Deshalb werde bei ihnen an der Schule „kein behindertes Kind in eine Klasse gegeben, wo der Lehrer nicht dem eigentlich zustimmt“ (ebd., 725f). R1 (vgl. ebd., 565) schließt aus ihren eigenen Erfahrungen, dass sie es für sehr wichtig halte, dass vor dem eigentlichen Beginn der Schulzeit des Schülers mit komplexen Behinderungen für die Lehrkraft die Möglichkeit bestehe, das Kind kennen zu lernen, sich selbst mit der neuen Herausforderung auseinanderzusetzen und sich Hilfe und Unterstützung bei deren Bewältigung zu suchen. Solche Schritte könnten dazu beitragen, Scheu und Distanz zu überwinden und Möglichkeiten bei sich und dem Kind zu entdecken (vgl. ebd., 560ff).

In der Bereitschaft der Lehrkräfte, sich auf einen Schüler mit komplexen Behinderungen bewusst einzulassen und sich für ihn verantwortlich zu fühlen, sieht sie deshalb eine so große Bedeutung für den gemeinsamen Unterricht, weil sie überzeugt ist, dass ihre Art und Weise, mit den Schülern mit komplexen Behinderungen umzugehen und von ihnen zu denken, eine Vorbildfunktion für die anderen, nicht behinderten Schüler der Klasse einnehme (vgl. R1, ebd., 235ff). Sie hält es deshalb für sehr wichtig, dass die Lehrkräfte den Schülern vermitteln, dass die Kinder und Jugendlichen mit komplexen Behinderungen „genauso wertvoll wie die anderen Kinder auch in der Klasse“ (R1, INTERVIEW 2, 268) sind. Sie persönlich erkennt in den Schülern mit Behinderungen „kleine Schätze“ (ebd., 234). Um dies zu vermitteln, sei es unerlässlich, dass sich alle Erwachsenen im Unterricht für alle Schüler gleichermaßen verantwortlichen fühlten und für alle Kinder als Ansprechpartner zur Verfügung stünden (vgl. ebd., 176ff). Deshalb sieht die Grundschullehrerin ihre persönliche Aufgabe als Klassenlehrerin im Unterricht ganz bewusst darin, „diese Kinder ständig miteinzubeziehen“ (ebd., 116), ihre Entwicklung zu fördern und mitzuverfolgen. Sie übernehme als Grundschulpädagogin im Unterricht bewusst Aufgaben aus dem Bereich der Sonderpädagogik. Gleichzeitig sei es aber auch genauso zentral, „dass der Sonderpädagoge möglichst nicht nur die Kinder mit sonderpädagogischem Bedarf betreut, sondern auch noch (...) in der Klasse unterrichten sollte“ (ebd., 469). Nur auf diese Weise könne die Anbindung der Schüler mit komplexen Behinderungen an die Klasse gewährleistet werden. Somit wird deutlich, dass sich die Rolle und die Aufgabenfelder der Sonderpädagogen und der Regelschulpädagogen im gemeinsamen Unterricht verändern und miteinander verschmelzen.

Dies wünscht sich die befragte Grundschullehrerin (R1, INTERVIEW 2, 507) bereits für die Lehrerausbildung:

„Das wäre toll, glaub ich, wenn da in der Lehrerausbildung sozusagen dieser Punkt ganz und gar ineinander verwoben wird, dass man sozusagen - es gibt nicht den Sonderpädagogen als Studienrichtung und den Grundschullehrer oder - sondern, dass sozusagen das ineinander greift, dass man Lehrer wird und auch sich mindestens in ein, zwei Bereichen der - Sonderpädagogik auch - ähm sich ausbildet. Und diesen Ansatz eben, dass man, dass man das verzahnt ineinander, dass man das mitkriegt.“

In eine ganz ähnliche Richtung argumentiert auch die Sonderpädagogin (R2, ebd., 1052), wenn sie fordert:

„das darf sich nicht trennen, das muss zusammenkommen, die Sonderpädagogik und die Grundschulpädagogik.“

Dies bedeute jedoch nicht, dass innerhalb der gemeinsamen Verantwortung und des gemeinsamen Unterrichtsvorhabens nicht auch unterschiedliche Aufgaben wahrgenommen werden müssten und gewisse Aufgabenschwerpunkte bestünden (vgl. R1, ebd., 502ff). Die Sonderpädagogin betont sogar, dass es besonders im Hinblick auf die Schüler mit komplexen Behinderungen sehr wichtig sei, dass sich eine Person mit entsprechenden Kompetenzen und fachlichem Wissen aus dem Bereich der Geistigbehindertpädagogik bewusst dafür zuständig fühle, adäquate Lernangebote für diese Schüler zu planen und vorzubereiten, weil sonst die Gefahr drohe, dass die Schüler von Lernprozessen ausgeschlossen würden oder nur eine minderwertige Förderung erhielten (vgl. R2, ebd., 1012ff).

Im Rahmen meiner Beobachtungen konnte ich deutlich wahrnehmen, dass die Sonderpädagogin und die Grundschullehrerin die Verantwortung für die gesamte Klasse gemeinsam trugen. Dies zeigte sich mir einerseits daran, dass die Sonderpädagogin den Unterricht für die Gesamtklasse übernahm (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 2a). Andererseits übernahm die Grundschullehrerin ebenso die Verantwortung und Anteile der Förderung der Schüler mit Behinderung im Unterricht. Dabei zeigte sie, dass sie sowohl über Hürkans Fähigkeiten und seinen Lernstand informiert war, als auch seine Aufgaben und geeignete Umgangsformen kannte (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 2b, II). Ebenso unterstützte sie auch Jakob (BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 2b, IIIff). Darüber hinaus ermöglicht sie es Jakob, seine Ergebnisse vor der Klasse zu präsentieren (vgl. ebd., III). Dabei brachte sie ihm eine große Wertschätzung entgegen, indem sie ihn lobte und zusammen mit den Schülern applaudierte. Durch solche Situationen setzte sie ihren Anspruch, zu vermitteln, dass die Schüler mit Behinderung genauso wertvoll seien wie die anderen, meines Erachtens in die Tat um. Dieser Eindruck verstärkte sich für mich auch über die Beobachtungssituationen hinaus. Grundsätzlich konnte ich weder bei der Sonderpädagogin noch bei der Grundschullehrerin erkennen, dass sie die Schüler mit und ohne Behinderung in der Klasse unterschiedlich behandelt hätten. Es zeigte sich aber auch, dass nicht nur die beiden Pädagoginnen sich die Verantwortung für die gesamte Klasse teilten, sondern dass auch die Lernhelferin von Hürcan diese gemeinsame Verantwortung mittrug. So kümmerte sie sich zwar schwerpunktmäßig um Hürcan, diente aber auch verschiedenen anderen Schülern als Ansprechpartnerin und Lernbegleiterin (vgl. u.a. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 2a, V). Gemeinsame Verantwortung wurde auch dadurch deutlich, dass die Grundschullehrerin sich mit der Lernhelferin von

Hürçan absprach, bevor sie ihn mit seinem Partnerschüler in den Hof schickte (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 2b, III). Die beobachteten Unterrichtseinheiten vermitteln folglich einen sehr guten Eindruck dessen, was die Pädagoginnen im Interview beschrieben hatten: Sie trugen gemeinsame Verantwortung für alle Schüler und ihre Aufgabenfelder waren eng verzahnt bzw. vermischen sich untereinander. Gleichzeitig gab es aber auch Hinweise darauf, dass die Lehrkräfte bestimmte Verantwortungsbereiche untereinander aufgeteilt hatten. So bereitete beispielsweise die Grundschullehrerin schwerpunktmäßig die Wochenplanaufgaben für die Schüler ohne Behinderungen vor, während die Sonderpädagogin sich vor allem um die Lernangebote für die Schüler mit Behinderungen kümmerte (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 2a, VII).

Berührungsängste oder Scheu gegenüber den Schülern mit Behinderung konnte ich bei keinem der Erwachsenen wahrnehmen, was angesichts ihrer langjährigen Erfahrung jedoch auch nicht verwundert. Da sowohl die Pädagoginnen, als auch die Lernhelferin bereits mit Schülern mit komplexen Behinderungen zusammengearbeitet hatten, gehe ich davon aus, dass sich der Umgang mit einem solchen Kind nicht wesentlich von dem Umgang mit den Schülern der beobachteten Klasse abgehoben hätte. Vielmehr brachten meines Erachtens alle Erwachsenen in ihrem Verhalten und ihrem Reden über und mit den Schülern mit Behinderung zum Ausdruck, dass sie in diesen Kindern, wie in deren Mitschülern auch, tatsächlich „kleine Schätze“ (R1, INTERVIEW 2, 234) sahen.

#### **RÄUMLICHE UND SÄCHLICHE RAHMENBEDINGUNGEN**

Die befragten Pädagoginnen betonen beide die hohe Bedeutung ausreichend räumlicher Ressourcen für den gemeinsamen Unterricht. Nach Ansicht der Sonderpädagogin wäre es sehr empfehlenswert, wenn ein zweiter Raum zur Verfügung stünde, der Ausweich- und Rückzugsmöglichkeiten für die Schüler bieten könnte (vgl. R2, INTERVIEW 2, 1198ff). Die Sonderpädagogin unterstreicht die Bedeutung entsprechender räumlicher Ressourcen für den Unterricht mit Schülern mit komplexen Behinderungen, so z.B., um deren Bedürfnis nach Ruhe berücksichtigen zu können (vgl. R2, ebd., 1176ff). Sie berichtet, dass an der Schule früher jeder Klasse ein Teilungsraum zur Verfügung gestanden habe. Diesen hätten jedoch dadurch eingebüßt werden müssen, dass die Schule dreizügig wurde. Solche Räume müsste „man sich wieder erobern“ (ebd., 1194f), wenn ein Schüler mit komplexen Behinderungen in die Klasse käme. Die Grundschullehrerin (vgl. R1, ebd., 194ff) zeigt auf, dass gerade durch solche Rahmenbedingungen die Grenzen und Möglichkeiten des gemeinsamen Unterrichts wesentlich mitbestimmt werden.

Der Unterricht in der Klasse fand während der beobachteten Einheiten weitgehend im Klassenzimmer statt. Die Schüler arbeiteten dabei vorwiegend an den Tischgruppen, einzelne Schüler wählten jedoch auch den Boden als Arbeitsplatz (vgl. u.a. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 2a VII und ebd., VI). Dazu nutzen sie kleine freie Flächen zwischen den Tischgruppen, vor der Tafel oder im hinteren Teil des Klassenzimmers. Einzelne Situationen gaben Hinweise darauf, dass die Verhältnisse im Klassenzimmer tatsächlich eher als beengt

betrachtet werden müssen. So zum Beispiel, als Hürcan beim Verteilen der Obstteller mit seinem Servierwagen über die Arbeitsmaterialien einer Mitschülerin fuhr, die am Boden arbeitete (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 2a, VII). Es scheint nachvollziehbar, dass solche Situationen ein hohes Konfliktpotenzial bergen. Ferner lassen sich aber auch verschiedene Versuche der Lehrkräfte erkennen, die eingeschränkten Platzverhältnisse möglichst gut zu kompensieren, indem sie u.a. den Schulflur für eine Bewegungsaufgabe mitnutzten (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 2b, I) oder Hürcans Arbeitsplatz vorübergehend in den Schulhof verlegten (vgl. ebd., III).

Hinsichtlich der sächlichen Ausstattung unterstreicht die Sonderpädagogin (R2, INTERVIEW 2,826f), dass die Heterogenität der Schüler eine große Materialvielfalt erfordere. Diese ergebe sich aus den unterschiedlichen Niveaustufen und den individuellen Bedürfnissen der Schüler mit Behinderungen. Darüber hinaus deuten die beiden Pädagoginnen im Rahmen ihrer Erfahrung mit dem gemeinsamen Unterricht mit Schülern mit komplexen Behinderungen an, dass verschiedene weitere Materialien und Hilfsmitteln benötigt worden seien, es einem Schüler mit komplexen Behinderungen ermöglicht hätten, in unmittelbarer Nähe seiner Mitschüler am Unterrichtsgeschehen teilzuhaben (vgl. R1, INTERVIEW 2, 50ff). Zudem lassen die Berichte Vermutungen zu, dass Materialien zur Förderung und zur basalen Stimulation der Schüler mit komplexen Behinderungen vorhanden waren (vgl. ebd., 33f). Weitere Gegenstände - wie zum Beispiel eine Hängematte - hätten außerdem dazu gedient, Schülern mit komplexen Behinderungen Ruhemöglichkeiten zu bieten und ihnen einen Positionswechsel zu ermöglichen (vgl. R2, ebd., 1181).

Die von der Sonderpädagogin beschriebene Materialvielfalt konnte im Unterricht unschwer erkannt werden. Als eindrückliches Beispiel soll in diesem Zusammenhang noch einmal der Werkstattunterricht genannt werden (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 2b, I). Auch im Rahmen der Lernstraßen wurden mindestens fünf verschiedene Lernwerke genutzt, während Jakob und Hürcan zudem von der Sonderpädagogin zum Teil selbst hergestellte Arbeitsmaterialien (z.B. Bildkarten, Setzleisten,...) verwendeten (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 2a, I und ebd., III). Letztlich arbeitete Jakob auch noch am Computer und nutzte dabei ein Computerprogramm zum Leselehrgang der Klasse. Schließlich zeigte mir die Sonderpädagogin im Rahmen einer Schulführung auch noch einen Aufzug und wies auf einen Sanitärraum hin, indem u.a. Hürcan gewickelt wurde und der - durch einige Veränderungen - auch für die Pflege von Schülern mit komplexen Behinderungen genutzt werden könne. Somit erweist sich die materielle und sächliche Ausstattung im gemeinsamen Unterricht tatsächlich als sehr vielfältig. Die verschiedenen Materialien und Arbeitsmittel sind jedoch unerlässlich, um den verschiedenen Bedürfnissen der Schüler gerecht zu werden. Möglicher-weise würden im gemeinsamen Unterricht mit Schülern mit komplexen Behinderungen Hilfsmittel - wie sie u.a. von den Pädagoginnen im Interview beschrieben wurden (vgl. R1, INTERVIEW 2, 50ff) - vermehrt an Bedeutung gewinnen und weitere Fördermaterialien entsprechend der individuellen Bedürfnisse dieser Schüler zum Einsatz kommen.

**PERSONELLE RAHMENBEDINGUNGEN**

Bezüglich der Klassenkonstellation erklärt die Grundschullehrerin, dass diese abhängig sei von den jeweiligen Schulanmeldungen. In jedem Jahr kämen acht neue Erstklässler in die Lerngruppe hinein. Dabei versuche man, ein Gleichgewicht zwischen Jungen und Mädchen, sowie zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund zu erhalten (vgl. R1, INTERVIEW 2, 707). Grundsätzlich würden auch alle Schüler mit Behinderungen aufgenommen werden, die sich für die Schule anmeldeten und im Einzugsgebiet der Schule wohnten (vgl. R1, ebd., 717)<sup>20</sup>. Die Sonderpädagogin erklärt, dass sie es sich durchaus vorstellen könne, mehrere Schüler mit unterschiedlichen Behinderungen in die Klasse aufzunehmen, wenn eine durchgehende Betreuung gewährleistet sei (vgl. R2, ebd., 1219ff). Sie gibt jedoch auch zu bedenken, dass sie es für sinnvoll halte, „wenn nur ein geistig behindertes Kind bei den Kleinen in der Klasse“ sei. Dies begründet sie in erster Linie damit, dass von der Anzahl der Schüler mit geistiger Behinderung maßgeblich die Anzahl der Erwachsenen im Unterricht abhängt.

Die beiden Pädagoginnen erläutern, dass an der Schule für jeden Schüler mit geistiger Behinderung ein Schulhelfer beantragt werden würde, wobei jedem Schüler mit geistiger Behinderung fünf Schulhelferstunden zustünden (vgl. ebd., 794). Durch schulinterne Absprachen und Bündelung dieser Schulhelferstunden sei es nun möglich, dass Frau L. durchgängig für Hürcan im Unterricht anwesend sei (vgl. ebd., 791ff). Klassenlehrertätigkeiten werden an der Schule B sowohl von Grundschullehrern als auch von Sonderpädagogen wahrgenommen. Die Anwesenheit der Sonderschullehrer an der Regelschule basiere darauf, dass den Schülern mit Behinderungen neben den Schulhelferstunden eine bestimmte Anzahl an Sonderschullehrerstunden zustünden (vgl. R1, INTERVIEW 2, 565ff). Im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts mit Schülern mit Behinderungen betont die Grundschullehrerin (vgl. R1, ebd., 478f) die Bedeutung von Sonderpädagogen, ohne die sich der gemeinsame Unterricht gar nicht durchführen ließe. Da nicht für jede Klasse ein Sonderpädagoge zur Verfügung stehe, nähmen die Sonderschullehrer mit den entsprechenden Ausbildungsschwerpunkten oftmals in erster Linie eine beratende und unterstützende Funktion ein (vgl. ebd.). Auch R2 (vgl. ebd., 1014) misst den sonderpädagogischen Kompetenzen im gemeinsamen Unterricht mit Schülern mit komplexen Behinderungen eine hohe Bedeutung zu, weil erst dadurch die entsprechenden Wissensbestände und Fertigkeiten gewährleistet seien, die eine angemessene Förderung ermöglichen. Deshalb hält sie es für besonders wichtig, dass die Sonderpädagogen an der Grundschule angestellt sind. Die Tätigkeit von Ambulanzlehrern problematisiert sie folgendermaßen:

„Die gehören zu ihrer Sonderschule und machen ambulant da und dort ein paar Stunden. Und das (...) finde ich nicht gut. Das kann man vielleicht für Sprache oder für einzelne Bereiche machen, aber nicht für Geistigbehindertenpädagogik - weil, weil da ist man nicht drin, man kann das nicht mit beeinflussen (...). (...) man sieht nicht alles - das hab ich ja heute gesagt. Ich muss dann auch sehen, ja, wie macht er das denn? Dann, dann fällt mir erst ein: Ah, man kann's so oder so machen

<sup>20</sup> §19 Abs. 3 SopedVO Berlin (2005) ist jedoch zu entnehmen, dass in eine Lerngruppe der Schulanfangsphase (Kl. 1-2) zu Beginn höchstens drei Kinder mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf aufgenommen werden dürfen.

(...). Wenn ich immer nur zuhause am Schreibtisch einen Plan mache, dann ist das nicht so gut. Das haut nicht richtig hin“ (R2, INTERVIEW 2, 1082ff).

Nur dadurch, dass sie unmittelbar an der Grundschule angestellt sei, sei es möglich, ihre fachspezifischen Kompetenzen und Wissensbestände an Kollegen zu vermitteln, sich mit diesen bei Fachkonferenzen auszutauschen und jederzeit für Fragen zur Verfügung zu stehen (vgl. ebd., 1014ff).

In der Klasse, in der ich an der Schule B hospitierte, wurden insgesamt 23 Schüler unterrichtet. Da es sich um eine jahrgangsübergreifende Klasse handelte, setzte sich die Klasse aus acht Erstklässlern, acht Zweitklässler und sieben Drittklässlern zusammen. Neben Hürcan und Jakob, die beide nach dem Bildungsplan des Förderschwerpunktes „Geistige Entwicklung“ unterrichtet wurden, waren in der Lerngruppe zwei weitere Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (jeweils ein Schüler mit Förderschwerpunkt „Sprache und Kommunikation“ und „Körperliche und motorische Entwicklung“), die ich jedoch - wie bereits in Kapitel 7.2 vermerkt - überhaupt nicht als ‚besonders‘ wahrnahm.

Inwiefern sich diese Klassenkonstellation letztlich als sinnvoll und zufriedenstellend erweist, vermochte ich innerhalb meiner kurzen Hospitationszeit kaum zu beurteilen. Insgesamt hatte ich den Eindruck, dass es sich mit 23 Kindern um eine relativ große Lerngruppe handelte, während in der Literatur oftmals von weniger als 20 Schülern die Rede war (vgl. MATT, 2007, 124 in Kapitel 4.2.5). Ich hatte jedoch insofern den Eindruck, dass sich die Anzahl der Schüler mit Behinderungen als akzeptabel erwies, als dass es den Lehrkräften im Unterricht gelang, allen Schülern - unabhängig ob mit oder ohne Behinderung - durch entsprechende Lernangebote und Zuwendung gerecht zu werden und die beiden Schüler mit Behinderung nicht die gesamte Aufmerksamkeit der Erwachsenen einforderten. Zudem ermöglicht eine solche Klassenkonstellation auch sinnvolle Unterstützungsprozesse. Dadurch, dass sich die Schüler ohne Behinderung in ihrem Partneramt mit mehreren anderen Schülern abwechseln können, ergeben sich daraus auch keine langfristigen negativen Konsequenzen oder Lücken für ihre eigenen Lernprozesse (vgl. R2, INTERVIEW 2, 992).

Auch die Anzahl der Erwachsenen in der Klasse - in den beobachteten Situationen waren es in wechselnder Besetzung schwerpunktmäßig jeweils drei - schien mir sehr angemessen, um den Bedürfnissen der verschiedenen Schüler gerecht zu werden. Dabei profitierten offensichtlich nicht nur die Schüler mit Behinderungen von der Anwesenheit der Lernhelferin und der Sonderpädagogin, weil diese für alle Kinder als Ansprechpartnerinnen zur Verfügung standen und die Schüler dieses Angebot auch vielfach nutzten (vgl. u.a. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 2a IV und BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 2b, IV). Dennoch erscheint es mir angesichts der Herausforderungen der Teamarbeit (vgl. Kapitel 8.2.3) nachvollziehbar, dass die befragten Pädagoginnen die aktuelle Teamgröße von vier bis fünf Personen als Höchstgrenze empfinden.

An dieser Stelle soll noch kritisch angemerkt werden, dass die Ausführungen der Pädagoginnen zur Zuweisung der Schulhelfer- und Sonderpädagoginstunden darauf hindeuten, dass es die sozial- und schulrechtlichen Rahmenbedingungen noch nicht ermöglichen, das Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma vollständig zu überwinden, worin ein Kennzeichen für eine inklusive Schule gesehen werden könnte (vgl.

Kap. 2.3.3). Möglicherweise können in den schulinternen Regelungen jedoch bereits erste Ansätze zur Überwindung dieser Problematik erkannt werden. Es wird jedoch deutlich, dass eine einzelne Schule den Anspruch auf Inklusion ohne die entsprechenden rechtlichen Rahmenbedingungen kaum zu realisieren vermag.

Auch die Tatsache, dass aktuell an der Grundschule überhaupt keine Schüler mit komplexen Behinderungen beschult werden, obwohl meine Gesprächspartnerinnen andeuten, dass es diese innerhalb des Einzugsgebietes gibt (vgl. R2, INTERVIEW 2, 1248ff), sind ein Hinweis darauf, dass der Anspruch der Schule, eine Schule für alle Kinder zu sein, noch nicht ganzheitlich erfüllt wird. Die Aussagen der beiden Pädagoginnen machen zwar deutlich, dass Hauptursache dieser Problematik in den Ängsten der Eltern und in einer mangelhaften Beratung und nicht in einer Ablehnung der Schule gegenüber diesen Kindern und Jugendlichen liege (vgl. ebd., 858ff). Innerhalb des Gesprächs ergaben sich jedoch auch einzelne Hinweise darauf, dass die Ängste der Eltern, dass die Regelschule ihren Kindern mit komplexen Behinderungen nicht gerecht werden kann, aufgrund der aktuellen Rahmenbedingungen nicht völlig unbegründet sind (vgl. R1, ebd., 664ff). Um den Anspruch einer inklusiven Schule tatsächlich erfüllen zu können, müsste die Schule folglich überlegen, wie sie trotz mangelhafter Ressourcen aufgrund politischer Sparmaßnahmen Rahmenbedingungen schaffen könnte, die eine Beschulung von Schülern mit komplexen Behinderungen ohne Bedenken möglich machen würde.

#### **UNTERSTÜTZUNG DES KONZEPTEES UND VERTRAUEN DER ELTERN**

Schließlich misst die Sonderpädagogin dem Vertrauen der Eltern in den gemeinsamen Unterricht eine bedeutende Rolle zu. Gerade in einem Mangel an Vertrauen seitens der Eltern sieht meine Gesprächspartnerin auch einen wesentlichen Grund dafür, dass aktuell kaum noch Schüler mit komplexen Behinderungen in heterogenen Lerngruppen an Regelschulen anzutreffen seien (vgl. R2, INTERVIEW 2, 850f). Die Sonderschullehrerin erkennt aber auch, dass die Angst der Eltern in erster Linie auf Unwissenheit und mangelnder Information beruhe:

„Also die können sich das selber gar nicht vorstellen, wenn die nicht richtig informiert werden, dass das ja geht und dass es ja Leute gibt, die das vielleicht schon probieren oder schon machen können oder Erfahrungen haben, dann, dann kommen die gar nicht auf die Idee“ (ebd., 858ff).

Deshalb schickten sie ihre Kinder in Sonderschulen, wo Schüler mit komplexen Behinderungen auch in Berlin noch größtenteils in homogenen Lerngruppen unterrichtet werden (vgl. ebd., 1247ff). Deshalb müssten ihrer Meinung nach unabhängige und kompetente Beratungsstellen eingerichtet werden, die den Eltern die verschiedenen Alternativen objektiv aufzeigen und sie zum gemeinsamen Unterricht ermutigen, anstatt ebenfalls Bedenken dieser Beschulungsform gegenüber zu äußern (vgl. ebd., 874f).

Die Grundschullehrerin zeigt jedoch auf, dass dieses Vertrauen auch nach der Einschulung sehr wichtig sei. Darin sieht sie eine bedeutsame Rückmeldung der Eltern an die Lehrkräfte. Zudem leiste es einen zentralen Beitrag zum Erreichen der schulischen Ziele. So sei beispielsweise das Vertrauen der Eltern von Hürcan die

Grundlage dafür, dass dieser regelmäßig in die Schule komme und an der Klassenfahrt teilnehmen durfte, die sich sehr förderlich auf das soziale Klima der Klasse ausgewirkt habe (vgl. R1, INTERVIEW 2, 415). Dies erfordere aber auch, dass die Lehrer den Eltern gegenüber offen und transparent seien und sich dafür einsetzten, dass es dem Kind in der Klasse gut gehe und es gerne in die Schule komme (vgl. ebd., 414). Gerade darin liege auch eine Voraussetzung für eine zuverlässige Zusammenarbeit (ebd., 429f).

Auch für die Eltern der anderen Schüler sei es wichtig, dass sie erlebten „dass ihre Kinder dadurch keinen Verlust haben, sondern eher einen Zugewinn“ (ebd., 441f). Bei Ängsten und Konflikten der Eltern sei es sehr wichtig, dass die Lehrkräfte in der Schule sofort reagierten und handelten, indem sie durch Erklärungen und Gespräche Transparenz schafften (vgl. ebd., 453), aber auch bereit seien, auf die geäußerten Bedenken einzugehen (vgl. ebd., 640f).

Im Rahmen meiner Hospitation war es mir leider nicht möglich, direkte Einblicke in die Zusammenarbeit mit den Eltern zu gewinnen. Die dargelegten Argumente der beiden Pädagoginnen erscheinen mir jedoch logisch. Analogien dazu lassen sich ebenfalls in der Literatur erkennen (vgl. HETZNER/PODLESCH, 1992,51 in Kapitel 4.2.7).

Der Hinweis der Sonderpädagogin auf die Bedeutung von Beratungsstellen, die die Eltern von Schülern mit komplexen Behinderungen zum gemeinsamen Unterricht ermutigen, zeigt wiederum deutlich, dass der Inklusionsanspruch von einer einzelnen Institution kaum erfüllt werden kann. Solange Inklusion nicht als verbindliches, gemeinsames Anliegen von Politik und Gesellschaft vertreten wird, bleiben trotz positiver Erfahrungen und Bemühungen einzelner Personen und Einrichtungen Grenzen und ‚Scheren im Kopf‘ (vgl. R2, INTERVIEW 2, 878) erhalten und es besteht die Gefahr, dass gerade Schüler mit komplexen Behinderungen weiterhin ausgeschlossen und an den Rand gedrängt werden.

### **8.2.5 Zusammenfassung**

Das Konzept des Unterrichts in heterogenen Klassen wird an der Schule B bereits seit mehr als 20 Jahren praktiziert und ist wesentlicher Bestandteil des Schulkonzeptes. Die Grundschule versteht sich als inklusive Schule, insofern, als sie grundsätzlich allen Kindern des Einzugsgebietes offensteht. Der gemeinsame Unterricht findet in den ersten drei Schuljahren in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen statt und bedeutet, dass alle Schüler grundsätzlich zusammen lernen und auch Schüler mit komplexen Behinderungen „einfach immer mit dabei“ (R1, INTERVIEW 2, 51) sind. Darüber hinaus gibt es einige zusätzlich klassenübergreifende Angebote, die sich an dem Rahmenplan des Förderschwerpunktes „Geistige Entwicklung“ orientieren, und von Schülern mit (geistigen und komplexen) Behinderungen zusammen mit Partnerschülern wahrgenommen werden können.

Anhand der aus den Interviews gewonnenen Informationen und den Beobachtungen konnte aufgezeigt werden, dass der gemeinsame Unterricht verschiedene Vorteile und Chancen, ebenso wie

Herausforderungen mit sich bringt. Da sich diese ebenfalls - wie im Bereich der Sonderschulen - in vieler Hinsicht mit den aus der Literatur erarbeiteten Aspekten decken, sollen im Folgenden einzelne Punkte herausgegriffen werden, die neue Gesichtspunkte hervorbrachten oder als besonders relevant erschienen. In gleicher Weise soll auch in Bezug auf die Rahmenbedingungen verfahren werden.

Bezüglich der Vorteile des gemeinsamen Unterrichts ergaben sich u.a. die folgenden Aspekte:

- Einen der wesentlichsten Vorteile des gemeinsamen Unterrichts sehen die beiden Pädagoginnen darin, dass die Schüler mit komplexen Behinderungen die Erfahrung machten, zu einer Gruppe Gleichaltriger dazuzugehören und Beziehungen zu erleben (vgl. R1, INTERVIEW 2, 109ff).
- Die befragten Pädagoginnen sind der Überzeugung, dass Schüler mit komplexen Behinderungen im gemeinsamen Unterricht im Gegensatz zu einer homogenen Sonderklasse mehr Förderung erhalten (vgl. ebd., 135). Dies ergebe sich einerseits daraus, dass die Lehrkräfte mehr Freiräume zur Förderung aufbringen könnten, weil nicht mehr alle Schüler der Klasse einen ähnlichen hohen Bedarf an Unterstützung und Aktivierung durch Erwachsene hätten. Außerdem würden sie wertvolle Lernanregungen und Stimulation durch ihre Mitschüler erfahren.
- Darüber hinaus trage der gemeinsame Unterricht zur Anbahnung und Festigung sozialer Kompetenzen bei den Schülern ohne Behinderung bei. Als neuer Gesichtspunkt ergab sich in diesem Zusammenhang, dass die jungen Menschen lernten, mit behinderten Menschen umzugehen. Sie erfahren „dass man mit diesem Menschen genauso umgehen kann wie auch mit anderen“ (R1, INTERVIEW 2, 160).
- Im gemeinsamen Unterricht lernten die Schüler mit und ohne komplexe Behinderung außerdem ihre eigenen Stärken und Schwächen kennen und machten die wichtige Erfahrung, dass es immer die Möglichkeit gebe, dazuzulernen (vgl. ebd., 167ff).

Neben den Vorteilen und Chancen wird aber auch deutlich, dass der gemeinsame Unterricht gewisse Herausforderungen mit sich bringt:

- Die größte Herausforderung des gemeinsamen Unterrichts sieht vor allem die Grundschullehrerin darin, stets ein positives Sozialgefüge aufrechtzuerhalten (vgl. ebd., 255f). Dies erfordere die bewusste Thematisierung von Behinderung, sowie von sozialen Prozessen. Grundsätzlich könne man Schüler jedoch nur zur Interaktion „ermutigen und motivieren“ (ebd., 331), auf keinen Fall jedoch zwingen.
- Weiterhin erweise sich auch die Teamarbeit als herausfordernd. Je mehr Leute in der Klasse zusammenarbeiten, desto wichtiger, aber auch schwieriger sei es, einen Informationsfluss zu gewährleisten und Aufgaben zu koordinieren (vgl. ebd., 530ff).
- Schließlich ergebe sich ein Spannungsfeld dazwischen, den Schülern mit komplexen Behinderungen die Freiräume zu bieten, die sie brauchten, und sie gleichzeitig in möglichst viele gemeinsame Situa-

tionen einzubinden (vgl. R1, INTERVIEW 2, 117f). Dass sich dieses Spannungsfeld oft kaum vollständig auflösen lässt, zeigten auch die Unterrichtsbeobachtungen (vgl. v.a. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 2b).

Grundsätzlich sind die beiden Pädagoginnen jedoch der Überzeugung, dass die Art oder Schwere einer Behinderung an sich in keinem Fall eine Grenze des gemeinsamen Unterrichts darstelle. Sie stellen sich vielmehr klar dagegen, diese Denkweise zu vertreten und dadurch eine ungerechtfertigte „Schiere im Kopf“ (R2, Interview 2, 878) aufzumachen. Sie sehen stattdessen eine starke Abhängigkeit der Möglichkeiten und Grenzen des gemeinsamen Unterrichts in den Rahmenbedingungen:

- Der gemeinsame Unterricht erfordert es, Lernangebote zu differenzieren. Als Orientierung für die Gestaltung von Angeboten für Kinder mit Komplexen Behinderungen eigne sich das Konzept der ‚Elementarisierung von Bildungsinhalten‘ nach LAMERS (2000) (vgl. R2, ebd., 921).
- Den Lehrkräften komme im gemeinsamen Unterricht eine bedeutsame Vorbildfunktion zu. Vor ihrem Verhalten und Denken gegenüber Schülern mit Komplexen Behinderungen hänge deren Akzeptanz in der Klasse entscheidend ab (vgl. R1, ebd., 231f).
- Zudem könne eine Anbindung von Schülern mit Komplexen Behinderungen an die Lerngruppe nur dann gewährleistet werden, wenn alle Lehrkräfte bzw. am Unterricht beteiligten Erwachsenen gemeinsam die Verantwortung für alle Schüler tragen und sich die engen Grenzen fachgebundener Aufgabenfelder auflösten (vgl. R1, INTERVIEW 2, 470ff). Damit dies möglich sei, müssten auch die Sonderpädagogen an der Schule direkt angestellt sein.
- Gleichzeitig erscheint es ebenso wichtig, dass Lehrkräfte, die über eine entsprechende Ausbildung und über Erfahrung verfügen, bewusst die Verantwortung für die Planung und Gestaltung von Lernangeboten für Schüler mit Komplexen Behinderungen übernehmen, oder zumindest Kollegen dabei beraten und unterstützen. Denn nur auf dieser Grundlage kann eine qualitativ hochwertige Förderung und eine sinnvolle Einbindung in gemeinsame Lernprozesse (vgl. R2, ebd., 1014ff) gewährleistet werden.
- Um den unterschiedlichen Bedürfnissen der Schüler im gemeinsamen Unterricht gerecht werden zu können, erweist es sich als vorteilhaft, wenn nicht sogar als unerlässlich, dass räumliche Ressourcen vorhanden sind, die den Schülern Ausweich- und Rückzugmöglichkeiten bieten und auf diese Weise Konflikte verhindern (vgl. R1, ebd., 672ff). Ebenso bedarf es vielfältiger Materialien (vgl. R2, ebd., 826f).
- Die Sonderpädagogin plädiert dafür, nicht mehr als einen Schüler mit Komplexen Behinderungen in die Klasse aufzunehmen, jedoch könnten zusätzlich noch Schüler mit einer anderen Behinderung hinzukommen (vgl. ebd., 1205ff). Diese Auflage begründet sie durch hohen personellen Bedarf solcher Schüler, der zu einer Vergrößerung des Teams führe.

Insgesamt wird deutlich, dass der gemeinsame Unterricht an einer (inkluisiven) Regelschule für die Schüler mit Komplexen Behinderungen große Chance darstellt und von allen Beteiligten als sehr „bereichernd“ (R1,

INTERVIEW 2, 730) empfunden werden kann. Dabei muss jedoch auch beachtet werden, dass für die Entwicklung eines sinnvollen und gewinnbringenden Miteinanders entsprechende Rahmenbedingungen gegeben sein müssen und es gilt, sich der bestehenden Herausforderungen bewusst zu werden und möglichst zufriedenstellende Lösungen dafür zu finden.

## 9 Zusammenfassender Vergleich

Nachdem die Daten, die an den beiden Schulformen zum gemeinsamen Lernen in einer heterogenen Gruppe gewonnen wurden, jeweils im Einzelnen ausführlich dargestellt wurden, soll nun in einem letzten Schritt eine vergleichende Zusammenfassung der gewonnenen Erkenntnisse erfolgen. Ein Vergleich erweist sich insofern als schwierig, als sich die jeweilige Ausgangslage des Unterrichts in einer heterogenen Lerngruppe aufgrund der Besonderheit der jeweiligen Schulformen als völlig unterschiedlich zeigt. Darüber hinaus wird ein direkter Vergleich dadurch erschwert, dass sich die Schulen in unterschiedlichen Bundesländern befinden und deshalb unterschiedliche schulrechtliche Rahmenbedingungen gegeben sind. Bei meinem Vergleich soll es deshalb ausdrücklich nicht darum gehen, die beiden Schulen an sich miteinander zu vergleichen und daran ein ‚Besser‘ oder ‚Schlechter‘ festzumachen. Mit hoher Wahrscheinlichkeit hätten sich die gewonnenen Erkenntnisse an anderen Schulen nicht maßgeblich von den in dieser Arbeit dargelegten Erkenntnissen abgehoben. Vielmehr wurden die beiden Schulen deshalb gewählt, um exemplarisch Einblicke und Informationen über schulische Bildungsprozesse von Schülern mit Komplexen Behinderungen in heterogenen Lerngruppen zu gewinnen und daraus Schlussfolgerungen zu ziehen.

Auffällig war, dass die von mir befragten Pädagogen an beiden Schulformen in ihrer Argumentation unwillkürlich Vergleiche zwischen dem Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe und dem Unterricht in einer homogenen Lerngruppe zogen. Dabei ergaben sich folgende zentralen Gesichtspunkte:

### ***9.1 Chancen des Unterrichts in einer heterogenen Lerngruppe mit Schülern mit Komplexen Behinderungen***

#### **TEILHABE UND ERLEBEN VON BEZIEHUNGEN ZU GLEICHALTRIGEN**

Sowohl die befragten Pädagogen an der Sonderschule als auch die Pädagogen an der Regelschule nennen als wesentliches Argument für die Beschulung von Schülern mit Komplexen Behinderungen in heterogenen Lerngruppen, dass die Kinder und Jugendlichen auf diese Weise - nicht wie in Sonderklassen ausgesondert seien - sondern die Chance erhielten, zu einer Gruppe Gleichaltriger dazuzugehören und soziale Beziehungen, Ansprache, Zuneigung und Freundschaften erleben könnten. Im Gegensatz zu der von HETZNER/PODLESCH (2009, 400) postulierten Behauptung, dass ein Kind mit Komplexen Behinderungen „Hinwendung und Liebe um seiner selbst willen“ erfordere, ohne selbst etwas leisten oder geben zu können, unterstreichen die Vertreter beider Schulen, dass sich Beziehungen des wechselseitigen Gebens und Nehmens zwischen den Schülern mit Komplexen Behinderungen und ihren Mitschülern entwickelten.

So würden Kinder oftmals in Situationen der Überforderung oder Momenten persönlicher Sorgen und Schwierigkeiten Ruhe und Nähe bei den Schülern mit Komplexen Behinderungen finden.

Sowohl die Pädagogen der Sonderschule als auch die Pädagogen der Grundschule scheinen dabei die Erfahrung gemacht zu haben, dass Komplexe Behinderungen kein Hindernis für gegenseitige Annäherungsprozesse darstellen, sondern Kinder durch ihrer Unbedarftheit und Neugier vielmehr schnell Zugang zueinander finden. Auch die Beobachtungen an den beiden Schulen bestätigten diese Aussagen. Angesichts der hohen Bedeutung, die dem Austausch und der Gemeinschaft mit Gleichaltrigen und Gleichgesinnten für die soziale, kognitive und sprachliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen auch in der Wissenschaft zugemessen wird (vgl. BOISSERÉE/HÖVEL, 2000, 132 in Kapitel 3.2), muss im Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe tatsächlich eine große Chance für Schüler mit Komplexen Behinderungen gesehen werden.

An beiden Schulformen bringen meine Gesprächspartner zum Ausdruck, dass der Unterricht in heterogenen Lerngruppen den Schülern mit Komplexen Behinderungen Teilhabe ermögliche. Dabei stellt sich mir jedoch die Frage, inwiefern der Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe an der Sonderschule tatsächlich Teilhabe im Hinblick auf gesellschaftliche Integration ermöglicht, da es sich bei allen Schülern letztlich um Kinder und Jugendliche handelt, die von der Teilhabe ausgeschlossen sind. Folglich kann eigentlich nur in dem Sinne von Teilhabe gesprochen werden, als Schüler mit Komplexen Behinderungen nicht auch noch innerhalb der (bereits ausgesonderten) Gruppe von Menschen mit Behinderungen an den Rand gedrängt oder ausgeschlossen werden. Der Begriff der Teilhabe wäre somit für den gemeinsamen Unterricht an der Regelschule grundsätzlich eher gerechtfertigt als für die Sonderschule, besonders dann, wenn sich eine Schule als inklusive Schule versteht, die grundsätzlich allen Kindern des Einzugsgebietes offensteht. In einer solchen Schule könnte der gemeinsame Unterricht tatsächlich einen Beitrag zur gesellschaftlichen Integration leisten.

#### **BEDEUTSAME LERNANREGUNGEN DURCH MITSCHÜLER**

Darüber hinaus erwähnen die befragten Pädagogen an beiden Schulformen, dass der Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe im Gegensatz zur Beschulung in homogenen Klassen den Schülern mit Komplexen Behinderungen den Vorteil biete, Lern- und Entwicklungsanregungen durch ihre Mitschüler zu erhalten. Eine heterogene Klasse gewährleiste ein lebendiges Umfeld, in dessen Rahmen die Schüler mit Komplexen Behinderungen vielfältige und förderliche Anstöße beispielsweise hinsichtlich Bewegung und Kommunikation erhielten. Die Sonderpädagogen an der Sonderschule betonen außerdem, dass die Schüler mit Komplexen Behinderungen in einer solchen Umgebung lernten, mit Tumult, Lärm und wechselnden Bezugspersonen umzugehen. Darin sehen sie eine wichtige Vorbereitung der Schüler auf die Zukunft. Meine Gesprächspartner sind alle der Überzeugung, dass solche Anregungen in den Schülern mit Komplexen Behinderungen im Schonraum einer Sonderklasse, in der sie hauptsächlich von Erwachsenen

umgeben sind und von diesen aktiviert werden, nicht gewährleistet werden können. Auch die Beobachtungen in den verschiedenen Klassen gaben Hinweise darauf, dass sich in der Interaktion mit Mitschülern u.a. die Bewegungsaktivität von Schülern mit komplexen Behinderungen erhöhte oder sie zur Lautproduktion und -variation veranlasst wurden. Diesbezüglich konnten auch keine offensichtlichen Unterschiede zwischen den Schulformen wahrgenommen werden.

Grundsätzlich hatte ich jedoch den Eindruck, dass die Anzahl der Interaktionen zwischen Schülern mit komplexen Behinderungen und ihren Mitschülern an der Sonderschule deutlich geringer waren als an der Grundschule. Auch wenn es kaum möglich ist, die beobachteten Klassen miteinander zu vergleichen, konnte ich einen gewissen Zusammenhang erkennen zwischen der Anzahl an Interaktionen und dem Unterstützungsbedarf der Mitschüler der Kinder mit komplexen Behinderungen. Dies bedeutet: Je höher der Unterstützungsbedarf der Mitschüler war, desto geringer die Interaktionen zwischen ihnen und dem Kind mit komplexen Behinderungen, desto seltener aber auch die Interaktionen aller Schülern untereinander. Stattdessen konnte ich in der Klasse, in der viele Schüler einen hohen Unterstützungsbedarf hatten, eine starke Fixierung der Kinder auf die erwachsenen Bezugspersonen wahrnehmen (vgl. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 1b). Dabei muss davon ausgegangen werden, dass sich in solchen Klassen auch die Lernanregungen zwischen den Schülern deutlich reduzieren.

#### **ERWEITERTE LERNANGEBOTE**

Die Pädagogen der Sonderschule deuten darauf hin, dass der Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe an gemeinsamen Themen den Schülern mit komplexen Behinderungen Zugang zu Lerninhalten ermögliche, die ihnen in einer homogenen Sonderklasse möglicherweise vorenthalten geblieben wären. Dieses Argument erscheint auch besonders in der Hinsicht nachvollziehbar, dass in Sonderklassen für Schüler mit komplexen Behinderungen der Schwerpunkt des Unterrichts oft vermehrt auf Therapie und Förderung als auf Bildung liegt (vgl. Kap. 2.3.1). Ähnliche Argumente werden von den Pädagoginnen der Regelschule nicht explizit in die Diskussion eingebracht, ihre Aussagen zur Unterrichtsvorbereitung und die Beobachtungen im Unterricht bestätigen jedoch Entsprechendes für den Unterricht in der Grundschule. Somit wird deutlich, dass der Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe und insbesondere das Lernen an gemeinsamen Gegenständen und Themen eine gute Grundlage dafür darstellt, dass Schüler mit komplexen Behinderungen nicht nur Förderung, Pflege und Versorgung erfahren, sondern Zugang erhalten zu gesellschaftlich bedeutsamen Erfahrungen und kulturellen Inhalten (vgl. LAMERS, 2000, 197). Der Unterricht in heterogenen Klassen leistet somit einen wichtigen Beitrag zum Nachweis der Bildungsfähigkeit von Schülern mit komplexen Behinderungen. Angesichts aktueller Tendenzen, die Bildungsfähigkeit dieser Menschen erneut in Frage zu stellen, muss dem eine hohe Bedeutung zugemessen werden (vgl. WEIß, 2006, 122).

Aufgrund der Unterrichtsbeobachtungen erscheint es mir in diesem Zusammenhang besonders wichtig, herauszustellen, dass nicht allein durch die Anwesenheit im Unterricht und dem Ausführen von Tätigkeiten, die denen seiner Mitschüler ähnlich sind, dem Kind mit Komplexen Behinderungen bereits ein Zugang zu den Lerninhalten gewährleistet werden kann. Vielmehr bedarf es differenzierter Lernangebote, die sich am aktuellen Entwicklungsniveaus des Schülers und seinen persönlichen Lern- und Wahrnehmungsmöglichkeiten orientieren.

### **CHANCEN FÜR DIE MITSCHÜLER**

Die befragten Pädagogen an beiden Schulen stimmen darin überein, dass der Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe auch für die Mitschüler des Kindes mit Komplexen Behinderungen kein Verlust, sondern vielmehr ein Zugewinn bedeute. Auch in den konkreten Begründungen für diese Aussagen lässt sich eine weitgehende Übereinstimmung zwischen den Vertretern beider Schulformen erkennen. Angeführt werden in diesem Zusammenhang schwerpunktmäßig die folgenden drei Aspekte: soziales Lernen, Auseinandersetzung mit den eigenen Stärken und Schwächen und Förderung des Selbstbewusstseins.

Unterschiede in den Argumenten ergeben sich lediglich in der Hinsicht, dass an der Sonderschule durch die Anwesenheit der Kinder mit Komplexen Behinderungen für die Mitschüler die Möglichkeit betont wurde, sich mit ihrer eigenen Behinderung auseinanderzusetzen (vgl. S2, INTERVIEW 1, 198f), während an der Grundschule herausgestellt wurde, dass die Kinder die Gelegenheit erhalten, zu lernen, mit Menschen mit (Komplexen) Behinderungen umzugehen (vgl. R1, INTERVIEW 2, 159f).

Innerhalb der kurzen Hospitationszeiträume war es nur bedingt möglich, das Ausmaß der sozialen Fähigkeiten der Schüler in den heterogenen Lerngruppen oder den Umgang mit ihren eigenen Stärken und Schwächen fundiert zu erfassen oder auch Vergleiche zu Klassen zu ziehen, in denen keine Schüler mit (Komplexen) Behinderungen unterrichtet werden. Einzelne Momentaufnahmen ließen mich jedoch erahnen, dass die Kinder an beiden Schulformen über soziale Fähigkeiten - wie z.B. Rücksicht nehmen oder Bedürfnisse anderer erkennen und helfen - verfügten. Auch Prozesse der Auseinandersetzung mit den eigenen Stärken und Schwächen schienen an beiden Schulformen angeregt und unterstützt zu werden.

Somit sehe ich im Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe eine große Chance für die Mitschüler der Kinder mit Komplexen Behinderungen. Dies nicht zuletzt deshalb, weil sie durch den gemeinsamen Unterricht Fähigkeiten und Kompetenzen im sozialen Bereich und auch zum Umgang mit Heterogenität erwerben, aus denen sie auch sowohl für ihre private, als auch ihre berufliche Zukunft einen Nutzen ziehen können.

## **9.2 Herausforderungen des Unterrichts in einer heterogenen Lerngruppe mit Schülern mit Komplexen Behinderungen**

An beiden Schulformen zeigten sich neben den Vorteilen und Chancen des gemeinsamen Unterrichts aber auch gewisse Herausforderungen:

### **TEAMARBEIT**

Die Vertreter beider Schulformen nennen als eine der größten Herausforderungen des Unterrichts in einer heterogenen Lerngruppe die Zusammenarbeit im Team. Besonders für die Klassenlehrer liege eine gigantische Aufgabe darin, das Team zu koordinieren und einen Informationsfluss zu gewährleisten, damit eine sinnvolle Zusammenarbeit möglich ist und personelle Wechsel im Schulalltag möglichst reibungslos verlaufen. In beiden Interviews kommt zum Ausdruck, dass die Rolle des Klassenlehrers sich verändert und er verstärkt zum „Klassenmanager“ (R2, INTERVIEW 2, 841) und „Organisator“ (S2, INTERVIEW 1, 292) wird. Die Zusammenarbeit im Team erfordert, dass sich möglichst alle am Unterricht beteiligten Erwachsene regelmäßig zu Absprachen treffen und den Unterricht und weitere schulische Aktivitäten gemeinsam planen. Dies ist in der Regel mit zusätzlichem Zeitaufwand verbunden.

Trotz der Übereinstimmung in Bezug auf die Zusammenarbeit im Team ergeben sich zwischen den beiden Schulformen deutlich Unterschiede hinsichtlich der Teamgröße. Während die Pädagogen an der Grundschule eine maximale Obergrenze der Teamgröße in einem Team von vier bis fünf Personen sehen (vgl. R1, INTERVIEW 2, 528f), ergeben sich an der Sonderschule deutlich größere Teams mit bis zu 15 Personen (vgl. S2, INTERVIEW 1, 49). Mit steigender Teamgröße scheinen auch die Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit zuzunehmen. Bedingt wird der Unterschied in der Teamgröße zwischen den Schulformen wohl in erster Linie dadurch, dass die spezifische Schülerschaft der Sonderschule die Anwesenheit verschiedener Fachkräfte, aber auch von zusätzlichem Betreuungs- und Pflegepersonal nötig macht. Dahingegen macht die Anzahl der Schüler mit zusätzlichem Unterstützungsbedarf in der Grundschule einen deutlich geringeren Prozentsatz innerhalb der gesamten Lerngruppe aus, sodass die Teams insgesamt kleiner bleiben, aber auch innerhalb eines Teams weniger viele verschiedene Berufsgruppen vertreten sind, was es möglicherweise einfacher macht, ‚eine gemeinsame Linie‘ zu finden (vgl. R2, INTERVIEW 2, 824).

Somit wird deutlich, dass sich an der Sonderschule bezogen auf die Zusammenarbeit im Team noch größere Herausforderungen ergeben als an der Regelschule, wobei eine wesentliche Ursache dafür in dem Bedingungsgefüge (Schülerschaft, vertretene Berufsgruppen,...) der Sonderschule gesehen werden muss.

### **EIN POSITIVES SOZIALGEFÜGE ANBAHNEN UND AUFRECHTERHALTEN**

Trotz der positiven Erfahrungen der Vertreter beider Schulformen hinsichtlich der Entstehung positiver sozialer Beziehungen zwischen den Schülern und gegenseitiger Akzeptanz, bringen meine Gesprächspartner

sowohl an der Sonderschule als auch an der Regelschule zum Ausdruck, dass soziale Prozesse innerhalb der Lerngruppe der gezielten Förderung bedürfen und es „eine ziemlich große Herausforderung“ (R1, INTERVIEW 2, 254f) darstelle, jeweils ein positives Sozialgefüge aufrechtzuerhalten.

Konsens besteht bezüglich der Anbahnung sozialer Prozesse zwischen den Schülern mit und ohne Komplexen Behinderungen eindeutig dahingehend, dass die Schüler weder zur Interaktion mit ihren Mitschülern mit Komplexen Behinderungen verpflichtet, oder gar gezwungen werden dürfen. Vielmehr könne man die Kinder „motivieren und ermutigen“ (R1, INTERVIEW 2, 339), Anreize setzen, die zum Helfen und zur Interaktion herausfordern (vgl. ebd., 335) und wechselseitige Prozesse - beispielsweise durch Phasen der Partnerarbeit - immer wieder initiieren. Die Vertreter beider Schularten weisen außerdem darauf hin, dass sich auch Situationen, die über den gemeinsamen Unterricht im engeren Sinne hinausgehen, als wertvoll für die Entdeckung von Gemeinsamkeiten und die Entstehung sozialer Beziehungen erwiesen. Als konkrete Beispiele nennen sie Freispiel- und Pausensituationen, sowie Klassenfahrten.

Darüber hinaus versuchen die Pädagoginnen an der Regelschule soziale Prozesse zu fördern, indem sie diese bewusst zum Thema machen, mit den Schülern gemeinsam reflektieren und durch die Thematisierung von Behinderung versuchen, Verständnis und Toleranz zu wecken (vgl. R1, INTERVIEW 2, 240ff). Sie setzen außerdem innerhalb der gesamten Klasse auf ein verbindliches System des gegenseitigen Helfens, das im Hinblick auf Schüler mit (Komplexen) Behinderungen in einem Partnersystem zur Entfaltung kommt. Besonders dieses Partnersystem erweist sich meines Erachtens für die Förderung gemeinsamer Situationen und Interaktionen zwischen Kindern mit (Komplexen) Behinderungen und ihren Mitschülern als sehr wertvoll und sinnvoll. Als besonders positiv kann dabei gewertet werden, dass die Partner sich einerseits freiwillig für die Helferaufgabe entscheiden konnten, dass andererseits aber dennoch innerhalb des Unterrichts verbindliche Strukturen der Interaktion und des Helfens geschaffen wurden. Nicht zuletzt in diesem Partnersystem sehe ich einen Grund dafür, dass zwischen den Kindern mit Behinderungen und ihren Mitschülern an der Grundschule deutlich mehr Interaktionen stattgefunden hatten, als ich dies an der Sonderschule wahrnehmen konnte.

In diesem Zusammenhang muss jedoch beachtet werden, dass sich die Umsetzung eines solchen Partnersystems in den beobachteten Klassen an der Sonderschule aufgrund der entsprechenden Kontextbedingungen nur bedingt hätte realisieren lassen. Das Partnersystem basiert zum einen im Wesentlichen darauf, dass die Partnerkinder dazu in der Lage sind, weitgehend selbständig mit dem Schüler mit Komplexen Behinderungen zu arbeiten und vorübergehend die Verantwortung für dessen Lernprozesse zu übernehmen. Angesichts der bereits erwähnten Tatsache, dass ein Großteil der Mitschüler der Kinder mit Komplexen Behinderungen in den Sonderschulklassen ebenfalls einen (hohen) Unterstützungs- und Hilfebedarf hatten, wären diese Schüler mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht dazu in der Lage gewesen, die Partneraufgabe im selben Maß wie die Grundschulkinder auszuführen. Eine zweite wesentliche

Voraussetzung des Partnersystems liegt darin, dass das Partnerkind seine eigenen (inhaltlichen) Lernprozesse vorübergehend in den Hintergrund stellt und sich völlig auf den Schüler mit Komplexen Behinderungen konzentriert. Dies ist in der Grundschulklasse deshalb möglich und vertretbar, weil das Partneramt für den einen Schüler mit Komplexen Behinderungen abwechselnd von mehreren Mitschülern übernommen werden kann, sodass für den einzelnen keine Nachteile in der eigenen Lernentwicklung durch das Helfen entstehen. Angesichts der Klassenkonstellationen an der Sonderschule, wo jeweils mehrere Schüler mit Komplexen Behinderungen pro Klasse vertreten waren und gleichzeitig nur einzelne Mitschüler in der Lage gewesen wären, ein Partneramt zu übernehmen, könnte diese Abwechslung nicht gewährleistet werden, sodass sich möglicherweise negative Einflüsse auf die Lernprozesse der Kinder ohne Komplexe Behinderungen ergeben würden.

Folglich wird deutlich, dass der Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe an der Sonderschule auch insofern vor einer großen Herausforderung steht, als es soziale Prozesse und Interaktionen zwischen den Schülern jeweils innerhalb der Fähigkeiten und Grenzen der spezifischen Schülerschaft zu fördern gilt.

#### **BALANCE ZWISCHEN INDIVIDUELLEN UND GEMEINSAMEN SITUATIONEN**

Besonders die Pädagoginnen der Regelschule sehen eine weitere große Herausforderung in dem Spannungsfeld, den Schülern mit Komplexen Behinderungen einerseits Freiräume zu geben, in denen individuelle Bedürfnisse befriedigt werden können, und sie andererseits aber auch so viel und so oft wie möglich in gemeinsame Situationen einzubeziehen, um ihnen eine Anbindung an die Klasse zu ermöglichen (vgl. R1, INTERVIEW 2, 116ff). Auch die beiden befragten Lehrkräfte der Sonderschule sehen eine grundsätzliche Notwendigkeit darin, den Schülern mit Komplexen Behinderungen über gemeinsame Unterrichtssituationen hinaus auch Gelegenheiten zu geben, in denen speziell auf ihre Bedürfnisse eingegangen wird (vgl. S2, INTERVIEW 1, 159f). Die Wege die an den beiden Schularten eingeschlagen werden, um den individuellen Bedürfnissen zu begegnen, sind jedoch sehr unterschiedlich.

Während an der Sonderschule durch entsprechende zeitliche Strukturen ein regelmäßiger Wechsel zwischen Phasen in der heterogenen Lerngruppe und Phasen in kleineren, homogenen Gruppen geschaffen wird, um das oben beschriebene Spannungsfeld auszugleichen, wird an der Grundschule möglichst weitgehend darauf verzichtet, Schüler mit Komplexen aus der Klasse herauszunehmen und sie gesondert zu beschulen. Zwar werden an der Schule an einzelnen Wochentagen klassenübergreifende Angebote für Schüler mit geistigen und Komplexen Behinderungen gemacht, diese sind jedoch offensichtlich nicht (absolut) verpflichtend und werden von den Schülern in der Regel immer mit einem Partnerkind zusammen wahrgenommen (vgl. R2, INTERVIEW 2, 995ff). Generell versucht man jedoch über Differenzierungsangebote auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler einzugehen.

Grundsätzlich erweist es sich aufgrund der unterschiedlichen Kontextfaktoren an den beiden Schularten als schwierig, die zwei Modelle einander gegenüberzustellen. Meines Erachtens weisen beide Konzepte Vor- und Nachteile auf:

Das Modell der Sonderschule erlaubt es durch die Bildung homogener Kleingruppen, den Schülern mit komplexen Behinderungen einen Ausgleich zum Tumult und der Vielfalt an Eindrücken in der heterogenen Großgruppe zu erleben. Möglicherweise kann in einer solchen Atmosphäre besser auf Bedürfnisse wie demnach Ruhe oder nach körperlichem Wohlbefinden eingegangen werden. Wie die Beobachtung zeigte, besteht in solchen Situationen in der Regel ein hoher Personalschlüssel, der eine individuelle Zuwendung der Erwachsenen zu einzelnen Schülern gewährleistet. Für eine solche homogene Gruppenbildung spricht außerdem, dass dadurch den Schülern die Möglichkeit gegeben wird, „unter ihresgleichen zu sein“ (BOISSERÉE/HÖVEL, 2000, 132). Darin sehen die beiden Autorinnen eine hohe Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung. Es bleibt jedoch fraglich, inwiefern in einer homogenen Gruppe von Schülern mit komplexen Behinderungen tatsächlich Austausch- und Kontaktmöglichkeiten zwischen den Schülern ermöglicht werden oder ob nicht vielmehr wiederum vorrangig Interaktionen zwischen den Schülern und ihren erwachsenen Bezugspersonen stattfinden. Problematisch erscheint mir aber auch, dass durch solche Gruppenbildungsprozesse innerhalb der Sonderschule deutlich an einer ‚Zwei-Gruppen-Theorie‘ festgehalten wird. Auch wenn ‚maximale Teilhabe‘ sich nicht darin erschließen muss, dass alle Schüler mit komplexen Behinderungen ständig gemeinsam mit anderen lernen, leben, spielen und arbeiten (vgl. SPECK, 2010, 65), muss meiner Meinung nach an einer im Voraus geplanten und fest im Stundenplan verankerten, homogenen Gruppenbildung kritisch hinterfragt werden, dass scheinbar davon ausgegangen wird, dass alle Schüler innerhalb dieser als homogen bezeichneten Gruppe dieselben Bedürfnisse haben und auf dieser Grundlage entschieden wird, wie viel Teilhabe ihnen an einer heterogenen Gruppe zusteht oder ihnen möglich ist und wie viel ‚für sich sein‘ sie nötig haben. Dabei bin ich mir bewusst, dass es aufgrund der organisatorischen, strukturellen und personellen Gegebenheiten an der Sonderschule kaum möglich ist, tatsächlich individuelle Lösungen für einzelne Schüler zu finden und diese im Schulalltag zu verwirklichen.

Dahingegen erfordert es die Tatsache, dass in einer heterogenen Klasse an der Grundschule in der Regel nur ein Schüler mit komplexen Behinderungen beschult wird, geradezu, individuelle Lösungen zu finden, um auf die persönlichen Bedürfnisse des Schülers eingehen zu können. Durch das Bestreben, die individuellen Bedürfnisse der Schüler mithilfe von Differenzierungsmaßnahmen zu befriedigen, besteht der Vorteil, dass die Kinder mit komplexen Behinderungen nicht aus der heterogenen Gruppe ausgeschlossen werden. Eine Loslösung von der eigenen Klasse wird ebenfalls dadurch zu vermeiden versucht, dass die Kinder mit geistigen und komplexen Behinderungen die Angebote in den jahrgangsübergreifenden Gruppen zusammen mit Partnerkindern wahrnehmen können. Dadurch, dass diese Gruppen nicht grundsätzlich für alle Schüler mit komplexen Behinderungen obligatorisch und vorgeschrieben sind, kann aufgrund der individuellen Bedürfnisse und Möglichkeiten über die Teilnahme einzelner Schüler

entschieden werden. Wie sich in der Beobachtung hinsichtlich Hürcan zeigte und auch im Interview von der Sonderpädagogin angedeutet wurde, liegen die Nachteile dieses Modells jedoch darin, dass die Bedürfnisse der einzelnen Schüler mit komplexen Bedingungen nur begrenzt befriedigt werden können, weil die dafür notwendigen räumlichen, personellen und strukturellen Gegebenheiten nicht gewährleistet werden können und die Einbindung in die Klasse sonst nicht mehr sichergestellt werden kann.

Somit wird deutlich, dass keines der beiden Modelle das beschriebene Spannungsfeld vollständig aufzulösen vermag. An dieser Stelle müssten weitere Modelle überlegt und erprobt werden, die aber jeweils so viel Spielraum zulassen, dass sie auf die Situation der einzelnen Schulen, vor allem aber auch auf die Möglichkeiten und Bedürfnisse einzelner Schüler hin angepasst werden können.

### ***9.3 Rahmenbedingungen für den Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe mit Schülern mit komplexen Behinderungen***

Bezüglich der Rahmenbedingungen, deren der Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe bedarf, finden sich zahlreiche Übereinstimmungen zwischen den Schularten.

#### **UNTERRICHTSKONZEPTE**

So betonen beispielsweise sowohl die Vertreter der Sonderschule, als auch die Vertreter der Grundschule, dass der Unterricht auf der Grundlage von Konzepten geplant und durchgeführt werden muss, die eine Differenzierung gemeinsamer Themen und Gegenstände nach verschiedenen Lern- und Entwicklungsniveaus ermöglichen. Dieser Anspruch wurde in den beobachteten Situationen unterschiedlich umzusetzen versucht, wobei die Einbindung der Schüler mit komplexen Behinderungen meinem Empfinden nach unterschiedlich gut gelang. Aus diesen Differenzen kann jedoch kein Rückschluss auf die Qualität des Unterrichts in heterogenen Lerngruppen an der jeweiligen Schulart gezogen werden, da es sich bei den Beobachtungen jeweils um Momentaufnahmen handelt. Grundsätzlich verweisen die aus den Interviews gewonnenen Informationen und die Unterrichtsbeobachtungen auf eine Vielzahl verschiedener Lernsituationen, ähnlich wie dies von WOCKEN (1998) im Rahmen seiner ‚Theorie gemeinsamer Lernsituationen‘ beschrieben wird. Auch Phasen der äußeren Differenzierung innerhalb der heterogenen Lerngruppe finden an beiden Schulen ihren Platz. Außerdem treten neben dem von FEUSER (1989) proklamierten Projektunterricht zahlreiche weitere Unterrichtsmethoden - wie beispielsweise Lernstraßen, Wochenplan- und Werkstattunterricht, aber auch Frontalunterricht - auf.

**SELBSTVERSTÄNDNIS DER LEHRKRÄFTE UND LEHRERROLLE**

Eine wesentliche Voraussetzung, um Schülern mit komplexen Behinderungen grundsätzlich die Teilhabe am Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe zu ermöglichen, liegt darin, dass die Lehrkräfte bereit sind, sich auf diese Kinder und Jugendlichen einzulassen. In den Interviews an beiden Schularten ergaben sich Hinweise darauf, dass diese Bereitschaft nicht bei allen Pädagogen vorausgesetzt werden kann. Vielmehr fühlten sowohl Sonderpädagogen als auch Regelschullehrer und andere am Schulleben beteiligten Erwachsene oftmals Scheu, Berührungsängste und Abwehr gegenüber diesen Kindern und Jugendlichen. Angesichts der Erkenntnis, „dass es sehr viel von den Lehrern abhängt, ob diese Kinder im Klassenverband akzeptiert werden oder nicht“ (R1, INTERVIEW 1, 231f), kommt der Bereitschaft der Lehrkräfte, sich für Schüler mit komplexen Behinderungen zu öffnen, jedoch eine umso größere Bedeutung zu. Grundsätzlich scheint an beiden Schulen ein gewisses Freiwilligkeitsprinzip für Lehrer hinsichtlich des gemeinsamen Unterrichts mit Schülern mit komplexen Behinderungen zu bestehen. Für Lehrkräfte, die sich dieser Herausforderung jedoch stellen, sei es hilfreich, sich frühzeitig mit der neuen Aufgabe auseinanderzusetzen, das Kind kennen zu lernen und Hilfe von erfahrenen Kollegen oder Fachkräften in Anspruch zu nehmen, um bestehende Distanzen und Ängste nach und nach zu überwinden.

Grundsätzlich geht man an beiden Schulformen von einem Mehr-Pädagogen-System aus. Dabei erscheint es sehr wichtig, dass alle am Unterricht beteiligten Erwachsenen gemeinsam die Verantwortung für das Kind mit komplexen Behinderungen tragen, um eine Anbindung dieses Schülers an die Klasse und an gemeinsame Lernsituationen zu unterstützen. Scheinbar erfordert dies sowohl an der Sonderschule, als auch an der Regelschule, dass Lehrkräfte bereit sind, Aufgaben zu übernehmen, die nicht ihrem herkömmlichen Aufgabenfeld entstammen. An der Regelschule bedeutet dies, dass die Sonderpädagogin sich nicht ausschließlich mit dem Schüler mit komplexen Behinderungen beschäftigt und diesen isoliert fördert, sondern dass sich ihre Aufgaben mit denen der Grundschullehrerin verschränken, indem diese die Förderung des Schülers mit komplexen Behinderungen unterstützt, während die Sonderpädagogin auch Bereiche des Klassenunterrichts übernimmt. Während meine Gesprächspartner an der Grundschule davon ausgehen, dass sich Sonderpädagogen um die Schüler mit komplexen Behinderungen kümmern, zeigen meine beiden Gesprächspartner an der Sonderschule für Körperbehinderte auf, dass es dort gerade nicht selbstverständlich sei, dass Sonderpädagogen sich mit Schülern mit komplexen Behinderungen auseinandersetzen, sondern diese offenbar häufiger mit Schülern arbeiten, die nach dem Förder- oder Regelschullehrplan unterrichtet werden. Somit müssen sich auch an der Sonderschule das Selbstverständnis und die Rolle der Sonderpädagogen verändern.

An beiden Schularten wird den sonderpädagogischen Kompetenzen jedoch eine hohe Bedeutung zugemessen. Nur wenn diese Kompetenzen und das entsprechende Fachwissen in die Planung und Durchführung von Förder- und Lernangeboten, aber auch in die Pflege von Schülern mit komplexen Behinderungen einfließen würden, könne deren Qualität und Passung sichergestellt werden. Dies konnte

ansatzweise auch durch die Beobachtungen bestätigt werden (vgl. v.a. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 1a). Die Pädagogen an der Grundschule betonen dabei, dass es unerlässlich sei, dass die Sonderpädagogen direkt an der Regelschule angestellt seien, um tatsächlich Einfluss auf die schulische Situation und die Gestaltung von Lernangeboten für Schüler mit komplexen Behinderungen nehmen zu können (vgl. R2, INTERVIEW 2, 1083ff).

Wenn sich Lehrkräfte an der Sonderschule im Unterricht in einer heterogenen Gruppe tatsächlich auf diese Veränderung ihrer Rolle und ihres Selbstverständnisses einlassen, kann sich folglich für Schüler mit komplexen Behinderungen im Gegensatz zu einer homogenen Lerngruppe ein Zugewinn ergeben. Dies insofern, als sie Unterrichts- und Förderangebote von Lehrkräften erhalten, die aufgrund ihrer Ausbildung sowohl über pädagogisches und didaktisches, aber auch förderdiagnostisches und behinderungsspezifisches Wissen und entsprechende Fähigkeiten verfügen. Da meine Gesprächspartner aber betonen, dass es bezüglich der tatsächlichen Lehreraufteilung innerhalb der heterogenen Lerngruppe keinerlei Auflagen oder Verbindlichkeiten gebe, könnte die Gefahr bestehen, dass es vor allem in Phasen der homogenen Gruppenbildung wieder zu einer herkömmlichen Rollenausübung kommt. Diese Vermutung bestärken entsprechende Andeutungen der beiden Sonderpädagogen (vgl. S2, INTERVIEW 1, 324f). Sie machen jedoch auch deutlich, dass dies jeweils auf individuellen Entscheidungen innerhalb der Teams beruht, sodass keine allgemeingültigen Aussagen getroffen werden können.

Einen großen Vorteil sehe ich diesbezüglich an der Schule B darin, dass im Schulprogramm die enge Verzahnung bzw. Verschmelzung der Arbeitsfelder der unterschiedlich qualifizierten Pädagogen und Fachkräfte explizit vorgesehen ist. Auf diese Weise sind die Lehrkräfte dazu verpflichtet, eng miteinander zusammenzuarbeiten und gemeinsam die Verantwortung für alle Schüler zu tragen. Dahingegen könnte sich an der Regelschule dadurch eine Problematik ergeben, dass nicht in jeder Klasse ein Sonderpädagoge mit dem Ausbildungsschwerpunkt Geistig- und/oder Körperbehindertenpädagogik zur Verfügung gestellt werden kann. Auch wenn man nach Aussage meiner Gesprächspartnerinnen an der Schule versuche, solche Situationen zu vermeiden, muss davon ausgegangen werden, dass es auch dann bezüglich der Förder- und Unterstützungsangebote für Schüler mit komplexen Behinderungen zu einem Qualitätsverlust für Schüler mit komplexen Behinderungen kommt.

#### **RÄUMLICHE UND SÄCHLICHE RAHMENBEDINGUNGEN**

Auch hinsichtlich der räumlichen Rahmenbedingungen äußern die befragten Pädagogen beider Schulformen ähnliche Aspekte: Ausreichenden Platzverhältnissen - im günstigen Fall in Form eines zweiten Raumes in unmittelbarer Nähe des Klassenzimmers - wird eine hohe Bedeutung zugemessen, um Differenzierungsmaßnahmen realisieren, Konflikte reduzieren und den Schülern bei Bedarf Rückzugsmöglichkeiten bieten zu können. In beiden Interviews klingt an, dass in der schulischen Realität solche Rahmenbedingungen nicht immer gewährleistet sind und sich daraus zusätzliche Herausforderungen für den Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe ergeben. Die Grundschullehrerin sieht darin sogar eine

wesentliche Ursache für das Scheitern von Integrationsvorhaben mit Schülern mit Komplexen Behinderungen (vgl. R1, INTERVIEW 2, 665ff). An der Sonderschule besteht schließlich im Hinblick auf die räumlichen Bedingungen der Vorteil, dass Barrierefreiheit und eine behindertengerechte Ausstattung (z.B. Sanitärräume,...) vorausgesetzt werden können.

Bezüglich der sächlichen Ausstattung wird unabhängig von der jeweiligen Schulart deutlich, dass das Lernen in einer heterogenen Gruppe mit Schülern mit Komplexen Behinderungen eine Vielzahl an verschiedenen Unterrichtsmaterialien erfordert, um jedem einzelnen Schülern auf seinem jeweiligen Lern- und Wahrnehmungsniveau gerecht werden zu können. Damit Schüler mit Komplexen Behinderungen außerdem in unmittelbarer Nähe am Unterrichtsgeschehen teilhaben können und ihr körperliches Wohlbefinden und ihre Gesundheit gefördert oder zumindest Verschlechterungen vorgebeugt werden kann.

#### **PERSONELLE RAHMENBEDINGUNGEN**

Hinsichtlich der personellen Rahmenbedingungen werden deutliche Unterscheide zwischen den beiden Schularten sichtbar. So betrug die Schülerzahl pro Klasse an der Sonderschule jeweils zwischen 7 und 9 Schülern, während es an der Grundschule 23 Schüler in der Klasse waren. Diese Verhältnisse können jedoch aufgrund der jeweils spezifischen Schülerschaft kaum miteinander verglichen werden. Bei Vertretern beider Schularten finden sich jedoch Hinweise darauf, dass die Anzahl der Schüler mit Komplexen Behinderungen in einer Lerngruppe nur begrenzt sein dürfe. An der Grundschule wird sogar dafür plädiert, dass nur *ein* Schüler mit geistigen oder Komplexen Behinderungen pro Lerngruppe aufgenommen werden sollte (vgl. R2, INTERVIEW 2, 1205f). Dies begründet die Lehrerin damit, dass die Teamgröße maßgeblich von der Anzahl dieser Schüler abhängig sei. Ganz ähnliche Erkenntnisse brachten mich meine Beobachtungen an der Sonderschule: Dort zeigte sich deutlich, dass je mehr Schüler mit hohem Unterstützungsbedarf pro Lerngruppe vertreten waren, desto mehr Erwachsene im Unterricht anwesend waren. Gleichzeitig konnte aber auch erkannt werden, dass mit zunehmender Anzahl von Erwachsenen eine verstärkte Fixierung der Schüler auf die Erwachsenen einherging.

In diesem Zusammenhang ergibt sich an der Sonderschule der Nachteil, dass es kaum möglich erscheint, Klassen zu bilden, in denen ein so geringer Anteil an Schülern mit Komplexen Behinderungen vertreten ist, wie dies an der Regelschule beansprucht wird und das gemeinsame Lernen, Spielen und Arbeiten in einer heterogenen Lerngruppe wohl auch eine wünschenswerte Voraussetzung darstellen würde. Dies insofern, als beispielsweise nach einem Forschungsprojekt zur schulischen Situation von Schülern mit Komplexen Behinderungen in Baden-Württemberg die Schule für Körperbehinderte die Schulart mit dem höchsten Anteil an Schülern mit Komplexen Behinderungen darstellt und an diesen Schulen durchschnittlich 28% der Schüler zur Gruppe der Menschen mit Komplexen Behinderungen zählen (vgl. KLAUS/LAMERS/JANZ, 2005, 30). Auch wenn es sich dabei um Durchschnittswerte handelt, muss davon ausgegangen werden, dass sich die Schülerkonstellation an der Sonderschule für Körperbehinderte für den gemeinsamen Unterricht als eher

problematisch erweisen könnte. Dies nicht zuletzt deshalb, weil in der zitierten Prozentzahl diejenigen Schüler noch nicht eingerechnet sind, die zwar nicht zur Gruppe der Schüler mit komplexen Behinderungen zählen, aber trotzdem einen hohen Unterstützungsbedarf haben. Diese Problematik kann meines Erachtens auch nicht durch die niedrigere Klassenfrequenz ausgeglichen werden.

Diesbezüglich erweist sich die Situation an der Grundschule als vorteilhafter. Im Gegensatz zur Sonderschule, deren Einzugsgebiet sich über vier Landkreise erstreckt und sich ausschließlich auf Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf (schwerpunktmäßig im Bereich der motorischen und körperlichen Entwicklung) bezieht, ergibt sich eine deutlich geringere Anzahl an Schülern mit (komplexen) Behinderungen innerhalb des Gesamts an schulpflichtigen Kindern des weitaus kleineren Einzugsgebiet der Schule B.

Dahingegen zeigt sich an der Grundschule vielmehr das Problem, dass in dieser Einrichtung aktuell überhaupt keine Schüler mit komplexen Behinderungen beschult werden, während sich die Eltern der Schüler bewusst für eine Beschulung ihrer Kinder an der Sonderschule entscheiden. Gründe dafür sehen die beiden Pädagoginnen in erster Linie in einer unzureichenden Beratung der Eltern, aber auch darin, dass sich die Rahmenbedingungen seit dem Schulversuch in den 1990er Jahren deutlich verschlechtert haben. Somit wird deutlich, dass dem gemeinsamen Unterricht auch an der Regelschule gewisse Grenzen gesetzt sind, weil er in starkem Maße abhängig ist von den zur Verfügung stehenden Ressourcen und der politischen und gesellschaftlichen Unterstützung.

## d. AUSBLICK

---

Sowohl die theoretische Betrachtung anhand von Literatur, als auch die Erkenntnisse, die aus der Durchführung qualitativer Interviews und qualitativ-teilnehmender Beobachtungen gewonnen werden konnten, sprechen deutlich dafür, dass sich der Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe für Schüler mit komplexen Behinderungen sowohl an der Sonderschule als auch an der Regelschule als möglich und sinnvoll erweist und für alle Beteiligten als große Bereicherung erlebt wird.

Auf der Grundlage einer sorgfältigen Analyse der Beobachtungen und Interviews konnten zahlreiche Übereinstimmungen zwischen den beiden Schularten festgestellt werden, aus denen einige grundlegende Erkenntnisse für den Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe abgeleitet werden können:

So konnte gezeigt werden, dass Schüler mit komplexen Behinderungen im Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe im Gegensatz zur Beschulung in einer Sonderklasse die Chance erhalten, soziale Beziehungen zu Gleichaltrigen zu erleben und von ihnen akzeptiert zu werden, wenn dies auch von den Lehrkräften unterstützt und gefördert wird. Außerdem erhalten Schüler mit komplexen Behinderungen durch das lebhaftere Umfeld und die Interaktionen mit ihren Mitschülern wertvolle Entwicklungs- und Lernanregungen, die ihnen in einer Sonderklasse vorenthalten blieben. Schließlich verschafft der Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe den Kindern und Jugendlichen mit komplexen Behinderungen Zugang zu einer Vielfalt von Lerninhalten und Themen, die sie gemeinsam mit ihren Mitschülern auf der Grundlage differenzierter Lernangebote erleben und erfahren. Damit leistet der Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe auch einen wichtigen Beitrag zum Nachweis der Bildungsfähigkeit dieser Menschen.

Hinsichtlich der Mitschüler ergab sich, dass diese durch die Anwesenheit von den Kindern und Jugendlichen mit komplexen Behinderungen keine Verluste, sondern vielmehr ebenfalls einen Zugewinn erleben.

An beiden Schulformen wurde deutlich, dass der Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe jedoch vor allem dann als Bereicherung und als sinnvolles Vorhaben erlebt werden kann, wenn bestimmte Rahmenbedingungen gegeben sind. Als unerlässlich erwiesen sich in diesem Zusammenhang u.a. ausreichend räumliche Ressourcen, eine vielfältige materielle Ausstattung, um den unterschiedlichen Bedürfnissen der Schüler im Unterricht gerecht werden zu können, ebenso wie ein Mehr-Pädagogen-System und zusätzliches Personal, um dem Pflege- und Unterstützungsbedürfnis von Schülern mit komplexen Behinderungen angemessen begegnen zu können. Dabei ergab sich, dass eine enge Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Erwachsenen, die im Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe beteiligt sind, und eine gemeinsame Verantwortung für alle Schüler unbedingt notwendig sind, um eine qualitativ hochwertige Förderung für Schüler mit komplexen Behinderungen zu gewährleisten und ihre Anbindung an die Klasse sicherzustellen. Dies kann von den Lehrkräften eine Veränderung ihrer Rolle und ihres Selbstverständnisses erfordern und mit hohem zeitlichem Aufwand, aber auch mit Konflikten und

Belastungen verbunden sein. Deshalb erscheint es wichtig, dass die Teams möglichst klein gehalten werden. Damit dies wiederum gewährleistet werden kann, erzeigt es sich als bedeutsam, dass die Anzahl der Schüler mit komplexen Behinderungen pro Klasse begrenzt bleibt. Es konnte gezeigt werden, dass solche Rahmenbedingungen hinsichtlich der Klassenkonstellation und der personellen Ausstattung eine grundlegende Voraussetzung dafür darstellen, dass sich die oben genannten Chancen des gemeinsamen Unterrichts tatsächlich entfalten können.

Somit bringen die befragten Pädagogen insgesamt an beiden Schulformen zum Ausdruck, dass die Grenzen des Unterrichts in einer heterogenen Lerngruppe weniger in den Schülern selbst oder in der Art und Schwere ihrer Behinderungen liegen, sondern dass die Grenzen vielmehr durch Einstellungen, mangelnde Ressourcen und fehlende Rahmenbedingungen errichtet werden.

Auch wenn die Konzepte der beiden untersuchten Schulformen aufgrund der völlig unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren der jeweiligen Schulart kaum miteinander verglichen werden können, zeigt eine vorsichtige Gegenüberstellung dennoch, dass sich der Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe an der Sonderschule teilweise anderen, meines Erachtens aber auch größeren Herausforderungen gegenüber sieht, als der Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe an der Regelschule:

Wie die Arbeit zeigen konnte, ergeben sich diese Herausforderungen vor allem durch das spezifische Bedingungsgefüge der Sonderschule: Bereits aus der Tatsache, dass es sich um eine Sonderschule handelt, erwächst die Schwierigkeit, dass sich die Schülerschaft ausschließlich aus Kindern und Jugendliche zusammensetzt, die aufgrund von zugeschriebenem sonderpädagogischem Förderbedarf vom allgemeinen Schulsystem ausgeschlossen wurden. Dementsprechend kann der Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe an der Sonderschule Schülern mit komplexen Behinderungen nur in eingeschränktem Maß Teilhabe ermöglichen, nämlich nur Teilhabe innerhalb einer Gruppe von ausgesonderten Menschen. Auf dieser Basis muss eingestanden werden, dass der Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe innerhalb der Sonderschule nur einen begrenzten, aber dennoch nicht zu verachtenden Beitrag zur gesellschaftlichen Integration von Menschen mit komplexen Behinderungen leisten kann. Angesichts der spezifischen Schülerschaft an der Sonderschule muss berücksichtigt werden, dass ein Großteil der Schüler einen (hohen) Unterstützungs-, Betreuungs- und Pflegebedarf aufweist. Somit kann im Vergleich zu einer Regelschulklasse nur bedingt von einer heterogenen Lerngruppe gesprochen werden. Ferner erweist sich auch der prozentuale Anteil an Schülern mit komplexen Behinderungen pro Lerngruppe an der Sonderschule als deutlich höher als an der Regelschule. Daraus ergibt sich einerseits die Schwierigkeit, dass im Unterricht eine hohe Anzahl an Pädagogen, Pflege- und Betreuungskräften erforderlich ist. Dies führt zu Entstehung von Großteams, in deren Rahmen sich die grundsätzlichen Herausforderungen der Teamarbeit geradezu potenzieren. Andererseits konnte festgestellt werden, dass mit zunehmender Anzahl an Schülern mit hohem Unterstützungsbedarf innerhalb einer Lerngruppe die Zahl der Interaktionen zwischen den Schülern abnimmt, während gleichzeitig eine stärkere Fixierung der Schüler auf ihre erwachsenen Bezugspersonen

wahrgenommen werden konnte. Auf einer solchen Grundlage reduzieren sich die dargestellten Chancen des Unterrichts in einer heterogenen Lerngruppe maßgeblich. Darüber hinaus wird deutlich, dass die jeweiligen Klassenkonstellationen das Festhalten an Phasen der homogenen Gruppenbildung in Orientierung an den Bezugsbildungsplänen unterstützen oder - aus Sicht der Lehrkräfte - sogar notwendig machen. Dadurch wird die Überwindung des stigmatisierenden Gruppendenkens, vergleichbar der von Hinz (1998) kritisierte „Zwei-Gruppen-Theorie“, deutlich erschwert und die Gefahr der Aussonderung dieses Personenkreises bleibt weiter bestehen.

Dennoch soll damit keine grundsätzliche Abwertung des Konzepts zum Ausdruck kommen. Besonders angesichts der aktuellen schulgesetzlichen Rahmenbedingungen im Bundesland Baden-Württemberg, die für Schüler mit komplexen Behinderungen kaum Beschulungsformen außerhalb der Sonderschule vorsehen, halte ich den Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe innerhalb der Sonderschule für eine sehr wertvolle Errungenschaft und einen wichtigen Schritt weg von der absoluten Aussonderung und Isolierung von Menschen mit komplexen Behinderungen hin zu einer zunehmenden Teilhabe. Meines Erachtens sollte dieses Konzept beibehalten, aber auch weiterentwickelt werden. Ein Ziel dieser Weiterentwicklung sollte meiner Ansicht nach besonders in einer zunehmenden Öffnung des Konzeptes liegen, sodass beispielsweise die Bildung homogener Gruppen durch Formen verstärkter Individualisierung gemeinsamer Lernsituationen zunehmend abgelöst werden kann, sofern dies unter den gegebenen Rahmenbedingungen der Sonderschule möglich ist. Gerade im Hinblick auf die aktuellen Veränderungen im Schulsystem und den Bestrebungen, die in der UN-Konvention verankerten Rechte von Menschen mit Behinderungen im Schulsystem umzusetzen, könnten solchen Beschulungsformen innerhalb der Sonderschule eine bedeutende Vorbildfunktion zukommen. Konzepte des Unterrichts in einer heterogenen Lerngruppe innerhalb der Sonderschule könnten ermutigende Beispiele für einen sinnvollen und bereichernden Umgang mit Heterogenität darstellen und im Hinblick auf Schüler mit komplexen Behinderungen zeigen, dass es keine ‚nicht-inklusionsfähigen‘ Kinder und Jugendlichen gibt.

Die aktuelle Problematik an der untersuchten Grundschule, dass die Angebote zur Beschulung in einer heterogenen Lerngruppe von Kindern mit komplexen Behinderungen überhaupt nicht wahrgenommen werden, gibt deutliche Hinweise darauf, dass auch Regelschulen, die einen klaren inklusiven Ansatz verfolgen, in diesem Bereich vor Herausforderungen stehen.

Gerade im Hinblick auf die UN-Behindertenrechtskonvention, die den Zugang von Menschen mit Behinderungen zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht innerhalb des allgemeinen Bildungssystems rechtlich zusichert (vgl. VEREINTE NATIONEN, 2006, Art. 24 Abs. 2) und somit den Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe für *alle* Schüler zu einem Menschenrecht erklärt, wird deutlich, dass es einer Stärkung und Weiterentwicklung der Konzepte und nicht zuletzt einer flächendeckenden Umsetzung entsprechender Unterrichtsangebote bedarf.

Damit dies in einer sinnvollen und zufriedenstellenden Weise möglich ist, gilt es u.a. Lösungen für die in dieser Arbeit dargestellten Herausforderungen zu finden.

So ergaben sich an beiden Schulformen Hinweise darauf, dass das Zustandekommen, aber auch das Gelingen des Unterrichts mit Schülern mit komplexen Behinderungen in heterogenen Lerngruppen maßgeblich von der Bereitschaft und Initiative einzelner Lehrkräfte und Schulen abhängt. Mindestens genauso zentral erwies sich jedoch, dass durch die Schaffung und Finanzierung entsprechender (v.a. personeller, räumlicher und materieller) Ressourcen seitens der Politik und deren angemessener Verteilung innerhalb der einzelnen Schulen die Rahmenbedingungen geschaffen werden, um den Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe für alle Beteiligten in befriedigender Weise realisieren zu können. Am Beispiel der Schule B zeigt sich deutlich, dass der inklusive Anspruch einer einzelnen Schule ohne die konsequente Unterstützung von Politik und Gesellschaft kaum vollständig umgesetzt werden kann.

Um eine qualitativ hochwertige Förderung für alle Schüler - gerade auch für solche mit komplexen Behinderungen - innerhalb des Unterrichts in einer heterogenen Lerngruppe, aber auch an allen Schulen zu gewährleisten, erweist es sich außerdem als wichtig, Konzepte mit Verbindlichkeitscharakter zu schaffen, die aber den einzelnen Klassen dennoch den nötigen Freiraum zugestehen, um auf die individuellen Gegebenheiten und Bedürfnisse der einzelnen Lerngruppe eingehen zu können.

Da von den Pädagogen an beiden untersuchten Schularten eine große Herausforderung darin gesehen wurde, eine Balance zwischen Situationen des gemeinsamen Lernens und Situationen der individuellen Bedürfnisbefriedigung zu finden, sehe ich in diesem Zusammenhang eine hohe Notwendigkeit darin, Modelle zu entwickeln, die dieses Spannungsfeld besser auszugleichen vermögen. Dazu wäre eine enge Zusammenarbeit zwischen der Wissenschaft und der Schulpraxis von großer Bedeutung, sodass theoretisch fundierte, aber auch praktikable Lösungen gefunden werden können.

Sehr vorteilhaft wäre es außerdem, wenn angehende Lehrkräfte bereits während ihrer Ausbildung auf die Arbeit in heterogenen Klassen vorbereitet werden würden und Möglichkeiten erhielten, sich mit dem Phänomen der komplexen Behinderungen auseinanderzusetzen, damit die Teilhabe dieser Schüler im Unterricht in einer heterogenen Gruppe nicht durch Gefühle innerer Abwehr oder durch mangelnde Kompetenz erschwert oder verhindert wird. Die Arbeit konnte zeigen, dass diese Notwendigkeit sowohl für die Sonderschule als auch für die Regelschule gilt und entsprechend auch in den verschiedenen Ausbildungswegen berücksichtigt werden sollte, solange diese noch nebeneinander bestehen. Besonders für den Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe an der Regelschule erscheint eine enge Verzahnung von Sonder- und Allgemeinpädagogik bereits während der Lehrerbildung als sinnvoll.

Schließlich klingt in den Interviews an beiden Schulformen an, dass der Unterricht mit Schülern mit komplexen Behinderungen in einer heterogenen Lerngruppe besonders in der Sekundarstufe weitere,

große Herausforderungen und neue Problematiken mit sich bringt. Die vorliegende Arbeit konnte diesen Bereich nur an einzelnen Stellen anschneiden. Dennoch erscheint es unerlässlich, dass der Unterricht in der Sekundarstufe in der wissenschaftlichen Diskussion verstärkt zum Thema gemacht wird und Lösungen für die spezifischen Herausforderungen gesucht werden, die dann in Modellversuchen umgesetzt und geprüft werden. Nur auf diese Weise kann letztlich gewährleistet werden, dass die wertvollen Erfahrungen aus dem Bereich der Primarstufe auch innerhalb der Sekundarstufe weitergeführt werden können und die Rechte von Menschen mit komplexen Behinderungen sich auf die gesamte Schulzeit bezogen etablieren.

Angesichts der in der UN-BEHINDERTENRECHTSKONVENTION (2006) verankerten Rechte zur schulischen Bildung von Menschen mit komplexen Behinderungen, ebenso wie aufgrund der aufgezeigten besonderen Herausforderungen des Konzepts an der Sonderschule, sollte das langfristige Ziel für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen mit Schülern mit komplexen Behinderungen im gemeinsamen Unterricht aller Schüler innerhalb der Regelschule liegen. Dies ist jedoch nur möglich und sinnvoll, wenn an den Regelschulen durch politische und rechtliche Entscheidungen die entsprechenden Rahmenbedingungen geschaffen werden und die einzelnen Lehrkräfte bereit sind, sich bewusst auf den Unterricht mit Schülern mit komplexen Behinderungen in einer heterogenen Lerngruppe einzulassen. Bis ein solcher Zustand erreicht wird, sollten die entsprechenden Unterrichtskonzepte an den Sonderschulen aber in jedem Fall weitergeführt werden.

Trotz aller Herausforderungen und ungelöster Fragen bringen die Erfahrungen der Pädagogen an beiden untersuchten Schularten jedoch klar zum Ausdruck, dass der Unterricht mit Schülern mit komplexen Behinderungen in heterogenen Lerngruppen für alle Beteiligten als enorme Bereicherung erlebt wird und einen Beitrag dazu leisten kann, die ‚Scheren im Kopf‘ zu überwinden und Schritt für Schritt Isolierung und Aussonderung von Menschen mit komplexen Behinderungen in Schule und Gesellschaft abzuwenden.

## e. LITERATURVERZEICHNIS

---

- Adam, H. (1990):** Liebe macht erfinderisch. Ausgewählte Studien zur Geistigbehindertenpädagogik. Würzburg: edition bentheim.
- Adorno, T.W. (1970):** Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt: Suhrkamp.
- Aichele, V. (2010):** Das Recht auf inklusive Bildung gemäß Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention: Inhalt und Wirkung. In: Hinz, A.; Körner, I.; Niehoff, U. [Hrsg.]: Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden - inklusive Pädagogik entwickeln. Marburg: Lebenshilfe. S. 11–25.
- Antor, G. (1991):** Ethische Fragen in der pädagogischen Förderung schwerstbehinderter Menschen. In: Fröhlich, A. [Hrsg.]: Handbuch der Sonderpädagogik. Band 12. Pädagogik bei schwerster Behinderung. Berlin: Marhold. S. 70–88.
- Atteslander, P. (2010):** Methoden empirischer Sozialforschung. 13. neubearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- Bach, H. (1991):** Zum Begriff „Schwerste Behinderung“. In: Fröhlich, A. [Hrsg.]: Handbuch der Sonderpädagogik. Band 12. Pädagogik bei schwerster Behinderung. Berlin: Marhold. S. 3–14.
- Beck, I. (1996):** Norm, Identität, Interaktion: zur theoretischen Rekonstruktion und Begründung eines pädagogischen und sozialen Reformprozesses. In: Beck, I.; Düe, W.; Wieland, H. [Hrsg.]: Normalisierung: Behindertenpädagogische und sozialpolitische Perspektiven eines Reformkonzeptes. Heidelberg: Winter. Edition Schindele. S. 19–43.
- Bertelsmann Stiftung (2011):** Jakob Muth Preis.  
([http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/bst/hs.xsl/prj\\_91621.htm](http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/bst/hs.xsl/prj_91621.htm)). Eingesehen am 11.07.2011.
- Beyer-Dannert, K. (1992):** Gemeinsames Lernen ist möglich - Zur Arbeit mit heterogenen Schülergruppen in der Schule für Körperbehinderte. In: Sonderpädagogik. 22/1. S. 44–49.
- Boisserée, B./Hövel, A. v. (2000):** Begegnung im gemeinsamen Unterricht. Gemeinsamkeiten und Unterschiede - Vielfalt und Einfalt. In: Heinen, N./Lamers, W. [Hrsg.]: Geistigbehindertenpädagogik als Begegnung. Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben, S. 129–145.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2008):** Anlage zu § 2 der Versorgungsmedizinischen Verordnung vom 10. Dezember 2008 Anlage „Versorgungsmedizinische Grundsätze“  
([http://www.bmas.de/portal/33270/property=pdf/k710\\_\\_2009\\_\\_05\\_\\_13\\_\\_versorgungsmed\\_\\_verordnung.pdf](http://www.bmas.de/portal/33270/property=pdf/k710__2009__05__13__versorgungsmed__verordnung.pdf)). Eingesehen am 10.06.2011.
- Buber, M. (1962):** Ich und Du. In: Buber, M.: Das dialogische Prinzip. Heidelberg: Schneider. S. 7–136.
- Dollezal, D. (2008):** Gemeinsamer Unterricht für alle Kinder?! Bedingungen für die schulische Integration von Schülerinnen und Schülern mit schweren Mehrfachbehinderungen in der Primarstufe am Beispiel des Landes Berlin. Aachen: Shaker.

- Dudenhöfer, J. (2000):** Schwerstbehinderte Schüler und Schülerinnen in einem heterogenen Klassenverband - Möglichkeiten ihrer Selbstgestaltung und Autonomie. In: Färber, H.-P. [Hrsg.]: Wege zum selbstbestimmten Leben trotz Behinderung. Tübingen: Attempto. S. 241–255.
- Eberwein, H. (2008):** Kritische Analyse der sonderpädagogischen Theoriebildung - Konsequenzen für Integration, Unterricht und Lehrerrolle. In: Eberwein, H.; Mand, J. [Hrsg.]: Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis. In: Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 41–58.
- Eberwein, H. (2009):** Zur Integrationsentwicklung in Deutschland in Schule und Kindergarten. In: Eberwein, H.; Knauer, S. [Hrsg.]: Handbuch Integrationspädagogik. 7.Auflage. Weinheim und Basel: Beltz. S. 504–513.
- Eberwein, H.; Knauer, S. (2009):** Integrationspädagogik als Ansatz zur Überwindung pädagogischer Kategorisierungen und schulischer Systeme. In: Eberwein, H.; Knauer, S. [Hrsg.]: Handbuch Integrationspädagogik. 7.Auflage. Weinheim und Basel: Beltz. S. 17–35.
- Eberwein, H.; Mand, J. (2008):** Einleitung: Integration als pädagogische Aufgabe. In: Eberwein, H.; Mand, J. [Hrsg.]: Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis. Bad-Heilbrunn: Klinkhardt. S. 7–14.
- Erk, J. (2007):** „...als hätte uns vorher eine Farbe gefehlt“ - Benjamin im integrativen Kindergarten. In: Hinz, A. [Hrsg.]: Schwere Mehrfachbehinderung und Integration – Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven. Marburg: Lebenshilfe-Verlag. S. 93–97.
- Feuser, G. (1985):** Ein „bißchen“ Förderung reicht nicht. Schulunterricht mit schwerstbehinderten Kindern und Jugendlichen. In: Das Band: Zeitschrift des Bundesverbandes für Körper- und Mehrfachbehinderte Menschen e.V. H. 3. S. 6–21.
- Feuser, G. (1989):** Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik 28/1. S. 4–48.
- Feuser, G. (1990):** Integrative Erziehung und Unterrichtung schwerstbehinderter Kinder – Eine Frage der Didaktik! In: Verband Deutscher Sonderschulen, Fachverband für Behindertenpädagogik, Landesverband Hamburg: [Hrsg.]: Entwicklungsförderung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher. Tagungsbericht zur Fachtagung vom 09.-10. September 1988 in Hamburg. Hamburg: Verband Deutscher Sonderschulen. S. 52–68.
- Feuser, G. (2005):** Behinderte Kinder und Jugendliche: zwischen Integration und Aussonderung. 2. Unveränderte Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feuser, G. (2009):** Momente entwicklungslogischer Didaktik einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Eberwein, H.; Knauer, S. [Hrsg.]: Handbuch Integrationspädagogik. 7.Auflage. Weinheim und Basel: Beltz. S. 280–294.
- Fornfeld, B. (1998):** Das schwerstbehinderte Kind und seine Erziehung. Beiträge zu einer Theorie der Erziehung. 3. Auflage. Heidelberg: Universitätsverlag – Edition Schindele.
- Fornfeld, B. (2004):** Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. 3. Aktualisierte Auflage. München: Reinhardt.

- Fornefeld, B. (2008a):** Einführung. In: Fornefeld, B. [Hrsg.]: Menschen mit Komplexer Behinderung: Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik. München: Reinhardt. S. 9–13.
- Fornefeld, B. (2008b):** Verantwortung für Menschen mit Behinderung im Wandel der Zeit. In: Fornefeld, B. [Hrsg.]: Menschen mit Komplexer Behinderung: Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik. München: Reinhardt. S. 14–30.
- Fornefeld, B. (2008c):** Menschen mit Komplexer Behinderung - Klärung des Begriffs. In: Fornefeld, B. [Hrsg.]: Menschen mit Komplexer Behinderung: Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik. München: Reinhardt. S. 50–81.
- Fornefeld, B. (2008d):** Pädagogische Leitgedanken als Ausschluss-Prinzipien? In: Fornefeld, B. [Hrsg.]: Menschen mit Komplexer Behinderung: Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik. München: Reinhardt. S. 108–147.
- Fröhlich, A. (1986):** Schulische Integration schwerstbehinderter Kinder. Gutachterliche Stellungnahme für das Land Berlin. Unveröffentlichtes Skript. Berlin: Pädagogisches Zentrum.
- Fröhlich, A. (1991):** Ganzheitliche Entwicklungsförderung. . In: Fröhlich, A. [Hrsg.]: Handbuch der Sonderpädagogik. Band 12. Pädagogik bei schwerster Behinderung. Berlin: Marhold. S. 155–168.
- Fröhlich, A. (1998):** Die Förderung von Menschen mit schwersten Behinderungen unter restriktiven Bedingungen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik (49) 3, S. 96–99.
- Fröhlich, A. (2003):** Mehrfache Schädigung und schwerste Behinderung. In: Leonhardt, A.; Wember, F.B. [Hrsg.]: Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung. Erziehung. Behinderung. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz. S. 661–684.
- Füssel, H.-P. (2009):** „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“. Die schulrechtlichen Rahmenbedingungen für eine integrative Pädagogik. In: Eberwein, H.; Knauer, S. [Hrsg.]: Handbuch Integrationspädagogik. 7.Auflage. Weinheim und Basel: Beltz. S. 158–163.
- Gäns, A.; Schneider, O. (1992):** Reiner - ein Schüler mit schwerer Behinderung in unserer Klasse. In: Hinz, A. [Hrsg.]: Schwerstbehinderte Kinder in Integrationsklassen. Bericht über eine Fachtagung. Marburg: Lebenshilfe-Verlag. S. 104–108.
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (GG)** vom 23.05.1949. Zuletzt geändert durch Art. 1 G v. 21.7.2010 I 944 (<http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/gg/gesamt.pdf>). Eingesehen am 08.06.2011.
- Haeberlin, U. (2011):** Integrative Schule und Behinderung. In: Neue Zürcher Zeitung vom 06.04.2011. ([http://www.nzz.ch/nachrichten/startseite/integrative\\_schule\\_und\\_behinderung\\_1.10148362.html](http://www.nzz.ch/nachrichten/startseite/integrative_schule_und_behinderung_1.10148362.html)). Eingesehen am 16.06.2011.
- Haupt, U.; Fröhlich, A. (1982):** Entwicklungsförderung schwerstbehinderter Kinder. Bericht über einen Schulversuch. Teil 1. Mainz: v. Hase & Koeler.
- Heinen, N. (2003):** Überlegungen zur Didaktik mit Menschen mit schwerer Behinderung. In: Fröhlich, A.;

Heinen, N.; Lamers, W. [Hrsg.]: Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik: Schulentwicklung - Gestaltung(t)räume in der Arbeit mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern. Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben, S. 121–143.

- Heinen, N; Lamers, W. (2001):** Wanderung durch die schwerstbehindertenpädagogische Landschaft. In: Fröhlich, A.; Heinen, N.; Lamers, W. [Hrsg.]: Schwere Behinderung und Praxis und Theorie – ein Blick zurück nach vorn. Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik. Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben. S. 13–47.
- Hetzner, R. (2007):** Stefanie - Integrationsklasse, Sonderschule, Wohnheim. In: Hinz, A. [Hrsg.]: Schwere Mehrfachbehinderung und Integration – Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven. Marburg: Lebenshilfe-Verlag. S. 98–104.
- Hetzner, R.; Podlesch, W. (2009):** Kinder mit elementaren Lernbedürfnissen („Schwerstmehrfachbehinderte“) in Integrationsklassen. In: Eberwein, H.; Knauer, S. [Hrsg.]: Handbuch Integrationspädagogik. 7.Auflage. Weinheim und Basel: Beltz. S. 392–402.
- Hetzner, R.; Rupp, G.; Schilling, A. (1992):** Wie kann unterrichtliche Gemeinsamkeit entstehen? - Planung und Durchführung von Unterricht. In: Hinz, A. [Hrsg.]: Schwerstbehinderte Kinder in Integrationsklassen. Bericht über eine Fachtagung. Marburg: Lebenshilfe-Verlag. S. 53–62.
- Heyer, P.:** Grundschule - Schule für alle Kinder. Grundsätze zur Entwicklung integrativer Arbeit. In: Eberwein, H.; Knauer, S. [Hrsg.]: Handbuch Integrationspädagogik. 7.Auflage. Weinheim und Basel: Beltz. S. 191–200.
- Hinz, A. (1991):** Kinder mit schwersten Behinderungen in Integrationsklassen. Theoretische Überlegungen und erste praktische Erfahrungen in Hamburg. In: Geistige Behinderung 30/2, S. 130–145.
- Hinz, A. (1992a):** Kinder mit schwersten Behinderungen. Herausforderung und Aufgabe für die integrative Pädagogik. In: Hinz, A. [Hrsg.]: Schwerstbehinderte Kinder in Integrationsklassen. Bericht über eine Fachtagung. Marburg: Lebenshilfe-Verlag. S. 11–31.
- Hinz, A. (1992b):** Nachbetrachtung zur Fachtagung. In: Hinz, A. [Hrsg.]: Schwerstbehinderte Kinder in Integrationsklassen. Bericht über eine Fachtagung. Marburg: Lebenshilfe-Verlag. S. 126–130.
- Hinz, A. (1998):** Niemand darf in seiner Entwicklung behindert werden - von der integrativen zur inklusiven Pädagogik? (<http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-inclusion.html#id3186960>). Eingesehen am 08.06.2011.
- Hinz, A. (2004):** Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell, Irmtraud & Sander, Alfred [Hrsg.]: Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 41–74.
- Hinz, A. (2007):** Elementare Unterstützungsbedürfnisse als Herausforderung an inklusive Pädagogik. In: Hinz, A. [Hrsg.]: Schwere Mehrfachbehinderung und Integration – Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven. Marburg: Lebenshilfe-Verlag. S. 15–41.
- Hinz, A.; Wälfert-Ahrens, E. (1991):** Offene Formen der Förderung. In: Fröhlich, A. [Hrsg.]: Handbuch der Sonderpädagogik. Band 12. Pädagogik bei schwerster Behinderung. Berlin: Marhold. S. 282–295.
- Hömberg, N. (2007):** Ergebnisse aus dem Berliner Landesschulversuch. In: Hinz, A. [Hrsg.]: Schwere Mehrfachbehinderung und Integration – Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven. Marburg: Lebenshilfe-Verlag. S. 57–74.

- Holfelder, W.; Bosse, W.; Reip, S. (2005):** Schulrecht Baden-Württemberg. Kommentar zum Schulgesetz. Für Schulpraxis und Ausbildung mit Sonderteil Lehrerdienstrecht. 13., völlig neu bearbeitete Auflage. Stuttgart u.a.: Richard Boorberg.
- Janz, F.; Klauß, T.; Lamers, W. (2007):** Wo werden Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in Baden-Württemberg unterrichtet? In: Pädagogische Impulse. 4/2007. S. 38–45.
- Joller-Graf, K. (2006):** Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen. Zur Didaktik des integrativen Unterrichts. Donauwörth: Auer; Luzern: Comenius.
- Klafki, W. (1975):** Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Klauß, T.; Lamers, W.; Janz, F. (2005):** Die Teilhabe von Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung an der schulischen Bildung – eine empirische Erhebung Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt zur „Bildungsrealität von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in Baden-Württemberg (BiSB)“ Teil I – Fragebogenerhebung. ([http://opus.bs-bw.de/phhd/volltexte/2006/6790/pdf/Forschungsbericht\\_BiSB\\_I.pdf](http://opus.bs-bw.de/phhd/volltexte/2006/6790/pdf/Forschungsbericht_BiSB_I.pdf)). Eingesehen am 14.05.2011.
- Klose, M.; Leboch, D. (2006):** Unterricht mit „umfassend behinderten“ Kindern in heterogenen Klassenstrukturen der Schule für Körperbehinderte. In: Sonderpädagogische Förderung. Integration und pädagogische Rehabilitation. 51/2. S. 165–190.
- Konrad, K.; Traub, S. (2001):** Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Hohengehren: Schneider.
- Lachwitz, K. (1991):** Die sozialrechtliche Stellung von Menschen mit schwersten Behinderungen. In: Fröhlich, A. [Hrsg.]: Handbuch der Sonderpädagogik. Band 12. Pädagogik bei schwerster Behinderung. Berlin: Marhold. S. 308–340.
- Lamers, W. (2000):** Goethe und Matisse für Menschen mit einer schweren Behinderung. Begegnung mit anspruchsvollen Bildungsinhalten. In: Heinen, N./Lamers, W. (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik als Begegnung. Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben, S. 177–206.
- Lamnek, S. (2005):** Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4. Auflage. Weinheim; Basel: Beltz.
- Maikowski, R. (2000):** Zusatzqualifikation Gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung - berufsbegleitende Weiterbildung für Lehrkräfte in Berlin. In: Albrecht, F.; Hinz, A.; Moser, V. [Hrsg.]: Perspektiven der Sonderpädagogik. Neuwied; Berlin: Luchterhand. S. 275–282.
- Maikowski, R. (2009):** Gemeinsames Lernen in der Sekundarstufe I. Eine Standortbestimmung. In: Eberwein, H.; Knauer, S. [Hrsg.]: Handbuch Integrationspädagogik. 7.Auflage. Weinheim und Basel: Beltz. S. 201–208.
- Matt, H. (2007):** „Wenn du brummst, dann singe ich“ - Gemeinsamer Unterricht für alle in einer Grundschule. Schritte der Schulentwicklung in der Heinrich-Zille-Grundschule Berlin-Kreuzberg. In: Hinz, A. [Hrsg.]: Schwere Mehrfachbehinderung und Integration – Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven. Marburg: Lebenshilfe-Verlag. S. 113–124.
- Matt, H.; Koller-Hesse, S. (2011):** Kinder mit schweren Behinderungen gehören dazu. Gemeinsamer Unterricht an einer Berliner Grundschule. Konzepte und Erfahrungen. In: Lehren und Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg. 37/1. S. 28–32.

- Merz-Atalik, K. (2011):** Inklusive Pädagogik in Baden-Württemberg. Bilanzierung und Herausforderungen für eine inklusive Schulentwicklung. In: Lehren und Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg. 37/1. S. 9–13.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (1983):** Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG) in der Ausgabe vom 01. August 1983. Letzte berücksichtigte Änderung durch Gesetz vom 20. Dezember 2010 (GBl. S. 1059). (<http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true&aiz=true>). Eingesehen am 31.05.2011.
- Mühl, H. (1991):** Zur geschichtlichen Entwicklung der Förderung schwerstbehinderter Menschen. In: Fröhlich, A. [Hrsg.]: Handbuch der Sonderpädagogik. Band 12. Pädagogik bei schwerster Behinderung. Berlin: Marhold. S. 126–138.
- Mühl, H. (2000):** Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. 4. überarbeitete Auflage. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.
- Muth, J. (2009):** Integration als ethischer Anspruch und gesellschaftspolitischer Auftrag. In: Eberwein, H.; Knauer, S. [Hrsg.]: Handbuch Integrationspädagogik. 7. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz. S. 38–45.
- Myschker, N.; Ortmann, M. (1999):** Gemeinsame Erziehung und Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung - Ein Überblick. In: Myschker, N.; Ortmann, M. [Hrsg.]: Integrative Schulpädagogik. Grundlagen, Theorie und Praxis. Stuttgart u.a.: Kohlhammer. S. 3–25.
- Ortmann, M. (1999):** Integrative Pädagogik bei Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung. In: Myschker, N.; Ortmann, M. [Hrsg.]: Integrative Schulpädagogik. Grundlagen, Theorie und Praxis. Stuttgart u.a.: Kohlhammer. S. 112–149.
- Praschak, W. (1992):** Schwerstbehinderung als sensumotorische Handlungsveränderung. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete. 61/1. S. 25–40.

- Prengel, A. (2009):** Zur Dialektik von Gleichheit und Differenz in der Bildung. Impulse der Integrationspädagogik. In: Eberwein, H.; Knauer, S. [Hrsg.]: Handbuch Integrationspädagogik. 7. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz. S. 140–147.
- Sander, A. (2008):** Etappen auf dem Weg zu integrativer Erziehung und Bildung. In: Eberwein, H.; Mand, J. [Hrsg.]: Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S.27–39.
- Schöler, J. (1999):** Integrative Schule - integrativer Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer. 2. überarbeitete Auflage. Neuwied/Berlin: Luchterhand.
- Schöler, J. (2009):** Alle sind verschieden. Auf dem Weg zur Inklusion in der Schule. Weinheim/Basel: Beltz.
- Schönberger, F. (1983):** Neue didaktische Konzeptionen in der Körperbehindertenpädagogik. In: Haupt, U.; Jansen, G.W. [Hrsg.]: Pädagogik der Körperbehinderten. Berlin: Marhold. S.52-74.
- Schumann, M. (2009):** Die „Behindertenrechtskonvention“ in Kraft! - Ein Meilenstein auf dem Weg zur inklusiven Bildung in Deutschland?! In: Zeitschrift für Inklusion-online. Heft 2. (<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/35/42>). Eingesehen am 09.06.2011.
- Schwager, M; Brokamp, B. (2007):** Perspektiven des Gemeinsamen Unterrichts in der Sekundarstufe I. In: Hinz, A. [Hrsg.]: Schwere Mehrfachbehinderung und Integration – Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven. Marburg: Lebenshilfe-Verlag. S. 213–224.
- Schwager, M. Pilger, D. (2010):** Die IGS-Holweide - eine Schule in Teamstrukturen auf dem Weg zur inklusiven Schule. In: Hinz, A.; Körner, I.; Niehoff, U. [Hrsg.]: Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden - inklusive Pädagogik entwickeln. Marburg: Lebenshilfe. S.267–279.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1994):** Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. (<http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopae94.pdf>).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2010):** Übersicht über die Pflichtstunden der Lehrkräfte an allgemein bildenden und beruflichen Schulen - Ermäßigungen für bestimmte Altersgruppen der Voll- bzw. Teilzeitlehrkräfte - Besondere Arbeitszeitmodelle. Schuljahr 2010/2011 ([http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Pflichtstunden\\_der\\_Lehrer\\_2010.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Pflichtstunden_der_Lehrer_2010.pdf)). Eingesehen am 14.07.2011.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung [Hrsg.] (2005):** Verordnung über die sonderpädagogische Förderung (Sonderpädagogikverordnung – SopädVO) Vom 19. Januar 2005 (GVBl. S. 57) in der Fassung vom 23. Juni 2009 (GVBl. S. 309) ([www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/rechtsvorschriften/sopaed\\_vo.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/rechtsvorschriften/sopaed_vo.pdf)). Eingesehen am 07.07.2011.

- Senatsverwaltung für Bildung, Forschung und Wissenschaft Berlin [Hrsg.] (2010):** Bildung für Berlin. Schulgesetz für Berlin vom 26. Januar 2004 (GVBl. S. 26), das zuletzt durch Gesetz vom 15. Dezember 2010 (GVBl. S. 549, 560) geändert worden ist. (<http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/rechtsvorschriften/schulgesetz.pdf?start&ts=1306407162&file=schulgesetz.pdf>). Eingesehen am 31.05.2011.
- Sozialgesetzbuch (SGB) Neuntes Buch (IX) - Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen. Artikel 1 des Gesetzes v. 19.6.2001, BGBl. I S. 1046. Zuletzt geändert durch Art. 6 Abs. 8 (G v. 20.6.2011 I 1114).** ([http://www.gesetze-im-internet.de/sgb\\_12/BJNR302300003.html#BJNR302300003BJNG001000000](http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_12/BJNR302300003.html#BJNR302300003BJNG001000000)). Eingesehen am 31.05.2011.
- Sozialgesetzbuch (SGB) Zwölftes Buch (XII) - Sozialhilfe. Artikel 1 des Gesetzes vom 27. Dezember 2003, BGBl. I S. 3022. Zuletzt geändert durch Art. 3 (G v. 24.3.2011 I 453).** ([http://www.gesetze-im-internet.de/sgb\\_12/BJNR302300003.html#BJNR302300003BJNG001000000](http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_12/BJNR302300003.html#BJNR302300003BJNG001000000)). Eingesehen am 31.05.2011.
- Speck, O. (2010):** Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität. München: Reinhardt.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung [Hrsg.] (2010):** Unterricht und Förderung von Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung. München; Basel: Reinhardt.
- Tams, D. (1992):** 15 Kinder - eine Klasse. In: Hinz, A. [Hrsg.]: Schwerstbehinderte Kinder in Integrationsklassen. Bericht über eine Fachtagung. Marburg: Lebenshilfe-Verlag. S. 90–99.
- Trogisch, U.; Trogisch, J. (1977):** Sind Förderungsunfähige „nur“ Pflegefälle? In: Zeitschrift für ärztliche Fortbildung. 71/15, S. 720–722.
- Vereinte Nationen (UN) (1966):** Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (UNO-Pakt I) vom 16. Dezember 1966 (Inkrafttreten: 3. Januar 1976). (<http://www.admin.ch/ch/d/sr/i1/0.103.1.de.pdf>) Eingesehen am 31.05.2011.
- Vereinte Nationen (UN) (2006):** Convention on the Rights of Persons with Disabilities. (Inkrafttreten: 26. März 2009) (<http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>) Eingesehen am 09.06.2011.
- Wilhelm, M.; Eggertdóttir, R.; Marinósson, G.L. [Hrsg.] (2006):** Inklusive Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur neuen Schulkultur. Weinheim; Basel: Beltz.
- Witzel, A. (2000):** Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(1), Art. 22. (<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520>). Eingesehen am 07.07.2011.
- Wocken, H. (1998):** Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: Hildeschiedt, A.; Schnell, I. [Hrsg.]: Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim; München: Juventa, S. 37–52.

## f. ANHANG

---

### 10 Interviewleitfaden (exemplarisch)

#### Einführung

- In unserem Interview soll es heute vor allem um den gemeinsamen Unterricht mit umfassend behinderten Kindern gehen. Würden Sie bitte zu Beginn einfach einmal berichten, seit wann Sie in diesem Bereich tätig sind und was genau Ihre Aufgaben sind?
- Welche Erfahrungen haben Sie im gemeinsamen Unterricht gemacht?
- Und nun in Bezug auf den gemeinsamen Unterricht mit umfassend behinderten Schülerinnen und Schüler: Wie war es für Sie, als Sie das erste Mal erfahren haben, dass Sie eine heterogene Gruppe unterrichten werden, in die auch ein umfassend behindertes Kind aufgenommen werden soll?

#### Chancen

- Welche Vorteile sehen Sie ganz allgemein im gemeinsamen Unterricht?
- Welche besonderen Chancen ergeben sich im gemeinsamen Unterricht für die umfassend behinderten Schülerinnen und Schüler?
- In welcher Hinsicht profitieren umfassend behinderte Kinder besonders von ihren (weniger behinderten) Mitschülern?
- Welche Vorteile ergeben sich für die anderen (weniger) behinderten Kinder durch den gemeinsamen Unterricht mit den umfassend behinderten Kindern?

#### Herausforderungen, Grenzen, Schwierigkeiten

- Wo sehen Sie - im Hinblick auf das gesamte Bedingungsgefüge des gemeinsamen Unterrichts - die höchsten Herausforderungen?
- Wo sehen Sie mögliche Probleme im gemeinsamen Unterricht mit umfassend behinderten Kindern?
- Gibt es Grenzen der Integrierbarkeit von umfassend behinderten Schülerinnen und Schülern? Wenn ja, wo könnten diese liegen?
- Stellen umfassend behinderte Kinder Ihrer Meinung nach die höchste Herausforderung für den gemeinsamen Unterricht dar?

- Der Unterricht findet immer in Anwesenheit mehrerer Erwachsener statt. Welche besonderen Konfliktpotentiale oder besondere Herausforderungen ergeben sich daraus?
- Kommt es vor, dass umfassend behinderten Kindern eine besondere Rolle in der Klasse zukommt? Wenn ja, wo liegen mögliche Schwierigkeiten?
- Sehen Sie mögliche Schwierigkeiten oder Nachteile für die anderen (weniger behinderten) Kinder?
- Angesichts der verschiedenen Chancen und Herausforderungen, von denen Sie nun berichtet haben: Überwiegen für Sie - im Gesamten - die Chancen oder die Schwierigkeiten?

## **Rahmenbedingungen**

- Welche Rahmenbedingungen halten Sie für besonders wichtig, damit gemeinsamer Unterricht gelingen kann?
- **Personell**
  - Welcher personellen Rahmenbedingung bedarf es? In welchem Umfang und mit welcher Qualifikation?
  - Welche personellen Konstellationen werden in Ihrer Klasse eingesetzt? Warum? Welche Vor- und Nachteile ergeben sich daraus?
  - Worin sehen Sie mögliche Schwierigkeiten bezüglich der personellen Ausstattung?
- **Einstellungen**
  - Welche Bedeutung kommt der Einstellung der am Unterricht beteiligten Personen zu?
- **Lehrkräfte**
  - Über welches Wissen und welche Kompetenzen sollten Lehrerinnen und Lehrer im gemeinsamen Unterricht mit umfassend behinderten Kindern verfügen?
  - Wie wirkt sich der gemeinsame Unterricht mit umfassend behinderten Kindern auf die Lehrerrolle aus? Welche Aspekte im Besonderen?
- **Zusammenarbeit**
  - Welche hilfreichen Bedingungen und Notwendigkeiten sehen Sie im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit den Eltern der Kinder mit und ohne umfassender Behinderung? Wie sehen Eltern das Konzept?
  - Welche hilfreichen Bedingungen und Notwendigkeiten sehen Sie hinsichtlich der Schulleitung und dem Kollegium?

- **Unterrichtskonzepte und -materialien**
  - Woran orientieren sich Planung und Durchführung des Unterrichts?
  - Welche theoretischen Konzeptionen bilden die Grundlage für Ihren (aktuellen) Unterricht? Und warum gerade diese? (Kriterien)
  - Wie verhält es sich hinsichtlich der Unterrichtsmaterialien?
- **Soziales Leben**
  - Wie sieht das soziale Leben in der Klasse aus? Einerseits im Hinblick auf den Unterricht, andererseits aber auch auf das gesamte Klassen- bzw. Schulleben bezogen?
  - Inwieweit sehen Sie Möglichkeiten aber auch die Notwendigkeit, Einfluss auf das soziale Miteinander der Kinder zu nehmen? (Hemmschwellen, Vorbereitung,...)
  - Welche Situationen erweisen sich als besonders wertvoll für das Zusammen sein zwischen umfassend behinderten Kindern und ihren Mitschülern?
  - Hilfe, Zuwendung und gegenseitige Annäherung sind wünschenswerte Aspekte im Zusammen sein von umfassend behinderten Kindern und ihren Mitschülern. Wie können diese angeregt werden? Wo liegen mögliche Grenzen?
- **Sachlich/räumliche Bedingungen**
  - In welchen Faktoren sehen Sie hilfreiche oder auch notwendige Bedingungen, damit gemeinsamer Unterricht gelingen kann?  
→ z.B. im Hinblick auf die Ausstattung, Hilfsmittel,...
- **Klassenkonstellation**
  - Welche Anforderungen stellt der gemeinsame Unterricht an die Klassenkonstellation?
  - Welche Klassenkonstellationen halten Sie für besonders geeignet? Weshalb?

## Abschluss

- Inwieweit hat sich ihre Einstellung gegenüber dem gemeinsamen Unterricht mit umfassend behinderten Kindern in den letzten Jahren verändert?
- Stellen wir uns vor, ein neuer Kollege/eine neue Kollegin kommt an die Schule und soll eine heterogene Lerngruppe übernehmen, in der auch ein umfassend behindertes Kind lernt. Welche Ratschläge würden Sie diesem mit auf den Weg geben?
- Wir haben nun bereits verschiedene Aspekte angesprochen. Gibt es etwas, was Ihnen noch wichtig wäre?

## 11 Interviewtranskriptionen

### 11.1 Interview 1 an der Schule A (SfK) in Baden-Württemberg

#### Transkription zum Interview an der Schule A (SfK) in Baden-Württemberg

Am: 09.05.11

Gesprächspartner:

- S1 (Sonderpädagogin und Klassenlehrerin in einer heterogenen Klasse in der Primarstufe) und
- S2 (Sonderpädagoge und Klassenlehrer in einer heterogenen Klasse in der Sekundarstufe)

Dauer: ca. 33 min

- 1 I: In unserem Interview soll es heute um den gemeinsamen Unterricht mit Kindern mit  
2 Komplexen Behinderungen gehen, oder hier an der Schule wird glaub ich vorwiegend der  
3 Begriff Schüler mit umfassender Behinderung verwendet. Wenn Sie zum Anfang bitte einfach  
4 mal beschreiben oder berichten würden, seit wann Sie in diesem Bereich tätig sind und was  
5 genau Ihre Aufgabe oder Ihre Rolle ist?
- 6 S1: Seit wann. <sup>-21</sup> Seit fast 10 Jahren gibt es bei uns Klassen mit heterogener Schülerschaft, ja.
- 7 I: Ok, und seither sind Sie auch schon richtig involviert?
- 8 S1: (nickt)
- 9 S2: Ich bin seit sieben Jahren jetzt hier an der Schule. Ich hab vor sieben Jahren die Ausbildung  
10 beendet und im Referendariat war ich auch schon in so einer Klasse, mit der S1 zusammen.  
11 Unsere Rollen sind eigentlich, naja, wir sind Klassenlehrer seitdem, oder?
- 12 S1: Genau. Im Prinzip Organisation, Vorbereitung
- 13 S2: Ja, Team, Leitung. Ich denke, das ist auch ein sehr großes Arbeitsfeld, was da an solchen  
14 Klassen dranhängt.
- 15 I: Ja!
- 16 Sie sind ja dann jetzt schon richtig lange in diesem Bereich tätig. Wie würden Sie Ihre  
17 Erfahrungen beschreiben?
- 18 S1: (lacht) Ich denke, wir haben in diesen zehn Jahren sehr unterschiedliche Konzepte  
19 ausprobiert. Ich denke, die erste Klasse, die damals entstanden ist, hatte sieben Schüler mit  
20 einem relativ hohen Anteil mit Kindern mit umfassender Behinderung. Da haben wir  
21 gemerkt, das ist ganz schwierig. Wenn das einfach so, ähm, unausgewogen ist. Man muss  
22 schauen, dass die Klassen, ähm, ähm, eine gute Mischung haben, die es einfach nicht immer

<sup>21</sup> Die Bindestriche verweisen auf längere Pausen beim Sprechen.

- 23 gibt. Dann haben wir - als nächsten Durchlauf eine Großklasse gehabt, im Prinzip, ähm,  
24 zwei Parallelklassen, die beide heterogen strukturiert waren. Wir haben relativ viel in der  
25 Großgruppe gearbeitet. Das - hat sich aus unserer Sicht für die Kinder bewährt. Das ist vom  
26 Team her ein wahnsinniges logistisches Problem, weil wahnsinnig viele Menschen  
27 dranhängen, ja, und...
- 28 S2: Ich denke, es ist immer abhängig von dem Einschulungsjahrgang, was für Kinder auch  
29 wirklich kommen und was für Kinder das auch sind. In diesem Jahr waren es eben glaub ich  
30 17 Einschulungen, was relativ viele sind. Man hat zwei Klassen draus gemacht. Wir haben  
31 die Klassen aber so strukturiert, dass wir gesagt haben, wir wollen aus, ähm, möglichst allen  
32 Bildungsbereichen jede Klasse besetzen und dann wieder stark kooperieren - was das dann  
33 auch wieder notwendig macht. Wenn ich da in einer Klasse zwei Förderschüler hab und zwei  
34 geistig behinderte Schüler und noch drei umfassend behinderte, da muss ich die - ja, ich  
35 kann - oder... Naja, ich finde, es hat dann wenig Charakter von Schule, wenn man dann eine,  
36 eine Lerngruppe mit zwei Förderschülern hätte. Deswegen haben wir dann aus beiden  
37 Klassen immer diese auch kombiniert und dann eben Gesamtunterricht gemacht mit allen  
38 17.
- 39 I: *Mhm.*
- 40 S1: Ich denke, man hat auch die Besetzung dann nicht. Also ich denke, man kann dann nicht nur  
41 Lerngruppen mit zwei Schülern machen, weil es dann unterm Strich immer eine Lerngruppe  
42 übrigbleibt mit den Hilfskräften.
- 43 I: *Ja, ok.*
- 44 S2: Und dann vom Team her, muss man überlegen, dass dann, ja, pro Klasse, ähm, dann  
45 Lehrerstunden gerechnet werden. Wir haben oft so Klassen mit 60 Lehrerstunden. Das  
46 heißt, das sind fast 2,5 Deputate und dann noch, ähm, Physiotherapeuten, Fachlehrer-K,  
47 Ergotherapeuten, Pflegekräfte, dann waren teilweise Krankenschwestern mit dabei, wenn's  
48 dann Kinder sind, die sehr, ähm, ja, medizinisch aufwändig zu versorgen sind oder wenn es  
49 sich um Sachen handelt, die wir gar nicht machen dürfen von der Behandlung und Pflege  
50 her. Dann wächst so ein Team schnell mal auf so 15 Menschen an.
- 51 I: *Wow, ok. Wenn dann so viele verschiedene Personen in der Klasse sind, welche  
52 Konfliktpotentiale ergeben sich daraus?*
- 53 S1: Es hat Konfliktpotential und, ähm, ich denke, es ist einfach auch anstrengend. Die Masse an  
54 Menschen, auch wenn, auch wenn es harmonisch funktioniert, erlebe ich als anstrengend.
- 55 S2: Hm, genau, ja.  
56 Da, es ganz schwierig ist, jeden immer auf dem gleichen Informationsstand zu halten und  
57 dann agieren die Menschen einfach unterschiedlich. Und wenn man ein Team mit drei oder  
58 vier Leuten hat, dann kann man eher noch gerade Linien fahren und sagen, so wollen wir es  
59 machen und da hält sich jeder dran, aber bei so vielen Leuten, da franzelt das schon ab und  
60 zu mal aus.
- 61 I: *Ja, das kann ich mir gut vorstellen.*
- 62 *Zusammenarbeit gibt es ja jetzt nicht nur im Klassenteam. Wie gestaltet sich die  
63 Zusammenarbeit mit der Schulleitung?*
- 64 S2: Ja, die Schulleitung steht hinter dem Konzept. Sonst wäre das ja nicht möglich.
- 65 S1: Ja, also bei uns an der Schule ist mit der alten oder vorherigen Schulleitung zusammen  
66 entwickelt worden, das Konzept, und die Schulleitung, die wir inzwischen haben, hat das  
67 eigentlich, diese Aufbauphase miterlebt, das sind Kollegen, die vorher auch hier an der  
68 Schule waren, und ähm, die Schulleitung steht eigentlich voll hinter dem Konzept.

- 69 S2: Ja, sie wünschen es auch sehr und schauen immer wieder, dass man da neue Felder  
70 aufbricht. Also ich denke, eher die Akzeptanz im Kollegium ist nicht immer so da. Die sagen  
71 dann eher: „Nein, man braucht noch homogene, möglichst homogene Gruppen.“ Um vor  
72 allem, ich denk, im Bereich Förder- oder auch Regelschullehrplan, dass man sagt: „Die  
73 müssen noch naja...
- 74 S1: inhaltlich
- 75 S2: ja, sagen wir inhaltlich stärker und viel lernen. Und andersherum aber auch für die  
76 umfassend behinderten Kinder – da ist zu viel Tumult, da gibt es zu wenig Ruhe für die, und  
77 so.“ Aber die Schulleitung wünscht es sehr.
- 78 I: *Mhm, ja. Das ist positiv.*
- 79 *Nun, Sie arbeiten ja jetzt schon ziemlich lange mit diesem Konzept. Wo sehen Sie jetzt die*  
80 *Vorteile?*
- 81 S2: Ja, was sind die Vorteile? Nun, ich denke, es gibt Vorteile und es gibt Nachteile. Ich denke,  
82 das ist einfach, wir möchten, dass unsere Schüler in die Gesellschaft integriert werden,  
83 inzwischen möchte es die Politik auch, und ich denke, dann können wir hier in so einer  
84 kleinen Insel nicht separieren. Das war für mich einfach eine ganz logische Folge von dem,  
85 was wir von der Gesellschaft erwarten. Da denke ich, das müssen wir hier auch leisten. Und  
86 ich finde es auch spannend.
- 87 I: *Inwiefern?*
- 88 S1: Die Vielfalt und ich denke auch, so jetzt nach der Zeit in solchen Klassen, die Erfahrung, dass  
89 Kinder ganz viel voneinander lernen können - auch fittere Kinder von umfassend  
90 behinderten.
- 91 I: *Könnten Sie da bitte mal ein Beispiel nennen? Wie dieses gegenseitige Lernen aussehen*  
92 *kann?*
- 93 S1: Ich denke Soziales, Rücksicht nehmen, warten können, das ist bei den Fitteren ganz stark,  
94 Dann denke ich, ist das Material sehr vielfältig in so einer Klasse, mit dem man arbeitet. Ich  
95 denke, auch die fitteren Kinder haben immer die Möglichkeit, sich auf einer niedrigeren  
96 Stufe noch einmal rückzuversichern. Also ich denke, die haben ganz viel Basis, die sie  
97 einfach mitnehmen können. Und ich persönlich halte es auch für wichtig, dass umfassend  
98 behinderte Kinder mit dem wirklichen Leben konfrontiert werden, mit Lautstärke, mit  
99 Tumult, weil ich denke, auch für diese Kinder, wenn sie dann mal erwachsen sind, und in  
100 einer Institution leben, gibt es den Schonraum, den wir hier zum Teil aufbauen, nicht mehr.  
101 Das sehe ich als eine wesentliche Aufgabe in diesem Bereich - Vorbereitung auf ein  
102 nachschulisches Leben.
- 103 I: *Ok, ja.*
- 104 S2: Und ich glaube, es gibt auch den Vorteil, dass man für umfassend behinderte Kinder auf  
105 einmal einen ganz anderen Horizont haben kann. Also die, ja, wenn man sich Klassen  
106 überlegt, in denen rein umfassend behinderte Kinder sind, die nicht sprechen, die sich  
107 wenig bewegen können, ähm, dann agiert sehr viel der Erwachsene und geht darauf ein und  
108 versucht doch, ein Programm zu gestalten. Ich denke, das ist für einen Erwachsenen sehr  
109 anstrengend, da immer so eine, naja, sagen wir Unterrichtssequenzen aufrechtzuerhalten  
110 und sich nicht in Gesprächen auch mit anderen Erwachsenen zu verlieren. Und - ich glaube  
111 auch, dass die Themen ganz andere sind, die auf einmal umfassend behinderte Kinder  
112 miterleben dürfen, weil wir natürlich für die anderen - also, ich mach jetzt gerade das  
113 Thema Luftfahrzeugtechnik, und versuche, ähm, das dann auch mit den umfassend  
114 behinderten Kindern mit reinzubringen. Ja, und das wäre, glaube ich, verwehrt geblieben,  
115 wenn das dann nicht in so einer Klasse wäre.
- 116 S1: Ja, mhm.

- 117 I: *Ja, kann ich mir gut vorstellen. Wenn Sie jetzt gerade schon das Thema Unterricht*  
118 *ansprechen, woran orientiert sich die Planung und Durchführung des Unterrichts? Welche*  
119 *theoretischen Konzepte stellen die Grundlage für Ihren Unterricht dar?*
- 120 S2: (lacht) Naja, was ein grundlegendes Prinzip ist, mit dem ich arbeite, das ich auch in der  
121 Ausbildung, vor allem dann auch nachher im Referendariat kennen gelernt habe, das ist ein  
122 handlungsorientierter Unterricht. Von Schönberger glaub ich, oder?! (lacht) Ähm, und dann  
123 haben wir auch immer wieder, also wir haben ja auch schon einmal diesen Artikel  
124 geschrieben - ich weiß nicht, ob Sie den schon gelesen haben - da mit Feuser, da mit dieser  
125 Differenzierung. Dieses Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Ja, ich denke, das sind so die  
126 zwei grundlegenden Konzepte, die für mich so wichtig sind und für meine Kollegen auch.
- 127 I: *Warum genau diese Konzepte?*
- 128 S2: Ähm, also der handlungsorientierte Unterricht, glaube ich, ist für die K-Schule an sich sehr  
129 wichtig. Da wir eben Kinder haben, die - jetzt also in allen Bereichen, die  
130 Handlungsschwierigkeiten haben, ähm, die über weniger Problemlösestrategien verfügen  
131 und so weiter. Deshalb ist das ganz treffend. Und das Konzept von dem Herrn Feuser, ähm,  
132 das - denke ich, eignet sich gut, um, ja, um Lerngegenstände ausdifferenzieren, um zu  
133 sagen, ja, hier haben wir ein bestimmtes Thema, oder wir haben einen bestimmte, ähm,  
134 Lernbereich für die Schüler und jetzt kann ich den richtig aufgliedern - von ganz konkret auf  
135 einer Erlebnisebene, bis ganz abstrakt. Und das eignet sich sehr gut für die Klassen.
- 136 I: *Ja, mhm. Sie haben schon vorher einmal erwähnt, dass manchen Kollegen befürchten, dass*  
137 *man den Kindern mit umfassender Behinderung im gemeinsamen Unterricht nicht gerecht*  
138 *werden kann oder ihren Bedürfnisse nicht begegnen kann, z.B. dem Bedürfnis nach Ruhe?*  
139 *Wie gehen Sie mit diesen Bedürfnissen um und wie kann trotzdem eine Balance hergestellt*  
140 *werden zwischen individuellen Situationen/Bedürfnisbefriedigung und gemeinsamem*  
141 *Unterricht?*
- 142 S1: In der zeitlichen Struktur. Ich denke, es gibt Phasen gemeinsamen Unterrichts und es gibt  
143 Phasen, wo homogene Gruppen gebildet werden. Ich denke, es gibt eben immer auch die  
144 Möglichkeit, sich zurückzuziehen, oder jemanden rauszunehmen, wenn man merkt, es passt  
145 jetzt im Moment überhaupt nicht mehr.
- 146 S2: Mhm.
- 147 I: *Damit solche Differenzierungsmaßnahmen möglich sind – welche Bedingungen und*  
148 *Notwendigkeiten sehen Sie dafür? Zum Beispiel hinsichtlich räumlicher und sächlicher*  
149 *Faktoren?*
- 150 S1: Ähm, also ich denke, eine wesentliche Voraussetzung ist: räumlich muss einfach die  
151 Möglichkeit da sein, entweder einen Raum zu haben, der so groß ist, dass man innerhalb  
152 dieses Raumes auch diese zwei Gruppen in, in homogenen Gruppen unterrichten kann oder  
153 man braucht einen Nebenraum, der groß genug ist, wo man hingehen kann oder in  
154 Absprache dann mit der Kooperationsklasse, dass man Räume entsprechend gestaltet, dass  
155 das einfach möglich ist. Also, ich denke, in einem wahnsinnig kleinen Klassenzimmer, wo  
156 man überhaupt nicht dann auch Rückzugsmöglichkeiten schaffen kann, denke ich, ist es  
157 nicht möglich. Oder ist es wahnsinnig viel anstrengender
- 158 S2: Schwer. Ja, das haben wir letztes Schuljahr so gehabt. Da haben wir ein sehr kleines  
159 Klassenzimmer gehabt, mit wenigen Möglichkeiten, also der Nebenraum hat sich auch nicht  
160 wirklich geeignet und das ist dann schon wirklich sehr anstrengend. Wir haben  
161 glücklicherweise dann noch einen Differenzierungsraum für die umfassend behinderten  
162 Kinder hier und da konnten wir dann öfters mal noch hingehen und ähm, ja, ausweichen.  
163 Das ist auf jeden Fall notwendig, dass man ab und zu mal die Gruppe aufteilt und dann nach  
164 den Bedürfnissen schaut.
- 165 I: *Mhm, ja.*

- 166 *Wir haben nun das Eingehen auf die individuellen Bedürfnisse und die individuellen*  
167 *Lernsituationen angesprochen. Wie verhält es sich nun aber mit den gemeinsamen*  
168 *Situationen. Wie gestaltet sich das soziale Leben in der Klasse? Einerseits im Hinblick auf den*  
169 *Unterricht, aber andererseits auch darüber hinaus?*
- 170 S1: Also grundsätzlich, ähm, denke ich, erleben sich die Kinder als Gruppe, egal welche  
171 Voraussetzungen sie mitbringen - akzeptieren sich auch, sehen eigentlich auch ganz viele  
172 Möglichkeiten, bei den umfassend behinderten Kinder, die wir so spontan gar nicht im Blick  
173 haben und ich denke, es ist maximale Teilhabe. Ich hatte nur einmal in dieser ganzen Zeit, in  
174 der ich jetzt in heterogenen Klassen unterrichte, eine Gruppierung, in der - naja, in der es  
175 relativ schwer lief, in der die fitteren Kinder sehr mit sich selbst beschäftigt waren und  
176 deshalb dann auch, ähm, wenige Möglichkeiten hatten, die schwächeren Kinder  
177 mitzutragen. Aber es wirklich in diesen ganzen Jahren bei mir jetzt einmal eine Gruppierung.
- 178 S2: Ja, ich beobachte das gerade. Ich hab, ähm, eine fünfte Klasse gerade und da sind ganz viele  
179 Quereinsteiger drin, die von der Grundschule kamen und ähm ja, aus unterschiedlichen  
180 Gründen und immer wieder ist zu beobachten, dass es ganz schnell geht, wenn ein Kind aus,  
181 aus der Regelschule zu uns kommt, sich vorher ja, nie mit Behinderung auseinandersetzen  
182 musste außer mit seiner eigenen
- 183 S1: Ja, ja.
- 184 S2: Und dann diese umfassend behinderten Kinder kennen lernt. Das ist erst einmal von  
185 Neugier geprägt und dann vielleicht auch ein bisschen mit Scheu. Das regelt sich aber ganz  
186 schnell und ja, sie genießen das total. Also jetzt gerade mein Stefan, der ähm, emotional  
187 große Probleme hat, immer wenn's ihm nicht gut geht, kann man beobachten, dass er ganz  
188 viel zu einem umfassend behinderten Kind hingehet, ähm, ihm was auf den Talker spricht,  
189 sich um ihn kümmert, ihm hilft beim Schuhe umziehen, und so weiter. Also das ist für ihn so  
190 - auch ein Ruhepol.
- 191 I: *Mhm.*
- 192 S2: Ja, also, die mögen sich richtig. Also das merkt man, das ging relativ schnell auch.
- 193 S1: Ich denke, faszinierend ist auch immer so die nicht vorhandene Scheu, also wenn man so  
194 vergleicht, wenn dann Kollegen in so eine Klasse kommen, die noch nie mit umfassend  
195 behinderten Kindern gearbeitet haben, die stellen weniger Fragen. Die Kinder kommen  
196 eben einfach und fragen: „Warum kann der das nicht?“ Ich habe gerade einen Schüler mit  
197 Tracheostoma in der Klasse. Die kommen und sagen: „Warum braucht der das? Warum  
198 sagst du da Nase, dann hat er ja zwei Nasen!“ Und so. Also ich denke, da ist so - ja, so diese  
199 kindliche Unbedarftheit, ähm
- 200 I: *so etwas Natürliches, oder*
- 201 S1: mhm,
- 202 S2: Ja, so etwas Natürliches und vor allem dann auch die Möglichkeit, sich mit seiner eigenen  
203 Behinderung auch auseinanderzusetzen. Ich glaube, das ist auch ganz wichtig. Wir hatten  
204 dann, ähm, ja, Vorstellungsrunden als jetzt eben diese Quereinsteiger kamen und dann,  
205 ähm, ja, auf einmal haben sich Kinder gefragt: „Warum bin ich eigentlich hier?“ Und wir  
206 mussten das thematisieren, ja, warum seid ihr denn hier? Warum ist ein Tim, der umfassend  
207 behindert ist, hier und warum bist du auch hier, obwohl du doch eigentlich laufen kannst,  
208 ähm, ja, man sieht's dir erst einmal nicht an und so weiter. Also es gibt auch, glaub ich, für  
209 die eigene Auseinandersetzung mit Behinderung viele Chancen in so einer heterogenen  
210 Klasse.
- 211 I: *Hm, ja. Und wie gehen Sie dann damit um? Also, wenn solche Fragen aufkommen? Sprechen*  
212 *Sie das dann einfach konkret an? Oder also...*
- 213 S2: Ja, ja, genau.

- 214 S1: Also, entweder individuell dann oder das man das wirklich zum Thema macht.
- 215 I: *Ah, ja, mhm.*
- 216 *Und nun noch einmal bezogen auf die sozialen Prozesse, welche Möglichkeiten und*  
217 *Notwendigkeiten sehen Sie, diese Prozesse zu beeinflussen? Gerade auch wenn es einmal zu*  
218 *kritischen Situationen oder schwierigen Konstellationen kommt, so wie Sie (S1) es vorher*  
219 *beschrieben haben.*
- 220 S1: Entschuldigung, diese Frage kann ich nicht beantworten, weil ich sie nicht ganz verstanden  
221 habe? (lacht)
- 222 I: *Kein Problem, entschuldigen Sie. Dann versuchen wir es noch einmal: die Möglichkeiten oder*  
223 *Notwendigkeiten, die sozialen Prozesse einfach zu beeinflussen oder auch bewusst*  
224 *aufzugreifen, also zum Thema zu machen?*
- 225 S1: Bewusst zum Thema zu machen, nein! Aber ich denke, aufgreifen insofern als dass wir ja  
226 Unterricht vorbereiten, Gruppen zusammenstellen, dass man dann - ja, zum Beispiel, ähm,  
227 Partnerarbeit macht, immer ein fitteres Kind mit einem umfassend behinderten, um da  
228 irgendwo Prozesse zu initiieren. Aber, ähm, ich würde das nicht im Unterricht thematisieren  
229 und sagen: „Die gehören auch dazu, mach mit denen mal was.“ Ich denk, das muss wachsen  
230 und das, ähm, die Kinder müssen auch die Möglichkeit haben, zu sagen: „Nein, ist nicht  
231 meins.“
- 232 S2: Mhm.
- 233 S1: Ich denke, das machen wir auch. Ich denke, wir haben hier Kollegen im Haus, die sagen:  
234 „Die Arbeit mit umfassend behinderten Kindern ist nicht meins. Das kann ich nicht und das  
235 will ich nicht.“ Und das dürfen unsere Schüler im Prinzip auch oder sollten auch dürfen.
- 236 I: *Ja, ja, mhm.*
- 237 *Ähm, das heißt, Sie sind schon dafür, dass die sozialen Prozesse einfach auch spontan und*  
238 *freiwillig ein Stück weit entstehen. Also es wird niemand dazu gezwungen, dem anderen zu*  
239 *helfen oder mit ihm zusammen zu sein, oder?*
- 240 S1: Also, wir versuchen das zu initiieren, aber wenn man einfach merkt, jemand kann sich nicht  
241 darauf einlassen, egal aus welchen Gründen, dann denke ich, ist der weiterhin in der Klasse,  
242 aber er hat die Chance, wie in jeder anderen Klasse auch, sein Ding zu machen ein Stück  
243 weit. Klar wird man immer wieder versuchen, ihn hereinzuholen
- 244 S2: Wir stecken den Rahmen, in dem gewisse Prozesse ablaufen können, sollen, aber wenn sie's  
245 dann nicht tun, denke ich, dann ist es auch wieder so ein Abbild von Normalität ein Stück  
246 weit, dass man sagt: „Ich mag den einen, den anderen nicht.“ Ich denke, wenn man mal an  
247 andere Klassen denkt, an Regelschulklassen, da gibt's das auch. Es gibt  
248 Grüppchenbildungen, es gibt, ähm, ja Einzelkämpfer und so weiter.
- 249 I: *Vorher wurde ja schon einmal angesprochen, dass immer wieder die gemeinsamen*  
250 *Situationen da sind. Wie und wann ergeben sich solche Situationen? Sie (S2) haben das ja*  
251 *schon ein Stück weit angesprochen, als sie gesagt haben, der eine Schüler geht immer zu*  
252 *dem anderen mit einer umfassenden Behinderung.*
- 253 S2: Ja, solche Situationen ergeben sich oft freiwillig.
- 254 S1: Mhm.
- 255 I: *Und welche Situationen erweisen sich diesbezüglich als besonders wertvoll also für das*  
256 *Gemeinsame?*
- 257 S1: Also, ich denke, ähm, für das spontane Gemeinsame, sicher offen gestaltete Situationen.  
258 Situationen, in denen man einen Partner frei wählen kann. Ja, eigentlich, wo's nicht von uns,  
259 ähm, quasi vorgegeben ist, wer mit wem arbeitet.

- 260 S2: Natürlich auch freie Situationen, also in der Unterstufe, äh Grundstufe, ähm  
261 Freispielsituationen, ähm, dann ähm, Pausensituationen, dass die auch, ja, gemeinsam  
262 gestaltet werden können.
- 263 I: *Mhm.*
- 264 S2: Versteht man, was ich meine?
- 265 I: *Ja, doch! Auf jeden Fall.*
- 266 *Gerade haben wir darüber gesprochen, dass es unter den Schülern sowohl gegenseitige*  
267 *Zuneigung als auch Ablehnung gibt. Vorhin haben Sie aber auch erwähnt, dass es im*  
268 *Kollegium Vorbehalte gegen den gemeinsamen Unterricht mit Kindern mit umfassender*  
269 *Behinderung gibt. Welche Rolle, denken Sie, spielt die Einstellung des Lehrers gegenüber*  
270 *diesen Kindern für den gemeinsamen Unterricht?*
- 271 S1: Also, ich, ich denke, man muss im Prinzip die Bereitschaft haben, das Konzept mitzutragen  
272 und ich denke, man muss die Bereitschaft haben, einfach auch im pflegerischen Bereich zu  
273 arbeiten und ich denke, das ist ein Prozess, der jetzt schon seit vielen Jahren da ist an der  
274 Schule für Körperbehinderte, der aber nicht schon immer da war. Also ich denke, da gab es  
275 ja, also als ich damals angefangen habe, war's, ähm, nicht selbstverständlich, dass Lehrer  
276 mit in die Pflege hineingehen. Ich denke, das ist ja auch etwas, was sich durch die  
277 veränderte Schülerschaft, die wir, ähm, haben, vom Prozess her entwickelt hat
- 278 S2: und jetzt eben auch Unterrichtsinhalt ist und auch
- 279 S1: genau
- 280 S2: so genannt wird, also wirklich, dass die Pflege- und Esssituation, ähm, Unterrichtsinhalt ist.
- 281 I: *Ja.*
- 282 S1: Also ich denke, mit diesem klassischen Lehrerverständnis, ich komme und mache etwas für  
283 den Kopf, ähm, so jemand würde sich in so einer heterogenen Klasse natürlich extrem  
284 schwer tun.
- 285 I: *Inwiefern verändert sich also die Lehrerrolle im gemeinsamen Unterricht?*
- 286 S1: Verändert sie sich? Also, ich, ich glaube nicht, dass sich meine Lehrerrolle dadurch  
287 verändert hat.
- 288 S2: Meine - weiß ich nicht. Die war schon immer so. (lacht)
- 289 S1: Ja, also ich, ich denke, dass, also ich denk als ich angefangen habe – und ich schaff jetzt doch  
290 schon etliche Jahre hier (lacht) – gab's eben die umfassend Behinderten, also die Kinder  
291 schon. Ich, ich glaube, das ist eher so aus der Zeit, die dürfen ja auch noch gar nicht so  
292 lange in die Schule gehen, wenn man es jetzt mal geschichtlich anschaut.
- 293 I: *Ja, ja.*
- 294 S1: und ja, also
- 295 S2: Also, wo ich denke, wo eine Veränderung sein kann, ist, ähm, durch dieses, durch diese  
296 Organisationsstrukturen, die man braucht. Dass man da eher zum Organisator wird, als zum  
297 Lehrer, also die Unterrichtsvorbereitungszeit bei mir reduziert sich immer mehr und es sind  
298 immer mehr solche strukturellen Aufgaben.
- 299 I: *Ok.*
- 300 S1: *Mhm.*
- 301 S2: Das ist eine
- 302 S1: Mit Sicherheit, ich denke, ähm, ein anderer Aspekt ist, finde ich auch, eine extreme  
303 Horzonterweiterung, so in, in andere Bereiche hineinzuschauen, in die man vorher - also ich

- 304 denke jetzt so zum Beispiel Kinästhetik oder solche Geschichten, wo man, ja, wo die  
305 Notwendigkeit einfach nicht so bestand, ich denk, so im Bereich Mund- und Esstherapie,  
306 denke ich hab ich jetzt, ähm, ein relativ hohes Wissen, wo ich vorher, wo ich eigentlich gar  
307 nichts wusste, weil ich einfach nicht damit konfrontiert war.
- 308 S2: Außer man hat jetzt eine reine...
- 309 S1: Mhm, in einer reinen ähm
- 310 S2: SMB, also umfassend behinderten Klasse gearbeitet.
- 311 S1: Mhm. - was für einen Sonderschullehrer jetzt nicht das Selbstverständliche ist.
- 312 I: *Mhm, ja.*
- 313 S2: Ja.
- 314 I: *Und wenn wir uns jetzt eine gemeinsame Unterrichtssituation vorstellen, für wen tragen Sie  
315 als Sonderpädagoge dann die Verantwortung?*
- 316 S2: Das ist auch immer unterschiedlich. Also in den ersten Jahren war's so, dass wir die, ähm,  
317 Klassen, ähm, also ich meine, die Gesamtverantwortung getragen haben für die ganze  
318 Klasse, oder?
- 319 S1: (nickt)
- 320 S2: und dann ist es so, dass wir im Unterricht, ähm, je nachdem was für einen Unterricht wir  
321 machen, ob wir Lerngruppenunterricht machen, Mathe, Deutsch, dann hab ich meistens die  
322 Förder- und Hauptschüler, ähm, und eine Fachlehrerkollegin von mir, die hat die umfassend  
323 behinderten Kinder. Wir hatten aber auch schon Konstellationen, dass wir gesagt haben,  
324 ähm, in Deutsch macht's der Sonderschullehrer und in, in, ähm, Mathe der Fachlehrer und  
325 dann haben wir die umfassend behinderten Kinder auch als Gruppe. Also, ähm, ja,  
326 verstehen Sie, was ich meine? (lacht)
- 327 I: *Ja, doch.*
- 328 S2: Also momentan ist es gerade so, dass meine Fachlehrerin in der Klasse eher mit den  
329 umfassend behinderten Kindern arbeitet und ich mit den anderen.
- 330 I: *Ja, mhm, ok.*
- 331 S1: Und ich arbeite mit einer zweiten Sonderschullehrerin zusammen und hab zusätzlich noch  
332 ein paar Stunden eine Fachlehrerin drin, und ähm, von dem her, sprechen wir uns ab, also  
333 ich mache Mathe bei den, also ich hab jetzt eine Gruppe mit umfassend Behinderten und  
334 geistig Behinderten, Mathe bei den geistig Behinderten und hab dann eher im, im  
335 Deutschblock die umfassend Behinderten und wir, ähm, wir wechseln uns, dass jeder im  
336 Prinzip mit allen Kindern arbeitet.
- 337 I: *Ok.*
- 338 S1: Aber das ist ganz individuell. Ich denke, das sind einfach die Gegebenheiten von der Klasse,  
339 die Gegebenheiten von den Personen, die aufeinander treffen, und da gibt es auch jetzt von  
340 oben keinerlei Auflagen, wer was macht. Das entscheiden wir im System.
- 341 I: *Mhm.*
- 342 *Ok, von der Zeit her, haben wir noch etwas Puffer?*
- 343 S1: Jao, fünf Minuten noch.
- 344 S2: Mhm, fünf Minuten gehen noch.
- 345 I: *Ok, was wir jetzt eigentlich noch gar nicht richtig angesprochen haben: Welche Nachteile  
346 und Herausforderungen sehen Sie in diesem Konzept, im gemeinsamen Unterricht mit  
347 umfassen behinderten Kindern?*

- 348 S1: Also, ich, ich denke wirklich so diese Zusammenarbeit im Team, diese Vielfalt an Menschen,  
349 das erlebe ich immer wieder als anstrengend, auch wenn ein Team gut funktioniert, denke  
350 ich, ist es rein einen Termin auszumachen, wenn ich mit drei Leuten im Team arbeite  
351 unendlich viel leichter, als wenn ich mit zehn Kollegen einen Termin ausmachen muss, weil  
352 jeder einfach andere Sachen auch noch hat. Ich denke, das sind so ähm, ja
- 353 S2: Mhm.
- 354 S1: Und -
- 355 S2: Ja, ich denke auch, diese Teamarbeit, ähm, ist komplex und das macht's teilweise auch  
356 schwierig. Da muss man sich auch immer wieder neu, ähm, Sachen überlegen, um diese  
357 Information, diesen Informationsaustausch herstellen zu können. Ja, ich denke, das ist  
358 etwas, was wir schon immer als anstrengend erleben.
- 359 S1: Mhm.
- 360 S2: Dann, ich bin jetzt in einer Klasse, ich sag jetzt mal in einer höheren Klasse, wie gesagt  
361 fünfte, manche sechstes Schulbesuchsjahr, und da wird die Unterrichtsvorbereitung auch  
362 relativ anstrengend. Also ich denke immer im Grundstufenbereich, ähm, hat man Themen,  
363 die einfacher, glaub ich, zu, ähm, zu differenzieren sind, also wenn ich das Thema  
364 Jahreszeiten mache, dann habe ich, dann kommen mir ganz schnell Ideen, wie ich das bei  
365 den umfassend behinderten Kindern umsetze, aber wenn es dann wirklich um  
366 geschichtliche oder ähm, physikalische Themen geht und so weiter, da muss man dann  
367 schon ganz schön knabbern manchmal und auch überlegen, wie kann ich das noch auf eine  
368 Erlebensebene, ähm, runterbrechen.
- 369 S1: Und was ich auch noch denke, ist, bis so ein System dann wirklich funktioniert, also ich hab  
370 in der Regel Eingangsstufen und führe die dann drei Jahre lang, ähm, bis man da eine  
371 Struktur gefunden hat, die ähm, die wirklich tragfähig ist in der Zusammenarbeit auch mit  
372 einer Kooperationsklasse, ist sehr viel Flexibilität nötig, weil man immer wieder, ähm, neu  
373 entwickeln muss, weil man feststellt, so ist es noch nicht ausgereift, da fehlt Personal, da  
374 fehlt die Idee von der Umsetzung, da sind die räumlichen Gegebenheiten nicht so und das  
375 ist, glaube ich, auch immer wieder eigentlich anstrengend, dass man - , ich denk, wenn man  
376 so eine klassische Klasse hat, das stellt man sich rein und macht seinen Unterricht und weiß  
377 nach zwei Wochen, wo es lang geht. Und ich denke, so der Prozess, bis so eine Klasse  
378 wirklich gut läuft, ist länger.
- 379 I: *Mhm. Und wenn wir jetzt gerade noch mal die Kinder mit umfassender Behinderung ein  
380 bisschen mehr fokussieren, ähm, welche Probleme und Herausforderungen sehen Sie für  
381 diese Kinder in einer heterogenen Gruppe?*
- 382 S1: Also, es gibt, ähm, also ich kann's jetzt an einem Beispiel von einer Schülerin, die eine  
383 progredienten Krankheitsverlauf hat, wo wir, sie war in der Klasse, die wir gemeinsam  
384 hatten, wir fanden das wirklich - super. Das Kind hat es total genossen, aber das Kind hat  
385 sich einfach so verändert, auch von seiner psychischen Situation her durch die körperliche  
386 Verschlechterung, dass wir dann gesagt haben, eigentlich hat sich das, was sie braucht, so  
387 stark verändert, dass wir möchten, sie kommt in eine Klasse, in der man ausschließlich auf  
388 ihre Bedürfnisse eingehen kann.
- 389 S2: Ja.
- 390 S1: Also, ich denke, das gibt es auch, dass wir sagen, ähm für dieses Kind war das jetzt eine  
391 wichtige Zeit, aber, ähm - im Moment braucht es etwas anderes und dann gibt es die  
392 Möglichkeit dann auch zu sagen, sie soll jetzt in eine Klasse gehen, wo nur umfassend  
393 behinderte Kinder sind.
- 394 I: *Mhm, ok.*
- 395 S1: Aber das sind die - die Ausnahmen.

- 396 S2: Ja -
- 397 Und Gefahren bestehen natürlich, dass man - ähm - je nachdem wie die, wie die Klasse  
398 strukturiert ist, ähm, dass man auf die, die eben richtig nörgeln können und, und schimpfen  
399 können und, ähm, und ja vielleicht auch sonst anstrengend sind und viel reden können, dass  
400 man sich leicht darauf, ähm - mehr fokussiert und ja - und eher umfassend behinderte  
401 Kinder ja, eher mal - in Ruhe gelassen werden, ja. Also das ist so ein Problem, das man sich  
402 immer wieder so bewusst sein muss: Nein, ich darf jetzt nicht mich nur dahingeben, dass ich  
403 diesen Kindern, die, die verbal stark sind, die vielleicht auch mobil sind und so weiter, denen  
404 hinter springe und mit denen etwas mache, und die anderen vernachlässige. Das ist die  
405 Gefahr, wo man sich immer wieder bewusst sein muss, nein, die sind genauso im  
406 Mittelpunkt wie die anderen.
- 407 I: *Mhm.*
- 408 S2: Also, so das Typische, das Beistellkind, wie man das immer so nett nennt. Das so etwas nicht  
409 passiert, da muss man immer wieder - sich konzentrieren.
- 410 I: *Da wird das ja dann auch wieder deutlich, was wir vorher schon angesprochen haben mit  
411 der gemeinsamen Verantwortung für alle Kinder.*
- 412 S2: Ja, genau.
- 413 I: *Was bedeutet das dann bezüglich der Herausforderungen? Welche Kinder stellen die  
414 größten Herausforderungen an den gemeinsamen Unterricht dar? Sind das die Kinder mit  
415 umfassender Behinderung?*
- 416 S2: Nein.
- 417 S1: Ne, das ist sehr unterschiedlich. Ich denke - ähm - wir haben immer wieder einfach auch  
418 Schüler in unseren Gruppierungen drin, die sehr verhaltenskreativ sind, also ich denke, das  
419 ist für mich so die Herausforderung, egal auf welchem - kognitiven Niveau, auf welchem  
420 motorischen Niveau so ein Kind ist, denke ich, das sind die, die einen wirklich - fordern.
- 421 S2: Genau.
- 422 S1: Und, ähm, die gibt es bei den ganz starken Kindern, die gibt es inzwischen auch bei den ganz  
423 schwachen Kindern und ja, eigentlich, eigentlich macht's das aus.
- 424 I: *Ja, mhm. Und wenn wir jetzt einfach noch einmal das Gesamte ansehen, eine Bilanz ziehen,  
425 so zu sagen, was überwiegt letztlich für Sie, die Vorteile oder die Nachteile?*
- 426 S1: Also, für mich ganz klar die Vorteile, wenn einfach so gewisse Voraussetzungen, räumlich,  
427 auch von der Gruppensituation her gegeben sind - und - wobei - ähm - wir im Moment eine  
428 Eingangsstufe haben, wo es, ähm, von der Schülerzusammensetzung her für die Kollegen  
429 ganz arg schwierig ist - also - ähm - Ich denke, ich hatte vielleicht einfach auch immer  
430 Glück, dass ich Gruppierungen hatte, wo's von der Anzahl her, wo's einfach in sich stimmig  
431 war. Ich denke, das macht natürlich etwas aus. Ich hatte eigentlich auch immer Kollegen, die  
432 bereit waren, sich darauf einzulassen, das ist natürlich auch, aber - für mich ganz klar -  
433 positiv
- 434 S2: Für mich auch, ja.
- 435 S1: Aber ich, ich denke, das ist trotzdem ein Konzept, das darf nicht statisch werden, das muss  
436 sich einfach - so wie sich die Schülerschaft verändert, wie sich die Herausforderungen  
437 verändern, die daraus entstehen, mitentwickeln und verändern können.
- 438 I: *Ok, wir haben jetzt schon ziemlich viele Aspekte angesprochen. Angesichts der Zeit, möchte  
439 ich Sie einfach noch fragen: Gibt es Punkte, auf die wir bisher noch nicht eingegangen sind,  
440 die Ihnen vielleicht noch wichtig wären?*
- 441 S1: Spontan nicht. (lacht)

- 442 S2: Nö. (schüttelt den Kopf)
- 443 I: *Ok, so dann jetzt die allerletzte Frage: Wenn jetzt ein neuer Kollege hier an die Schule*  
444 *kommen würde, also er soll auch in diesem Konzept mitarbeiten, welchen Ratschlag würden*  
445 *Sie ihm mit auf den Weg geben. Was würden Sie ihm sagen?*
- 446 S1: (lacht) - Ich würde ihm gar keinen guten Rat geben, ich würd - (S2 und S2 schauen sich an  
447 und lachen beide), dem würde ich anbieten, dass er, wenn er Fragen hat, kommen darf und  
448 - ähm - dass er sich's einfach anschaut und so seinen Platz in dem System findet.
- 449 S2: Ich würde ihm vielleicht sagen, er soll sich ruhig Zeit nehmen - das ganze kennen zu lernen  
450 und sich da rein zu arbeiten, weil es sich lohnt, das, das zu machen. Und - ja, von  
451 vorneherein schauen, dass man möglichst viel strukturiert innerhalb der Zusammenarbeit.  
452 Das wäre so ein Tipp vielleicht. (lacht; S1 stimmt mit ein)
- 453 I: *Gut, dann bedanke ich mich recht herzlich für das Interview.*

## 11.2 Interview 2 an der Schule B (inklusive Grundschule )in Berlin

### Transkription zum Interview an der Schule B in Berlin

Am: 23.05.11

Gesprächspartner:

- mit R1 (Grundschulpädagogin und Klassenlehrerin in einer jahrgangsübergreifenden Klasse mit vier Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf) und
- R2 (Sonderpädagogin in der Klasse von R1).

Dauer: ca. 110 min

- 1 I: *In unserem Interview soll es heute vor allem um den gemeinsamen Unterricht mit Kindern mit*  
 2 *Komplexen Behinderungen gehen - oder hier an der Schule wird scheinbar vor allem der*  
 3 *Begriff Schüler mit schwerer Behinderung verwendet. Wenn Sie zum Anfang bitte einfach mal*  
 4 *beschreiben oder berichten würden, seit wann Sie in diesem Bereich tätig sind und was genau*  
 5 *Ihre Aufgabe oder Ihre Rolle ist?*
- 6 R1: Gut, in der Integration allgemein bin ich jetzt - wohl schon seit, ähm, 22 Jahren - zuerst im  
 7 Schulversuch mit einem geistig behinderten Mädchen. Das war damals, als hier in Berlin der  
 8 Schulversuch anfang, im zweiten Jahr - und ähm, nachdem ich dieses Kind sechs Jahre in  
 9 meiner Klasse betreut habe, also von der ersten bis zur sechsten Klasse, wurde ich dann  
 10 angefragt, ob ich mir das auch vorstellen könnte mit einem sehr schwer behinderten Jungen.  
 11 Und das war dann eigentlich mein Einstieg zum, ja zu der Integrationsarbeit auch mit schwer  
 12 mehrfach behinderten Kindern wobei man da sagen muss, dass dieser Junge wirklich bis jetzt  
 13 so mit der schwerste Fall war, den ich überhaupt gesehen habe, also, ähm, ich hab, ähm,  
 14 Beziehungen auch zu anderen Schulen mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Behinderung“,  
 15 wo halt auch schwer mehrfachbehinderte Kinder sind, aber es ist selten, dass der Grad der  
 16 Behinderung so stark ist. Das war damals Sükan<sup>22</sup>. Sükan konnte so selbständig eigentlich nur  
 17 die Augen öffnen, ähm, er konnte noch gefüttert werden, aber es war sehr, sehr schwierig.  
 18 Das war auch mit eine unserer größten Sorgen, weil er sich oft verschluckt hat und oft  
 19 wieder alles ausgespuckt hat, ähm, - er konnte selber keine Gliedmaßen bewegen, er musste  
 20 also ständig auch täglich durchbewegt werden, - er konnte hören, also er hat Geräusche ähm  
 21 wahrnehmen können, hat da auch seinen Kopf danach gedreht - wie gut er sehen konnte,  
 22 haben wir nie hundert prozentig herausfinden können, wahrscheinlich hat er hell und dunkel  
 23 unterscheiden können und er hat nach einigen Jahren zum Beispiel unser Morgenlied  
 24 mitgesummt
- 25 I: *Oh, wow!*
- 26 R1: Also, ähm klar, das ist mein A... - mein Anspruch ist, wenn so ein Kind in der Klasse ist oder es  
 27 ist eigentlich egal wie, das Kind in der Klasse gehört dazu, wir machen alle Dinge gemeinsam.  
 28 Wir sind gemeinsam auf Klassenreise gefahren, mehrmals. Da ist Sükan auch mitgekommen,  
 29 ähm und ja, ansonsten war er einfach bei uns. Es war sehr schnell spürbar, dass er, dass er  
 30 ähm die anderen Kinder ähm unterscheiden konnte, also er hatte da auch Vorlieben, dass er  
 31 so zu sagen anhand der Stimme wusste, das ist Sven, oder das ist der, oder das ist die und -

<sup>22</sup> Alle Namen wurden geändert bzw. anonymisiert.

- 32 dann war das so ein gegenseitiger Prozess, dass die ihn angesprochen haben, ihn basal  
33 stimuliert haben, zum Beispiel durch ähm Geräusche, durch ähm Klänge, durch Massagen,  
34 durch Sachen berühren, - oder - und natürlich aber auch für die K... – also das war so zu  
35 sagen die Stimulation für Sükan und umgedreht war es aber auch für viele Schüler die  
36 Möglichkeit, wenn sie sehr schwach in schulischen Bereichen waren oder wenn sie einfach  
37 auch am Anfang noch überfordert mit der Situation Schule waren, sich eine Auszeit zu holen  
38 und sich mit Sükan zu beschäftigen zu dürfen und ihm dabei auch geben zu können
- 39 I: *Mhm.*
- 40 R1: Also, das war so zu sagen das, was umgedreht auch wieder zurückkam - an diese Kinder, das  
41 war toll, das zu beobachten, also wenn ähm ein Kind, was vielleicht gerade eine  
42 Stresssituation hatte, völlig, ähm, in sich versunken da war und Sükan irgendwie das Ohr  
43 gekraut hat oder so, ja, und halt sich so ähm, diese Entspannung geholt hat oder dann  
44 versucht hat mit Sükan zu kommunizieren. Das, das war schon ja, einfach toll!  
45 Wir hatten, also wir hatten einfach Mühe gehabt, wirklich bei der Ernährung, - das - da  
46 mussten wir eine Menge hinzulernen und haben sicherlich auch noch nicht - es nicht  
47 sicherlich so toll gemacht. Aber das ist ganz klar, weil - ja, wir sind da halt auch nicht so firm  
48 und fit drin gewesen.
- 49 I: *Mhm.*
- 50 R1: Ähm, wir haben Sükan dann auch oft auch auf die Tische auf ein Keilkissen gelegt, in die  
51 Mitte von so einem Gruppentisch, dann war er ja einfach immer mit dabei oder er hat auf  
52 dem Keilkissen unten auf dem Boden gelegen und versucht, mit zu zeichnen und dann haben  
53 wir ihn immer wieder ins Stehbrett gesetzt auch, dass er dann halt... ja, und dann hat er halt  
54 immer Kreissituationen auf der Reiterbank, wir haben eine spezielle Reiterbank für ihn  
55 angefertigt, und da konnte er am Anfang mit uns zusammen sitzen, die Reiterbank wuchs  
56 auch mit seinem, ähm mit seinem Körperwuchs und ähm, zu Schluss oder eigentlich sehr  
57 schnell, das war gar nicht zum Schluss, konnten auch Kinder ihn dann halten, also haben sich  
58 einfach hinter ihn gesetzt, er saß davor und mit den Oberschenkeln zusammen halt so  
59 festgehalten und vielleicht so noch [zeigt mit den Händen], dass er auch aufrecht sitzen  
60 konnte, nicht so in sich zusammenfällt und so hat er dann halt die Stuhlkreise mit- ähm  
61 mitgelebt und miterlebt.
- 62 I: *Mhm, ja.*
- 63 R1: Ja, und seine ähm, also spontan - die Kinder mussten ihn ja auch erst mal kennen lernen,  
64 wenn Sükan so laut gelacht hat, dann war das eben eher dass er sich erschreckt hat oder in  
65 eine Spastik wieder gefallen ist. Das war kein angenehmes Lachen.
- 66 I: *Mhm, so vor Freude.*
- 67 K: Ja, genau, wenn ihm etwas wirklich gut gefallen hat, dann war es ein ganz leichtes  
68 Schmunzeln, so ganz leicht die Mundwinkel nach hoch ziehen oder eben auch so leichte  
69 chorale Geräusche, so - also es war dann schon so [imitiert Geräusche], also es war dann  
70 schon - und wenn ihm etwas nicht passte, dann konnte er auch weinen, also das war schon  
71 noch eine Ausdrucksfähigkeit, dass ihm dann irgendetwas nicht gefiel oder ihn irgendetwas  
72 ärgerte oder ihm wehtat oder so - ja. Sükan war sechs Jahre bei uns und ist dann nachher auf  
73 eine Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Behinderung gekommen. Leider hab ich -  
74 also dann nichts mehr jetzt also von ihm so gehört.
- 75 I: *Mhm. Ok.*
- 76 R1: Dann gab's halt noch andere Kinder, also dazwischen da gab's dann noch ein Mädchen, die  
77 war nicht ganz so stark behindert, die konnte aber auch nicht selbständig laufen, war aber

- 78 verbal einfach ähm fit, konnte sprechen, wenn zwar auch jetzt nicht ganz gut verständlich  
79 und dann in ganz komplizierten Sätzen, aber sie konnte doch Zwei-, Dreiwortsätze gut  
80 verständlich artikulieren und sich so mit in eigentlich jeden Smalltalk einschalten. Sprache  
81 war sogar - ihre Leidenschaft, weil sie hatte eine polnische Mutter, das heißt, sie konnte auch  
82 Polnisch sprechen mit den Großeltern, sprach Deutsch und der Vater war Iraner, das heißt,  
83 sie konnte auch einige Worte, sie konnte Iranisch verstehen, sprechen wohl ganz wenig nur.  
84 Also Sprache war wirklich etwas, was ihr lag, während alle anderen Sachen - waren  
85 schwieriger. Und - sie hatte auch eine starke Deformation des Oberkörpers. Die musste dann  
86 auch mal noch operiert werden, hat einen Metallstab bekommen. Da haben wir dann extra  
87 noch eine Klassenreise ihretwegen verschoben, damit wir sie mitnehmen konnten ähm ja,  
88 leider ist das ja, auch die OP oder das danach, das mit diesem Titanstab, der ist dann wohl  
89 wieder gebrochen, das ist alles nicht so toll verlaufen.
- 90 I: *Oh.*
- 91 R1: Zu ihr hatten wir jetzt noch Kontakt, weil unsere Schulhelferin hat sie das erste Jahr in der  
92 Oberschule betreut.
- 93 I: *Mhm, ok.*
- 94 R1: Das war aber leider sehr - unbefriedigend, sie hat dann auch die Schule gewechselt und die  
95 Schulhelferin fühlte sich auch komplett überfordert, obwohl sie eine spitze Kraft ist und jetzt  
96 haben wir sie halt für Hürcan Und ich denke mal so in der Bandbreite der Fälle, die ich schon  
97 selber betreut habe, ähm, ist Hürcan fast am leichtesten in seinen Behinderungen. Ich meine,  
98 wir müssen auch unheimlich aufpassen, eigentlich ja ständig um ihn herum sein, damit er  
99 nicht stürzt, damit er sich nicht - ähm, nicht gefährlich verletzt, ähm, dass sich dabei auch  
100 nicht andere Kinder irgendwie mitverletzen. Wobei ich finde es enorm, wie hier die Klasse  
101 und die ganze Schulkameraden eigentlich auch auf ihn aufpassen, dass nirgendwo etwas  
102 passiert. Also selbst im Sportunterricht, er bewegt sich ja, er fragt ja, er kommt frühmorgens  
103 und fragt dann: „R1, Sport?“ (lacht). Sport ist sein Lieblingsfach und er bewegt sich dort wie  
104 ein Wiesel - ähm - und wir mussten am Anfang ganz doll lernen, da nicht hinterher ihm her zu  
105 rennen und ihn festzuhalten, weil man natürlich ständig Angst hat, in der Art, wie er läuft,  
106 dass er hinfällt. Aber auch das mussten wir halt erst mal lernen, zu akzeptieren, wie viel kann  
107 er alleine, wobei er sich noch nicht verletzt und wo ist es wirklich gefährlich, wo müssen wir  
108 ihn - dann einschränken und sagen: „Nein, nur an der Hand oder nur mit uns.“ - Aber das -  
109 ja, es ist halt, also meine Erfahrung dabei ist, dass diese Kinder alle, alle die bei mir in der  
110 Klasse waren bis jetzt, sind immer von den anderen Kindern ähm total angenommen worden,  
111 gemocht worden, also die waren - die gehörten dazu, man hat ähm immer auf sie irgendwie  
112 ähm ja, ich würde nicht mal sagen Rücksicht genommen, das war einfach so wie - war ein Teil  
113 der Klasse. Ein Teil der Klasse, so wie jetzt halt der Hürcan auch.
- 114 I: *Ja.*
- 115 R1: Meine Aufgabe oder die auch von R2 und von Frau L. und von allen, die in der Klasse  
116 arbeiten, ist es eigentlich, - diese Kinder ständig miteinzubeziehen. Also, ihnen das zu  
117 ermöglichen, - ähm, ihnen die Freiräume zu ermöglichen, die sie unbedingt brauchen - aber  
118 andererseits sie auch ständig wieder da mit reinzuholen, zu sagen: „Stopp!“ und: „Schau mal,  
119 die anderen stehen auch nicht auf im Stuhlkreis und laufen rum.“ Weil das lernt auch Hürcan.  
120 Ich wette in einem Jahr - das ist jetzt sein erstes Jahr - und im zweiten Jahr wird er so einen  
121 Stuhlkreis wahrscheinlich auch schon weitgehend durchhalten, indem er auf seinem Platz  
122 sitzt und das Tolle ist halt, dass die anderen Kinder das - ähm nicht nachmachen, sondern das  
123 akzeptieren. Sie wissen, Hürcan kann's halt noch nicht anders. Im letzten Jahr ging es Jakob,  
124 den haben Sie heute nicht kennen gelernt,
- 125 I: *Ne.*

- 126 R1: da ging es Jakob genauso. Der kann inzwischen im Stuhlkreis eine Stunde oder - also dreißig  
127 Minuten machen wir ja meistens so, ruhig sitzen und den Kreis verfolgen und sich mit  
128 einbringen. Auch nicht immer, aber schon fast immer und das wird Hürcan im nächsten Jahr  
129 wahrscheinlich auch können. Und diese Entwicklung auch zu verfolgen und den Kindern auch  
130 das bewusst zu machen - darin sehe ich meine Aufgabe.
- 131 I: *Ja, mhm.*
- 132 *Da haben Sie ja schon sehr viele wertvolle Erfahrungen gemacht. Welche Vorteile sehen Sie*  
133 *jetzt - auf der Grundlage dieser Erfahrungen - ganz konkret für Kinder mit schweren*  
134 *Mehrfachbehinderungen im gemeinsamen Unterricht?*
- 135 R1: Dass sie einfach viel mehr gefördert werden, dass sie die Chance haben - ähm mit Kindern zu  
136 kommunizieren, die gut sprechen können, also - ich erleb's jetzt gerade wieder in der Klasse  
137 meiner Freundin, die ist Lehrerin an einer Schule mit Förderschwerpunkt geistige  
138 Behinderung, und da ist auch ein stark behinderter, schwer mehrfachbehinderter Junge drin,  
139 der aber über gute geistige Fähigkeiten verfügt, nur nicht selber sprechen kann. Und ja, wenn  
140 er mit Nichtbehinderten zusammen wäre, dann - die ganze Zeit, dann würde er halt auch,  
141 was Sprache angeht, viel weiter - sich - weiterbilden können. Und vielleicht leichter  
142 Computerprogramme bewältigen können oder vielleicht auch leichter den Schritt zum Lesen  
143 machen, also - unser geistig behinderter Junge fängt jetzt an mit dem Lesen. Das ist weil, -  
144 und, und er hat es auf die gleiche Art und Weise gelernt wie seine Mitschüler.
- 145 I: *Ok.*
- 146 R1: Also die Laute, erst von seinem Namen, dann halt weitere Laute dazu, Lautverbindungen und  
147 jetzt beginnt er sie zusammenzuziehen.
- 148 I: *Schön.*
- 149 R1: Damals Clara hat Ganzwörter gelesen, weil für sie war sozusagen der Ansatz, bei ihr musste  
150 man einen anderen Ansatz machen ähm und da sehe ich einen großen Vorteil also das kann  
151 man in den Schulen wo halt nur diese Kinder zusammen sind, weil da sind in einer Gruppe  
152 von sieben oder acht Kindern, da ist vielleicht, ja, wenn man Glück hat, hat man zwei, drei  
153 dabei, die noch richtig sprechen können, aber oft sind es ja auch Kinder, die auch sprachlich  
154 eingeschränkt sind und dann hat das Kind eben an der Stelle kaum noch diese  
155 Fördermöglichkeiten. Also ich denke, das ist für alle Kinder einfach gut, nicht nur für die  
156 schwer mehrfachbehinderten, sondern generell für alle.
- 157 I: *Ok. Könnten Sie das bitte noch herausstellen, wo die Vorteile für die weniger oder nicht*  
158 *behinderten Kinder liegen?*
- 159 R1: Dass sie - dass sie einfach lernen - dass man mit diesem Menschen genauso umgehen kann  
160 wie auch mit anderen. Also dass man nur - man muss, wie bei jedem, sensibel sein. Man  
161 muss gucken, man muss auf die Mimik achten, man muss in der Kommunikation darauf  
162 achten: Hat der andere mich verstanden? Muss ich es eventuell noch mal wiederholen? Gibt  
163 es andere Möglichkeiten, mich verständlich zu machen, also des Kommunizierens? Wenn sie  
164 miteinander spielen oder Aufgaben bearbeiten, muss ich da auch genau auch wieder  
165 sozusagen - wie das, was sie ja in der Partnerarbeit mit anderen Kindern auch lernen,  
166 bekommt jetzt hier einfach noch einmal eine unheimliche Bandbreite. Das ist die eine Sache -  
167 ähm sie lernen, dass man auf jedem, auf jedem Niveau dazulernen kann, das finde ich, das ist  
168 etwas ganz, ganz Wichtiges, auch sozusagen für das eigene Selbstwertgefühl, dass es eben  
169 Bereiche gibt, da bin ich gut und da bin ich nicht so gut, aber ich kann mich anstrengen und  
170 auch dort kann ich etwas dazu lernen wie andere Kinder eben oder wie andere Menschen  
171 eben auch. Und das eben auch das ganze Leben lang. Ja, und sie haben natürlich auch den  
172 Vorteil, dass wir zu mehreren in der Klasse unterrichten, also da ist nicht nur die eine

- 173 Lehrerin, sondern wir sind ja durch Frau L. immer zu zweit oder meistens zu dritt in der  
174 Klasse.
- 175 I: *Mhm.*
- 176 R1: Und da sich die anderen Lehrer jetzt auch nicht für eine oder zwei Schülerinnen nur  
177 verantwortlich fühlen, sondern wir demonstrieren immer, es gibt zwar gewisse  
178 Schwerpunkte, aber, ähm, wir machen alle - Unterricht, also selbst jetzt Frau L. übernimmt  
179 mal Bereiche aus dem Sport oder Basteln, weil ihr das einfach Spaß macht oder sie geht  
180 rüber und macht im Hort, hilft, unterstützt im Hort auch bei Bastelaktionen. Das ist einfach  
181 total toll, dass sie das macht und ähm ja, und die anderen Kindern können immer auch wenn  
182 sie Probleme haben zu ihr kommen oder auch, wenn – es ist ja auch ein Punkt, dass wir  
183 versuchen, dass auch Hürcan und Jakob lernen, selbständig zu arbeiten. Und in den Phasen  
184 kann sie andere Kinder genauso unterstützen.
- 185 I: *Ja, das konnte ich auch heute im Unterricht beobachten, sie war nicht nur die ganze Zeit für  
186 den einen Jungen da, sondern sie war Ansprechpartnerin wirklich für alle.*
- 187 R1: *Mhm.*
- 188 I: *Was Sie vorher schon ein bisschen angedeutet hatten, gerade auch in Bezug auf das  
189 Mädchen, bei dem die Integration gescheitert ist, ähm, denke Sie, es gibt auf irgendeine  
190 Weise Grenzen der Integrierbarkeit - für schwer behinderte Kinder?*
- 191 R1: Also, - ich habe Kinder mit Frühkindlichen Autismus kennen gelernt, die die ganze Zeit vor  
192 sich hin schrien, wo es sehr schwer war, dieses Schreien - zu unterbinden oder in andere  
193 Aktivitäten umzulenken, wo ich schon sehe, da wird es sehr schwierig. Also, wenn man  
194 genügend Raum hat und die Kinder dann ausweichen können immer wieder, ist es vielleicht  
195 auch möglich, aber in so einer Enge wie wir es im Moment hier haben, ist es, glaube ich, nicht  
196 möglich. Wir spüren das schon auch an Momenten, wenn Hürcan und Jakob sehr laut sind,  
197 also wenn es ihnen einfach schwer fällt. Jakob ist sehr laut, auch in seiner Art, also er singt  
198 und ruft und schreit gerne und die anderen wollen leise arbeiten. Die anderen brauchen die  
199 Ruhe, um sich zu konzentrieren und da kollidiert das dann. Dann können wir auf Jakob  
200 einwirken, aber das klappt auch nicht immer und ähm - das ist halt einfach so eine  
201 Grenzwanderung, da muss man dann einfach gucken. Bis jetzt sind es Kinder, also mit  
202 frühkindlichem Autismus, also die ich kenne gelernt habe, wo ich sage, das könnte schwierig  
203 werden. Ansonsten - ich meine, wir haben jetzt selbst hier an der Schule ein  
204 Quereinsteigerkind, dem auch diagnostiziert wurde ‚Frühkindlicher Autismus‘, wo es aber  
205 klappt. Also ich denke, man kann das jetzt auch nicht wieder allgemeingültig sagen: „Kinder  
206 mit Frühkindlichem Autismus, bei denen geht’s überhaupt nicht“. Sondern man muss es  
207 eigentlich in jedem Fall einzeln sich angucken, muss dann noch einmal seine eigenen  
208 Bedingungen - ähm betrachten und schauen, ob das irgendwie machbar ist. Das ist auch mein  
209 Eindruck immer, wenn ich gefragt werde, wenn ich gefragt werde, ob ich mir das vorstellen  
210 kann, dass ich mir dann das Kind angucke oder dass wir dann, wenn es möglich ist, dass das  
211 Kind dann schon mal hier in die Schule kommt oder ich auch, wie damals bei Sükan, bin ich in  
212 die Spastikerhilfe gefahren und hab mir das angeguckt und mir ging es da auch so: Da lag er,  
213 zwischen all diesen spastischen Kindern, und die Pflegerin und eine Heilerzieherin, die war  
214 top ausgebildet, die hat mir auch gute Sachen mitgeben können und gesagt, also - ähm:  
215 „Beim Wickeln muss er durchbewegt werden, weil sonst bleibt gar keine Zeit, also man muss  
216 solche Momente nutzen, um wieder einmal körperlich durchzubewegen.“ Und dann hatte er  
217 aber ganz lange Phasen einfach dann nur – gelegen, er wurde gelagert. Und dann hab ich mir  
218 gedacht: „Meine Güte!“ Wir haben damals eine pädagogische Unterrichtshilfe noch  
219 dazubekommen, also eine Erzieherin mit einer heilpädagogischen Zusatzausbildung, das wir  
220 leider jetzt auch nicht mehr so gemacht. Und dann habe ich mir gedacht: „Gut, wenn da  
221 jemand dazukommt, der sich darauf einstellt und sich dann auch weiterbildet oder halt

222 Qualifikationen mitbringt, dann kann ich mir das einfach vorstellen, dann will ich das einfach  
223 probieren.“ Weil im Vergleich zu der Situation, die er dort hatte - hatte ich so das Gefühl,  
224 können wir ihm mindestens auch so viel geben. Weil ihn irgendwo im Raum nur gut lagern  
225 und er hört wenigstens aber die Stimmen der anderen Kinder, das schaffen wir allemal. Ja,  
226 und so war's dann auch. Und ich denke, wir haben sehr viel mehr gemacht, als ihn nur  
227 gelagert - und durchbewegt.

228 I: *Ja, mhm.*

229 *Und so jetzt im Hinblick auf das gesamte Bedingungsgefüge des gemeinsamen Unterrichts,*  
230 *wo sehen Sie da die größten Herausforderungen?*

231 R1: Ich glaube schon, dass es sehr viel von den Lehrern abhängt, ob diese Kinder im  
232 Klassenverband akzeptiert werden oder nicht. Und die Art und Weise wie halt R2, Frau L. und  
233 ich und auch Frau M. ähm mit allen Kindern umgehen, aber auch speziell mit Jakob und  
234 Hürcan, macht das möglich, glaube ich, dass - dass sie also - sie sind einfach kleine Schätze  
235 oder - Also sie haben ja sehr schnell den Zugang gefunden, aber sicherlich wirkt unsere Art  
236 und Weise, wie wir sie auch einführen, wie wir mit ihnen umgehen auch auf die anderen  
237 Kinder, dass sie sehr viel Geduld haben. Jakob zum Beispiel kommt immer wieder und fasst  
238 den Kindern ins Gesicht so. Wir versuchen das zu unterbinden, aber versuchen auch  
239 gleichzeitig bei den Kindern natürlich immer wieder ein - ähm ein größeres - eine größere  
240 Toleranz zu entwickeln, weil natürlich, Jakob ist anders. Oder am Anfang zum Beispiel haben  
241 wir gesagt: „Jakob braucht es ab und zu, dass ihr ihn – der will, der muss, der muss sich und  
242 euch spüren, der braucht den Druck, drückt ihn einfach mal, wenn er so ankommt. Ich  
243 glaube, dann lässt er dass, oder sagt einfach: ‚Stopp, Jakob, ich mag nicht!‘ Das ist auch dein  
244 Recht, aber wenn du's kannst und es ok ist, dann drück ihn doch einfach mal. Dann freut er  
245 sich und das braucht er, weil er sich sonst so wenig spürt.“ Also immer wieder auch bei den  
246 anderen ein Verständnis dafür wecken. Und das hat dann auch funktioniert und jetzt ist es  
247 eher so, dass die Kinder sich ganz viel gefallen lassen. Wir würden schon sagen: „Hey, denkt  
248 auch - wir wissen, dass es für euch in Ordnung ist, das ist toll. Aber denkt daran, wenn -  
249 Jakob muss es auch lernen, dass er bei Leuten, die er nicht so gut kennt und wenn er in die  
250 vierte Klasse kommt, dann sind andere Mitschüler mit ihm zusammen, die haben nicht diese  
251 ganzen Vorerfahrungen gemacht. Mit denen muss er auch gut klarkommen. Und das ist toll,  
252 wenn die ihn auch mögen und wenn er so eine Sache macht, dann kann das ganz schnell  
253 umkippen. Das erzählen wir auch Jakob, also er muss jetzt auch langsam lernen, er hat noch  
254 ein Jahr, aber er muss auch lernen, dass er das einstellt. Und das sehe ich schon als eine  
255 ziemlich große Herausforderung für uns alle, sozusagen dass dieses Sozialgefüge - da immer  
256 stimmt - immer positiv ist.

257 I: *Ok, mhm.*

258 *Sie sind gerade eben schon ein Stück weit darauf eingegangen, dass es auch thematisiert*  
259 *wird, ähm, die sozialen Prozesse in der Klasse. Jetzt klappt es ja schon ganz gut, es ist eine*  
260 *große Klassengemeinschaft, aber wie war der Prozess dorthin?*

261 R1: Ähm - wir machen ab und zu Einheiten zum Thema Behinderung - dass wir zum Beispiel  
262 Kinderbücher, also es gibt ja in der Zwischenzeit schon eine Menge Kinderbücher, die dieses  
263 Thema aufgegriffen haben. Gut, bei vielen ist es sozusagen das Down-Syndrom,  
264 Freundschaften mit einem Kind mit Down-Syndrom, aber schwer Mehrfachbehinderte-  
265 Thematik in Kinderbüchern, in einfachen Kinderbüchern, weiß ich im Moment jetzt auch  
266 eigentlich nicht. Aber, ähm, ja wir, wir sprechen einfach oft darüber. Es ist bei uns nicht,  
267 nicht tabuisiert. Weil, das ist so und wir müssen jetzt einfach das Beste draus machen. Jakob  
268 oder Hürcan sind genauso wertvoll wie die anderen Kinder auch in der Klasse. Das ist einfach  
269 wichtig, dass wir das so vermitteln, und - und dann kann man auch die Probleme, so wie wir  
270 Probleme bei andern Kindern vielleicht mit Lesen, Rechnen, Schreiben oder Bewegung oder,

271 ähm, Sprache ansprechen, dürfen wir das auch bei Jakob und Hürcan ansprechen. Und ähm,  
 272 genauso wie wir uns halt freuen und das auch laut bekunden, wenn ein Kind Fortschritte  
 273 gemacht hat und in einem Bereich einen tollen Lernzuwachs hat, so machen wir das natürlich  
 274 auch bei Hürcan und Jakob und machen immer wieder die anderen darauf aufmerksam und  
 275 sagen: „Hey, habt ihr schon gesehen, das und das kann Jakob jetzt. Guckt mal, wie toll.“ Oder  
 276 Jakob darf ja auch nach vorne kommen und darf Sachen dann halt zeigen, die er gemacht hat  
 277 und Hürcan auch und Hürcan ist einfach ähm ein, ähm ein - eigentlich da par excellence ein  
 278 Kind, was alles nachmacht. Also er sieht die anderen und er möchte genau das gleiche  
 279 nachmachen und dabei übt er sich ganz enorm, auch wenn jetzt zum Beispiel die anderen  
 280 schon Aufgaben rechnen und Klammern an die Klammerkarten stecken, weil da die richtige  
 281 Lösung geklammert werden muss, macht er halt nur Klammerkarten irgendwo da ran. Das ist  
 282 aber seine feinmotorische Übung. Und R2 hat ja auch da, also in unserer Lernstraße hat sie ja  
 283 eben auch diese, ähm, Lastwagen für Jakob und für Hürcan, mit den Lernzielen von den  
 284 beiden, eingeführt. Und da versuchen wir halt auch, jetzt den anderen Kindern - oder auch  
 285 allen Personen, die mit denen in Berührung, die mit den Behinderten in Berührung kommen,  
 286 dass sie so viel Know-how haben, dass sie wissen, an welcher Stelle bei welcher Sache jetzt  
 287 eigentlich die gerade sind und was sie lernen müssen. Die Kinder wissen das eigentlich total  
 288 gut, weil sie natürlich sich be-, die wissen das ja auch voneinander meistens sehr gut und die  
 289 sehen ja auch, was kann Jakob schon alles, was kann Hürcan schon alles, was übt er gerade,  
 290 wo macht er die Fortschritte. Jakob konnte, als er am Anfang der ersten Klasse bei uns war,  
 291 kaum den Stift halten. Er war noch nicht mal in dem Kritzelstadium. Jetzt hat er es gelernt,  
 292 einigmaßen den Stift zu halten und schon große Buchstaben nachzuspüren.

293 I: *Schön, mhm.*

294 R1: Also, das ist ein irrer Schritt, so von dem Ausmalen von vorgegebenen Schablonen, dass er  
 295 nicht drübermalt, sind wir so ganz langsam, Schritt für Schritt, so weiter gegangen und wir  
 296 lassen die anderen aber daran teilhaben, dass sie das sehen, in welchen Schritten die auch  
 297 lernen. Und ja, das macht die ganze Klasse dann auch irgendwie ein Stück sehr stolz darauf,  
 298 das so mitzubekommen, dieses Vorangehen und sie merken das ja auch bei sich selber, jetzt  
 299 war ich erst noch Erstklässler, jetzt hab ich die und die Werke alle schon geschafft, jetzt bin  
 300 ich Zweitklässler, jetzt kommen die neuen Erstklässler, denen kann ich wieder alles zeigen  
 301 hier. Ich kenne mich hier schon aus, ich kenne Materialien, ich kann denen die Sachen  
 302 erklären. Da ist JÜL<sup>23</sup> einfach auch toll.

303 I: *Stimmt.*

304 *Gerade so das gegenseitige Helfen, das ist ja eigentlich etwas total Wünschenswertes, ähm,*  
 305 *wie ergeben sich solche Prozesse? Spontan und freiwillig oder gibt es da irgendeine*  
 306 *Systematik, ähm*

307 R1: Also, da gibt es schon eine Systematik. Ich weiß jetzt nicht, ob Sie es gesehen haben an der  
 308 Wand vorne neben der Tafel hängt ein Plakat, wo es heißt: Wenn ich eine Frage habe oder  
 309 wenn ich Hilfe brauche, dann - also zuerst muss ich selber lesen. Wenn ich's nicht verstanden  
 310 haben und Hilfe brauche, frag ich zuerst Mitschüler, ob sie's mir erklären können, vielleicht  
 311 sogar noch einen zweiten Mitschüler, wenn ich's immer noch nicht beim ersten Mal  
 312 verstanden habe und erst dann gehe ich zu einem Erwachsenen. Und das muss immer wieder  
 313 eintrainiert werden. Das ist sozusagen ein Punkt, ja, mit dem wir arbeiten, der visuell da auch  
 314 hängt und wo wir immer wieder - ähm, darauf achten und sie daran erinnern. Das ist eine  
 315 Sache. Und dann wird natürlich Partnerarbeit - regelmäßig gemacht, wo man auch darüber  
 316 spricht ähm, auch bei Partnerarbeit kann es sein, dass es mal einen Chef gibt, der mal  
 317 bestimmen darf, der einfach für den Tag halt ähm sagen darf: „Ok, du machst das, du machst  
 318 das, ich mach das.“ Dann wird aber trotzdem hinterher darüber gesprochen, hat der Chef

<sup>23</sup> JÜL: Jahrgansübergreifende\_Lerngruppen

- 319 sich gut verhalten? Hat der seine Position ausgenutzt? War der nett? Oder war das in  
320 Ordnung, weil er sogar dann vielleicht mehr wusste? Hat der dir geholfen? Habt ihr gut  
321 zusammengearbeitet? Also es muss immer wieder darüber reflektiert und gesprochen  
322 werden. Wir haben jetzt gerade eine Werkstattarbeit Regenwurm, wo auch wieder dieses  
323 Chefprinzip greift, dass halt für jede Station gibt es zwei Chefschüler, die alle Aufgaben der  
324 Station durchgearbeitet haben, also Erstklassenaufgabe, Zweitklassenaufgabe,  
325 Drittklassenaufgabe und die diese Aufgaben, für diese Aufgaben sind sie jetzt zuständig,  
326 wenn andere Kinder Hilfe brauchen, dann müssen sie zu denen gehen, das steht auf der  
327 Karte, liegt in dem Stationskörbchen drin, die werden ihnen dann helfen und am Ende, wenn  
328 sie fertig sind, sind die Kinder auch zuständig und müssen unterzeichnen, also es quasi  
329 abkreuzen, kontrollieren und ankreuzen, dass die Arbeit vollständig bearbeitet wurde.
- 330 I: *Aha, mhm.*
- 331 R1: Also, das sind, denke ich, alles Sachen, wo man so etwas eintrainieren könnte.
- 332 I: *Ja. Und wenn jetzt ein schwerbehindertes Kind Hilfe braucht, es gibt ja so dieses  
333 Partnersystem bei Ihnen in der Klasse, basiert das auf freiwilliger Basis?*
- 334 R1: Richtig, ja, nur.
- 335 I: *Nur. Ok. Wie wichtig ist das?*
- 336 R1: Ich denke, ja, es ist wichtig. Also ich halte nichts davon, Kinder dazu zu zwingen. Weil das ist  
337 ein Bereich, wo ich mit Zwang eigentlich nichts erreichen kann.
- 338 I: *Mhm.*
- 339 R1: Motivieren und ermutigen. Zum Beispiel eines der Erstklassenmädchen hat das ganze Jahr  
340 sich nie freiwillig gemeldet, um einen Dienst mit Jakob zum Beispiel zu machen, weil er ist ja  
341 schon älter, er ist sehr viel größer auch, also er ist eineinhalb mal so groß wie K. und sie hatte  
342 ein bisschen - Angst, denke ich. Das war ihr ungeheuer und jetzt, jetzt hat sie sich getraut,  
343 nachdem sie sich jetzt fast ein dreiviertel Jahr, ja, fast ein Jahr jetzt, sozusagen ihn kennen  
344 gelernt hat, jetzt hat sie sich freiwillig gemeldet. Sie hat das letzte Woche gerade auch mit  
345 der Werkstattarbeit, sie hat das super mit ihm gemacht.
- 346 I: *Schön.*
- 347 R1: Und wir haben sie halt, also wir haben das beobachtet, dass sie es zum ersten Mal gemacht  
348 hat, dass sie es so toll gemacht hat und haben sie alle unheimlich gelobt auch, sie hat  
349 deswegen auch den Klassenlöwen am Freitag dann bekommen, ja. Und ja, ich war halt  
350 einfach - ich glaube, sie ist da einen halben Meter größer geworden dabei. Und so etwas, also  
351 so etwas ähm prägt dann natürlich auch die Situation, also ähm ich finde, das ist eine Arbeit,  
352 da- da kann man niemanden oder das ist eine Aufgabe, da kann man keinen dazu zwingen.
- 353 I: *Mhm.*
- 354 R1: Man kann immer wieder darüber reden und kann sagen: „Probier das doch mal!“ oder „Es  
355 macht auch Spaß.“. Es ist wichtig, dass wir natürlich auch immer tolle Anreize natürlich  
356 mitbieten dabei, weil die Kinder können normalerweise montags mit zur Psychomotorik  
357 gehen, da baut R2 unten im Mehrzweckraum so eine Psychomotoriklandschaft auf. Da  
358 kommen dann auch andere behinderte Kinder dazu, aber einer von den Partnerkindern darf  
359 immer mitgehen. Und am Mittwoch dürfen die Partnerkinder von Jakob, - also einer darf mit  
360 zum Frühstückmachen gehen. Wer schon schwimmen kann, darf auch donnerstags mal mit  
361 zum Schwimmen gehen mit Jakob, wer's möchte. Und das sind natürlich dann alles auch  
362 Anreize, die das attraktiv machen.

- 363 I: *Mhm, das kann ich mir vorstellen.*
- 364 R1: Oder auch die Spiele mit Jakob spielen, macht einfach auch Spaß. - Und dann haben die auch,  
365 wenn, wenn die nicht ihren Wochenplan fertig kriegen, dann ist das in Ordnung, weil da  
366 haben sie ja mit Jakob gearbeitet. Die Zeit haben wir allemal dann. Das wird nachher in den  
367 oberen Klassen etwas schwieriger. Aber eins, ich würde sogar noch sagen bis vier, ist das  
368 überhaupt kein Problem.
- 369 I: *Mhm, ok. Und über den Unterricht hinaus ergeben sich da auch weitere gemeinsame  
370 Situationen? Oder welche Situationen erweisen sich da als besonders wertvoll, so für das  
371 Gemeinsame?*
- 372 R1: Na, es ist natürlich toll, dass Jakob mit im Hort ist und bis auf drei Kinder sind alle andern  
373 auch im Hort. Das heißt, die haben sich eigentlich bis um vier Uhr alle und erleben sich dort  
374 halt auch - in allen Spielsituationen, toben auf dem Hof und spielen und springen und  
375 Fußball spielen und schaukeln und so weiter, im Sand buddeln. Das ist schade, Hürcan ist  
376 noch nicht im Hort, wir hoffen, dass er vielleicht zum nächsten Jahr reinkommt. Aber  
377 sicherlich war es - ähm - für alle, für uns, für die Eltern und für Hürcan erst mal ein Wagnis  
378 und man musste sich erst einmal an die neue Situation gewöhnen, dass man ihn auch nicht  
379 überfordert. Jetzt muss man halt gucken, wie das dann halt klappt, vielleicht. Also, er ist noch  
380 nicht angemeldet, aber wir hoffen, dass es noch wird. Und - ähm - natürlich auf der  
381 Klassenreise haben sie sich den ganzen Tag über gehabt und die ganze Nacht (lacht), also da  
382 hat Jakob auch ganz normal mit drei anderen Erstklässlerjungs zusammen in einem Zimmer  
383 geschlafen. Hürcan daneben, im Zimmer davor mit Frau L., also er war auch ständig da  
384 zugange und ich weiß es nicht, aber ich glaube, Jakob hatte schon auch mal nachmittags also  
385 das läuft dann natürlich schon auch über die Eltern - so Kontakte vielleicht mal, aber da darf  
386 man auch nicht zu viel - ähm erwarten, weil - die Eltern heutzutage haben auch viel zu tun  
387 und ähm die Kinder selber - ähm sind noch zu klein, um sich gegenseitig so zu besuchen. Also  
388 ich weiß, dass es damals bei Sükan, da war es schon so, dass - dass die Familien das zum Teil  
389 schon auch unterstützt haben und ab und zu mal, nicht oft, aber ab und zu schon auch mal zu  
390 Sükan nach Hause gegangen sind. Und ähm, klar vielleicht wenn Jakob Geburtstag feiert,  
391 vielleicht lädt er dann auch mal mehr Klassenkameraden ein. Das war damals so bei Sükan  
392 schon auch, also das hängt immer dann von der Familie auch ganz stark ab, ob die auch auf  
393 die anderen Familien zugehen und da sozusagen dann auch dafür offen sind und da - mische  
394 ich mich aber dann auch weniger ein, weil ich weiß, dass auch - dass auch die Familien mit  
395 behinderten Kindern - die haben irrsinnig zu kämpfen und die haben irrsinnig zu tun, das ist  
396 einfach eine unheimlich schwere Aufgabe. Und denen möchte ich dann nicht noch extra  
397 Vorschriften machen oder sozusagen das - man kann es anregen, man kann die anderen da  
398 noch einmal ansprechen, aber ich denke, wir leisten unseren Bereich hier in der Schule und in  
399 der Zeit, wo sie hier sind.
- 400 I: *Ja, mhm, ja.*
- 401 *Wie sehen Eltern dieses Konzept eigentlich allgemein? Vielleicht, wenn Sie erst einmal auf die  
402 Eltern der behinderten Kinder eingehen und nachher noch auf die Eltern der nichtbehinderten  
403 Kinder?*
- 404 R1: Positiv, also - ich habe immer das Gefühl das die meisten sehr froh sind, dass sie ihr Kind hier  
405 untergebracht haben. Also, bei Jakobs Eltern kriegen wir ganz viel positive Rückmeldung.
- 406 I: *Schön, ja.*
- 407 R1: Dass er einfach total toll hier gefördert wird und - ähm - Klar, manchmal ist es auch sicherlich  
408 nicht so einfach, weil - weil wir - dass zum Beispiel, also ich benenne es eben auch offen. Ich  
409 sage: „Er ist behindert.“ Und damit haben Eltern auch manchmal auch Schwierigkeiten, damit

410 umzugehen, aber ich denke auch, das ist einfach ein wichtiger Schritt, das auch – auch, das  
411 bringt nichts, wenn ich das vertusche, sondern ich muss es akzeptieren, dass es so ist und  
412 daraus jetzt das Beste zu machen und Jakob hat ein ganz großes Potenzial auch. Also, Sie  
413 haben ihn heute leider nicht kennen gelernt. Und bei Hürcan ist es erst einmal so, dass wir  
414 das Feedback der Eltern haben, dass sie, ja, dass sie merken, er kommt gerne - es geht ihm  
415 gut. Sie haben das Vertrauen, dass sie ihn uns auf die Klassenreise mitgegeben haben. - Es ist  
416 alle supergut gelaufen auf der Klassenreise, ähm, er lernt ganz - also er konnte ja fast kein  
417 Wort Deutsch, weil in der Familie nur Türkisch gesprochen wird. Er spricht ja auch sehr viel  
418 besser Türkisch als Deutsch, aber inzwischen kann er schon viele deutsche Wörter und kann  
419 sich ja auch schon im Deutschen ein bisschen verständlich machen, ähm, ja, und ich glaube in  
420 anderen Zusammenhängen, also - oder - Wir haben, als Hürcan zu uns kam von der Kita -  
421 erzählt bekommen, dass er dort sehr, sehr häufig gefehlt hat. Also er ist ganz oft zuhause  
422 geblieben, dann hieß es immer: „Er ist krank. Er ist krank. Er ist krank.“ Er war eigentlich mehr  
423 krank, als in der Kita. So, dann haben wir uns natürlich große Sorgen gemacht, wird das jetzt  
424 hier in der Schule auch so sein. Er ist sehr - er ist, glaube ich, schon sehr anfällig, aufgrund  
425 seiner - seines Kleinwuchses und - er, er ist einfach nicht so stabil, er ist so dünn, er fängt sich  
426 schnell Infektionen ein - und trotzdem ist er aber wenig krank bei uns, also, er kommt sehr  
427 regelmäßig. Und das ist für uns das schönste Zeichen eigentlich, dass das gut funktioniert.

428 I: *Mhm, ja.*

429 R1: Die Eltern melden sofort, wenn irgendetwas ist und sagen dann auch, wie eben jetzt –  
430 verlässlich, also nach einer Woche, glauben sie, ist er wieder fit und kann dann kommen.

431 I: *Aha, das ist positiv.*

432 R1: Ja, und das war ja dann auch so, er hat jetzt letzte Woche gefehlt und wahrscheinlich hatte er  
433 einen Infekt, also da geh ich jetzt einfach auch davon mal aus, der ist jetzt aber auch wieder  
434 ausgestanden und jetzt sind wir happy, dass er ohne Strumpfhose kommt, weil sonst hat er  
435 immer drei Paar Hosen eigentlich an, weil die Eltern große Sorge haben, dass er sich verkühlt  
436 und - ja, aber vielleicht haben Ärzte aber auch mal gesagt, wenn's jetzt so warm ist, kann  
437 eher das der Grund sein, dass er schwitzt und sich dann erkältet durch das Schwitzen, ja. Und  
438 er bewegt sich ja ganz, ganz - viel und ist von daher dann auch immer warm, also, wenn er  
439 sich jedenfalls so bewegt. Klar, muss man darauf achten -

440 I: *Mhm.*

441 R1: Und die andern Eltern kriegen einfach mit, dass ihre Kinder dadurch keinen Verlust haben,  
442 sondern eher einen Zugewinn.

443 I: *Ja, ich denke, das ist wichtig.*

444 R1: Ja, dadurch habe ich, also - in meinen Jahren und mit den Kindern, die ich in der Klasse hatte,  
445 nicht ein einziges Mal eine negative Reaktion von Eltern gehabt.

446 I: *Schön.*

447 R1: Klar, also es gibt – also ich will damit nicht sagen, dass es nicht auch Konflikte gibt.

448 I: *Ok.*

449 R1: Also, natürlich, wenn Jakob - den anderen Kindern an den Hals geht und mal zudrückt,  
450 obwohl er es gar nicht will und die plötzlich Panik kriegen und das zuhause erzählen, dann  
451 kommt am nächsten Tag eine Mutter ganz aufgeregt an, aber – das ist auch irgendwie auch  
452 verständlich und dann müssen wir da halt auch wieder da reagieren und handeln und darauf

453 einwirken und ihr das erklären und mit Jakob sprechen und mit den andern Kindern darüber  
454 sprechen, also es ist nicht so, dass wir keine Konflikte haben.

455 **(kurze Unterbrechung des Interviews durch eine andere Person, die auf den Balkon kommt und**

456 **Informationen an R1 weitergibt)**

457 *I: Ok, wenn wir jetzt mal kurz auf das Klassenteam zu sprechen kommen, also, hier in der Klasse*  
458 *sind ja jetzt immer so zwei bis drei Erwachsene. Können Sie bitte einmal kurz erklären, welche*  
459 *Qualifikationen diese Leute haben? Was ist dabei vorgegeben? Oder wie kam es genau zu der*  
460 *Konstellation?*

461 R1: Ähm, also, ich bin die Klassenlehrerin, ich bin ganz normale Grundschullehrerin mit einem  
462 Wahlfach, Mathematik, so. Dadurch, dass ich natürlich schon so lange mit geistig  
463 behinderten oder schwer mehrfachbehinderten Kindern arbeite, habe ich einfach schon viele  
464 Erfahrungen - Wir haben immer, oder ich habe meistens mit ähm einer Sonderpädagogin  
465 zusammengearbeitet, das war damals während des Schulversuches, als ich anfang, war das so  
466 vorgegeben. - Das ist dann nachher, als es nicht mehr Schulversuch war, aufgeweicht  
467 worden, weil wir gar nicht so viele Sonderpädagogen hier an der Schule haben, weil die  
468 Stunden der Sonderpädagogen auch immer stärker gekürzt wurden, und wir eigentlich den  
469 Ansatz hier verfolgen, dass der Sonderpädagoge möglichst nicht nur die Kinder mit  
470 sonderpädagogischem Bedarf betreut, sondern auch noch einfach auch in der Klasse  
471 unterrichten sollte. Damit einfach die Anbindung an der Klasse stärker gegeben ist, so. Und  
472 das hat hier bei uns dazu geführt, dass halt auch die sonderpädagogischen - ähm Belange  
473 auch von normalen Grundschullehrern erfüllt werden. Das heißt also, wenn SMB<sup>24</sup>-Kinder in  
474 der Klasse sind, dann sind zusätzliche Stunden in die Klasse gekommen, aber das wird von  
475 zwei Grundschulpädagogen abgedeckt. Weil halt die Schule insgesamt macht ja schon seit 23  
476 oder 24 Jahren Integration. Es sind jetzt nicht alle Lehrer schon so lange da, aber - ähm es  
477 sind eben von der damaligen Zeit immer noch etliche da und klar, man versucht, es  
478 weiterzugeben und es hat natürlich auch immer wieder Sonderpädagogen, die auch beratend  
479 und auch unterstützend damit einwirken, aber natürlich lässt sich das sonst gar nicht - gar  
480 nicht durchführen. Wir haben nicht für jede Klasse noch einen Sonderpädagogen. Das wäre  
481 vielleicht schön, aber das haben wir nicht. Und dass - klar, dadurch, dass jetzt hier Hürcan  
482 und Jakob, also eigentlich ist das immer so, dass wenn - ähm - geistig behinderte Kinder  
483 dabei sind, versuchen wir schon, möglichst einen Sonderpädagogen noch mit reinzugeben in  
484 die Klasse. Und ich arbeite jetzt einfach mit R2 seit drei Jahren zusammen. Sie hat - war  
485 vorher schon einmal mit in der Klasse als Sonderpädagogin, ist dann aber rausgegangen mit  
486 einem andern Team und ich hab auch schon mit zig anderen zusammengearbeitet, also das  
487 wechselt schon auch, aber ich muss schon sagen mit R2 macht's mir besonders großen Spaß,  
488 also wir haben da einfach schon einen sehr ähnlichen Anspruch - und jetzt mit Frau L. ist es  
489 toll, die wir dazu gekriegt haben, sie ist ja quasi nur Schulhelferin und ist durch, also über  
490 Hürcan, für Hürcan als Schulhelferin mit reingekommen. Wir haben eben noch Frau M., die  
491 ist Referendarin, aber Sonderpädagogik-Referendarin, und die - ähm unterrichtet aber auch  
492 alles. Also, ich meine, sie, sie - ähm, sie macht Sachkunde und Musik, aber wenn sie eine  
493 Vorführstunde macht, dann zeigt sie eigentlich den Unterricht mit allen. Und das finde ich  
494 sehr positiv, weil sie das halt bei uns auch mitkriegt, dass nicht jetzt - wir nehmen nicht die  
495 Integrationskinder raus und beschulen die irgendwie einzeln, sondern sie sind ständig ein Teil  
496 der gemeinsamen, der ganzen Klasse. Und man muss immer irgendwelche Aufgaben finden,  
497 dass sie halt daran teilhaben können und mit der Regenwurm-Werkstatt hat sie das wirklich -  
498 ganz hervorragend gemacht, dass sie da zehn - ähm Körbe mit verschiedenen Aufgaben in  
499 drei Altersstufen differenziert - ähm vorbereitet hat und für jeden in jeder Aufgabe noch eine  
500 Extraaufgabe für Jakob und Hürcan mit eingebunden hat. Das haben wir natürlich auch

<sup>24</sup> SMB: Schüler mit schweren Mehrfachbehinderungen

- 501 gemeinsam besprochen, das heißt, wir wissen alle, was da für Aufgaben sind und verteilen  
 502 dann die Arbeit und die Aufgaben, also verteilen die Aufgaben während des Unterrichts: Wer  
 503 beobachtet Hürca? Wer beobachtet Jakob? Wer greift dort unterstützend ein? Wer  
 504 kümmert sich da drum? Ja, aber es ist sozusagen immer ein, ein Gemeinsames.
- 505 I: *Mhm.*
- 506 R1: Ich glaube, dass das auch ganz wichtig ist. Das wäre toll, glaub ich, wenn da in der  
 507 Lehrerausbildung sozusagen dieser Punkt ganz und gar ineinander verwoben wird, dass man  
 508 sozusagen - es gibt nicht den Sonderpädagogen als Studienrichtung und den  
 509 Grundschullehrer oder - sondern, dass sozusagen das ineinander greift, dass man Lehrer wird  
 510 und auch sich mindestens in ein, zwei Bereichen der - Sonderpädagogik auch - ähm sich  
 511 ausbildet. Und diesen Ansatz eben, dass man, dass man das verzahnt ineinander, dass man  
 512 das mitkriegt.
- 513 I: *Mhm. Und in welchem Umfang sind die einzelnen Personen in der Klasse? Sie sind*  
 514 *wahrscheinlich die ganze Zeit in der Klasse, die Frau L. auch –*
- 515 R1: Nee, ich bin nicht die ganze Zeit
- 516 I: *Ach so, ok.*
- 517 R1: Ne, also ich hab eine volle Lehrerstelle, aber ich unterrichte ja noch - ähm - also montags ist  
 518 Samba zum Beispiel noch, jetzt um halb drei, eine AG, dann - ähm hab ich noch den  
 519 Englischunterricht, also wo zwei Stunden in der Woche mit Tigern und Löwen<sup>25</sup> zusammen,  
 520 dann mach ich bei den Tigern noch Experimenteunterricht zwei Stunden die Woche und in  
 521 der Zeit, also es gibt sozusagen - die Experimentestunden dienstags, da ist R2 und Frau M.  
 522 zusammen drin - ok, das sind die einzigen Stunden und dann halt einige Förderstunden - ähm  
 523 also DAZ-Stunden<sup>26</sup>, wo ich nicht dabei bin. Also jetzt die eine Stunde, wo R2 mit den  
 524 Drittklässlern also das, ähm das Deutschfördern halt macht, ähm, dann der DAZ-Unterricht,  
 525 wo hauptsächlich die Zweitklässler gefördert werden, da ist Herr D., der uns, ja, also wir  
 526 haben - und würden eigentlich sogar noch mehr Stunden im Moment zustehen, die sich aber  
 527 rein personell nicht so gut bei uns an der Schule machen und noch jemand fünftes oder  
 528 sechstes wollen wir auch nicht reinnehmen. Das Schwierigste im Moment ist es eigentlich -  
 529 das alles so zu koordinieren, dass wenn ein anderer Lehrer reinkommt, er dann nicht  
 530 irgendwie nur an der Tür steht oder nicht nur irgendwo steht und nicht weiß, was er zu tun  
 531 hat, sondern, dass - dass jeder auch ein Stück - übernehmen kann. Also Herr D., der mit fünf  
 532 Stunden noch drin ist, macht eben Computerunterricht mit einer Teilungsgruppe, während  
 533 ich dann mit unserer Klasse Experimente mache - und - ähm er macht auch noch das ähm das  
 534 DAZ-Fördern auch und - ähm und ich verschicke immer sonntags den Plan für die Woche,  
 535 damit alle ungefähr wissen, was dran ist und was gerade ansteht und was wir vorhaben und  
 536 ob Ausflug ansteht oder jetzt die Theaterproben - ja, ich glaube, dieser Informationsfluss ist,  
 537 je mehr Leute da zusammenarbeiten dann sehr wichtig.
- 538 I: *Mhm. Ja, und wahrscheinlich auch eine Herausforderung, je mehr Leute in der Klasse sind,*  
 539 *desto höher.*
- 540 R1: Ja, ja.
- 541 Und einmal in der Woche, immer donnerstags sitzen wir halt immer den ganzen Nachmittag  
 542 und planen - gemeinsam. Also, wobei, da planen wir, also das heißt - Herr D. ist nicht dabei,  
 543 weil - weil er einfach - er hat eine eigene Klasse noch als Klassenlehrer und zwei  
 544 Planungstermine finde ich, das ist auch etwas, das kann man keinem zumuten, so. Und er

<sup>25</sup> Bezeichnungen für die JÜL-Partner-/ Parallelklassen

<sup>26</sup> DAZ: Deutsch als Zweitsprache; Bezeichnung für zusätzliche Sprachförderstunden

- 545 wird dann über die Information per E-Mail dann halt da mit eingebunden - oder Gespräche  
546 jetzt hier in den Pausen oder so. Aber R2 - auch Frau L. und meistens auch Frau M., wir sitzen  
547 da zusammen oft den ganzen Donnerstagnachmittag - haben viel Spaß, entwickeln Spiele und  
548 Sachen und planen halt den nächsten Wochenplan oder die nächsten Vorführstunden oder  
549 die nächsten Projekte - ja
- 550 I: *Mhm, ok.*
- 551 *Und wenn Sie jetzt einmal an die Zusammenarbeit im Kollegium oder auch mit der*  
552 *Schulleitung denken. Also hier an der Schule ist es ja so, dass integrative Konzept ist Teil des*  
553 *Schulkonzeptes, aber besteht da im Hinblick auf die Integration schwer behinderter Kinder*  
554 *Konsens? Oder wovon hängt es ab, ob ein Lehrer bereit ist, auch solch ein Kind aufzunehmen?*
- 555 R1: Inzwischen sind es, also - ich weiß nicht, ob jeder Lehrer hier bereit wäre, ein  
556 schwerstmehrfach behindertes Kind aufzunehmen, aber - das Verrückte ist, dass sozusagen,  
557 wenn - dadurch, dass diese Kinder hier an der Schule w a r e n - haben wir hinterher so bei  
558 Umfragen festgestellt, dass sie alle gesagt haben, das war überhaupt gar kein schwer  
559 mehrfachbehindertes Kind. - Also, weil, weil plötzlich diese Scheu, die Distanz war weg.  
560 Wenn man so ein Kind kennen lernt, dann merkt man: „Meine Güte, das ist ja überhaupt  
561 nicht so schlimm oder das ist ja gar nicht so schwierig. Das geht ja auch. Da kann ich ja auch  
562 eine Beziehung dazu aufbauen.“ Und, ich finde immer, man sollte sich nie pauschal Aussagen  
563 dazu holen, sondern, wenn so etwas ansteht, die Lehrer einzeln fragen, sie motivieren oder  
564 ermutigen, sich das Kind anzugucken und dann zu sagen – sich das richtig zu überlegen,  
565 vielleicht auch noch sich Hilfe zu holen, sich abzusprechen, zu gucken, eine Vorstellung dazu  
566 entwickeln und dann muss man’s versuchen, was nicht heißt, dass wenn ich’s versuche, ich  
567 dann nicht auch irgendwann an den Punkt komme und sage: „Es geht nicht“ Aber man kann’s  
568 doch immer erst mal versuchen.
- 569 I: *Ja. Wenn Sie sich jetzt beispielsweise am Donnerstagnachmittag treffen, woran orientiert sich*  
570 *Ihre Planung und später auch die Durchführung des Unterrichts? Was ist einfach dabei Ihr*  
571 *Orientierungspunkt?*
- 572 R1: Ähm, in gewisser Weise schon das ganze Konzept von JÜL.
- 573 I: *Das bedeutet?*
- 574 R1: Ähm, also hier die jahrgangsübergreifende Lerngruppe, hier der Unterricht. Wir haben ja  
575 diese Lernstraßen, das heißt, der Inhalt der Lernstraße ist eigentlich schon vorgegeben, da  
576 können wir uns überlegen, jetzt zum Beispiel zum nächsten Jahr, wollen wir ein  
577 Unterrichtswerk austauschen, weil wir festgestellt haben, dass es vielleicht nicht so gut  
578 funktioniert hat. Dann ist da anschließend natürlich, welche Materialien sind jetzt aktuell,  
579 weil für Jakob, für Hürcan ist es ja nicht so, da können wir das ja nie so fortlaufend schon von  
580 vorneherein festlegen, sondern da müssen wir eigentlich gucken: Was können wir denen  
581 anbieten? An welcher Stelle stehen sie gerade? was können wir ihnen anbieten? Wie gut  
582 haben sie das bewältigt? Müssen wir das weiterüben? Müssen wir vielleicht sogar noch mal  
583 wieder einen Schritt zurückgehen? war das zu schwierig? Können wir ihnen da neue Sachen  
584 und noch mehr Übungsstoff - Wer hat noch so was irgendwo zuhause in der Kiste? Wer kann  
585 das anschleppen und mitbringen? So. Das ist halt der eine Punkt, in Bezug auf die Lernstraße.  
586 Dann in Bezug auf den Wochenplan wird immer abgesprochen, was machen wir im  
587 Wochenplan so grob zumindest in den drei Klassenstufen in Lesen, Schreiben, in Mathe, in  
588 Sachkunde, welche Bewegungsaufgabe und das wird ja auch als Grundlage genommen den  
589 Wochenplan von Jakob und Hürcan damit dran aufzuhängen, dass sie zumindest im Ansatz  
590 ähnliche Sachen machen können. Oder, dass vielleicht die Sachen, die wir da auch vorgeben,  
591 für sie vielleicht so modifiziert werden, dass sie sie auch machen können. Also, vielleicht jetzt  
592 beim Lückkasten eben vielleicht die Zahlen nur auf die gleichen Zahlen rauflegen. Also so

593 weit - das hatten wir besprochen und überlegt, aber so weit ist Hürcan noch nicht. Das wird  
594 vielleicht in, in ein paar Monaten so weit sein. Dann werden da die Projekte besprochen, das  
595 ist dann so das nächste, also wir machen uns schon so einen - oder wird auch besprochen  
596 mal, gibt's irgendwelche Probleme, dass ein Kind - dass wir das Gefühl haben, irgendein Kind  
597 fällt gerade ganz heraus oder hat besondere Schwierigkeiten. Müssen wir Elterngespräche  
598 führen? - Ähm, dann werden die Förderpläne darin besprochen, werden Elterngespräche  
599 festgelegt, Rückmeldungen gegeben. Ich bin meistens noch vorher donnerstags eine Stunde  
600 im Hort und bespreche mich mit den Erziehern, ob's da was Neues gibt, was wir - also jetzt  
601 hier sind die ja manchmal auch im Unterricht drin, also da ist auch ein Austausch da. Also, die  
602 kriegen auch die Wochenplanungen und wissen, was - also sie gehören zum Team quasi mit  
603 dazu auch und - ähm, es werden die Vorführstunden besprochen, werden die Zeugnisse  
604 manchmal besprochen - also jetzt eben -

605 I: *Mhm. Also, auf was ich auch noch etwas hinauswollte: Wenn ihr euch jetzt Unterricht*  
606 *vorstellt, ähm, welche Kinder sind da so der Ausgangspunkt? Oder seht ihr einfach die ganze*  
607 *Klasse in ihrer Vielfalt und überlegt, wer braucht was?*

608 R1: Durch, ähm durch diesen Unterricht in der einer jahrgangsübergreifenden Lerngruppe, muss  
609 man ständig differenzieren. Also, da ist auch nicht nur eins, zwei, drei, weil im Laufe der Zeit  
610 merke ich dann - da ist jetzt eine Zweitklässlerin, die muss aber noch einmal in der zweiten  
611 Klasse verbleiben, die kann - die ist noch nicht in Schreibschrift so weit, der kann ich noch  
612 nicht die Aufgabe geben, die die anderen Zweitklässler machen, also das ist sozusagen  
613 ständig - man muss schon bei diesen Sachen dann immer überlegen, mit den Niveaustufen,  
614 erste, zweite, dritte Klasse, was steht bei denen jetzt gerade an? Ich muss schon eine Fülle  
615 von Sachen halt im Kopf haben, wobei ich immer finde, es ist gar nicht so viel. Also, die  
616 Buchstaben werden eingeführt, sie müssen die Laute sicher kennen, dann gibt's die  
617 Lautverbindungen halt, die müssen eingeschliffen werden, dann beginnen sie mit dem Lesen.  
618 Dann werden Leseübungen halt gemacht. Ähm, beim Schreiben ist es halt die - Druckschrift,  
619 die Schreib- ähm, der - die Schreibrichtung muss eintrainiert werden, dann kommt der  
620 Schreibschriftlehrgang, also es ist ja eigentlich uns allen vorgegeben. Es ist nicht so schwierig,  
621 sozusagen die Stationen und auch in Mathe find ich's - ähm - ob man dann mal das -  
622 schriftliche Addieren und Subtrahieren im Januar macht oder ob ich's dann erst im März  
623 einführe, das ist - das ist nicht so gravierend. Vielleicht mach ich dazwischen eher noch ein  
624 Projekt Geometrie oder noch ein Projekt also zum, zu den, zum Wiegen oder so, weil sich's  
625 gerade anbietet oder zum Geld, wo wir meistens dann Einkaufsläden aufbauen und, und wo  
626 dann Hürcan und Jakob Sachen verkaufen können und die Kinder dann halt von mir so Ein-  
627 Pfennig, Ein-, Ein-Cent-Beträge kriegen und damit hingehen können und sich Sachen kaufen  
628 können und mir dann aber wieder hinterher auch abrechnen müssen, was hab ich gekauft,  
629 wie viel hab ich zurückgekriegt, was muss noch Rest bleiben. Da haben auch wieder alle was  
630 davon. Also, - ich hab vorher immer erste bis sechste Klasse durchgezogen und ich hab  
631 während, ich bin jetzt sozusagen das, das dritte Jahr in JÜL, da wiederholt sich ja das auch  
632 immer wieder. Und wenn ich aus meinem Sabbatjahr wieder zurückkomme, will ich schon  
633 auch wieder in JÜL bleiben. Und dann hat man langsam so einen Fundus, man weiß eigentlich  
634 ganz genau, was jetzt ansteht und was der nächste Schritt für jeden einzelnen Schüler  
635 eigentlich ist. Gut, vielleicht passiert es mal, dass mir einer mal vielleicht für eine Zeit ein  
636 bisschen aus den Augenwinkeln rutscht, aber erst mal sind wir zu dritt oder zu viert - und  
637 dann gibt's schon so eine Art Korrektiv dann halt auch - oder dann, dann, was ich halt - dann  
638 merk ich das und dann holt man sich den halt wieder rein. Also: „Guck mal, jetzt musst du  
639 aber ein bisschen zügig!“ - oder „Woran liegt's denn? Was sind denn deine Hürden?“  
640 Manchmal kommen auch Eltern und sagen mir: „Uns ist aufgefallen, unser Kind ist ja jetzt seit  
641 zwei Monaten immer noch auf denselben Seiten und kommt ganz langsam immer noch in  
642 seinem Lernwerk voran. Dann muss ich sagen: „Ja, das ist mir jetzt auch noch nicht so  
643 aufgefallen, da muss ich mal genauer hingucken, woran das liegt. Es sitzt eigentlich immer da  
644 und arbeitet ruhig.“ Ok, also das ist ja immer so ein Zusammenspiel, aber ich denke, das

- 645 passiert nicht mehr bei einer JÜL-Klasse - in einer anderen Klasse auch - weil da ducken sich  
 646 auch manche weg und die fallen einem gar nicht auf, weil sie vielleicht nicht stören oder,  
 647 weil's so aussieht, als würden sie prima mitkommen und sie haben nur abgeschrieben oder  
 648 so. Also -
- 649 I: *Mhm. Jetzt ist die Zeit schon ziemlich fortgeschritten<sup>27</sup>. Vielleicht noch eine Frage: In welchen  
 650 sachlichen und räumlichen Faktoren sehen Sie denn die Voraussetzungen, damit  
 651 gemeinsamer Unterricht gelingen kann?*
- 652 R1: Ich glaube, die Stundenbemessung, die wir im Moment haben, - die ist so ziemlich ausgereizt.  
 653 Wenn's da drunter geht, geht's irgendwo nicht mehr. Also, ich glaube, das ist bei uns an der  
 654 Schule noch so gut funktioniert, weil so viele Lehrer mit viel Erfahrung da sind. - Dadurch  
 655 können wir das häufig auffangen. Schwierig wird's immer dann, wenn sozusagen sozial-  
 656 emotional gestörte Kinder dabei sind, die einem dann halt alles umkrepeln. Und, und, wo  
 657 ganz - die haben ja auch nicht so v - also zum Teil bringen sie dann fünf Förderstunden mit  
 658 rein, weil man auch schon festgestellt hat, mit den zweieinhalb ist es nicht zu leisten. Aber  
 659 ich finde es ist schon - ein Kind - also jetzt die anderen Förderbedarfe bei uns, Sprache und,  
 660 und körperliche Behinderung - ähm, wenn da - oder eben auch Lernbehinderung haben auch  
 661 nur zweieinhalb Stunden - das finde ich, ist eigentlich schon fast zu wenig. Also, da muss man  
 662 gucken, dass - bei uns in der Klasse geht's jetzt so ganz gut, aber - ähm in anderen Bereichen,  
 663 in anderen Zusammenhängen, wenn die personelle Situation nicht so glücklich ist, dann  
 664 glaube ich, kommen die Leute an ihre Grenzen. Dann heißt es hinterher halt immer, naja,  
 665 Integration ist gescheitert und dann gibt es das wieder als Negativbeispiel, was ich halt sehr  
 666 schade finde. Weil ich denke, damals mit dem Schulversuch und so ist es auf den Weg  
 667 geschickt worden, man kann das nicht ins Unendliche - mit den Sparmaßnahmen sozusagen  
 668 dann für Null machen. - Räumlich würde ich auch sagen - ähm, sind wir auch schon lange an  
 669 unseren Grenzen - weil eigentlich bräuchten wir viel mehr Platz, damit die Kinder sich - ja,  
 670 damit sie einfach auch in Ruhe ihren Lernbereich haben und in Ruhe arbeiten können, weil  
 671 nicht alle Kinder, die - nicht alle Menschen vertragen es so dicht ständig aufeinander zu sein -  
 672 und wenn meine Stunde aber durch ähm, ähm Störfälle, weil Kinder sich anrempeln, weil sie  
 673 einfach zu dicht sind und sich dann anfangen zu piesacken und zu ärgern, halt immer wieder  
 674 gestört wird, dann ist es ganz schwierig, dann kommen viele Konflikte hoch, die nicht sein  
 675 müssten, wenn ich ein bisschen mehr Platz hätte. Ich kann sagen, wir haben im Moment  
 676 Glück, dass bei uns alles sehr liebe, nette, freundliche Kinder sind. Andere sagen, das liegt an,  
 677 an unserem Unterrichten oder an unserer Art, ich denke mal, sicherlich ist es beides. Dass die  
 678 Kinder einfach sehr - schon eine gute Vorbildung, also eine gute soziale Struktur schon  
 679 mitbringen und sich nicht so schnell angegriffen fühlen und wenn's dann, wenn solche Kinder  
 680 in die Klasse kommen, dann muss man halt wieder sehen, dass man damit auch irgendwo  
 681 klar kommt, das heißt, das auch wieder speziell thematisieren, ähm, diesen Kindern speziell  
 682 helfen, gucken, wo sie stehen, also da ist ja auch diese ETEP-Ausbildung, die R2 und ich  
 683 haben.
- 684 I: *Was genau meint das?*
- 685 R1: Entwicklungstherapeutischer-entwicklungspädagogischer Ansatz. Der wurde gerade so ganz  
 686 berlinweit stark - also es wurden viele Fortbildungsmaßnahmen in allen Schulbereichen  
 687 angeboten und sollte uns, oder soll uns alle befähigen, gerade mit verhaltensauffälligen  
 688 Kindern besser zurechtzukommen.
- 689 I: *Aha, ok.*
- 690 R1: Und es bietet ein paar ganz gute Ansätze. Ich denke, dann ist auch irgendwie klar, dass man,  
 691 dass man halt Unterricht auch ver- nochmal wieder verändern muss, wenn es einfach, wenn

<sup>27</sup> Die Lehrerin musste um 14.30Uhr zur Samba-AG.

- 692 schwierige Kinder drin sind, die das so nicht durchhalten, dann muss ich gucken, was muss  
693 ich verändern, damit die das durchhalten könne. Oder was kann ich denen für Möglichkeiten  
694 bieten, dass sie halt da nicht so auffällig werden. Ich glaube, das ist ein ganz wesentlicher  
695 Ansatzpunkt auch.
- 696 I: *Ähm, und hinsichtlich der Klassenkonstellation: Wie kommt die eigentlich generell zustande?  
697 Oder welche Konstellationen eigenen sich?*
- 698 R1: Wir kriegen acht neue Erstklässler genannt, die kommen rein. Da wird zwar drauf geachtet,  
699 also jetzt zum Beispiel die letzten Erstklässler die kamen aus einer Kita zusammen, also nicht  
700 alle, aber die Deutschen, also: Katja, Ronja, Ma – ne, Katja, Ronja, Sara und Florian, Mara kam  
701 von woanders, und mit Selamet und Mansur und Hürcan, aber die vier kamen aus einer Kita  
702 und haben halt angegeben: Wir möchten auch hier zusammen eingeschult werden, weil die  
703 Eltern sich schon kannten und das versuchen wir halt zu berücksichtigen.
- 704 I: *Mhm.*
- 705 R1: Da wird nur sozusagen in, in Ausnahmefällen jemand dann rausgenommen. - Ja, das ist  
706 eigentlich das einzige. Da wird darauf geachtet, dass irgendwie die Balance immer zwischen  
707 Jungen und Mädchen eingehalten wird im Klassengefüge und dann wird versucht  
708 einzuhalten, dass nie eine Klasse nicht nur aus Migrationskindern - besteht, sondern, dass da  
709 auch ungefähr ein Gleichgewicht ist und wenn dann halt jetzt eben ganz viele deutsche  
710 Kinder in der dritten Klasse abgehen, dann muss man gucken, dass da halt auch dann wieder  
711 von unten das wieder aufgefüllt wird ähnlich, aber diese - eigentlich sind die äußeren  
712 Faktoren schon eher das, was das einschränken - mehr, das macht diese Kriterien - mehr  
713 oder weniger.
- 714 I: *Mhm. Und in Bezug auf behinderte Kinder – einfach, was dann kommt, was für Anmeldungen  
715 da sind?*
- 716 R1: Richtig. Natürlich gucken wir dann, ähm, wer traut sich das zu, wer hat damit schon  
717 Erfahrungen, wo gibt es in den Klassen die Sonderpädagogen, die vielleicht auch diesen  
718 Schwerpunkt in ihrer Ausbildung hatten, die das mit unterstützen können - ähm, wer hat  
719 schon Erfahrungen dadrin gemacht? So ist es jetzt zum Beispiel, dass auch wieder oben in  
720 den JULE-Klassen<sup>28</sup> ist auch in einer Klasse noch mal ein geistig behinderter Junge, es sind  
721 hörbehinderte Kinder, die jetzt auch von Frau S., die allerdings bei den Tigern arbeitet, aber  
722 die unterstützt die Klasse, die hat auch Stunden oben, in den Klassen, um die Lehrer dort  
723 dadrin zu unterstützen, weil sie halt vorher von einer ähm Sprachheilschule gekommen ist -  
724 Klar, es wird kein behindertes Kind in eine Klasse gegeben, wo der Lehrer nicht dem  
725 eigentlich zustimmt oder sich da vorher schon sachkundig gemacht hat.
- 726 I: *Ok, jetzt haben wir ja wirklich schon angesprochen. Gibt es noch etwas, was Sie denken, was  
727 noch wichtig wäre, auf was wir jetzt noch nicht eingegangen sind?*
- 728 R1: Ich kann nur allen Mut machen, das immer wieder zu probieren und zu versuchen, weil ich  
729 find's einfach toll. Ich finde das so bereichernd.
- 730 I: *Mhm.*
- 731 *Ja, dann bedanke sage ich vielen, vielen Dank für die Zeit, die Sie sich genommen haben.*

<sup>28</sup> JULE-Klassen: Informelle, schulinterne Abkürzung für jahrgangsübergreifende Lerngruppen.

**R1 packt ihre Sachen zusammen. R2 hat gerade ihre letzte Unterrichtsstunde beendet und kommt nun ebenfalls auf den Balkon und setzt sich zu uns. R1 schlägt ihr vor, mir doch noch etwas über den Schulversuch zu erzählen. (R2 hat an der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuches mitgewirkt). R2 meint, sie habe noch etwas Zeit und beginnt gleich mit dem Erzählen.**

732 R2: Integration gab es in Berlin schon lange, bereits ab den 1980er Jahren, da durften behinderte  
733 Kinder aber nicht mitmachen, weil - ähm damals, das, das war ein politisches Ding, die - ähm  
734 wir hatten eine CDU-Senatorin - und die hat gesagt, die Geistigbehinderten wären die  
735 Maskottchen der Klasse, die wollte das nicht. Die war aber beeinflusst von der Lobby der  
736 Sonderschulen, von den Rektoren (lacht)

737 I: *Aah.*

738 R2: also, da wurde halt gerade auch erst alles aufgebaut [...] und dann waren die erst mal  
739 ausgeschlossen, also es durften alle dann integriert werden, aber nicht die  
740 Geistigbehinderten und - ähm, dann gab's einen Regierungswechsel, nämlich Rot-Grün 1990  
741 und - ähm dann ähm die haben gesagt, ok, wir müssen jetzt für diese Kinder auch was  
742 machen. Dann hatten wir einen eigenen Schulversuch und der hat dann sieben Jahre in der  
743 Grundschule gedauert und noch - ähm noch mal sieben Jahre - ähm, Moment mal, ne. 2004,  
744 1997, ähm doch, ich glaube, insgesamt noch einmal sieben Jahre in der Oberschule. Also von  
745 - 1990 bis 1997 Grundschule und von 1997 bis 2004 Oberschule und ähm, da gab's natürlich  
746 wirklich ganz gute Bedingungen, da waren Kinder, der war nur für Kinder mit geistigen und  
747 schweren Mehrfachbehinderungen, dafür aber landesweit, also jede Schule, die wollte, oder  
748 alle Eltern, die ähm den Antrag gestellt haben und wenn die Schulen das gemacht haben, das  
749 war ja freiwillig, dann konnten die mitmachen, jetzt egal, ob jetzt fünf Schulen schon in  
750 Kreuzberg waren und zwei in Neukölln oder sieben in Pankow oder was weiß ich. Und wir  
751 hatten dann zum Schluss von den, also da war ich in der wissenschaftlichen Begleitung

752 I: *Ja.*

753 R2: Und wir hatten dann zum Schluss – ähm, ungefähr, also, ich glaub um die 110 Kinder oder so  
754 im Grundschulbereich jetzt verstreut halt überall. Und ähm, Mehrfachbehinderten, also die  
755 Zahlen stehen ja irgendwo, das kann man, glaube ich, auch bei Daniel<sup>29</sup> nachlesen, da ist eine  
756 Statistik drin, waren das ja nicht so viele. Es waren ja immer nur ein paar versprengte,  
757 einzelne, ja

758 I: *Mhm.*

759 R2: Und die Ausstattung war halt eine für schwer mehrfachbehinderte, eine pädagogische  
760 Unterrichtshilfe, dann gab's ja auch immer noch Teilungsstunden, ich glaube, zehn  
761 Teilungsstunden, das heißt, die Klasse hatte noch einen doppelten Lehrer

762 I: *Aha, jetzt verstehe ich.*

763 R2: Und, und Sonderpädagogenstunden gab's nur extra, wenn nicht bereits ein Sonderpädagoge  
764 in der Klasse gearbeitet hatte. Da das aber oft Integrationsklassen waren, war da halt  
765 sowieso oft mit ein paar Stunden schon ein Sonderpädagoge drin und dann kam da nicht  
766 noch mal einer oben drauf. Dann hat das halt - eigentlich waren das dann immer zuständige  
767 pädagogische Unterrichtshilfen und das sind ja Erzieherinnen mit sonderpädagogischer

<sup>29</sup> R2 bezieht sich dabei auf Daniel Dolleal (2008): Gemeinsamer Unterricht für alle Kinder?! Bedingungen für die schulische Integration von Schülerinnen und Schülern mit schweren Mehrfachbehinderungen in der Primarstufe am Beispiel des Landes Berlin. Aachen: Shaker.

- 768           Zusatzausbildung, die es auch an den Sonderschulen gibt, also diese, diese ähm, ich weiß  
769           nicht bei euch ist
- 770 I:        *Dem müssten die Fachlehrer bei uns entsprechen.*
- 771 R2:       Fachlehrer, ja genau, und die heißen hier - die haben leider diesen blöden Namen  
772           „pädagogische Unterrichtshilfe“, das hört sich nicht sehr qualifiziert an, sind aber eben  
773           ausgebildete Erzieherinnen, die sonst an den Sonderschulen mit einem Lehrer zusammen die  
774           Klasse führen. Die konnten auch eine ganze Weile immer in der Integration schwer  
775           mehrfachbehinderte Kinder betreuen, was aber inzwischen nicht mehr erlaubt ist, ähm, weil  
776           das zu teuer ist. Das ist jetzt durch Schulhelfer abgelöst worden und jetzt steht in diesem  
777           neuen Inklusionskonzept - vom Senat, steht es wieder drin, dass es wieder geht, aber in der  
778           Praxis ähm, die wissen es alle noch nicht, die da für die Verwaltung zuständig sind. Wir haben  
779           jetzt nämlich noch eine, die kämpft richtig darum, die ist leider jetzt heute auch nicht da,  
780           aber halt, wie gesagt - das ist die, die oben halt noch in der Klasse mit den - das sind ähm, ist  
781           noch eine, also bei uns heißt das schon schwer mehrfachbehindert, wenn die Kinder im  
782           Rollstuhl sind und geistig behindert, also, wenn sie geistig und eine zusätzliche Behinderung  
783           haben, also eigentlich ähm, körperliche Einschränkungen.
- 784 I:        *Ja.*
- 785 R2:       Naja, und da war halt gut von da her die Ausstattung und jetzt - aber ich mein, wir können  
786           jetzt nicht klagen, das liegt jetzt irgendwie daran, dass ähm - eigentlich ist das ein bisschen  
787           ähm sagen wir schon mal sehr großzügig berechnet in der Klasse im Moment, weil nämlich  
788           die Schulhelferin und die Sopädstunden<sup>30</sup> nicht gegeneinander aufgerechnet werden,  
789           sondern die haben die Schulhelferstunden gegeben und die ganz und die Sopädstunden auch
- 790 I:        *Ah.*
- 791 R2:       Deswegen sind wir so gut ausgestattet, das ist nur so ähm - da haben wir Glück. Das liegt  
792           auch ein bisschen daran, dass manche - dass wir immer für alle Kinder einen Schulhelfer  
793           beantragen, die geistig behindert sind, die kriegen dann halt fünf Stunden. Und es gibt aber  
794           Kollegen, die wollen keinen Schulhelfer. Die sagen dann: „Ne, machen wir lieber alleine!“,  
795           oder sie machen's jetzt mit den Erziehern zusammen. Wenn sie gute Erzieher haben, dann  
796           sagen sich auch: „Jetzt brauchen wir das im Moment mal noch nicht.“ Aber auch in den  
797           höheren Klassen, da ist es dann schon nötiger, weil die haben ja vielmehr Stunden und da ist  
798           es ja auch schwieriger, dann so - da muss man ja immer noch speziellere Angebote machen -  
799           Und von daher haben wir jetzt das - diese, das, das Glück eigentlich. Also so ganz ähm, ganz  
800           nüchtern betrachtet, war's eigentlich mehr die Ausstattung, die sich verschlechtert hat, das  
801           muss man natürlich mit berücksichtigen.  
802           Also noch mal zu den Schulhelferstunden, also es gibt in Kreuzberg so die Regel, dass jedes  
803           geistig behinderte Kind fünf Schulhelferstunden - bekommt, jetzt zurzeit ist es aber immer  
804           abhängig davon, wie viele Ressourcen überhaupt da sind. Das kann sich sehr schnell ändern  
805           im Moment. Und da hab ich ja gesagt, manchmal bündeln wir die, aber eigentlich hat ja  
806           natürlich jedes Kind einen Anspruch drauf. Also, das sind so interne Absprachen, also wenn  
807           es jetzt bei uns klingt, als hätten wir plötzlich so viele Stunden oder so - ähm, dann sind die  
808           natürlich vielleicht woanders - dass wirklich ein Team gesagt hat: „Ok, nee, im Moment  
809           brauchen wir die eigentlich nicht.“ Aber theoretisch sind die den Kindern zugeordnet und  
810           nicht der Klasse
- 811 I:        *Aha.*

---

<sup>30</sup> Sopädstunden: Sonderpädagogenstunden; Stunden, die der Sonderpädagoge in der Klasse ist.

- 812 R2: Und was vielleicht ein bisschen das Problem ist - es wäre natürlich schöner, wenn zwei Leute  
813 durchgängig in der Klasse wären.
- 814 I: *Mhm. Ja, ich kann mir vorstellen, dass es das schwierig macht, wenn so ein Wechsel drin ist.*
- 815 R2: Ja, man kriegt da auch nicht alles mit, also ich bin zum Beispiel - in Mathe bin ich ja  
816 überhaupt nie dabei, jetzt hab ich heute gar nicht genau gewusst, welche Lück oder Sachen  
817 die jetzt wirklich schon machen müssen oder welche nicht oder so. Und das war ein bisschen  
818 ungeschickt, weil das hat ja eine Viertelstunde gedauert bis ich ungefähr den Durchblick  
819 hatte, wie das jetzt mit den - was die schon können, was man ihnen helfen muss oder dass  
820 die ja da tatsächlich ganz wenig Material haben - das ähm - naja
- 821 I: *Mhm. Ich kann mir vorstellen, dass so ein großes Team durchaus auch Konfliktpotentiale  
822 birgt, gerade so im Hinblick auf Absprachen, dass man da eine gemeinsame Linie fährt, oder?*
- 823 R2: Das ist gar nicht - also ähm, die Linie ist ja bei uns nicht das Problem. Das sind eher vielleicht  
824 manchmal so die praktischen Sachen, dass, dass halt dann wirklich - das muss ja dann einfach  
825 alles total da sein und ähm, das ist unheimlich materialintensiv. Also wir brauchen ja ganz  
826 viele unterschiedliche Materialien. Man muss immer den Überblick haben und so - das ist  
827 schon schwierig oft so, weil das ist selbst bei Konfetti<sup>31</sup> oft noch so, dass es da  
828 Aufgabenformen gibt oder Formate, wo man dann auch wieder überlegen muss: „Wie ging  
829 das jetzt nochmal?“ Und wenn man das nicht ständig macht und ja, dann so - dann ist das  
830 natürlich schwierig, ja. Und ähm, das geht natürlich diesen Helferinnen auch so. Die Frau, die  
831 heute da war, die ist Lesepatin, die ist auch nur einmal in der Woche da und eigentlich muss  
832 man die ja auch ein bisschen betreuen, weil - ähm (lacht) - sie muss dann genau ihre  
833 Aufgaben kriegen. Sie bringt ja nicht die Sachen mit, sondern ähm - sie, sie muss die von uns  
834 kriegen. Und es muss immer festgelegt werden, wer jetzt dran ist mit ihr und wie man das  
835 regelt und so - aber das ist natürlich auch schon eine gute Unterstützung. Aber dadurch ist  
836 halt - also gerade dienstags - das war jetzt die zwei Stunden, wo die meisten Leute irgendwie  
837 in der Klasse sind.
- 838 I: *Mhm, ok.*
- 839 R2: Also, das ist schon - da muss man, also, der Klassenlehrer hat eine neue Funktion, sag ich  
840 immer. Der muss wirklich ein Klassenmanager sein. Er muss das Personal managen, er muss  
841 das alles irgendwo wissen, was ansteht diese Woche. Also per Mail kriegen wir immer, also  
842 sonntags kriegen wir das immer zugeschickt und - ähm - da steht das Größte erst mal drauf,  
843 dass jeder weiß, der dann reinkommt - wenn die Erzieherin dann kommt an manchen Tagen  
844 oder so und da sind ja auch noch unterschiedliche Erzieher - dass sie eben wissen: „Aha, jetzt  
845 ist gerade das.“ Aber das sieht sie ja auf dem Plan und kann sich schon mal darauf einstellen  
846 (lacht).
- 847 I: *Und worin sehen Sie jetzt genau die Ursache dafür, dass nur noch so wenige oder eigentlich  
848 keine schwer mehrfachbehinderten Kinder in der Integration sind? Liegt das in erster Linie an  
849 der schlechten Ausstattung?*
- 850 R2: Hm, ja - ne, eigentlich nicht so - Also es gibt, glaub ich, eine große, also eine große Angst der  
851 Eltern hauptsächlich und die war also bei dieser ersten Integrationsbewegung in den 90er  
852 Jahren, da waren die irgendwie so - da, da war das halt ganz neu und dann waren viele Eltern  
853 so mutig und dachten: Ach ja, das wollen wir jetzt auch. Wir wollen auch dabei sein. Und die  
854 Kinder sollen auch dabei sein. Und ähm, ich glaube, da war einfach noch viel mehr so  
855 Hoffnung, dass sich das schnell dann ändert mit dem Unterricht, dass das geht, da hat man  
856 sich noch nicht so viel - so dazu gedacht, glaube ich. Und dann haben Eltern das eingefordert

<sup>31</sup> Titel der Arbeitsmaterialien, die die Grundlage für die Lernstraße darstellen. Erschienen bei Diesterweg.

857 und inzwischen sind es eigentlich oft die Eltern, die sich dann irgendwie das nicht so trauen  
 858 oder ähm - (...) sie denken: „Oh Mensch, mein Kind!“ Also die können sich das selber gar  
 859 nicht vorstellen, wenn die nicht richtig informiert werden, dass das ja geht und dass es ja  
 860 Leute gibt, die das vielleicht schon probieren oder schon machen können oder Erfahrungen  
 861 haben, dann, dann kommen die gar nicht auf die Idee. Wir haben jetzt selber in unserem  
 862 Freundeskreis eine - also es ist ein Freund von meinem Mann, der - die haben so einen  
 863 Nachzügler gekriegt, so ein ganz schwerbehindertes Kind mit einem Down-Syndrom aber  
 864 noch ein ganz schweres Anfallsleiden, sodass der wirklich schwerstbehindert ist, und ähm die  
 865 haben dann mal bei uns hospitiert und dann haben sie gesagt: „Ja, bei euch - klar, wenn wir  
 866 das machen, das hier macht ja einen guten Eindruck - aber wir wohnen ja in Pankow und, und  
 867 da ähm trauen wir uns das nicht.“ Und dann haben sie ihr Kind da auch in die ähm  
 868 Geistigbehindertenschule, in eine private Einrichtung da gegeben [...]. So läuft das ungefähr  
 869 und, und es gibt einfach - aber das fehlt halt total - es gibt irgendwie ganz wenig so  
 870 Beratungsstellen, wo Eltern ähm irgendwie richtig informiert werden, also wenn sie jetzt ihr  
 871 Kind in der Kita haben und so. Unsere Kinder kommen oft aus einer Kita, die auch schon ein  
 872 bisschen - die waren so eine ganz ähm, bewusste Integrationskita und eine der ersten in  
 873 Berlin. Und die haben gesagt: „Ja, wir wollen auch Integration!“, und die raten dann auch den  
 874 Eltern: „Guckt euch das doch mal an!“, und ähm, die beraten die dann in die Richtung. Aber  
 875 ähm ähm, was ich - auch selbst da bröckelt es wieder ab und die sagen dann: „Ja, ja, der ist so  
 876 Schwerbehindert, also da können wir uns das auch nicht vorstellen.“ Und ähm, dann machen  
 877 die so eine Schere im Kopf und das ist komisch, weil, weil für die Schwerstbehinderten, wenn  
 878 die eine gute Ausstattung haben, dann ist es gar kein Problem - zumindest fast so, weil - Klar,  
 879 muss man Gemeinsamkeiten finden, aber - das ist auch nicht so viel schwerer, als ähm mit  
 880 den anderen. Also, ich mein die, also immer in dem Moment, wo die Kinder ähm gar nicht  
 881 lesen und schreiben können oder rechnen und auch nicht mit diesen normalen  
 882 Vorschulmaterialien beschäftigt werden können, also nichts mit Stift und so was, dann ist es  
 883 schon schwer. Dann muss man auch unheimlich viel überlegen zur Differenzierung, ob dann  
 884 ein Kind im Rollstuhl sitzt oder so wie Jakob letztes Jahr oder Hürcan, der kann das ja auch  
 885 noch nicht, dann, dann muss man sich wirklich was anderes ausdenken. Und dann ist  
 886 irgendwie die, die Grenze zur Schwerstbehinderung ja vielleicht nicht so groß.  
 887 Ich weiß nicht, was R1 jetzt alles erzählt hat, aber - wir haben ja ähm, manchmal machen wir  
 888 ja so Vorträge, ähm, darüber und da haben wir so einen Filmausschnitt von einem Jungen,  
 889 den sie mal in der Klasse hatte und da gib's so eine Wiegeaufgabe - Ich weiß nicht, hat sie das  
 890 erzählt?

891 I: *Sükan, der ganz am Anfang da war? Also sie hat von dem Jungen erzählt.*

892 R2: Ja, ne, und da gibt's zum Beispiel so einen Filmausschnitt drüber, der - da haben die Kinder  
 893 grade im Wochenplan in der fünften Klasse das Thema Gewichte, Rechnen mit Gewichten in  
 894 Mathematik und da haben sie dann ähm, die Aufgabe, sie müssen ausrechnen oder wiegen,  
 895 wie schwer die Sandsäcken sind, die Sükan aufgelegt bekommt und das sind halt ganz  
 896 unterschiedliche Sandsäcken mit unterschiedlichen Füllungen und das müssen die wiegen  
 897 und, und dann aufschreiben, notieren und so. Oder das leichteste und das schwerste  
 898 Säckchen und halt solche Sachen bestimmen

**(Kurze Unterbrechung des Interviews, durch R1, die noch einmal zurückkommt und mit R2 zum Unterricht am folgenden Tag etwas besprechen muss)**

899 M: Naja, und, und dann haben sie noch, hatten sie auch noch eine Zusatzaufgabe und zwar  
 900 sollten sie sich mit ihm zusammen auf eine Waage stellen und dann rechnen ähm berechnen,  
 901 wie, wie schwer er ist. Weil man konnte ihn ja nicht, er war ja so ganz, der war ja ganz schwer  
 902 behindert, also es gibt auch Fotos, die können wir auch mal zeigen, der ist, also der war im  
 903 apallischen Syndrom, also nach - der war bei der Geburt klinisch tot und wurde dann  
 904 wiederbelebt und er hatte halt - ja, er konnte sich so ein bisschen aufrichten und festhalten

905 so leicht und hat ähm auf Geräusche reagiert und so aber konnte halt nicht so viel aktiv  
906 machen - und wie, wie kann, wie kann man den wiegen? Da müsste man dann eine ganz  
907 große Waage haben oder irgendwas und dann hatten sie halt gesagt: „Ja, ok, dann nehmen  
908 wir ihn halt auf den Arm.“ Und das waren ja schon so ganz starke Jungs, der ja, der hatte,  
909 glaube ich auch schon eine Klasse wiederholt oder so und der hat ihn dann richtig auf den  
910 Arm genommen, getragen und sich auf die Waage gestellt. Und dann mussten sie  
911 ausrechnen, wie viel jetzt Sükan wiegt und ähm also, das war so eine richtig schwierige  
912 Aufgabe (lacht), weil du musst ja die Differenz erst mal, was der eine und dann zusammen,  
913 dann so - und da waren sie ja richtig herausgefordert. Und solche Sachen kann man halt auch  
914 machen.

915 I: *Ja, mhm.*

916 R2: Und dann hatten sie so ein Ägyptenprojekt, wo die dann irgendwie aus Ton was ähm,  
917 formen, ähm Figuren modelliert haben und dann konnte ja Sükan einfach mit diesem Ton  
918 irgendwie hantieren. Und ähm, wir, wir suchen ja immer am Thema irgendwie etwas zu  
919 finden. So dieses, also ich weiß jetzt nicht, wenn Sie das studieren, dieses Elementarisieren,  
920 das ist ja eigentlich - das ist ja von dem Lamers, da gibt es das ja so, dieses -

921 I: *Ja, im Rahmen meiner Arbeit habe ich jetzt davon gelesen*

922 R2: ja, ja, das ist halt Bildungsinhalte elementarisieren: Was ist denn daran jetzt das Elementare  
923 oder so? Das finde ich, ist gerade so für die Integration eigentlich ganz brauchbar und - Also,  
924 ich denk mal, wenn man da mal so ein bisschen auf den Dreh kommt, was man da alles sich  
925 so ausdenken kann, oder was - wie man das so runterbrechen oder vereinfachen kann, da  
926 gibt's eigentlich schon Möglichkeiten. Es ist zwar nicht immer so leicht, aber es gibt auch für  
927 Schwerbehinderte dann die Möglichkeit. Und ich mein, klar, man muss ein bisschen vielleicht  
928 - die sind ja sehr unterschiedlich. Also Hürcan, der braucht ja viel weniger Ruhe als man  
929 denkt. Also der ist ja so - wie so ein Kleinkind, was halt unheimlich viel nachholt. Er ist ja eine  
930 Frühgeburt in der 24. Woche und er ist zusätzlich irgendwie ähm, ich weiß nicht, das hat die  
931 Mutter so erzählt, der ist herausgefallen - ähm, als Frühgeburt, aus ihr heraus, als sie auf die  
932 Toilette wollte und hatte dadurch zusätzlich eine Hirnblutung. Die Familie hat da seit sieben  
933 Jahren einen Prozess gegen diesen Arzt, der das nicht beachtet hatte oder trotz ihrer  
934 Warnung - also sie hatte gesagt: „Ich krieg das Kind, ich krieg das Kind. Es kommt raus!“ Und  
935 dann hat er gesagt: „Ne, das ist doch Quatsch!“ und so. Die prozessieren dagegen. Deswegen  
936 war er auch letzte Woche nicht da oder vorletzte. Die haben da irgendwie - also letzte Woche  
937 war er noch krank, die Woche davor, da war er aber auch nicht da, weil, weil der da zu  
938 diesem Prozess mitmusste - ja, so.

939 I: *Hui, mhm.*

940 R2: Also, es ist so, der ist ja unheimlich aktiv.

941 I: *Ja.*

942 R2: Also, der ist schon als schwer mehrfachbehindert eingestuft, eben in dem Sinne, dass er  
943 motorisch große Einschränkungen hat, geistig natürlich, da - er ist er ja irgendwie - aber er ist  
944 jetzt nicht ähm, wirklich in dem Sinne schwer mehrfach behindert.

945 I: *Ja.*

946 R2: Also er kann auch noch nicht so lange laufen, also - es ist ja auch so, man muss sehr auf ihn  
947 aufpassen. Wir waren ja mit ihm auf der Klassenfahrt und der brauch schon eine  
948 durchgängige Betreuung, sonst ist er gefährdet. Heute ist er ja mit dem Kopf an die Wand  
949 gerannt und dann

- 950 I: *Ja, dann gab's gleich eine Riesenbeule.*
- 951 R2: Ja, ja, also man muss schon - gut, der ist hart im Nehmen und, und wo es irrsinnig ist, ist beim  
952 Sport. Der will immer alles mitmachen. Da macht er zum Beispiel Staffellauf oder solche  
953 Sachen. Und dann haben wir mal ausgerechnet, wie viel - ob er doppelt so lange braucht  
954 oder wievielfach er ähm, oder ein anderer rennt, in der Zeit, in der er rennt. Das haben wir  
955 mal beobachtet und aufgeschrieben. Und er braucht nur zweimal so lange wie ein anderer.
- 956 I: *Wow.*
- 957 R2: Insofern kriegen die halt, kriegt er halt zwei Punkte, wenn die anderen einen kriegen. Oder  
958 wenn dann irgendwelche Fangspiele sind, dann - er läuft, er schiebt ja unheimlich gerne was.  
959 Dann nehmen wir ein Rollbrett mit so einem kleinen Kasten drauf umgekehrt und das ist ja  
960 dann ein bisschen schwer auch und dann schiebt er durch die Halle und freut sich und macht.  
961 Ja, das ist wirklich toll. Und er guckt halt unheimlich viel bei den andern und will ganz viel  
962 mitmachen.
- 963 I: *Mhm, mhm.*
- 964 R2: Also, wo so ein bisschen die Grenzen jetzt halt sind - ähm, wir waren wie gesagt auf der  
965 Klassenfahrt vor Ostern noch, und da haben wir halt gesehen, was er eigentlich braucht, weil  
966 es ist einfach Bewegung, Bewegung, Bewegung. Er macht Bewegungserfahrungen. Er hat so  
967 ein kleines Laufrädchen mitgehört und mit einem Helm und ähm, ja, da war er den ganzen  
968 Tag mit dem Ding unterwegs. Oder auch den Berg hochkraxeln oder irgendwie mit  
969 Sägemehl, ähm im Sägemehlhaufen sitzen und gucken, was ist denn das. Das ist natürlich  
970 hier - naja, im Klassenzimmer halt nur so begrenzt möglich.
- 971 I: *Mhm.*
- 972 R2: Da müssen wir halt - da muss es dann die Einzelfallhilfe, also er hat ja eine Einzelfallhilfe am  
973 Nachmittag, aber ich glaube, die sitzt immer nur drinnen. Also zuhause sitzt er nur vor der  
974 Glotze.
- 975 I: *Oh nein, schade. Und die Einzelfallhilfe kommt dann zu ihm nach Hause? Oder wie muss ich  
976 mir das vorstellen?*
- 977 R2: Ja, naja, das ist - in Berlin haben sehr viele Kinder eine Einzelfallhilfe, behinderte Kinder,  
978 damit die Eltern entlastet sind und die
- 979 I: *Wird das von der Kasse bezahlt?*
- 980 R2: Nicht von der Kasse, sondern vom Jugendamt [...] und das hat er auch.
- 981 I: *Aha.*
- 982 R2: Gut, letzte Woche stand ja im Wochenplan mit dem - wir haben so ein, so ein Wasserspiel, so  
983 eine Bahn, die man so zusammensteckt und wo man dann so Wasser durchlaufen lassen  
984 kann. Letzte Woche war es ja so warm oder vorletzte und da stand das auch im Wochenplan,  
985 vorletzte war das ja schon, letzte Woche wussten wir ja, dass er fehlt. - Und dann steht das  
986 halt im Wochenplan, dann kann er - also wir haben hier so einen Innenhof auch, also jetzt  
987 nicht Schulhof, sondern noch so - das kann ich Ihnen mal zeigen, zwischen den Gebäuden ist  
988 so ein kleiner grüner Innenhof, der sehr geschützt ist und wo er dann auch hingehen kann.
- 989 I: *Aha, ok.*
- 990 R2: Aber das sind halt Sachen, die man schon ein bisschen separat machen muss, oder halt die  
991 Partnerkinder mitnehmen. Das wechselt sich ja auch ab und wenn die das - die sind ja auch

- 992 nicht so oft dran und dann kann man das schon mal machen. Die gleichen das schon aus mit  
 993 ihren Leistungen - denken wir jedenfalls. Da haben wir nicht so viel Angst, wenn die dann mal  
 994 dabei sind. Und dann eigentlich haben wir montags immer eine Psychomotorikstunde. Das  
 995 ist nur heute wieder ausgefallen wegen dieser Probe<sup>32</sup>, weil - weil jetzt halt dauernd diese  
 996 Proben sind und ähm, naja und das machen wir immer in der fünften montags - das ist immer  
 997 toll. Und die anderen geistig behinderten Kinder, die gehen auch zusammen schwimmen  
 998 einmal in der Woche, donnerstags, da ist er<sup>33</sup> noch nicht dabei, weil wir gesagt haben, der  
 999 naja, der ist ja noch so anfällig und wir wollen noch ein bisschen abwarten, vielleicht im  
 1000 zweiten Schuljahr. Dann gibt's noch so eine Singestunde, also so mit Musik und Liedern und  
 1001 so. Das macht auch eine Kollegin. Und was ist noch? Ach ja, und Frühstück machen die halt,  
 1002 Schulfrühstück, die anderen geistig behinderten Kinder. Sie bereiten ein Schulfrühstück vor,  
 1003 also schmieren Brötchen und belegen die und da lernen die ja ganz viel, was weiß ich, eine  
 1004 Scheibe Wurst auf ein Brötchen oder zwei Scheiben Gurken oder - Und füllen dann so, so  
 1005 Kellogszeugs füllen sie halt ab in Schälchen und machen Rohkost. Und das wird dann verkauft  
 1006 und das kann jeder kaufen, jeder Lehrer, jeder Schüler zum Selbstkostenpreis. Also, die  
 1007 Schüler zahlen 30 Cent, die Erwachsenen 50 - Und das machen wir seit vielen Jahren und das  
 1008 ist total Bestandteil der Schule, also - das ist halt so ein lebenspraktisches Betätigungsfeld.  
 1009 Wenn wir damals - wir haben dann für die Schwerstbehinderten immer so etwas gemacht,  
 1010 wie zum Beispiel was mit dem Pürierstab irgendwie und dann Mixgetränke anzubieten, dass  
 1011 die auch was - also Vibration und so. Da muss man sich dann halt - das muss dann jemand  
 1012 übernehmen, der da zuständig ist, und muss sagen: „Ok, ich überleg mir jetzt für dieses Kind  
 1013 auch was in dem Rahmen.“ Das ist halt schon auf die Initiative und schon auf den Lehrer so  
 1014 sehr angewiesen jetzt. Dieses Vermitteln an die nachfolgenden oder an die anderen Kollegen,  
 1015 die jetzt vielleicht Sonderpädagogen sind, aber nicht Geistigbehindertenpädagogen, das ist  
 1016 schon ähm - oft nicht so einfach. Weil, ja, ähm, dann sagen die halt: „Gut, ich hab keine  
 1017 Ahnung.“ Oder: „Der kann das ja nicht mitmachen.“, oder so. Der muss dann raus oder so  
 1018 und muss draußen Sand spielen. Das gibt's ja hier auch ähm - wir haben ja eine interne  
 1019 Fachkonferenz immer für Integration, schon lange, und wir treffen uns ja dann regelmäßig  
 1020 und ja, da werden dann halt auch immer bestimmte Themen besprochen. Und die können  
 1021 halt auch immerzu fragen, also wenn die - das ist an der Schule, da ist ein ganz gutes  
 1022 Arbeitsklima. Und wir sind immer alle im Lehrerzimmer und wenn einer eine Frage hat, dann  
 1023 wendet er sich an den andern und erkundigt sich da
- 1024 I: *Ja, das ist wertvoll, das kann ich mir vorstellen. In Baden-Württemberg habe ich manchmal so*  
 1025 *den Eindruck, dass sich Lehrer, also vor allem Regelschullehrer überfordert und allein gelassen*  
 1026 *fühlen. Die Angst der Lehrer davor, ein behindertes Kind in die Klasse zu bekommen und nicht*  
 1027 *zu wissen, wie sie damit umgehen sollen und wie sie es integrieren sollen. Und zusätzlich*  
 1028 *stehen sie dann in der Grundschule schon so unter Druck, weil die Schulbahnenlenkung schon so*  
 1029 *früh ansteht.*
- 1030 R2: Naja, der ist hier aber schon irgendwie auch. Aber es sind hier halt schon sechs Jahre Zeit, ich  
 1031 glaube, das ist schon, ähm -
- 1032 I: *etwas entspannter?*
- 1033 R2: Haben Sie das Video auf youtube gesehen? Diesen kleinen Kurzfilm da, den es über unsere  
 1034 Schule gibt?
- 1035 I: *Ja.*

<sup>32</sup> Proben für die Schultheateraufführung. Die Schule ist eine Schule mit Theater als pädagogischem Schwerpunkt.

<sup>33</sup> Gemeint ist Hürca.

- 1036 R2: Da sagt doch eine Mutter, sie wünsche gerade die soziale - das, das findet sie gerade gut hier.  
1037 Dass soziales Lernen eine Rolle spielt und dass sie diesen Umgang auch mit Behinderten  
1038 lernen und so. Also da haben die wirklich vielleicht ein bisschen mehr Luft hier, die Eltern.
- 1039 I: Ok.
- 1040 R2: Also, der Druck ist schon auch. Aber - naja, also ich denke immer, ähm, was ich immer so  
1041 erlebe, ist auch in Berlin, dass, dass sich das so trennt oft, also dass, ähm, ich bin wirklich,  
1042 glaub ich, eine der wenigen, die tatsächlich nach vielen Jahren an der Sonderschule  
1043 gewechselt hat in die Integration. Die meisten Sonderpädagogen irgendwie, die in der  
1044 Integration sind, die sind dann gleich nach dem Staatsexamen, also dann nach dem zweiten  
1045 dann angefangen - ähm, weil sie halt hier die Stelle, also nicht hier jetzt, sondern in der  
1046 Integration, die Stellen gekriegt haben und nicht woanders. Aber - ähm, dass, dass da jemand  
1047 sein ganzes Know-how, was er hat mitbringt und das dann da einsetzt, das wär's nämlich. Ich  
1048 sag immer zu denen: „Macht das doch! Geh du doch!“ Dann meckern sie immer. Dann haben  
1049 sie zwei Ambulanzstunden an so einer Schule und sagen: „Ach, das läuft doch aber nicht.“  
1050 Dann sag ich: „Ja, dann geh ganz hin und mach das und überleg dir was!“ Also, so muss es  
1051 gehen und, und nicht - ähm: „Die können das nicht!“ oder - also, das darf sich nicht trennen,  
1052 das muss zusammenkommen, die Sonderpädagogik und die Grundschulpädagogik. Das finde  
1053 ich so schwierig.
- 1054 I: *Kann man denn in Berlin noch beide Ausbildungen getrennt machen? Also zum Beispiel*  
1055 *Grundschullehramt studieren ohne etwas mit Integration zu tun zu haben? Oder auch*  
1056 *Sonderpädagogik?*
- 1057 R2: Ja, es gibt beides. Ja, klar. Die Humboldt-Uni, die bildet ja richtig Sonderpädagogen aus. Das  
1058 ist noch getrennt. Die können das Referendariat - unsere Referendarin, die ist  
1059 Sonderpädagogin, Geistigbehindertenpädagogik, - die macht jetzt ihr ganzes Referendariat  
1060 hier zum ersten Mal. Das geht jetzt seit diesem Jahr, seit diesem Schuljahr. Vorher war's zwei  
1061 Jahre so, oder drei Jahre, zwei Jahre, glaube ich, dass sie das teils, teils machen konnten. Also  
1062 sie mussten den größten Teil in einer Sonderschule machen, im Förderzentrum und, und  
1063 konnten drei Monate in der Integration sein.
- 1064 I: *Aha.*
- 1065 R2: Und jetzt können sie's ganz. Wobei ich das andere auch nicht schlecht finde, dass - wie  
1066 gesagt, um dieses Wissen zu transportieren.
- 1067 I: *Mhm, mhm.*
- 1068 R2: Und Frau M., die hat's wirklich - das, das, die ist nicht zu beneiden, also das Referendariat,  
1069 die muss ähm volle Kanne irgendwie diesen jahrgangsgemischten Unterricht durchführen.  
1070 Wenn wir den Unterricht machen, also diese Werkstatt da, also wir haben sie schon  
1071 unterstützt und so und das wird dann, also - Ich hab da erlebt, dass die Seminarleiter gar  
1072 nicht so sehr darauf gucken, dass sie das auch noch schafft mit der Binnendifferenzierung für  
1073 die geistig behinderten Kinder, sondern der Unterricht muss gut laufen, mit allen Kindern.  
1074 Und das ist halt auch eine sehr hohe Anforderung, das alles gleichzeitig zu bewältigen.
- 1075 I: *Ja, auf jeden Fall.*
- 1076 R2: Und dann auch noch in einer Jahrgangsmischung - Da hab ich Respekt davor.
- 1077 I: *Mhm.*
- 1078 R2: Naja, und was hier auch noch wirklich ein, ein Riesenunterschied ist, auch innerhalb von  
1079 Berlin, zwischen den Bezirken - also Kreuzberg und Schöneberg sind die zwei Bezirke, die

- 1080 schon seit langer Zeit, schon seit es die Schulversuche gibt, die Sonderpädagogen als ähm  
 1081 Kollegen in der Schule anstellen. Also ich bin jetzt hier, an dieser Schule gehöre ich dazu und  
 1082 sonst nirgendwo anders. Und die meisten sind eben als Ambulanzlehrer irgendwo. Die  
 1083 gehören zu ihrer Sonderschule und machen ambulant da und dort ein paar Stunden. Und das  
 1084 ist halt ähm - finde ich nicht gut. Das kann man vielleicht für Sprache oder für einzelne  
 1085 Bereiche machen, aber nicht für Geistigbehindertenpädagogik - weil, weil da ist man nicht  
 1086 drin, man kann das nicht mit beeinflussen
- 1087 I: *Ja, ja.*
- 1088 R2: Man, man sieht nicht alles - das hab ich ja heute gesagt. Ich muss dann auch sehen, ja, wie  
 1089 macht er das denn? Dann, dann fällt mir erst ein: Ah, man kann's so oder so machen, mit  
 1090 dem Teewagen oder was weiß ich, sonst irgendwoher das Wasser holen. Das muss ich erst  
 1091 mal ausprobieren. Wenn ich immer nur zuhause am Schreibtisch einen Plan mache, dann ist  
 1092 das nicht so gut. Das haut nicht richtig hin.
- 1093 I: *Mhm.*  
 1094 *Was ich mir vorher überlegt habe, als sie vom Unterricht gesprochen haben: Wie sieht der*  
 1095 *Unterricht mit einem schwerbehinderten Kind dann aus? Welche Aufgaben könnten für solche*  
 1096 *Kinder im Wochenplan oder in der Lernstraße stehen? Könnten Sie dafür bitte noch einmal ein*  
 1097 *Beispiel geben?*
- 1098 R2: Sie meinen jetzt so, so ein Kind wie ähm, Sükan?
- 1099 I: *Ja.*
- 1100 R2: Da muss ich mich mal erinnern, also ähm - er hatte ja bestimmte - bestimmte Aufgaben zum  
 1101 Beispiel, er musste sich an der Sprossenwand aufrichten oder so. Solche Sachen gab's für ihn.  
 1102 Ich weiß aber nicht mehr, ob das im Wochenplan festgehalten war - ob, ob der - das müssten  
 1103 wir mal noch mal R1 fragen, weil die hatte den da in der Klasse. Also, ich meine, dass, ich, ich  
 1104 würd mal so sagen, es ist für uns jetzt relativ neu. A ist es relativ, naja, ne, nicht ganz neu,  
 1105 aber mit dem Wochenplan zu arbeiten und B auch irgendwie vielleicht auch mit den  
 1106 Lernstraßen ja ziemlich neu. Und dieses Aufschlüsseln dieser Lernziele - ähm, das mach im  
 1107 Moment nur ich, ja, also, dass, dass man - dass da was an der Tafel ist, was dann heißt, die  
 1108 und die motorischen Übungen mit Hand oder so. Also, dass das dann die erste Stufe ist und  
 1109 dann die zweite und so, nach dem Rahmenplan zu ordnen. Ich weiß es nicht, aber ich glaube,  
 1110 das hat sich auch, glaube ich, noch nicht so durchgesetzt. Und mit den Schwerstbehinderten -  
 1111 naja - also, wir haben ja dann versucht halt - also diese Differenzierungsaufgabe mit den  
 1112 Gewichtigen, das war ja so ein Beispiel mit den Sandsäcken, ja.
- 1113 I: *Ja, genau.*
- 1114 R2: Wenn man's jetzt mal umformuliert, wär halt für dieses Kind ähm vielleicht - was würde ich  
 1115 mir dazu denken? - wenn's um Sandsäckchen geht, die die andern wiegen oder so und die,  
 1116 die ihn so beschweren und ihm sein eigenes Körpergefühl vermitteln, dass er die dann  
 1117 vielleicht abschüttelt, in unterschiedlicher Schwere oder solche Sachen könnte man da  
 1118 machen. Oder ähm - irgendwie was - ja, alles, was Selbstwirksamkeit ist, ich weiß nicht, was  
 1119 wegschieben, oder was, was festhalten oder irgendwas bewegen oder so irgendwas. Man  
 1120 muss immer das konkrete Kind natürlich auch mit vor Augen haben. In dem Buch von der  
 1121 Lebenshilfe ‚Schwerbehinderte Kinder in der Integration‘<sup>34</sup> da habe ich mal versucht, seine,  
 1122 also Sükan, Lernziele aufzuschreiben. Allerdings glaube ich, ist das jetzt nicht auf Wochenplan  
 1123 oder Lernstraße bezogen, aber das, was er so gelernt hat halt in der Zeit, oder was seine  
 1124 Aufgaben waren.

<sup>34</sup> Gemeint ist das Buch von Hinz, A. (2007): Schwere Mehrfachbehinderung und Integration. Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.

1125 I: *Mhm, ja.*

1126 R2: Ansonsten müsste man sich das halt - Ich denke, das, das gibt der Rahmenplan vor, also, da  
1127 muss man sich am Rahmenplan orientieren. Ähm, so mach ich das auch und muss dann  
1128 irgendwie schauen, welche - ja, Lerninhalte zu den Kompetenzen findet. Da müsste ich jetzt  
1129 auch - zum Beispiel, was machen wir denn gerade jetzt hier? Zum Beispiel zu den  
1130 Regenwürmern oder so, wenn man sich jetzt dazu noch etwas ausdenkt. Da haben wir ja jetzt  
1131 so Bewegungsaufgaben, jetzt meinetwegen durch einen Tunnel kriechen oder so. Vielleicht  
1132 wär's für ein schwerbehindertes Kind, es wir zugedeckt mit einer braunen Decke, also so  
1133 Erde, Element Erde simulieren oder so und dann sich vielleicht daraus befreien, die Decke  
1134 sich wegziehen oder die anderen Partner machen mit ihm irgendwie so etwas. Oder  
1135 irgendwie, wenn's eine Röhre ist, kann man sich die über den Kopf ziehen, bis man wieder  
1136 frei ist oder, je nach dem, das kommt dann darauf an. Also solche Sachen. - Das find ich  
1137 eigentlich nicht so schwierig, sich dann so konkrete Sachen zu überlegen anhand der Inhalte.  
1138 Also, das geht schon. Und wenn man jetzt so eine Lernstraße hat - naja, das ist halt, also -  
1139 leichter ist es oft in den Sachkundethemen, weil das so - weil man das immer anschaulicher  
1140 machen kann. Da ist immer so ein gemeinsamer Inhalt und dann ist es auch spannend und,  
1141 ähm, zum Beispiel dann halt die echten Regenwürmer zu sehen und so und das ist dann bei  
1142 der Lernstraße ein bisschen trockener. Das finde ich auch bei Hürcan noch schwierig, immer  
1143 so, weil der ja auch von seinem Entwicklungsalter vielleicht noch nicht so ist, dass er jetzt  
1144 genau das macht, was man ihm hinlegt in der Zeit. Und das, ähm, haben Sie ja auch gesehen,  
1145 glaube ich, oder? Also, dass er dann etwas angeboten bekommt, aber das irgendwie nicht  
1146 macht, weil die anderen schreiben alle, dann will er auch schreiben.

1147 I: *Ja, das hat er ziemlich deutlich gemacht.*

1148 R2: Dann sitzt er unheimlich - da und ganz eifrig und das ist - das würde vielleicht ein kleines  
1149 Kind auch machen. Lässt man ihn jetzt dabei? Und, und wann - also, das haben wir neulich  
1150 halt diskutiert, wann, wann bestehen wir auf einer regelmäßigen Aufgabe? Deswegen haben  
1151 wir uns das mit den Kategorien und den Bildern überlegt und haben gesagt: „Ok, das ist halt  
1152 die Lernstraße-Deutsch-Aufgabe.“ Seine Lernstraße-Mathe-Aufgabe ist dann, das, das  
1153 Schütteln oder mit, mit, was weiß ich, mit Sand oder Flüssigkeit oder so. Und ob das dann so  
1154 richtig gut ist und ihn die ganze Zeit fesselt - wahrscheinlich halt nur kurzfristig. Das muss  
1155 man dann sehen. Also, klar -

1156 I: *Ok, mhm.*

1157 R2: Und ich mein, dieses Lebenspraktische, was, was vielleicht auch immer sehr motivierend ist,  
1158 also, die machen ja alle Frühstück im Förderzentrum, ähm - wie würde man da ein  
1159 schwerstbehindertes Kind einbeziehen in die Frühstückssituation? Also, durch aufmerksam  
1160 machen, oder - ähm, ich mein, das Gleiche kann man eigentlich hierher übertragen. Manches  
1161 ist bestimmt hier anders, weil wir machen ja nicht alles selber, wir decken ja nicht selber den  
1162 Tisch und schmieren nicht selber das Brot. Da müsste man dann schauen. Ich mein, man kann  
1163 sich ja viel ausdenken. Dann könnte zum Beispiel eine Tischgruppe eine Woche lang sich das  
1164 selber machen oder - was weiß ich, eine kleine Gruppe mit Partnerkindern oder so, das  
1165 könnte man auch machen. Ist halt die Frage - ich glaube, da gibt es kein Richtig und kein  
1166 Falsch. Das muss man ausprobieren, Erfahrungen sammeln.

1167 I: *Mhm, ja.*

1168 *Und das zweite, was mich noch interessiert hatte, war, ähm - also, schwer*  
1169 *mehrfachbehinderte Kinder haben oftmals ja auch - naja, ein Stück weit andere Bedürfnisse*  
1170 *oder basalere Bedürfnisse als jetzt ein Kind in der dritten Klasse oder so. Wie versuchen Sie,*  
1171 *auf diese Bedürfnisse einzugehen im Unterricht? Gerade so ein Bedürfnis nach Ruhe zum*  
1172 *Beispiel.*

- 1173 R2: Also, ähm, wir hatten damals immer einen extra Raum noch. Also das ist so, dass wir jetzt  
1174 versuchen, wieder kleiner zu werden. Die Schule ist eigentlich zweizügig, sollte zweizügig sein  
1175 und war zeitweise dreizügig. Und dadurch haben wir immer unsere Teilungsräume verloren -  
1176 und ähm, die hatten aber früher auch, also bei Sükan gab's das und bei Övgün, das war ein  
1177 anderes Kind, ähm, da gab's das dann auch und - ja, dann hatten wir zum Beispiel eine  
1178 Hängematte mit einem großen Ständer, also - das, das haben wir auch noch alles irgendwo  
1179 an der Schule -oder zum Beispiel im Sommer auch der, der Innenraum, dieses Atrium, da  
1180 konnten die Kinder dann auch Ruhe haben und ausruhen.
- 1181 I: *Aha.*
- 1182 R2: Und das ist jetzt aber so - Hürcan will das ja nicht -
- 1183 I: *Ja, ja*
- 1184 M: Und wenn er es mal bräuchte, dann, dann müsste man - ähm unsern, also wir haben ja einen  
1185 Teilungsraum, der nachmittags Hort ist, dann müsste man damit irgendwie - also da wo diese  
1186 Kinder jetzt diesen VERA-Test geschrieben haben -
- 1187 I: *Ah, ja, ok.*
- 1188 R2: Das ist ja mit der Klasse verbunden und das steht uns ja am Vormittag eigentlich zu  
1189 Verfügung oder das ist einfach eine Absprache mit den anderen Klassen. Die benutzen den im  
1190 Moment mehr als wir, weil - weil die zwei sehr stark verhaltensgestörte Schüler haben und  
1191 dann müssen die manchmal auch so einen Ruheraum haben. Aber das könnte man sich  
1192 wieder erobern - das müssen wir wahrscheinlich auch, wenn wir ein bisschen höher wachsen,  
1193 also, wenn die größer sind -
- 1194 I: *Mhm.*
- 1195 R2: Und das auch alles ein bisschen entzerren. Also manchmal ist das natürlich schon sehr voll, so  
1196 mit dem Wochenplan. Das ist eigentlich gar nicht so sehr Hürcan - das ist Jakob, er ist viel  
1197 eher das Problem, der ist ja so unheimlich unruhig und der - der kann sich gar nicht so auf  
1198 eine Sache beziehen - ähm, der braucht das sehr viel stärker.
- 1199 I: *Welche Klassenkonstellation halten Sie für den gemeinsamen Unterricht denn für geeignet?  
1200 Womit haben Sie gute Erfahrungen gemacht?*
- 1201 R2: Also, ich fand's letztes Jahr bei uns am besten, muss ich sagen. Also da, da waren wir nicht so  
1202 viele. Also ich find's eigentlich schon fast besser, wenn nur ein geistig behindertes Kind bei  
1203 den Kleinen in der Klasse. Also mit Hürcan und Jakob ist das fast ein bisschen viel. Ähm - da  
1204 war halt Jakob allein, der ist ja schon zweite Klasse - und da waren wir auch nicht so viel  
1205 Personal. Also wir waren dann immer zu zweit, aber nicht zu dritt oder so. Und dann war die  
1206 Erzieherin manchmal noch dabei, weil die den auch nachmittags hat. Jakob ist ja im Hort, er  
1207 ist dort sehr gut integriert. Und, und das fand so ganz erfreulich dann. Und dann haben wir  
1208 das mit den Lernstraßen so entwickelt und mit den Partnern und so. Das, das lief alles  
1209 irgendwie sehr gut. Und dieses Jahr finde ich schon halt - ja dadurch, wissen Sie, dann kommt  
1210 halt wieder einer rein, dann muss der Computer - also heute war's doch schrecklich, also  
1211 heute haben Sie wirklich so, so ein Beispiel erlebt, wie ich's nicht gerne so immer hätte. Da  
1212 hat irgendwie alles nicht so richtig funktioniert. (lacht) Und da ist einer nach dem anderen  
1213 auch reingestürmt und so. Ich mein auch, dass R1 dann später noch reinkommt oder so. Ich  
1214 mein, dass ist dann gleich immer so eine Störung und klar, das ist dann die Frage. Da müssten  
1215 man dann vielleicht sagen: „Ok, wir fangen wirklich erst um neun an!“, oder so. Das ist nicht  
1216 so schön. Aber das geht auch anders. Ich finde, man kann das gut machen, dass in den ersten  
1217 Klassen nicht nur ein ähm schwerbehindertes Kind ähm da ist. Wenn man dann jemand hat  
1218 zur Betreuung durchgehend - dann geht das eigentlich schon ganz gut. Und wir haben hier ja

- 1219 noch die sechste Klasse, da ist - aber der B., ist auch im Krankenhaus, glaub ich, der ist im  
1220 Rollstuhl und geistig behindert. Und dieser andere Junge, der nichtsprechend ist - da ist es  
1221 auch eine Erzieherin, die dabei ist. Also die Sonderpädagogin ist Klassenlehrerin - ähm, die  
1222 hat Sprachheilpädagogik studiert und macht aber schon lange Klassenlehrertätigkeit und die,  
1223 die haben es aber so drauf, die machen das beide sehr gut. Die waren sogar mit den zwei -  
1224 geistig behinderten Kindern und der Klasse in der Türkei. Da waren sie zehn Tage.
- 1225 I: *Nein! Wow.*
- 1226 R2: Da sind die Eltern mitgefahren und die waren total - glücklich, weil die zum ersten Mal in  
1227 Urlaub war, die Mama von dem einen Jungen. Und ja, die haben sich gut verstanden und das  
1228 war dort alles ganz toll und ihre Heimat quasi. Klassenfahrten sind überhaupt immer spitze.  
1229 Also, das hab ich nur gut erlebt. Und da war auch dieser, dieser Sükan, der war auch mit auf  
1230 Klassenfahrt an der Ostsee. Also das - ähm, geht irgendwie schon.
- 1231 I: *Was mir hier auffällt, ist, dass alle Leute, mit denen ich spreche, eine positive Einstellung*  
1232 *haben zur Integration. Sie sagen: Ja, wir probieren es wenigstens mal. Oftmals habe ich den*  
1233 *Eindruck, dass vielmehr die Probleme im Vordergrund stehen, dass man immer nur sieht*  
1234 *woran es vielleicht scheitern könnte.*
- 1235 R2: Mhm, ne. Das war vielleicht hier schon so damals. Also R1, die hat damals, bevor sie den  
1236 Sükan in die Klasse aufgenommen hat, hat sie hospitiert in der Spastikerhilfe. Der war ja in  
1237 einer Sondereinrichtung. Und dann hat sie gesagt: „Naja, da passiert auch nicht viel. Da ist es  
1238 auch - so gut für ihn sorgen können wir auch.“ Da sind eben so viele Schwerbehinderte, dass  
1239 man alle Hände voll zu tun hat, na. Ich meine, ich kenn das auch, so von, von den  
1240 Sonderschulen her. Ich hab da ja noch einen ziemlichen Einblick. Das, das ist - inzwischen hat  
1241 es sich ja auch unheimlich verbessert, die Sonderpädagogik für die Geistigbehinderten. Da ist  
1242 ja unheimlich viel so entstanden auch. - Aber wenn man dann so viele Kinder in der Klasse  
1243 hat und dann auch so viele Betreuer [...]. Dann machen alles immer die Erwachsenen. Naja,  
1244 und das finde ich dann schon schade, wenn immer die Erwachsenen die aktivierenden  
1245 Elemente sind. Aber ich hab ja, ich weiß gar nicht, ob ich das gesagt habe. Es gibt in Berlin  
1246 auch noch zwei Einrichtungen für schwer Mehrfachbehindert, so Blindenschulen sind das. Die  
1247 machen immer noch Klassen für schwer Mehrfachbehinderte. Und da sind dann die, die Sie  
1248 meinen. Die sind dann in homogenen Klassen mit fünf Kindern, alle schwerst  
1249 mehrfachbehindert. Also, das ist dann auch richtig schwierig.
- 1250 I: *Mhm.*
- 1251 R2: Die machen zum Teil tolle Arbeit, aber - ja. Ich find's schon schön mit der, mit der Integration,  
1252 also wenn das ähm, also wenn das alle wollen und wenn man's so einigermaßen hinkriegt -  
1253 dann ist das schon auch toll. Und ich denke, später in den Oberschulen wäre ich auch für  
1254 Schwerpunktschulen, also, dass es vielleicht nicht so vereinzelt stattfindet.  
1255 Schwerpunktschulen heißt, dass halt nur - in Berlin geht das ja alles wunderbar - wenn das  
1256 zwei Schwerpunktschulen im Bezirk sind oder so, dann können die ja diese Kinder nehmen  
1257 und können Modelle entwickeln und so. So ist es hier ja auch gelaufen. Es gibt in Tempelhof  
1258 eine gute Schule, ähm, die das gemacht haben. Es gibt in Tiergarten eine und in Schöneberg,  
1259 die Sophie-Scholl-Schule, die da so ein, ein Know-how haben und die auch  
1260 schwerstbehinderte Kinder nehmen und ja - also ich denke, wenn das so ganz vereinzelt ist,  
1261 das stelle ich mir auch schwer vor.
- 1262 I: *Mhm.*
- 1263 R2: Ja, ich finde, man muss halt immer - vielleicht gibt es da kein Richtig und kein Falsch. Also,  
1264 man muss immer gucken, welche, Vorteile da und welche da sind.
- 1265 I: *Ja.*

1266 R2: Und was dann überwiegt. Also so das andere ist auch nicht schön, dass die ähm die  
1267 Geistigbehinderten dann wirklich so weggeschlossen sind. Also das - die, die haben ja in  
1268 Berlin - in den achtziger Jahren haben sie überall neue Schulen gebaut und die meisten im  
1269 Grünen und irgendwie abseits und irgendwie gar nicht mit den andern zusammen oder so.  
1270 Den Fehler hat man ja gemacht. Man hat ja so vollendete Tatsachen geschaffen, dass es  
1271 überall so Schulzentren gibt. Die sind halt sehr isoliert. Und von da aus dann diesen Aufwand  
1272 zu machen, was weiß ich, wie es zum Beispiel im bayrischen Rahmenplan steht, irgendwie  
1273 Kooperationsklassen zu finden und dann da hinfahren. Das ist halt - eigentlich unrealistisch.  
1274 Das macht man mal, aber da ist kein echtes Kennenlernen. Da bleibt auch eine Scheu und das  
1275 ist so künstlich und ist immer zusätzlicher Aufwand und so. Also da denke ich, ist der Weg  
1276 hier besser. Aber ich hab auch - ähm, sagen wir mal - schon Bedenken, wenn man das so  
1277 richtig in die Breite ähm trägt. Das ähm - da muss man aufpassen, dass nicht viel verloren  
1278 geht. Das muss man glaub ich durch die Lehrergrundausbildung wirklich dann ändern. Dass es  
1279 da welche gibt, die Grundschul- und Sonderpädagogen, dass das so in einem ist und dass die  
1280 das dann wirklich ähm von Anfang an als ihr Ding betrachten und das von Anfang an richtig  
1281 machen. Und ich denke, so eine Zwischenphase, das ist immer - das funktioniert ja auch  
1282 nicht. Da wehren sich ja auch alle dagegen, aber wie's jetzt durch Inklusion vielleicht gedacht  
1283 ist, dass man dann sagt: „Ok, wir lösen jetzt diese Förderzentren auf und mischen das schön  
1284 alles zusammen.“ Da gibt's, glaub ich, große Qualitätsverluste erst mal auch.  
1285 Ja, so. Ich denke, wenn's noch weitere Fragen gibt, dann können Sie sich gerne noch mal bei  
1286 mir melden.

1287 I: *Ja. Vielen Dank für die Zeit, die sie sich genommen haben und für die wertvollen Einblicke.*

1288 R2: Gerne.

## 12 Beobachtungsleitfaden (exemplarisch)

### Soziale Prozesse und Interaktionen

- Welche Interaktionen ergeben sich zwischen dem Schüler mit Komplexen Behinderungen und seinen Mitschülern?
- Welche Interaktionen ergeben sich zwischen dem Schüler mit Komplexen Behinderungen und den Erwachsenen, die am Unterricht beteiligt sind?
- Welche Hinweise ergeben sich auf das soziale Klima in der Klasse?
- Welche Rolle nimmt der Schüler mit Komplexen Behinderungen in der Klasse ein?

### Unterricht

- Welche gemeinsamen Lernsituationen finden statt?
- Inwiefern wird im Unterricht Rücksicht auf individuelle Bedürfnisse genommen?
- In welchem Verhältnis finden gemeinsame und individuelle Situationen statt?

### Rahmenbedingungen

- Welche personellen Rahmenbedingungen sind in der Klasse vorzufinden?
- Welche sächlichen Rahmenbedingungen sind in der Klasse vorzufinden? Welchen Stellenwert nehmen diese ein?
- Welche räumlichen Rahmenbedingungen sind in der Klasse vorzufinden? Welchen Stellenwert nehmen diese ein?

### Chancen und Grenzen

- Wie reagiert der Schüler mit Komplexen Behinderungen auf die verschiedenen Unterrichtssituationen und Lernangebote?
- Welche Reaktionen zeigt der Schüler auf Interaktionssituationen mit seinen Mitschülern?
- Welche Auswirkungen ergeben sich für die Mitschüler durch die Anwesenheit des Schülers mit Komplexen Behinderungen?

## 13 Beobachtungsprotokolle

### 13.1 Beobachtungen an der Schule A (SfK) in Baden-Württemberg

#### 13.1.1 Beobachtung 1a - Morgenkreis und Fördersituation in einer homogenen Gruppe

##### Unterrichtsbeobachtung an der Schule A (SfK) in Baden-Württemberg

Am: 11.05.2011

Dauer: 08.30 - 10.00 Uhr

Klasse: 5

Anwesende Schüler: 8 (Berkan, Manuel, Tim, Jonas, Juri, Boris, Stefan und Lena<sup>1</sup>), davon drei Schüler mit komplexen Behinderungen (Tim, Berkan und Lena); die übrigen Schüler werden nach dem Bildungsplan der Förder- bzw. Hauptschule unterrichtet

Anwesende Erwachsene: Sonderpädagoge (Interviewpartner S1), Referendarin, Kinderpflegerin, Zivildienstleistender

Fach: Morgenkreis

---

1      Alle Namen geändert

Die Schüler kommen nach und nach im Klassenzimmer an. Der Sonderpädagoge ist gerade dabei, dort noch Vorbereitungen für den Unterricht zu treffen. Er begrüßt die einzelnen Schüler per Handschlag und stellt sie mir vor. Stefan, der als erster ankommt, legt sich auf eine Art Bett, das sich im Klassenzimmer befindet, und erklärt mir, dass er noch müde sei, weil er schon eine dreiviertel Stunde mit dem Bus unterwegs gewesen sei. Dann geht er zum Computer und informiert sich dort über aktuelle Ereignisse in der Welt. Diese wird er später im Morgenkreis seinen Mitschülern vorstellen. Mittlerweile sind auch Manuel, Tim und Jonas angekommen. Manuel hat vor Unterrichtsbeginn eine Therapieeinheit im Trainingsraum der Schule. Der Zivildienstleistende begleitet ihn dorthin und führt mit ihm Übungen durch. Der Sonderpädagoge schlägt vor, dass ich Manuel ebenfalls dorthin begleite, damit ich auch etwas von der Schule sehen würde. Der Trainingsraum gleicht in seiner Ausstattung einem Sportstudio. Manuel geht dorthin, um mit dem Trimmrad zu fahren, weil er stark übergewichtig ist. Er beschwert sich, dass zehn Minuten zu lang seien, steigt dann aber auf das Rad und fährt los. Dabei unterhält er sich mit dem Zivildienstleistenden. Nach einigen Minuten gehe ich zurück ins Klassenzimmer.

Dort ist gerade Berkan angekommen. Er ist einer der Schüler mit komplexen Behinderungen. Seine Busfahrerin hat ihn zum Klassenzimmer gebracht und dort abgestellt. Berkan „brummt“ in stereotypischer Weise vor sich hin und lutscht an seinen Händen. Er versucht scheinbar, diese noch weiter in den Mund zu stecken, was ihm jedoch aufgrund seiner Handschienen nur bedingt möglich ist. Sein Blick ist nach unten gerichtet und wirkt eher abwesend. Der Sonderpädagoge geht auf ihn zu und streichelt ihn über die Wange. Berkan hört für einen Moment auf zu brummen und schaut nach oben. Der Sonderpädagoge begrüßt ihn und erkundigt sich nach seinem Ergehen. Berkan verfällt jedoch schnell wieder in das vorher beschriebene Verhalten. Der Sonderpädagoge stellt mich Berkan vor und gibt mir noch einige Informationen zu diesem Schüler, so z.B., dass Berkan die Handschienen tragen muss, weil er sich die Hände sonst so weit in den Mund schiebt, dass er sich übergeben müsse. Kurze Zeit später kommt die Referendarin mit Tim in die Klasse. Der Sonderpädagoge begrüßt auch Tim persönlich. Anschließend wendet er sich Juri zu und will von diesem, einem Schüler mit infantiler Cerebralparese und Disarthrie, wissen, wo das Ladegerät von seinem Talker sei. Der Schüler zuckt mit den Schultern und meint, dass er es nicht wisse. Dann wendet er sich wieder seinen Spielkameraden zu. Sie spielen mit selbst gebastelten Papierflugzeugen. Stefan hat für Juri verschiedene Modelle gefaltet, weil dieser das aufgrund seiner körperlichen Beeinträchtigung nur schwer alleine schaffen kann. Diese lassen die Jungs durch das Klassenzimmer fliegen und stellen ihre Flugkünste zur Schau. Stefan hat noch vor dem Morgenkreis bei der Krankenschwester einen Termin wahrzunehmen (Katheterisieren), kommt jedoch bis zum Beginn des Morgenkreises wieder zurück. Die Referendarin zieht Tim die Schienen an und setzt ihn in seinem Rollstuhl zurecht. Anschließend gibt sie ihm mit einer Spritze über die PEG-Sonde Wasser zu trinken. Schließlich kommt noch die Kinderpflegerin mit Lena ins Klassenzimmer. Die beiden waren vor Unterrichtsbeginn noch bei der Krankenschwester. Der Sonderpädagoge und die Referendarin gehen kurz auf Lena zu und begrüßen diese. Die Kinderpflegerin nimmt Lena die Halsstütze ab, die sie zum Busfahren tragen muss. Lena schläft noch. In der Zwischenzeit sind auch Manuel und der Zivildienstleistende wieder zurückgekehrt. Der Sonderpädagoge fordert die Schüler auf, einen Stuhlkreis zu bilden, nachdem alle Schüler im Klassenzimmer sind. Er weist mir einen Platz neben Berkan zu und erklärt mir, dass Berkan es möge, wenn man ihn an einer bestimmten Stelle an der Wange streichle. Dies könne ich gerne immer wieder tun. Er selbst setzt sich neben den Rollstuhl von Lena. Die Referendarin holt Tim aus seinem Rollstuhl heraus und nimmt ihn auf den Schoß. Tim scheint dies sichtlich zu genießen, er lächelt und produziert Laute, die sich sehr freudig anhören. Er blickt im Kreis umher. Die Referendarin bringt ihn in verschiedene Positionen und versucht dabei, einzelne Körperteile, wie z.B. das Bein langsam zu lockern und es vorsichtig auszustrecken. Später winkelt sie seine Beine an und umfasst mit ihren Armen den ganzen Körper des Schülers. Vorsichtig drückt sie ihn, sodass der Schüler seinen eigenen Körper bewusst wahrnehmen kann.

Währenddessen bittet der Sonderpädagoge Boris, den Talker von Lena zu besprechen, sodass sie die anderen Schüler damit begrüßen kann. Boris übernimmt diese Aufgabe gekonnt und legt Lena den Talker anschließend vorsichtig auf den Schoß. Diese schläft immer noch. Der Sonderpädagoge redet behutsam auf sie ein und streichelt sie, damit sie aufwacht. Auch Boris streichelt Lena von sich aus vorsichtig über das Knie. Langsam öffnet Lena ihre Augen. Der Sonderpädagoge spricht weiter mit ihr und hält ihr dann den Talker neben den Kopf. Er fordert sie auf, mit dem Kopf dagegen zu drücken. Nach einiger Zeit des Wartens gelingt ihr eine minimale Kopfbewegung und der Talker wird durch den Druck aktiviert. Die Mitschüler Juri, Stefan, Manuel und Boris warten geduldig und erwidern dann im Chor: „Guten Morgen, Lena!“ Dasselbe Begrüßungsritual wird mit Berkan und Tim wiederholt. Der Zivildienstleistende gibt Berkan währenddessen mit der Spritze Wasser über die PEG-Sonde. Auch der Sonderpädagoge begrüßt die Schüler noch einmal und stellt mich als Gast vor. Er erklärt, dass ich auch Lehrerin werden wolle und da sei, um den Unterricht mit vielen verschiedenen Kindern anzuschauen. Boris erwidert daraufhin: „Das finde ich gut. Hier bei uns ist es bestimmt interessant für Sie, weil wir sind ganz unterschiedlich und jeder hat unterschiedliches Verhalten.“ Der Sonderpädagoge bestätigt diese Aussage mit einem Lächeln und fügt hinzu, dass er hoffe, dass Boris und seine Mitschüler an diesem Morgen keine unterschiedlichen Verhaltensweisen zeigen würden. Daraufhin bittet er die Schüler, sich kurz vorzustellen. Boris, Stefan, Manuel und Juri stellen sich der Reihe nach vor. Im Anschluss daran schlägt der Sonderpädagoge vor, dass die Jungs auch ihre anderen Mitschüler vorstellen, die nicht selber reden können. Boris möchte beginnen und stellt Lena vor. Dazu stellt er sich neben ihren Rollstuhl und berührt sie vorsichtig an der Schulter. Immer wieder versucht er Blickkontakt zu Lena aufzunehmen, als ob er prüfen wolle, ob sie mit seinen Aussagen einverstanden wäre. Er nennt ihren Namen, ihr Alter und erzählt von ihren Vorlieben (z.B. Stofftiere, Massagen,...) und ihren Abneigungen (Korsett, laute Geräusche,...). Er berichtet auch, dass sie viel Ruhe brauche und viel schlafe. Gemeinsam ergänzen die anderen Schüler und die anwesenden Erwachsenen weitere Eigenschaften. Als nächster soll Berkan vorgestellt werden. Juri soll diese Aufgabe übernehmen, will aber lieber Tim vorstellen. Der Sonderpädagoge erlaubt dies. Juri kann trotz seiner starken Disarthrie ein paar Eigenschaften von Tim aufzählen. Auch er schaut immer wieder zu ihm hin. Tim scheint zu merken, dass es um ihn geht. Er lächelt immer wieder und seine Bewegungen nehmen zu, auch bringt er einzelne Laute hervor, fast so als wolle er mitreden. Gemeinsam ergänzen die Mitschüler und Lehrer wieder. Boris merkt an, dass Tim es nicht möge, wenn Stefan ihn am Arm zu fest drücken würde. Diese Aussage macht Stefan wütend. Sofort verteidigt er sich, dass dies gar nicht stimme und er Tim nicht mit Absicht wehtun wolle.

Boris lässt sich jedoch nicht von seiner Meinung abbringen, sodass nach einigem Hin und Her der Sonderpädagoge eingreift. Er meint, dass es Tim tatsächlich nicht möge, zu fest am Arm gedrückt zu werden, dass er aber auch wisse, dass Stefan sich Mühe gebe, Tim nicht wehzutun. Damit scheint Stefan zufrieden zu sein. Schließlich muss noch Berkan vorgestellt werden. Keiner der Schüler will dies übernehmen. Boris meint, dass das schwierig sei, weil sie fast nichts über ihn wüssten. Der Lehrer meint schließlich, dass Stefan als Klassensprecher diese Aufgabe übernehmen sollte. Solche Aufgaben gehörten auch zu diesem Amt. Etwas widerwillig übernimmt er diese Aufgabe und gemeinsam mit den anderen können doch einige Eigenschaften gesammelt werden. Stefan stellt sich ebenfalls hinter Berkan, berührt diesen aber nicht und sucht keinen Blickkontakt zu ihm. Berkan reagiert dabei nicht auf seinen Namen. Den ganzen Morgenkreis über produziert er die Brummgeräusche und führt seine Hände, soweit dies möglich ist, zum Mund. Nur wenn ihn jemand an der Wange streichelt, unterbricht er diese Verhaltensmuster für einige Augenblicke. Zum Ende des Morgenkreises bespricht der Sonderpädagoge mit den Schülern den Stundenplan für den Tag. Ein Schüler berichtet noch davon, dass er am vorigen Nachmittag versucht habe, einen andern Schulfreund anzurufen, dass dies aber nicht gelungen sei. Gemeinsam mit den Schülern ohne Komplexen Behinderungen beginnt der Lehrer, nach möglichen Ursachen und Lösungen für dieses Problem zu suchen. Dann stellt Stefan seine Nachrichten aus dem Internet vor.

Die Referendarin gibt bei diesem Anlass das Zeichen, dass die Schüler mit Komplexen Behinderungen nun in den Nebenraum gehen würden. Diese erhalten dort basale Förderangebote und beginnen bereits mit dem Frühstück, während ihre Klassenkameraden im Klassenzimmer Englischunterricht haben. Ich gehe mit den Schülern mit Komplexen Behinderungen mit ins Nebenzimmer. Jedem Schüler steht ein Erwachsener zur Verfügung: Die Referendarin kümmert sich um Tim, die Kinderpflegerin um Lena und der Zivildienstleistende um Berkan. Der Nebenraum ist klein und lässt wenig Bewegungsspielraum, wenn sich sechs bzw. sieben Personen dort aufhalten. Lena fängt gleich mit dem Frühstück an, weil die Kinderpflegerin meint, sie wisse nicht, wann sie wieder einschlafe. Berkan werden die Handschienen abgenommen und tatsächlich steckt er seine Hände sofort sehr weit in den Mund. Der Zivildienstleistende reibt seine Hände und Arme ab und massiert sie kurz. Auf Anweisung der Referendarin hin, stellt er eine große Plastikschüssel mit lautwarmem Wasser auf Berkans Schoß. Er soll dort ein Handbad bekommen und das Wasser, sowie den Waschhandschuh spüren. Berkan möchte aber seine Hände viel lieber im Mund behalten, als sie ins Wasser zu strecken. Der Zivildienstleistende hat Schwierigkeiten, die Kontrolle zu bewahren. Deshalb stellt er die Schüssel wieder auf die Seite, trocknet Berkans Hände und Arme ab und legt sie in andere Schienen, die ein Abwinkeln der Hände verhindern.

Berkan verstärkt sein Brummen und beginnt schließlich kurz zu weinen. Der Zivildienstleistende bleibt davon scheinbar unbeeindruckt und erklärt mir stattdessen, dass die Schienen nötig seien, damit er Berkan füttern könne und dieser nicht mit seinen Händen das Essen überall verteile. Dann beginnt auch für Berkan das Frühstück. Er isst einen Joghurt. Auch Tims Handschienen wurden von der Referendarin abgenommen. Er erhält ein ausgedehnteres Handbad und eine ausgiebige Massage. Die Referendarin fordert ihn dazu auf, seine Hände selbst ins Wasser zu strecken und ermutigt ihn, sich anzustrengen. Behutsam unterstützt sie ihn bei der Durchführung der Streckbewegung und lockert dabei seine Armmuskulatur durch vorsichtige Vibrationsimpulse und Ziehbewegungen. Dies scheint er zu genießen. Er strahlt und gibt Laute von sich, die sich fröhlich anhören. Schließlich isst auch er noch seinen Joghurt. Lena „kämpft“ mit ihrer Mahlzeit und schläft immer wieder dabei ein. Während dieser Sequenz sprechen die Erwachsenen immer wieder die Schüler direkt an. So sagt beispielsweise die Referendarin: „Das gefällt dir, stimmt’s Tim!“. Oder die Kinderpflegerin fragt Lena, ob ihr der Joghurt nicht schmecke. Dennoch sprechen die Erwachsenen auch viel miteinander. Sie erkundigen sich nach dem Zweck meiner Hospitation und erzählen mir dann vieles zur Schule, zum Unterricht und zu den Schülern, was mir in deren Anwesenheit nicht sehr angenehm ist. Die Referendarin berichtete mit unter anderem, dass Boris und Stefan in letzter Zeit große Verhaltensauffälligkeiten zeigen und immer wieder ‚austicken‘ würden. Besonders bei Stefan seien diese Ausbrüche sehr stark, er würde dabei so starke Kräfte entwickeln, dass kaum ein erwachsener Mann eine Chance gegen ihn hätte. Für solche Fällen hätten sie mittlerweile einen Notfallplan entwickelt, der vorsehen würde, dass ein oder zwei Erwachsene bei Stefan bleiben und ihn zu beruhigen versuchen, während die anderen Erwachsenen schnellstmöglich sich selbst und die übrigen Schüler in Sicherheit bringen würden. Darauf hätte die Aussage des Sonderpädagogen angespielt, dass er hoffe, dass die Schüler keine ‚verschiedenen Verhaltensweisen‘ zeigen würden. Zwischen der Kinderpflegerin, der Referendarin und dem Zivildienstleistenden ergeben sich weitere Gesprächsthemen, u.a. über die Zusatzausbildung der Kinderpflegerin und deren familiärer Situation. Bei diesen Gesprächen führen sie die Versorgung der Schüler nebenbei weiter. Als die Referendarin sich noch einmal kurz mir zuwendet, beginnt Tim zu quengeln. Die Referendarin wendet sich mit den Worten: „Gell, das magst du nicht, wenn ich was anderes nebenher mache!“, wieder ihm zu. Nachdem Berkan etwas gegessen hat, bereitet ihn der Zivildienstleistende darauf vor, den Raum zu verlassen, um ihn zu wickeln. Dazu verwendet der junge Mann eine Atemmaske. Ohne dass ich ihn frage, erklärt er mir, dass es ihn vor allem zu Beginn seiner Tätigkeit viel Überwindung gekostet habe, mit Berkan und ihn zu versorgen, weil dieser einen so starken Körpergeruch habe und seine Hände immer voller Speichel seien.

Er könne in der Schule auch nichts essen, weil er immer diesen Geruch in der Nase habe, der ihm den Appetit verderben würde. Dennoch führt er die Aufgabe aus und wickelt im Anschluss auch noch Tim. Auch die Kinderpflegerin macht sich mit Lena mit der gleichen Absicht auf den Weg zu den Sanitärräumen. Die Referendarin räumt die Massage- und Badematerialien auf. Damit ist die Stunde zu Ende, es klingelt und alle Schüler gehen in die Pause bzw. werden von Erwachsenen dorthin gebracht. Die Schüler mit komplexen Behinderungen werden dabei aus mehreren Klassen alle nahe beieinander an einen bestimmten Platz im Schulflur gefahren. Während der Pause wird dort Musik für sie angeschaltet und ein oder zwei Erwachsene stehen als Aufsicht für sie zur Verfügung. Ihre Mitschüler sind teilweise auf dem Schulhof oder bewegen sich im Schulhaus umher. Der Sonderpädagoge verlässt nach dieser Unterrichtseinheit die Klasse, weil er Aufgaben im Bereich der Einschulungsdiagnostik wahrnehmen muss. Für den anschließenden Kochunterricht kommen deshalb eine Fachlehrerin und eine Ergotherapeutin in die Klasse. Die Fachlehrerin kommt einige Minuten nach Pausenbeginn ins Klassenzimmer. Dort mache ich mir gerade einige Beobachtungsnotizen. Sie fragt mich, wo S2 sei. Sie müsse mit ihm unbedingt noch einiges klären. Ich erkläre ihr, dass er bereits losgegangen sei. Daraufhin verlässt sich das Klassenzimmer wieder und macht sich auf die Suche nach der Referendarin, um mit dieser das Vorgehen für den Kochunterricht zu besprechen. Auch die Ergotherapeutin kommt ins Klassenzimmer, stellt ihre Sachen ab, kontrolliert ihr Fach auf dem Lehrerpult auf mögliche Informationen und geht dann los, um noch Vorbereitungen für den Kochunterricht zu treffen und die entsprechenden Materialien zu besorgen. Kurz vor Unterrichtsbeginn treffen die Referendarin, die Fachlehrerin und die Ergotherapeutin kurz nacheinander im Klassenzimmer ein. Sie nutzen die wenigen Minuten bis zum Eintreffen der Schüler, um noch einmal einige Absprachen zu treffen und Informationen auszutauschen.

**13.1.2 Beobachtung 1b - Lernbereich: Mensch-Natur-Kultur****Unterrichtsbeobachtung an der Schule A (SfK) in Baden-Württemberg**

Am: 12.05.2011

Dauer: 10.35 - 11.45

Klasse: 6 (zwei Parallelklassen, die eng miteinander kooperieren)

Anwesende Schüler: 9 (/10), davon einer bzw. zwei mit Komplexen Behinderungen (Sertan, Memet<sup>1</sup>);  
2 weitere Schülerinnen werden nach dem Lehrplan der Förderschule unterrichtet  
(Nadja und Sanja), die übrigen nach dem Lehrplan der Schule für  
Geistigbehinderte (Lisa, Nils, Mustafa, Tom, Kira, Jens)

Anwesende Erwachsene: Fachlehrerin, Sonderpädagogin, zwei Kinderpflegerinnen, FSJ-Kraft  
(+ teilweise ein Zivildienstleistender und eine weitere Fachlehrerin)

Fach: Mensch-Natur-Kultur

Thema: Wald

---

1 Alle Namen geändert

Es ist ca. 10.35 Uhr. Die Schüler kehren nach und nach aus der Pause zurück. Sie ziehen ihre Jacken aus und teilweise andere Schuhe an. Die Fachlehrerin hat bereits für die Schüler aus ihrer Stammklasse die Arbeitsmaterialien auf den Plätzen an der Tischgruppe bereitgelegt. Die Sonderpädagogin aus der Kooperationsklasse kommt ebenfalls und bringt weitere Arbeitsmaterialien mit. Die Erwachsenen besprechen sich kurz, wer von ihnen heute mit welchen Schülern arbeitet. Die Sonderpädagogin und die Fachlehrerin geben der FSJ-Kraft und den Kinderpflegerinnen dabei Hinweise zu den jeweils individuellen Aufgabenstellungen. Sanja und Nadja begeben sich an ihre Plätze und fangen von sich aus an, sich mit ihren Materialien zu beschäftigen. Die Erwachsenen holen jeweils die Schüler, für die sie in der Stunde verantwortlich sind bzw. bitten diese, sich an ihren Platz zu setzen. Auf diese Weise entstehen kleine Arbeitsgruppen von jeweils 1-2 Schülern und einem bzw. zwei betreuenden Erwachsenen. Innerhalb der Arbeitsgruppen sind die Aufgaben der Schüler weitgehend identisch, zwischen den Gruppen variieren die Aufgaben, sind jedoch alle dem gemeinsamen Thema untergeordnet.

Die verschiedenen Aufgaben dienen dazu, dass die Schüler lernen, welche Tiere und Pflanzen sich in den unterschiedlichen Schichten bzw. Stockwerken des Waldes (Boden, Stamm, Krone,...) befinden. An einem Schrank im Klassenzimmer hat die Fachlehrerin ein großes Plakat befestigt, auf dem ein Baum abgebildet ist. Auf den verschiedenen Stockwerken wurde Bilder von den entsprechenden Pflanzen und Tieren angeheftet. Diese Abbildung wurde von den Schülern offensichtlich in einer der letzten Stunden gemeinsam erarbeitet. Alle Schüler erhalten ein Blatt, auf dem ebenfalls ein solcher Baum abgebildet ist. Entsprechend ihrer Fähigkeiten und Bedürfnisse ist es nun ihre Aufgabe, auf die jeweiligen Stockwerke, Begriffe zu schreiben, Bilder zu kleben,... Nils und Lisa arbeiten mit der Fachlehrerin am Computer. Ihre Aufgabe ist es, jeweils eine Abbildung vom Plakat abzumachen, zu benennen, bei einer Internetsuchmaschine den entsprechenden Begriff einzugeben, ein Bild im Internet zu suchen und auszudrucken. Sie wechseln sich mit den Aufgaben ab. Immer wieder kommt es zu Meinungsverschiedenheiten, welches Bild ausgewählt werden soll. Die Lehrerin achtet darauf, dass die beiden Schüler sich abwechseln und damit Streitereien vermieden werden. Eine Kinderpflegerin und die FSJ-Kraft arbeiten jeweils mit einem Schüler. Die Aufgabe von Tom ist es, Bilder auszuschneiden und an die richtige Stelle auf das Blatt zu kleben. Die Kinderpflegerin ermutigt ihn in regelmäßigen Abständen zur Weiterarbeit und hilft ihm, die richtige Stelle auf dem Arbeitsblatt zu finden, auf die die jeweiligen Abbildungen geklebt werden müssen. Auch Mustafa schneidet zusammen mit der FSJ-Kraft Bilder aus. Die junge Frau betrachtet mit ihm die einzelnen Abbildungen und benennt sie. Sie gibt dem nichtsprechenden Schüler außerdem ab und zu ‚Suchaufgaben‘, so z.B.: „Mustafa, wo ist das Reh?“. Nachdem der Junge die entsprechende Abbildung gefunden hat, zeigt sie ihm die Stelle auf dem Arbeitsblatt, wo die Abbildung aufgeklebt werden muss und hilft ihm, den Kleb auf die Abbildung zu streichen. Kira kommt mit ihrer Kinderpflegerin verspätet aus dem Nachbarklassenzimmer. Sie wippt mit ihrem Oberkörper und „brummt“ vor sich hin. Sie hat die Hände vor ihrem Gesicht zu Fäusten geformt. Die Sonderpädagogin begrüßt sie mit den Worten: „Ach, Kira, schaffst du es endlich auch hier her.“ Die Kinderpflegerin setzt sich an den Tisch und gibt Kira die Anweisung, ebenfalls herzukommen. Das Mädchen wippt noch stärker mit dem Oberkörper. Die Kinderpflegerin steht auf und holt sie zum Tisch. Sie erklärt ihr die Aufgabe und fordert Kira auf, sich ein Bild zu nehmen. Dieses schaut sie mit Kira an. Anschließend kleben sie es gemeinsam auf. Einige Minuten nach Unterrichtsbeginn wird Sertan, der Schüler mit komplexen Behinderungen, vom Zivildienstleistenden in das Klassenzimmer gebracht. Der Zivildienstleistende hat Sertan nach der Pause gewandelt. Sertan wird ohne weitere Worte zu einer Arbeitsgruppe (Kinderpflegerin + Tom) dazugestellt. Der Zivildienstleistende verlässt den Raum wieder. Die Kinderpflegerin nimmt einzelne Bilder, die Tom ausgeschnitten hat und zeigt sie Sertan.

Sie hält ihm diese dicht vor das Gesicht, weil Sertan offenbar schlecht sieht. Sertan zeigt keine Reaktionen. Die Fachlehrerin muss etwas mit der Schulleitung klären und verlässt deshalb das Klassenzimmer. Sie bittet mich, an ihrer Stelle mit Lisa und Nils weiterzuarbeiten. Ich setze mich zu den beiden an den Computer. Nils versucht, sich den Platz am Computer alleine zu erobern. Bei Nils liegt eine Infantile Cerebralparese vor, dadurch ist er in seinen Bewegungen stark eingeschränkt, er kann jedoch lesen und auf der Computertastatur selbständig schreiben, braucht dafür jedoch sehr lange. Zusätzlich hat er eine Hörbehinderung (Hilfsmittelversorgung mit Hörgeräten) und verfügt nicht über Verbalsprache. Er kann sich jedoch über Gesten und Gebärden mit seinen Mitschülern verständigen. Körperkontakt dient ihm als wichtiges Mittel, um auf sich und seine Bedürfnisse aufmerksam zu machen. Weil er lange braucht, um ein Wort zu schreiben, scheint sich Lisa zu langweilen. Deshalb beginnt sie, mir von ihrem Papa zu erzählen, der gerade auf Geschäftsreise sei. Ich fordere sie auf, schon einmal ein neues Bild vom Plakat zu holen und weiterzuarbeiten. Sie tut dies auch, beginnt dann jedoch wieder, von ihrer Familie zu erzählen. Nachdem Nils das Wort geschrieben und ein Bild ausgewählt hat, fordere ich die beiden auf, die Rollen wieder zu tauschen. Ich helfe Lisa, die entsprechenden Buchstaben für das Wort „Reh“ zu finden, während Nils eine weitere Abbildung am Plakat abholt. Für Lisa scheint diese Aufgabe sehr anstrengend zu sein, sie wendet sich immer wieder ab und erklärt mir schließlich, dass ihr schlecht sei. Da ich unsicher bin, wie ich darauf reagieren soll, bespreche ich mich kurz mit einer Kinderpflegerin, die in unserer Nähe sitzt. Diese erklärt mir, dass Lisa dieses Argument in letzter Zeit häufig einbringe, wenn sie keine Lust mehr zum Lernen habe. Ich solle sie zum Weiterarbeiten motivieren. Durch Zureden, lässt sich Lisa wirklich dazu bewegen weiterzuarbeiten. Sie sucht sich ein Bild von einem Reh aus, Nils ist jedoch nicht zufrieden damit und versucht Lisa von ihrem Platz wegzudrücken. Lisa wehrt sich und schlägt Nils, der sich ebenfalls entsprechend wehrt. Ich erkläre, dass in diesem Fall Lisa das Bild aussuchen darf und beim nächsten Durchgang dafür Nils. Zu ähnlichen Auseinandersetzungen kommt es in der Folge immer wieder, bis die beiden endlich alle Bilder im Internet gefunden haben und ausdrucken können. Dafür muss ich mit den beiden das Klassenzimmer verlassen und die Ausdrücke im Computerraum der Schule abholen. Als wir wieder zurückkommen, setzen sich die beiden ebenfalls an ihre Plätze am Tisch. Ihre neue Aufgabe ist es, die ausgedruckten Bilder auszuschneiden und ebenfalls auf das oben beschriebene Arbeitsblatt zu kleben. Nils besorgt sich seine Arbeitsmaterialien selbst. Lisa erhält Unterstützung durch die FSJ-Kraft. Auch dieser erklärt sie, dass ihr schlecht sei. Die FSJ-Kraft ignoriert Lisas Aussage jedoch und erklärt ihr stattdessen ihren Arbeitsauftrag. Immer wieder versucht das Mädchen, ihrer Aufgabe auszuweichen, indem sie beginnt von etwas anderem zu reden, ihren Kopf auf den Tisch legt oder wieder über Übelkeit klagt.

Dennoch wird sie immer wieder von verschiedenen Erwachsenen zur Weiterarbeit ermutigt und ermahnt. Die Fachlehrerin, die in der Zwischenzeit von der Schulleitung zurückgekehrt ist, hat sich zu Sertan gesetzt und schneidet mit ihm mit einer Spezialschere ebenfalls Bilder aus. Dabei legt sie seine Hand auf die Schere, sodass er beim Schneiden den Druck spürt. Sertan blickt im Raum umher. Tom beendet auf einen Hinweis der Kinderpflegerin hin seinen Arbeitsauftrag und verlässt das Klassenzimmer, weil er einen Termin bei der Krankenschwester hat. Kira wippt auch während dem Ausschneiden und Kleben mit dem Oberkörper. Nach einiger Zeit verstärkt sich dieses Verhalten, sie steht auf und stellt sich mit dem Rücken zum Tisch. Die Kinderpflegerin und die Sonderpädagogin reden auf die Schülerin ein und fordern sie auf, sich wieder hinzusetzen und weiterzuarbeiten. Kira fängt an zu weinen und entfernt sich noch weiter vom Tisch. Die Kinderpflegerin geht mit ihr in den Nebenraum. Nach einigen Minuten kehrt Kira mit einem Spielzeug in der Hand zurück, mit dem sie sich im Folgenden beschäftigt. Die Fachlehrerin klebt nun mit Sertan die ausgeschnittenen Bilder ebenfalls auf ein Blatt. Dabei bestreicht sie die Abbildungen mit Kleb und legt sie auf das Arbeitsblatt. Anschließend streicht und drückt sie mit Sertans Hand die Abbildungen fest. Dabei spricht sie mit ihm. Sie erklärt ihm, was sie macht und was auf den Abbildung zu sehen ist. Nachdem sie alle Abbildungen aufgeklebt haben, steht die Fachlehrerin auf und wendet sich einer Aufgabe am Schreibtisch zu. Sertan bleibt in seinem Rollstuhl an dem Platz am Tisch stehen. Nils holt sich die Spezialschere, die noch in der Nähe von Sertan auf dem Tisch liegt. Dennoch hat Schwierigkeiten beim Ausschneiden der Blätter. Er wendet sich Sanja zu. Diese sitzt direkt neben ihm. Durch Klopfen und Zeigen macht er auf seine Probleme und seinen Hilfebedarf aufmerksam. Sanja spricht freundlich mit Nils, erklärt ihm jedoch, dass sie zuerst ihre eigene Aufgabe fertig machen müsse. Die Lehrerin erkennt die Situation und bittet Nadja, Nils zu helfen. Diese hat ihre Aufgaben bereits erledigt. Sie setzt sich bereitwillig zu Nils und unterstützt ihn beim Schneiden und Kleben. Die beiden Schüler arbeiten sehr konzentriert, die Hilfestellung, die Nadja Nils gibt, wirkt sehr zielgerichtet, die beiden scheinen ein eingespieltes Team zu sein. In regelmäßigen Abständen nehmen die beiden Schüler Augenkontakt zueinander auf und lächeln sich an. Sertan sitzt weiterhin im Rollstuhl an seinem Arbeitsplatz. Er scheint auf sein Arbeitsblatt zu blicken. Dieses berührt er immer wieder mit seinen Händen. Die Lehrerin lobt Nadja dafür, dass sie Nils hilft. Nach und nach beenden die Schüler in der Klasse ihre Arbeitsaufträge. Nadja reagiert darauf mit einem stolzen Lächeln. Auch Lisa räumt ihre Arbeitsmaterialien weg. Auf dem Weg zum Papierkorb nähert sie sich Sertan und streichelt ihm über den Kopf. Sie spricht leise mit ihm. Dann wendet sie sich wieder ab und geht zurück zu ihrem Platz. Sertan scheint Lisa mit seinen Augen zu fixieren und lächelt.

Die Schüler, die bereits mit Aufräumen fertig sind, treffen sich auf dem Spielteppich und beschäftigen sich mit Bauklötzen. Mustafa setzt sich zu Tom, der mittlerweile von der Krankenschwester zurückgekehrt ist. Tom ärgert sich darüber, dass Mustafa seine Bauklötze verwendet. Daraufhin schickt die Kinderpflegerin Mustafa zu seinem Platz zurück. Der setzt sich dorthin und fährt mit seinen Fingern auf der Arbeitsunterlage hin und her. Nadja fällt beim Aufräumen auf, dass Sertans Kopf zur Seite gefallen ist und er in einer unbequemen Position im Rollstuhl sitzt. Sie geht auf ihn zu, hebt seinen Kopf an bzw. bringt diesen in eine andere Stellung und lächelt Sertan zu. Die Sonderpädagogin und die Fachlehrerin überlegen gemeinsam, wie sie die Stunde beenden können und entscheiden sich für ein Abschlusslied. Nachdem alle Schüler ihre Arbeitsmaterialien aufgeräumt haben, bittet die Sonderpädagogin eine weitere Fachlehrerin, die im Nebenzimmer mit einer Schüler Einzelförderung gemacht hatte, das Abschlusslied mit ihrer Gitarre zu begleiten. Alle Schüler versammeln sich noch einmal am Tisch und singen gemeinsam ein Waldlied. Sertan hebt beim Klang der Musik seinen Kopf und lächelt. Er bewegt fast das ganze Lied über seine Arme. Die Schüler, deren Stammklassenzimmer nebenan ist, verlassen das Klassenzimmer. Sie nehmen das Mittagessen mit ihrer Stammklasse ein. Anschließend decken die übriggebliebenen Schüler den Tisch und bereiten das Klassenzimmer für das Mittagessen vor. Memet wird vom Zivildienstleistenden hereingebracht. Er war mit einer anderen Gruppe beim Schwimmen. Der Zivildienstleistende stellt Memet in eine Ecke im Klassenzimmer und beginnt ihm, schon einmal das Essen zu geben. Eine Kinderpflegerin erklärt mir, dass Memet eine ruhige Umgebung zum Essen brauche. Lisa, die eigentlich die Aufgabe hat, ihren Platz für das Mittagessen vorzubereiten, klagt wieder über Übelkeit. Weil die Fachlehrerin ihr jedoch befiehlt, jetzt sofort ihre Aufgabe zu erledigen, steht sie von ihrem Platz auf. Statt zum Geschirrrregal zu gehen, nähert sie sich Sertan. Die Fachlehrerin sieht dies und ermahnt sie sofort: „Lisa, lass den Kopf von Sertan, der ist keine Puppe! Erledige jetzt deine Aufgabe.“ Lisa geht weiter zum Regal. Die anderen Schüler der Stammklasse kommen mit dem Sonderpädagogen der Klasse vom Schwimmunterricht zurück. Dann beginnt das gemeinsame Mittagessen.

## 13.2 Beobachtungen an der Schule B in Berlin

### 13.2.1 Beobachtung 2a - Lernstraße und Einführung in den Wochenplan

#### Unterrichtsbeobachtung an der Schule B in Berlin

Am: 24.05.2011

Dauer: 08.45 - 10.30 Uhr

Klasse: 1-3 (jahrgangsübergreifende Lerngruppe)

Anwesende Schüler: 23, davon zwei Schüler, die nach dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung unterrichtet werden (Jakob<sup>1</sup> und Hürcan<sup>2</sup>); Klasse 1: 8 Schüler; Klasse 2: 8 Schüler, Klasse 3: 7 Schüler; Mädchen: 11; Jungen: 12

Anwesende Erwachsene: Sonderpädagogin (R2), Referendarin (Frau M.), Lernhelferin (Frau L.) für Hürcan, weiterer Pädagoge (Herr D.)

Lernstraße im Fach Deutsch, Frühstückspause, Einführung in den neuen Wochenplan

Es ist 08.45 Uhr. Die Schüler kommen nach und nach ins Klassenzimmer (offener Unterrichtsbeginn). Hürcan ist zusammen mit seiner Lernhelferin Frau L. bereits als erster gekommen und begrüßt seine Mitschüler - einige stürmisch und voller Freude. Die Mitschüler erwidern diese Begrüßung auf unterschiedliche Weise - teils verbal, teils über kurzen Körperkontakt. Hürcan freut sich scheinbar besonders, dass Jakob wieder da ist, der am Tag zuvor krank war. Jakob stellt seine Schulsachen ab und holt von sich aus die Materialien für die Gestaltung des Klassenkalenders (Symbol- und Wortkarten, Setzleiste). Zusammen mit seiner Partnerschülerin, die sich hinter ihn gestellt hat, erledigt er diese Aufgabe. Die Partnerschülerin leitet ihn immer wieder verbal an oder zeigt ihm eine entsprechende Karte. Diese bringt den Kalender anschließend nach vorne und stellt ihn neben der Tafel auf. Auch die Lehrerin R2 kommt ins Klassenzimmer. Sie erledigt noch einige Dinge und stellt sich dann vor die Klasse. Sie beginnt das Morgenlied zu singen, das jeden Morgen in der Klasse gesungen wird. Die Schüler gehen zu ihren Plätzen und stimmen nach und nach in das Morgenlied ein. Im Anschluss daran gestaltet die Klasse gemeinsam den Stundenplan für diesen Tag. Dafür nutzt die Lehrerin Wort-Symbol-Karten. Hürcan erhält die Aufgabe, die Wortkarten an verschiedene Mitschüler zu verteilen. So sagt R2 beispielsweise: „Geh zu J. und bringe ihr die Karte.“ Hürcan erfüllt diese Aufgabe scheinbar gerne und bewegt sich weitgehend schnell und zielgerichtet auf die entsprechenden Mitschüler zu. Mitschülern, die er offenbar besonders gern hat,

überreicht er die Karte mit einem Lächeln. In einzelnen Fällen ist Hürcan unsicher, dann weisen ihm seine Mitschüler den Weg. Hürcan erhält jeweils Applaus von seinen Mitschülern, wenn er eine Karte der richtigen Person gebracht hat. Dies scheint ihn zu motivieren. Auch die Lehrerin (R2) stellt am Ende der Aufgabe noch einmal seine gute Leistung heraus mit den Worten: „Das hat er gut gemacht, stimmt’s?“ Hürcan geht zurück an seinen Platz. Alle Schüler, die eine Karte erhalten haben, stellen sich an der Tafel auf und ordnen die Wortkarten in der richtigen Reihenfolge. Jakob erstellt auf einer Holzleiste ebenfalls seinen Stundenplan, er verwendet ebenfalls Wort-Bild-Karten. Nachdem Jakob seinen Stundenplan erstellt hat, fordert die Lehrerin ihn auf, diesen vorzulesen. Auf diese Weise wird Jakobs Stundenplan mit dem Stundenplan abgeglichen, den seine Mitschüler erstellt haben. Die Lehrerin bedankt sich bei Jakob. Alle Schüler, die eine Karte in der Hand halten, werden dazu aufgefordert, zu ihrer Karte einen ganzen Satz zu sagen, so z.B.: „Heute beginnen wir mit Lernstraße Deutsch. Im Anschluss ist Hofpause.“ Währenddessen geht Hürcan im Klassenzimmer umher und nähert sich einzelnen Mitschülern. Die Lernhelferin holt ihn zurück an seinen Platz. Herr D. betritt die Klasse ohne groß Aufsehen zu erregen. Er geht auf eine Schülerin zu, spricht leise mit ihr und nimmt sie mit ins Nebenzimmer. Dort muss sie die VERA-Arbeit<sup>35</sup> nachschreiben. Kurz vor 09.00Uhr kommt auch R1 ins Klassenzimmer und stellt ihre Sachen im hinteren Teil des Klassenzimmers ab<sup>36</sup>. Obwohl sie versucht möglichst leise und unauffällig durch das Klassenzimmer zu gehen, lassen sich einige Schüler für ein paar Augenblick von dem Geschehen an der Tafel ablenken. Hürcan springt sofort von seinem Platz auf und begrüßt die Lehrerin stürmisch. Sie erwidert die Begrüßung, schickt ihn dann aber auf seinen Platz zurück und verlässt das Klassenzimmer wieder. Aufgrund dieser Situation muss die Sonderpädagogin die Schüler erneut um Aufmerksamkeit bitten. Nachdem die Schüler die Sätze zu den Stundenplanaktivitäten gesagt haben, befestigen sie die Wortkarten mit Magneten an der Tafel und begeben sich dann an ihre Plätze. Die Lehrerin R2 bedankt sich bei den Schülern und gibt das verbale Signal zum Beginn der Unterrichtseinheit ‚Lernstraße Deutsch‘: „Und jetzt beginnt die Lernstraße! Denkt daran, wir arbeiten leise!“ Jeder Schüler holt sich selbst seine individuellen Arbeitsmaterialien, setzt sich an seinen Platz und beginnt zu arbeiten. Es herrscht geschäftiges Gemurmel.

Die Referendarin zeigt Jakob seine Aufgabe. Dazu geht sie mit ihm an die Tafel und schreibt mit Kreide die Buchstaben „l“ und „i“ in vielfacher Ausführung an. Jakob fährt diese Kreidebuchstaben mit einem nassen Pinsel nach. Nachdem Jakob die ersten fünf Buchstaben nachgefahren hat und die Aufgabe verstanden zu haben scheint, wendet sich die Referendarin einem anderen Schüler zu und lässt Jakob alleine weiterarbeiten.

- II -

---

<sup>35</sup> VERA-Arbeit: Vergleichsarbeiten, die deutschlandweit für alle Schüler der dritten Klasse in den Regelschulen verpflichtend sind und zur systematischen Entwicklung von Schul- und Unterrichtsqualität beitragen sollen (vgl. <http://www.schule-bw.de/entwicklung/dva/vavera/konzeptionvera/schulen/>).

<sup>36</sup> Offizieller Unterrichtsbeginn ist um 09.00Uhr. In den JÜL-Klassen besteht jedoch eine Vereinbarung, bereits um 08.45Uhr zu beginnen, damit innerhalb der Unterrichtszeit gemeinsam gefrühstückt werden kann.

Hürcan geht ebenfalls einem individuellen Arbeitsauftrag nach: Aus einer Kiste nimmt er verschiedene Bildkarten. Sein Auftrag ist es nun, die passenden Bildkarten zu einer Kategorie - beispielsweise zur Kategorie „Fahrzeuge“ - herauszusuchen und auf einer Tafel mit Klettstreifen anzustecken. Die Lernhelferin sitzt neben ihm auf dem Boden. Gemeinsam schauen sie sich die Bildkarten an. Die Lernhelferin benennt die abgebildeten Gegenstände mit den deutschen Begriffen, Hürcan versucht z.T. diese Wörter nachzusprechen.

Jakob, der inzwischen alle Buchstaben nachgefahren hat, bekundet laut, dass er fertig sei. Die Referendarin gibt ihm den nächsten Auftrag (Materialien aufräumen). Danach schaut sie zusammen mit Jakob auf seinem Arbeitsplan, einer Klettleiste mit verschiedenen Symbolen, nach, was seine nächste Aufgabe ist. Entsprechend setzt er sich an seinen Platz und arbeitet in seinem Arbeitsheft weiter. Auch dort geht es darum, auf einem Blatt Buchstaben nachzufahren. Die Referendarin wendet sich wieder ab.

Das Gemurmel in der Klasse ist mehr geworden. Einzelne Kinder sprechen mit ihren Nachbarn, während oder anstatt dass sie ihre Aufgaben erledigen. Deshalb ermahnt die Sonderpädagogin alle Kinder, noch leiser zu arbeiten. Sie wendet sich einer Schülerin zu und erklärt ihr eine Aufgabe. Auch ein anderer Schüler braucht Hilfe. Er geht auf die Lernhilfe von Hürcan zu und bittet diese, ihr zu helfen. Nachdem er eine Hilfestellung erhalten hat, geht er zurück zu seinem Platz. Sein Tischnachbar beginnt mit ihm zu sprechen und malt etwas in sein Heft. Auch seine andere Tischnachbarin schaltet sich in das Gespräch ein und fragt nach, in welchem Heft er sich gerade befinde. Die drei sprechen miteinander. Die Nachbarin schaut das Heft ihres Nebensitzers an. Nach einigen Minuten (ca.3min) der Unterhaltung und Interaktion arbeiten die Schüler wieder für sich weiter.

Hürcan hat seine Zuordnungsaufgabe beendet. Zum Training seiner feinmotorischen Fähigkeiten und - wie seiner Lernstraße zu entnehmen ist - insbesondere seiner Auge-Hand-Koordination, soll er in einer weiteren Aufgabe Obst und Gemüse schälen und schneiden. Er setzt sich mit der Lernhelferin zusammen an eine Tischgruppe, an der ihm genügend Platz zur Verfügung steht. Er muss die Lebensmittel waschen und besteht darauf, dies ganz alleine tun zu dürfen. Als die Lernhelferin aufsteht, um ihn zu begleiten, „schimpft“ er mit ihr und zeigt zu ihrem Platz, bis sie sich wieder hinsetzt. Auf dem Rückweg vom Waschbecken fällt ihm der Apfel, den er gerade gewaschen hat, hinunter. Die Lernhelferin liest ihn wieder auf und wäscht ihn noch einmal.

Währenddessen bewegt sich Hürcan im Klassenzimmer umher. Auf die Aufforderung der Lernhelferin hin, reagiert er nicht. Sie holt ihn zu seinem Platz zurück. Dort soll er jetzt eine Banane schälen. Hürcan macht deutlich, dass er dies nicht will, sondern sich vielmehr im Klassenzimmer bewegen will, indem er sich immer wieder vom Stuhl gleiten lässt und versucht der Lernhelferin zu entkommen.

Diese erlaubt ihm schließlich, auf seinem Platz an Buch anzuschauen unter der Bedingung, dass er leise sei und auf seinem Platz sitzen bleiben würde. Hürcan legt das Buch bald wieder beiseite und holt sein Mäppchen und Papier aus seiner Schultasche. Er beginnt zu malen bzw. zu schreiben. Dabei blickt er immer wieder zu seinen Nebensitzern und versucht deren Verhalten so gut wie möglich zu imitieren.

Die Sonderpädagogin geht in der Klasse umher. Sie wendet sich einem Schüler zu, der Schwierigkeiten bei einer Aufgabe hat. Ein anderer Schüler stellt sich hinter die Sonderpädagogin und wartet, bis auch er von ihr Hilfestellung erhält. In der Zwischenzeit geht er kurz zur Tafel und bewegt seinen Magnet auf der Lernstraße zum nächsten Feld. Scheinbar hat er ein Arbeitsheft erfolgreich beendet, denn die Sonderpädagogin gibt ihm ein neues. Die Lernhelferin setzt sich immer wieder an verschiedene Tische, während Hürcan ruhig auf seinem Platz sitzt und wie seine Mitschüler schreibt. Sie berät einzelne Schüler oder ermahnt die Tischgruppen zur Ruhe.

Jakob hat seine Aufgabe im Arbeitsheft erledigt. Er wählt eine nächste Aufgabe am PC (Konfetti-Programm). Dort muss er Wörter lesen und die entsprechenden Symbole anklicken. Dabei singt und spricht er leise vor sich hin.

Hürcan schreibt immer noch weiter. Dann wendet er sich einem Mitschüler zu und spricht ihn an (möglicherweise auf Türkisch?). Der Mitschüler antwortet ihm ebenfalls auf Türkisch. Die Sonderpädagogin geht zu Hürcan hin und bittet ihn, leise zu sein. Dabei würdigt sie auch den von ihm produzierten „Text“. Dann geht sie wieder durch das Klassenzimmer zu einem anderen Schüler. Hürcan wendet sich nun an seinen Nebensitzer, der zeigt ihm daraufhin etwas in seinem Arbeitsheft. Beide Schüler arbeiten wieder für sich weiter.

Die Schülerin, die die VERA-Arbeit nachschreiben musste, kommt zurück in Klassenzimmer, holt leise ihre Materialien und arbeitet in ihrem Heft weiter.

Jakob klickt am PC scheinbar wahllos Bilder an, ohne die Wörter vorher zu lesen. Die Referendarin erkennt diese Situation, setzt sich zu ihm und unterstützt ihn beim (Er-)Lesen der Wörter. Jakob liest dabei einzelne Laute und versucht, diese zusammen zu schleifen.

Die Sonderpädagogin wendet sich erneut einem anderen Schüler zu, erklärt ihm etwas und streicht ihm ermutigend über die Schulter. Ein anderer Schüler bleibt auf dem Weg zu seiner neuen Aufgabe bei einem Mitschüler stehen und spricht mit diesem über sein Pausenfrühstück. Er scheint keine Lust mehr zu haben, eine neue Aufgabe zu beginnen. Er geht zu der Sonderpädagogin und erinnert sie an die Frühstückspause. Die Sonderpädagogin schickt ihn zu seinem Platz zurück, mit dem Hinweis, dass es noch vier Minuten bis zur Pause dauern würde.

Hürcan, der die ganze Zeit konzentriert geschrieben hat, ruft etwas auf Türkisch durch das Klassenzimmer. Die Sonderpädagogin ermahnt ihn aus der Ferne, leise zu sein. Eine Mitschülerin erklärt der Lehrerin, dass dies Türkisch gewesen sei und Hürcan meine, es gebe jetzt Frühstück. Die Sonderpädagogin gibt daraufhin auch Hürcan die Information weiter, dass es noch einige Minuten zum Frühstück dauern würde. Er wendet sich wieder seinem Blatt zu. Die Lernhelferin geht zu Hürcan hin und schaut sich seinen Text an. Eine andere Schülerin kommt hinzu und holt sich von der Lernhelferin einen Ratschlag zu einer Aufgabe. Dann geht sie zurück zu ihrem Platz. Hürcan beendet sein Schreiben endgültig. Er will essen. Dies zeigt er, indem er seine Vesperdose hervorholt. Die Lernhelferin lobt ihn für sein gutes Zeitgefühl. Ein Schüler, der Hürcan gegenüber sitzt, hört dessen Wunsch, schaut zur Uhr und gibt dann mit einer Klangschale das Signal zur Frühstückspause. Die Sonderpädagogin erinnert die Schüler an ihre Hausaufgaben. Alle Kinder räumen ihre Arbeitsmaterialien beiseite und beginnen an den Tischgruppen zu essen. Zwischen den Schülern entstehen Gespräche. Hürcan will nicht stillsitzen. Er geht zur Tür, die einen Spalt offen steht, und schließt diese. Auf dem Rückweg bleibt er am Stuhl einer Mitschülerin hängen und stolpert. Er rappelt sich wieder auf, klopft dem Mädchen auf den Rücken und redet empört auf sie ein (evtl. wiederum auf Türkisch). Die Schülerin weist Hürcan verbal und durch ein Handzeichen zurück und klopft ihm ebenfalls auf die Schulter. Hürcan lacht. Er geht zurück zu seinem Platz, wendet sich aber noch einmal um und geht zu der Mitschülerin zurück. Dort wiederholt er die oben beschriebene Interaktion (auf die Schulter klopfen, schimpfen, Reaktion der Mitschülerin abwarten). Beide Kinder lachen dabei. Schließlich markiert die Schulglocke das Ende der Frühstückspause.

Nach der Frühstückspause findet (ab ca. 10.05 Uhr) eine Einführung in den neuen Wochenplan im Fach Mathematik statt. Diese übernimmt in dieser Woche ausnahmsweise die Sonderpädagogin, weil die Grundschullehrerin dies am Vortag nicht tun konnte. Die Sonderpädagogin steht vorne an der Tafel. Sie erklärt, dass es wieder für jede Klassenstufe verschiedene Aufgaben gebe und stellt einzelne Aufgabentypen vor. Alle Schüler hören konzentriert zu. Nur Hürcan geht im Klassenzimmer umher. Die Sonderpädagogin ermahnt ihn, sich ebenfalls zu setzen. Daraufhin holt sich Hürcan einen Stuhl und setzt sich direkt vor Jakob hin.

Dieser beklagt sich: „Ach, Hürcan, du musst zu deinem Platz.“ Weil Hürcan nur noch dichter zu Jakob hinrückt, kippt dieser Hürcans Stuhl nach vorne um. Hürcan fällt herunter, findet das aber scheinbar lustig (er lacht) und provoziert das gleiche Verhalten noch einmal. Die Lehrerin erklärt währenddessen weiter.

Die Wochenpläne werden von verschiedenen Schülern verteilt und die Computerarbeitszeiten für diese Schulwoche vereinbart. Die Lehrerin erinnert die Partnerschüler von Hürcan und Jakob daran, ihre Aufgaben wahrzunehmen und sich gegenseitig abzusprechen. Dann beginnen die Schüler mit ihren neuen Wochenplänen zu arbeiten.

Hürcan führt nun gemeinsam mit einem Partnerkind die begonnene Aufgabe zum Schneiden und Schälen von Obst und Gemüse aus. Hürcan schneidet - wie sein Mitschüler - Banane und Karotte. Dabei kommuniziert Hürcan mit seinem Partnerschüler, er „spricht“ bzw. lautiert. Der Junge imitiert die Laute von Hürcan. Dies motiviert Hürcan scheinbar, immer neue Laute hervorzubringen. Beide Schüler lachen und scheinen viel Spaß miteinander zu haben.

Jakob arbeitet mit einer Partnerschülerin auf dem Boden. Die andere Partnerschülerin kommt ebenfalls dazu. Es kommt zu einer Auseinandersetzung zwischen den beiden, wer mit Jakob arbeiten darf. Die Sonderpädagogin kommt ebenfalls dazu. Sie spricht mit den zwei Mädchen und schickt dann die zweite Partnerschülerin an ihren Platz zurück. Dies begründet sie damit, dass so keine verantwortliche Partnerarbeit möglich. Das Mädchen geht zurück an ihren Platz mit einem Gesichtsausdruck, der für mich sowohl Enttäuschung als auch Wut widerspiegelt. Die Sonderpädagogin setzt sich währenddessen zu Jakob und der anderen Partnerschülerin auf den Boden und leitet das Mädchen an, wie sie mit Jakob arbeiten kann. Sie führt den Arbeitsablauf zuerst einige Male selbst zusammen mit Jakob aus und übergibt dann nach und nach die Verantwortung an die Partnerschülerin. Sie arbeiten selbständig weiter, die Sonderpädagogin entfernt sich wieder.

Die Tür öffnet sich und eine Frau gibt Jakob ein Zeichen. Wie sich herausstellt ist es eine Lesepatin. Jakob geht durch das Klassenzimmer Richtung Tür und packt dabei verschiedene Mitschüler am Genick. Sie entwenden sich und setzen ihm verbal Grenzen. Jakob lässt los und geht weiter, dabei spricht er vor sich hin. Seine Partnerschülerin wendet sich ihren eigenen Lernmaterialien zu. Die Sonderpädagogin holt aus Jakobs Schultasche ein Buch und gibt dieses der Lesepatin mit. Außerdem informiert sie sie darüber, welche Schwerpunkte mit Jakob gerade gesetzt werden und worauf die Lesepatin besonders achten soll.

Hürcan schneidet mit seinem Partnerschüler weiterhin Obst und Gemüse. Als es darum geht, den Abfall aufzuräumen, verlässt Hürcan seinen Platz und rennt durch das Klassenzimmer. Die Lernhelferin holt ihn zurück. Er erhält die Aufgabe, die hergerichteten Obst- und Gemüseteller auf einen kleinen Wagen aufzuladen und auf den verschiedenen Tischgruppen zu verteilen. Sein Partnerschüler hilft ihm dabei. Hürcan schiebt den Wagen von Tisch zu Tisch und reicht dem Partnerschüler die Teller. Dieser stellt sie auf den jeweiligen Tisch. Hürcan fährt mit seinem Wagen über die Arbeitsmaterialien einer Mitschülerin, die am Boden arbeitet. Sie macht auf sich aufmerksam, indem sie sagt: „Nein, Hürcan!“. Der Junge versucht ihr auszuweichen.

Am Boden im hinteren Teil des Klassenzimmers hat sich eine kleine Lerngruppe von Schülern gebildet, die gemeinsam eine Aufgabe bearbeiten. Sie müssen einer Bildergeschichte entsprechende Sätze zuordnen. Sie sprechen leise miteinander.

Hürcan bringt nun zusammen mit seinem Partnerschüler den Müll nach draußen.

Viele Schüler haben Fragen zum neuen Wochenplan. Die Sonderpädagogin sowie die Lernhelferin versuchen den Schülern ihre Fragen zu beantworten. Weil die Aufgaben jedoch größtenteils von der Grundschulpädagogin konzipiert wurden (die Sonderpädagogin bereitet schwerpunktmäßig die Lernangebote für die Schüler vor, die nach dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung unterrichtet werden) und diese aber am Morgen in der Nachbarklasse unterrichtet, erweist sich dies teilweise als schwierig. Zum Teil fehlen einzelne Materialien oder sie funktionieren nicht wie erwartet. In einem Fall geht die Lernhelferin in die Nachbarklasse und fragt dort direkt bei der Lehrerin nach. Einige Schüler stehen herum, reden und spielen mit ihren Mitschülern oder versuchen sich gegenseitig zu helfen, die entsprechenden Arbeitsmaterialien zu finden.

Hürcan kommt mit seinem Partnerschüler vom Mülldienst zurück und mischt sich unter die anderen Schüler. Kurze Zeit später kommt auch Jakob mit der Lesepatin zurück ins Klassenzimmer. Er ruft laut: „Mäh, mäh!“ Im lauten Gemurmel der Klasse scheint dies aber in diesem Augenblick nicht zu stören. Um 10.30 Uhr klingelt es zur Hofpause. Hürcan rennt sofort nach draußen. Die anderen Schüler räumen ihre Arbeitsmaterialien weg und verlassen dann nach und nach ebenfalls das Klassenzimmer.

**13.2.2 Beobachtung 2b – Werkstattunterricht****Unterrichtsbeobachtung an der Schule B in Berlin**

Am: 24.05.2011

Dauer: 10.50 - 11.35 Uhr

Klasse: 1-3 (jahrgangsübergreifende Lerngruppe)

Anwesende Schüler: 23, davon zwei Schüler, die nach dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung unterrichtet werden (Jakob<sup>1</sup> und Hürcan<sup>2</sup>); Klasse 1: 8 Schüler; Klasse 2: 8 Schüler, Klasse 3: 7 Schüler; Mädchen: 11; Jungen: 12

Anwesende Erwachsene: Grundschullehrerin (R1), Referendarin (Frau M.), Lernhelferin (Frau L.) für

Hürcan

Werkstattunterricht

Thema: Regenwurm

Zu Stundenbeginn (ca. 10. 40 Uhr) gibt die Referendarin das Signal für den Arbeitsbeginn. Die Schüler holen sich eigenständig ihre Arbeitsmaterialien aus den 10 Körben, die im hinteren Teil des Klassenraumes stehen. Je nach Aufgabe und Motivation arbeiten sie in Einzel- oder Partnerarbeit. Es gibt ganz verschiedene Aufgaben von Wurmrechnungen über Bastelarbeiten und Bewegungsaufgaben, bis hin zu Wurmgeschichten erzählen oder schreiben – an jeder Station liegen Aufgaben mit differenzierten Anforderungen für die verschiedenen Klassenstufen, sowie für Hürcan und Jakob vor. Immer zwei Schüler sind Experten für eine Station, d.h., sie kennen die Aufgaben für alle Klassenstufen, können diese erklären und am Ende kontrollieren. Dies gilt auch für die Schüler mit Behinderung, so ist beispielsweise Hürcan der Experte für eine Station, an der die Schüler wie Regenwürmer durch einen Stoffschlau kriechen müssen. Die einzelnen Aufgaben liegen in Körben im hinteren Teil des Klassenzimmers bereit. Die Bewegungsaufgabe wurde im Flur vor dem Klassenzimmer aufgebaut, deshalb steht die Tür des Klassenzimmers offen.

Die Lernhelferin fragt eines der Partnerkinder von Hürcan: „Arbeitest du heute mit Hürcan?“ Der Schüler bejaht das und geht zu Hürcan. Dessen Aufgabe ist es, aus einem Sandeimer bunte Regenwürmer (Pfeifenputzer) herauszusuchen. Die beiden holen an der Station die Arbeitsmaterialien (Sandeimer + Würmer) ab. Das Partnerkind weiß zuerst nicht, wo es nun mit den Materialien und Hürcan hingehen soll.

Der Junge fragt die Lehrerin (R1), die ebenfalls im Unterricht anwesend ist, um Rat. Diese fragt Hürcan, ob er auf dem Boden arbeiten wolle. Hürcan nickt und lässt sich auf dem Boden nieder. Auch die Lehrerin und das Partnerkind setzen sich auf den Boden. Die Lehrerin fragt das Partnerkind, ob er wisse, was die Aufgabe für Hürcan sei. Sie erklärt ihm diese noch einmal kurz und überlegt dann zusammen mit dem Partnerkind, wie es am besten mit Hürcan zusammenarbeiten könne. Hürcan sitzt daneben und schaut sich die Materialien an. Die Lehrerin steht wieder auf und geht im Klassenzimmer umher. Sie wendet sich einer Schülerin zu, die eine Frage zu ihrer Aufgabe hat. Ansonsten geht sie durch das Klassenzimmer und beobachtet die Schüler bei ihrer Arbeit, berät sie und ermutigt sie bei Bedarf, weiterzuarbeiten. Das Partnerkind versteckt die Würmer für Hürcan im Sand und auf ein Zeichen hin („Jetzt, Hürcan, kannst du die Würmer suchen!“) macht Hürcan sich freudig daran, die Würmer im Sand auszugraben. Das Partnerkind sitzt daneben und beobachtet Hürcan. Als Hürcan einen Wurm gefunden hat, lobt er ihn: „Gut gemacht, Hürcan! Super, du hast einen Wurm gefunden.“ Dieser gräbt drei Würmer aus und steht dann auf. Er geht zur Lernhelferin und macht eine Gebärde. Diese versteht, dass er einen Löffel holen möchte und bespricht mit ihm, wo er einen finden kann. Das Partnerkind ruft Hürcan zurück. Er kommt mit dem Löffel. Die Lehrerin sieht Hürcan mit dem Löffel und ermahnt ihn, weiterzuarbeiten. Jetzt sei keine Essenspause (Sie hatte scheinbar vermutet, Hürcan wolle mit dem Löffel essen). Die Lernhelferin erklärt die Situation und Hürcan kniet sich wieder auf den Boden. In der Zwischenzeit sind zwei andere Mitschüler an Hürcans Arbeitsstation vorbeigekommen und haben sich ebenfalls auf den Boden gekniet, um sich die Materialien anzusehen. Gemeinsam mit Hürcan buddeln sie im Sand. Die Jungs beginnen nicht mehr nur die Würmer auszubuddeln, sondern auch Sand aus dem Eimer auf den Boden zu werfen. Die Lehrerin kommt vorbei und fragt, warum so viele Kinder bei Hürcan auf dem Boden sitzen würden. Einer der Mitschüler sagt, dass er jetzt mit Hürcan arbeiten wolle, doch das Partnerkind verteidigt seine Rolle und besteht darauf, weil er laut Plan so eingeteilt sei. Dieses Argument gewährt die Lehrerin und schickt die anderen beiden Jungs wieder zu anderen Aufgaben. Hürcan hat jedoch scheinbar Gefallen an der Sandschlacht gefunden. Immer mehr Sand landet auf diese Weise neben dem Eimer. Dabei lässt er sich auch nicht von seinem Partnerkind abbringen. Eine Schülerin, die an Hürcan vorbeikommt, sieht den Sand neben dem Eimer und ruft: „Schau mal, R1, was Hürcan da gemacht hat!“ Die Lehrerin geht zu Hürcan und verbietet ihm, weiter Sand auszuschütten.

Nach kurzem Überlegen schlägt sie vor, dass Hürcan mit seinem Partnerkind auch nach draußen in den Sand gehen könne, um dort die Würmer zu suchen und zu buddeln. Sie bespricht sich kurz mit der Lernhelferin, die dieser Idee ebenfalls zustimmt. Hürcan und sein Partnerkind verlassen daraufhin das Klassenzimmer. Die Lehrerin erlaubt einem weiteren Jungen, die beiden zu begleiten.

Während Hürcan die oben beschriebene Tätigkeit ausübt, bastelt Jakob mit seiner Partnerschülerin einen Papierwurm. Sie schneidet mit ihm zusammen die Teile aus. Jakob hilft zuerst mit, er verliert jedoch bald die Geduld und lässt sich auf den Boden gleiten. Er holt sein Spieltier und spielt mit ihm. Dabei singt und pfeift er. Außerdem begleitet er seine Spielhandlung verbal. Die Lehrerin ermahnt ihn mehrere Male, leise zu sein. Auch eine Mitschülerin sagt: „Sei leise, Jakob, sonst kann ich mich nicht konzentrieren.“ Diese Anweisung befolgt er jeweils für kurze Zeit, bevor er wieder lauter wird. Die Partnerschülerin arbeitet weiter an dem Papierwurm. In unregelmäßigen Abständen zeigt sie Jakob die fortschreitende Arbeit. Er lässt sich jedoch nicht mehr davon überzeugen, sich noch einmal auf den Stuhl zu setzen und mitzuhelfen. Jakob sitzt direkt hinter seinem Gruppentisch, an dem noch andere Schüler arbeiten. Sie scheinen sich von Jakob nicht durcheinander bringen zu lassen, sondern achten darauf, dass sie ihn nicht verletzen, wenn sie von ihrem Stuhl aufstehen. Ein Schüler, der gerade eine Arbeit beendet hat, setzt sich für kurze Zeit zu Jakob und versucht sich, in sein Spiel einzuklinken, worauf Jakob jedoch nicht reagiert. Der Schüler steht wieder auf und sucht sich eine neue Aufgabe. Als die Partnerschülerin von Jakob den Wurm fertiggestellt hat, zeigt sie ihn Jakob und er ist wieder völlig bei der Sache. Er scheint sich darüber zu freuen. Die Lehrerin sieht, dass Jakob seine Aufgabe beendet hat. Sie fragt ihn, ob er den anderen zeigen möchte, was er gebastelt habe. Jakob bestätigt dies. Zusammen mit seiner Partnerschülerin geht Jakob nach vorn zur Tafel. Jakob hält den Wurm und die Partnerschülerin schlägt auf die Klangschale. Alle Kinder werden leise und schauen nach vorne. Die Lehrerin sagt: „Jakob möchte euch zeigen, was er Tolles gebastelt hat!“ Jakob hält seinen Wurm nach oben. Die Lehrerin sagt: „Super, Jakob! Das hast du sehr gut gemacht.“ Alle Kinder und Erwachsenen klatschen. Jakob ist sichtlich stolz. Auch die Partnerschülerin macht einen stolzen Eindruck. Die Lehrerin möchte auch sie loben. Sie gibt der Lehrerin jedoch ein Zeichen, dass sie leise sein soll und verschwindet auf ihrem Platz. Die Lehrerin lobt sie leise. Die anderen Kinder wenden sich wieder ihren Aufgaben zu.

Jakob geht zurück zu seinem Platz. Er erhält von der Lehrerin den Auftrag, eine weitere Aufgabe zu machen. Jakob schaut zusammen mit der Lehrerin auf dem Arbeitsplan nach, welche Aufgaben noch aufstehen. Er erhält eine neue Bastelaufgabe, bei der er einen Kaffeefilter in Erdfarben anmalen soll und einen Papierregenwurm auf einen Stab kleben muss, der sich dann in der Erde verstecken kann. Nachdem die Arbeitsmaterialien besorgt sind, entfernt sich die Lehrerin wieder. Jakob sitzt vor den Materialien und schaut sie an. Er ruft laut: „R1, ich weiß nicht, was ich machen muss.“ Sie erwidert, dass er sich Hilfe holen solle. Er schaut sich daraufhin suchend um. Sein Blick fällt auch mich (ich sitze im hinteren Teil des Klassenzimmers und mache mir Notizen). Er sagt: „R1, die da soll mir helfen!“ R1 erklärt ihm, dass er mich fragen müsse, was er dann auch tut. Daraufhin setze ich mich neben Jakob und erkläre ihm noch einmal seinen Arbeitsauftrag.

Gemeinsam überlegen wir, welche Farben die Erde hat und er malt einige Striche auf den Kaffeefilter. Dann hört er wieder auf und singt vor sich hin. Ich versuche ihn zum Weitermalen zu ermutigen.

Uns gegenüber sitzt ein Junge an seinem Arbeitsblatt mit Regenwurmrechnungen. Er scheint Mühe zu haben, sich zu konzentrieren und kommt nur sehr langsam voran. Vor ihm auf dem Tisch klebt ein Zettel, auf den die Lernhelferin geschrieben hat: Ich schaffe das Arbeitsblatt. Der Schüler hat diesen Satz als sein persönliches Ziel unterzeichnet. Immer wieder hört er auf zu arbeiten und schaut zum Fenster hinaus. Schließlich setzt sich die Lernhelferin neben ihn und ermutigt ihn regelmäßig zum Weiterarbeiten. Dabei erinnert sie ihn auch an sein Ziel. Bei einzelnen Aufgaben unterstützt sie ihn, indem sie ihm Hilfestellung beim Finden eines Lösungsweges bietet. Auf diese Weise arbeitet sich der Schüler Aufgabe um Aufgabe weiter.

Nachdem Jakob in verschiedenen Farben auf den Kaffeefilter gemalt hat und bekundet, dass er fertig sei, gehen wir gemeinsam los, um Karton für den Regenwurm zu suchen. Dieses liegt auf dem anderen Gruppentisch. Bevor Jakob nach dem Papier greift, fasst er eine Mitschülerin am Hals und kneift sie. Diese beklagt sich und sagt: „Jakob, lass das!“ Unwillkürlich gebe auch ich Jakob die Anweisung, dies zu unterlassen. (Ich erschrecke, weil die Handlung relativ gewalttätig aussieht, schließlich ist Jakob fast einen ganzen Kopf größer als das Mädchen und das Kneifen am Hals gleicht schon fast einem Würgen. Diese Verhaltensweise zeigt Jakob in den folgenden Tagen noch öfter). Jakob lässt wieder los, das Mädchen wendet sich ab und arbeitet ohne weitere Kommentare weiter. Jakob nimmt sich den roten Karton mit und geht zum Platz zurück. Da Jakob bisher vorwiegend Kritzelzeichnungen macht, aber einen „richtigen“ Wurm möchte, malen wir gemeinsam einen auf das Papier (Ich gebe Jakob Unterstützung durch Handführung) und schneiden ihn aus. Jakob streicht Kleb darauf und wir befestigen ihn an einem Holzstab. Anschließend stellen wir den Regenwurm fertig und Jakob probiert es mehrere Male aus, den Wurm zu verstecken und wieder herauszuholen.

Ich erinnere ihn daran, die Unterschrift für die erledigte Aufgabe abzuholen. Die Mitschülerin, die dafür verantwortlich ist, kommt zufällig gerade vorbei und wird auf Jakobs und sein Arbeitsprodukt aufmerksam. Sie sagt: „Schön, hast du das gemacht, Jakob. Du hast dir Mühe gegeben.“ Sie unterschreibt auf seinem Zettel und geht wieder weiter. Danach muss schnell aufgeräumt werden, weil am Ende der Stunde noch eine Reflexionszeit stattfinden soll.

Mittlerweile ist auch Hürcan mit den anderen beiden Jungs wieder zurück ins Klassenzimmer gekommen. Sie setzen sich an ihren Platz.

Die Reflexion verläuft anhand folgender Fragen:

- Was habe ich gemacht?
- Mit wem habe ich gearbeitet?
- Was habe ich gelernt?

Die Referendarin bittet die Schüler um Aufmerksamkeit und stellt die Fragen noch einmal vor. Schüler, die etwas erzählen möchten, melden sich. Aus jeder Klassenstufe kommt ein Schüler dran. Ein Drittklässler meldet sich. Er geht nach vorne zur Tafel und berichtet, dass er an Station 4 alleine gearbeitet habe. Neu sei für ihn gewesen, dass man den Kot der Regenwürmer ‚Humus‘ nenne. Der Schüler spricht sehr leise. Die Lehrerin, die am Ende des Klassenzimmers sitzt, meldet sich und bittet den Schüler, lauter zu sprechen. Auch einige Schüler merken an, dass sie nichts verstanden hätten. Der Schüler wiederholt seine Aussagen lauter. Die Referendarin bedankt sich für seinen Beitrag und würdigt seine neuen Erkenntnisse mit den Worten: „Gut, dass du so etwas Interessantes herausgefunden hast!“ Als nächstes ist eine Zweitklässlerin dran. Während sie ihre Arbeitsergebnisse präsentiert, singt Jakob vor sich hin. Er wird von der Referendarin ermahnt, leise zu sein. Hürcan steht von seinem Stuhl auf und geht im Klassenzimmer umher. Die Lernhelferin holt ihn zurück und fordert ein, dass er zuhört. Auch die Zweitklässlerin wird erhält Wertschätzung von der Lehrerin für ihre Lernfortschritte. Letztlich darf stellvertretend für die Erstklässler der Junge seine Arbeitsergebnisse präsentieren, der sich zum Ziel gesetzt hatte, sein Arbeitsblatt vollständig zu bearbeiten. Dieses Ziel hat er tatsächlich erreicht und erklärt nun vor der Klasse, dass er ein ganzes Rechenblatt geschafft habe. Er erhält ein Lob von der Referendarin und von der Lehrerin. Die ganze Klasse applaudiert, was den Jungen sichtlich stolz macht. Die Referendarin will die Stunde beenden. Da meldet sich Jakob und ruft: „Frau M. und ich?“ Scheinbar möchte er noch einmal seine Ergebnisse zeigen. Die Lehrerin erinnert ihn aber daran, dass er heute schon an der Reihe war und beendet die Stunde endgültig. Die Schüler gehen in die Pause.

## 14 E-Mail-Korrespondenzen

### 14.1 Anschreiben an Schulen (exemplarisch)

#### 14.1.1 Anschreiben an Sonderschulen

Sehr geehrte/geehrter \_\_\_\_\_,

ich bin Studentin an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg/Reutlingen und plane, mich im Rahmen meiner Wissenschaftlichen Hausarbeit mit dem Thema „Schulische Bildungsprozesse von Kindern mit schweren Mehrfachbehinderungen in heterogenen Lerngruppen“ zu beschäftigen.

Für meinen Praxisteil bin ich im Moment auf der Suche nach einer Schule, an der ich eine Praxisfeldbeobachtung durchführen kann.

Durch Internetrecherchen bin ich auf Ihre Schule gestoßen/Auf Empfehlung des betreuenden Dozenten, Prof. Dr. phil. Hans Weiß, wurde ich auf Ihre Schule aufmerksam.

Aus diesem Grund möchte ich nun einige Fragen an Sie stellen:

- Gibt es bei Ihnen aktuell Klassen, in denen auch schwermehrfach behinderte Kinder in heterogenen Lerngruppen beschult werden? (Wenn möglich in der Unterstufe, gerne aber auch in höheren Klassen)
- Wenn ja, würde die Möglichkeit bestehen, dass ich in einer solchen Klasse einen oder mehrere Tage (Mai/Anfang Juni 2011) hospitiere?
- Darüber hinaus würde ich mich eventuell für ein Interview mit einer Lehrerin/ einem Lehrer interessieren, der bereits Erfahrungen in diesem Bereich gesammelt hat.

Im Voraus herzlichen Dank Ihre Mühen und Ihre Antwort.

Mit freundlichen Grüßen,

Stefanie Kuhn

Stefanie Kuhn



steffi.j.kuhn@web.de

### 14.1.2 Anschreiben an Regelschulen

Sehr geehrte/geehrter \_\_\_\_\_,

ich bin Studentin an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg/Reutlingen und plane, mich im Rahmen meiner Wissenschaftlichen Hausarbeit mit dem Thema „Schulische Bildungsprozesse von Kindern mit schweren Mehrfachbehinderungen in heterogenen Lerngruppen“ zu beschäftigen.

Für meinen Praxisteil bin ich im Moment auf der Suche nach einer Schule, an der ich eine Praxisfeldbeobachtung durchführen kann.

Leider gibt es bei uns in Baden-Württemberg nur sehr wenige Schulen, an denen auch umfassend behinderte Kinder und Jugendliche die Chance auf eine Beschulung in heterogenen Lerngruppen oder gar integrativen Settings erhalten.

Durch Internetrecherchen bin ich auf Ihre Schule gestoßen/Auf Empfehlung der betreuenden Dozentin, Prof'in. Dr. Kerstin Merz-Atalik, wurde ich auf Ihre Schule aufmerksam.

Aus diesem Grund möchte ich nun einige Fragen an Sie stellen:

- Gibt es bei Ihnen aktuell Klassen, in denen auch schwermehrfach behinderte Kinder integriert sind? (Wenn möglich in der Unterstufe, gerne aber auch in höheren Klassen)
- Wenn ja, würde die Möglichkeit bestehen, dass ich in einer solchen Klasse einen oder mehrere Tage (Mai/Anfang Juni 2011) hospitiere?
- Darüber hinaus würde ich mich eventuell für ein Interview mit einer Lehrerin/ einem Lehrer interessieren, der bereits Erfahrungen in diesem Bereich gesammelt hat.

Im Voraus herzlichen Dank Ihre Mühen und Ihre Antwort.

Mit freundlichen Grüßen,

Stefanie Kuhn

Stefanie Kuhn



steffi.j.kuhn@web.de

## ***14.2 E-Mail-Korrespondenz mit Gesprächspartnerin R2***

Liebe Frau Kuhn,

von unserer Schulleitung bekam ich Ihre Anfrage wegen eines Einblicks in unsere Arbeit mit schwer behinderten Kindern. Soweit wir unsere Planung bisher überblicken, können Sie gern in der Woche vom 23. bis 27. Mai zu uns kommen.

Allerdings möchte ich Sie vorher noch fragen: Was meinen Sie mit umfassend behindert?

Wir hatten mal 6 Jahre lang einen Jungen im Wachkoma, aber [REDACTED] und [REDACTED] sind zwar geistig behindert, können aber beide laufen und mehr oder weniger auch sprechen.

Falls Sie mit umfassender Behinderung Kinder im Sinn von Andreas Fröhlich meinen, die auf der Ebene ganz basaler Angebote (Stimulation) gefördert werden müssen, sind sie bei uns wahrscheinlich falsch. Man findet diese Kinder zurzeit nur (noch) selten in Regelschulen.

[REDACTED] in unserer Klasse ist behindert aufgrund seiner Frühgeburt in der 24. Woche. Er kann kritzeln, ein paar Worte sprechen und Bewegung liebt er über alles. Er kann seine Bewegungen aber erst wenig kontrollieren, da er beim Laufen oft zu schnell wird und das Gleichgewicht verliert; er braucht auch noch Windeln. Er lernt z.B. Farben unterscheiden, Gegenstände des Alltags zu benennen und probiert sich schon mit einfachen Tätigkeiten, z.B. Kegelspiel oder Gurke schälen mit einem Schälmesser.

[REDACTED] kann recht gut sprechen und grobmotorisch ist er ganz geschickt. Er kann allerdings große Probleme in der Handlungsplanung und feinmotorischen Koordination. Er lernt die Buchstaben seines Namens zu schreiben und übt Mengen und Zahlen bis 5.

Wir arbeiten mit Wochenplan und "Lernstraßen", wo jedes Kind in seinem Tempo an seinen eigenen Aufgaben arbeitet. [REDACTED] und [REDACTED] haben auch ihre eigenen Pläne und Materialien.

Wäre schön zu hören, welche Kinder Sie genau meinen.

Bis dann, viele Grüße aus Berlin

[REDACTED]



## **Versicherung**

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken gegebenenfalls auch elektronischen Medien entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

Reutlingen, den 01.08.2011

---

Unterschrift