

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN
Philosophische Fakultät IV
Institut für Erziehungswissenschaften
Abteilung Grundschulpädagogik



Master-Arbeit
Betreuende Hochschullehrerin: Prof. Dr. Ada Sasse
SS 2013

Die Grundschule als Lernort für Kinder mit schwerer Mehrfachbehinderung

The primary school as a learning center
for children with severe multiple disabilities

Eingereicht von:

Name:	Yvonn Weiß
Adresse:	Gleimstr. 4, 13355 Berlin
Telefon:	0177-8212590
E-Mail-Adresse:	yvonnhoeche@gmx.de
Matrikel:	528085
Kernfach:	Grundschulpädagogik
Zweitfach:	Deutsch
Angestrebter Abschluss:	Master of Education

Abgabetermin: 30.08.2013

*„Menschen mit schwersten Behinderungen
brauchen nicht nur Lern-, Therapie- und Pfliegeräume,
sondern im wesentlichen [sic.] einen Lebensraum
für sich mit anderen.“
(Fröhlich, 1998: 11)*

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG	4
2	INTEGRATION UND INKLUSION	8
2.1	Begriffsklärung	8
2.1.1	Behinderung	8
2.1.2	Integration	10
2.1.3	Inklusion	12
2.2	Das Verhältnis von Integration und Inklusion – Betrachtungsweisen	13
2.3	Inklusive Pädagogik	17
3	INKLUSIVE SCHULE	18
3.1	Der Blick auf das Kind – ein Perspektivwechsel	18
3.2	Kennzeichen einer inklusiven Schule	19
3.2.1	Merkmale nach Dyson, Howes und Roberts (2002, 2004)	19
3.2.2	Prinzipien einer integrationsfähigen Schule nach Heyer (1998)	20
3.2.3	Kategorien, abgeleitet aus der Analyse von Pressedokumenten	21
3.3	Beschreibung der Kriterien einer inklusiven Schule	23
3.3.1	Die Bedeutung der Schulkultur	24
3.3.2	Leitung und Mitbestimmung	30
3.3.3	Strukturen und Praktiken	32
3.3.4	Unterstützung durch Bildungspolitik und –verwaltung	36
4	SCHWERE MEHRFACHBEHINDERUNG	40
4.1	Geschichtlicher Abriss zur Begriffsentwicklung	40
4.2	Versuch einer begrifflichen Bestimmung	42
4.3	Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung	44
4.3.1	Ursachen und Folgen	44
4.3.2	Die besondere Situation	45
4.3.3	Grundbedürfnisse in der kindlichen Entwicklung mit schwerer ... Mehrfachbehinderung	45
4.3.4	Die Familie	47

4.3.5	Kommunikative Möglichkeiten	48
4.3.6	Die notwendige Grundversorgung	49
4.4	Die schulische Integration schwer mehrfachbehinderter Kinder	51
5	METHODISCHES VORGEHEN	56
5.1	Genutzte Methoden der qualitativen Forschung	56
5.1.1	Die teilnehmende Beobachtung	59
5.1.2	Das Interview	61
5.1.2.1	<i>Kinder im Interview</i>	61
5.1.2.2	<i>Das Leitfadeninterview</i>	63
5.1.3	Die Dokumentenanalyse	65
5.2	Vorbereitung und Durchführung der gewählten Methoden	66
5.2.1	Die teilnehmende Beobachtung	66
5.2.2	Die Leitfadeninterviews	68
5.2.2.1	<i>Aufbau der Leitfadeninterviews</i>	68
5.2.2.2	<i>Auswahl der Interviewpartner</i>	70
5.2.2.3	<i>Bedingungen bei der Durchführung der Interviews</i>	71
5.2.2.4	<i>Vorbereitung der Auswertung</i>	72
5.2.3	Die Dokumentenanalyse	73
6	FALLDISKUSSION – JOHANNA IN DER GRUNDSCHULE	74
6.1	Johannas Umfeld	74
6.2	Auswertung der Informationen der Einzelfallstudie	77
6.2.1	Analyse der Beobachtungen im Unterricht	77
6.2.1.1	<i>Die Bedeutung der Schulkultur</i>	78
6.2.1.2	<i>Leitung und Mitbestimmung</i>	78
6.2.1.3	<i>Strukturen und Praktiken</i>	79
6.2.1.4	<i>Unterstützung durch Bildungspolitik und –verwaltung</i>	80
6.2.2	Analyse der Interviews	80
6.2.2.1	<i>Die Bedeutung der Schulkultur</i>	81
6.2.2.2	<i>Leitung und Mitbestimmung</i>	84
6.2.2.3	<i>Strukturen und Praktiken</i>	85
6.2.2.4	<i>Unterstützung durch Bildungspolitik und –verwaltung</i>	87

6.2.3	Analyse schulischer Dokumente	87
6.2.3.1	<i>Die Bedeutung der Schulkultur</i>	88
6.2.3.2	<i>Leitung und Mitbestimmung</i>	89
6.2.3.3	<i>Strukturen und Praktiken</i>	90
6.2.3.4	<i>Unterstützung durch Bildungspolitik und –verwaltung</i>	91
6.3	Quantitative Auswertung	92
6.3.1	Quantitative Ergebnisse der Beobachtungsprotokolle	92
6.3.2	Quantitative Ergebnisse der Interviews	93
6.3.3	Quantitative Ergebnisse der schulischen Dokumente	94
7	FAZIT – DIE ZUSAMMENFÜHRUNG	96
7.1	Die Bedeutung der Schulkultur	96
7.2	Strukturen und Praktiken	98
7.3	Die Leitung und Mitbestimmung und Bildungspolitik und –verwaltung	99
7.4	Ein Zwischenergebnis	101
7.5	Weitere Anforderungen	101
7.6	Die Beantwortung der Forschungsfrage	103
8	LITERATURVERZEICHNIS	105
9	ANHANG	109
	EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG	

1 EINLEITUNG

Die inklusive Schule ist noch eine Vision. Die Realität der Vergangenheit – eine gesamtgesellschaftliche Ausgrenzung und Entsolidarisierung – trifft auf eine Bewegung der Inklusion, die das Ideal der Partnerschaftlichkeit in sich trägt. In die Schule implementiert, zieht die Entwicklung ihre Kreise in dessen Umfeld und transportiert das Ideal in die Gesellschaft. Eine Vision einer gesamtgesellschaftlichen Inklusion entsteht.

Das Wort Inklusion (lat. Inclusio, „der Einschluss“) bedeutet Einbeziehung, Einschluss, Eingeschlossenheit, Dazugehörigkeit.

Mit der Verabschiedung der Konvention der UNO zur Inklusion, zum Recht von behinderten Kindern mit nicht behinderten Kindern gemeinsam zu lernen, verändert sich nach und nach der deutsche Bildungsalltag. Konkret fordert Artikel 24 der UN-Konvention ein inklusives Bildungssystem. Dies bedeutet, dass Menschen mit Behinderung nicht aufgrund ihrer Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden dürfen.

Spätestens seit 1994 auf der UNESCO-Weltkonferenz die Erklärung von Salamanca, „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“, verabschiedet wurde, wäre es notwendig gewesen, eine Debatte über Inklusionskonzepte in die Öffentlichkeit zu tragen. In zahlreichen Nachfolgeveröffentlichungen verweist die UNESCO immer wieder auf die Tatsache, dass ein Inklusionskonzept ganz klar die Überwindung einer gängigen Integrationspraxis bedeutet.

In der vorliegenden Arbeit habe ich, aus meiner Sicht, wesentliche Kriterien zur Umsetzung eines inklusiven Schulkonzepts dargestellt und überprüft.

Unerlässliche Merkmale rücken dabei in den Fokus. Das kooperative Arbeiten aller beteiligten Parteien als auch das gemeinsame Erarbeiten von Inhalten am „Gemeinsamen Gegenstand“ setzen ein methodisch und didaktisch verändertes Unterrichtskonzept voraus und bilden, meiner Meinung nach, die Ausgangsbasis für inklusives Arbeiten, vor allem in heterogenen Klassengemeinschaften.

Bezogen auf die inklusive Schule bildet die Zusammenarbeit aller beteiligten Instanzen das Fundament für ein erfolgreiches gemeinsames unterrichtliches Arbeiten.

Wenn Inklusion das gemeinsame Leben und Lernen aller Schüler/innen impliziert, so gilt dies auch für die Integration schwer mehrfachbehinderter Kinder in die Grundschule. Daraus entwickelte sich meine Fragestellung:

Sind die Kriterien der inklusiven Schule für die Integration schwer mehrfachbehinderter Kinder in die Grundschule tragfähig?

Wie aus der dargelegten Forschungsfrage hervorgeht, soll sich die vorliegende Arbeit mit der Position schwer mehrfachbehinderter Kinder im Schulalltag beschäftigen.

Am Anfang steht eine Auseinandersetzung mit den Begriffen *Behinderung*, *Integration* und *Inklusion*. Die lebhaften und teilweise kontroversen Fachdiskussionen um diese Begriffe können in dieser Arbeit nicht in vollem Umfang dargestellt werden. Deshalb werden im Kapitel zwei *Integration* und *Inklusion* Kernaussagen verfasst, die nur einzelne Sichtweisen auf die Begriffe *Behinderung*, *Integration* und *Inklusion* verdeutlichen und die gleichzeitig für diese Arbeit grundlegend sind.

Es folgt in Kapitel 3 die theoretische Herleitung der für die Überprüfung der schulischen Inklusion benötigten Kriterien. Anhand theoretischer Grundlagen wird eine detaillierte Beschreibung dieser Kriterien vorgenommen und ein Bild inklusiver Schulen gezeichnet.

Die Forschungsfrage richtet sich an die Integration schwer mehrfachbehinderter Kinder, weshalb der Begriff der schweren Mehrfachbehinderung im Kapitel 4 näher betrachtet wird. Umfangreiche Ausführungen, die einen Blick auf Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung werfen, beschreiben die besondere Situation dieser Menschen und ihrer Familien und nehmen Bezug auf die Anforderungen, die eine Integration schwer mehrfachbehinderter Kinder in eine Grundschule mit sich bringt.

Daran schließt sich das Forschungsdesign für die Einzelfallstudie an, in dem das genaue methodische Vorgehen (Kapitel 5) der Untersuchung erläutert wird.

Die Einzelfallstudie beschäftigt sich mit der Integration eines schwer mehrfachbehinderten Mädchens in eine Grundschule. Die detaillierte Beschreibung des Umfeldes von Johanna verhilft dem Leser zu einer konkreten Vorstellung über ihre Lebensumstände und schafft die Basis für ein besseres Verständnis der erhobenen Daten. Sowohl die Durchführung der Datenerhebung wie auch die Auswertung der gewonnenen Daten in der Falldiskussion (Kapitel 6) folgen nacheinander als einzelne Abschnitte.

Im Kapitel sieben *Fazit – Die Zusammenführung* erfolgt eine abschließende Auseinandersetzung mit der Forschungsfrage. Die im Kapitel drei aufgestellten Kriterien einer inklusiven Schule werden mit den Anforderungen an die Integration schwer mehrfachbehinderter Kinder verglichen, um herauszuarbeiten, ob die Kriterien den Ansprüchen genügen können. Dieser Vergleich wird mit den Ergebnissen aus den Beobachtungsprotokollen, den Interviews und den schulischen Dokumenten unterlegt und es wird überprüft, ob sich die Kriterien und die Anforderungen im Integrationsprozess von Johanna widerspiegeln.

Da eine Feldbeobachtung auch immer ein dynamischer Prozess ist, ergaben sich während dieser Arbeit zusätzliche, sehr interessante Aspekte, die in der vorliegenden Arbeit zwar angesprochen werden, denen aber aufgrund des zeitlichen Rahmens leider nicht detailliert nachgegangen werden kann. Dazu zählen z.B. die Leistungsbewertung und die Lehrerbildung.

Im Folgenden ist die Rede von schwer mehrfachbehinderten Menschen. In der Fachliteratur werden sie auch als *schwerstbehindert*, *schwer geistig behindert*, *mit komplexer Behinderung* oder *mit elementaren Lernbedürfnissen* bezeichnet. Zur Vereinheitlichung und Vereinfachung wird ausschließlich der Begriff *schwer mehrfachbehindert* benutzt.

2 INTEGRATION UND INKLUSION¹

2.1 Begriffsbestimmungen

2.1.1 Behinderung

Die Diskussion um Integration und Inklusion von Menschen mit Behinderungen bedarf einer Klärung des Begriffs *Behinderung*. Darin zeigt sich eine grundlegende Auffassung vom Bild des „behinderten Menschen“.

Das medizinische Verständnis von Behinderung bezieht sich auf einen individuellen Mangel körperlicher, seelischer oder geistiger Art. Behinderung ist mit einem „Fehler“ oder einer „Krankheit“ gleichzusetzen, deren Ursache im Menschen begründet liegt.

Nach dem modernen medizinischen Verständnis der ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) ist Behinderung nicht mit der Beeinträchtigung von Körperstrukturen und –funktionen gleichzusetzen. Sie sind Ausgangsbedingungen der Entwicklung, legen diese jedoch nicht fest.

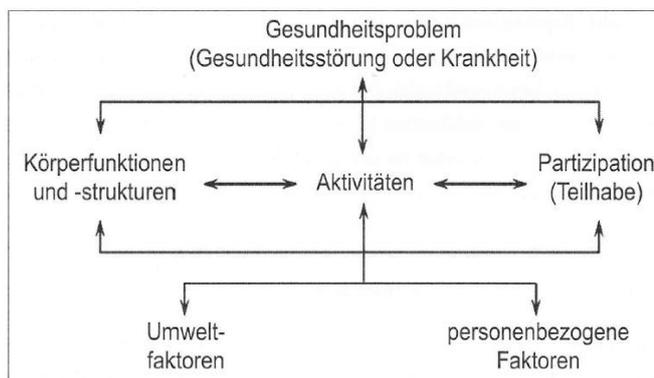


Abb. 1 „Interaktion zwischen den verschiedenen Komponenten der ICF“ (Nicklas-Faust, 2009: 61)

Wie im Schaubild zu sehen, zeigt sich eine Interaktion zwischen den verschiedenen Komponenten. Durch die komplexe, dynamische Wechselwirkung zwischen den Gesundheitsproblemen und den Kontextfaktoren können durch die Einflussnahme auf eine Größe sich eine oder mehrere Größen verändern. Mit diesem Modell können medizinisch motivierte Einordnungen vorgenommen werden, aber es findet auch Anwendung in anderen Bereichen, wie z.B. bei der Hilfebedarfsplanung der Eingliederungshil-

¹ Die Ausführungen zu diesem Punkt sind zu einem großen Teil meiner Bachelor-Arbeit „Das Bild des Gemeinsamen Unterrichts in der Öffentlichkeit – Eine Analyse von Pressedokumenten“ entnommen. Sie wurden überarbeitet und ergänzt.

fe. Leider muss festgestellt werden, dass das alte medizinische Modell weiterhin dominiert. (vgl. Nicklas-Faust, 2009: 61f.)

Im Unterschied zu der kritikwürdigen defizitorientierten Sichtweise wird aus der Perspektive eines sozialen Verständnisses von Behinderung der Fokus auf gesellschaftliche Barrieren gerichtet, welche die Menschen behindern. (vgl. Hinz u.a. 2010, S. 13) Laut SGB IX Sozialgesetzbuch – Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen § 2 Art.1 – bezieht sich Behinderung auf die Beeinträchtigung der Teilhabe am Leben der Gesellschaft. Die UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) geht im Art. 1 Unterabsatz 2 noch einen Schritt weiter:

„Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“. (Die UN-Behindertenrechtskonvention 2010. Deutsche Übersetzung, S. 12)

Sie bezieht sich nicht nur auf ‚bloße‘ Teilhabe, sondern unterstreicht deren Bedeutung durch die Attribuierungen: voll, wirksam und gleichberechtigt. Damit wird der Fokus ein Stück verschoben, so „dass der aktive Gebrauch fundamentaler Rechte wesentlich beeinträchtigt oder vereitelt wird oder nicht gleichberechtigt mit anderen möglich ist“. (Hinz u.a. 2010, S. 13)

Der internationale Behinderungsbegriff wird auf der Basis eines Kategoriensystems der OECD² (2003) enger, präziser gefasst und in drei Gruppen unterteilt: Behinderungen, Schwierigkeiten, Benachteiligungen /Gefährdungen.

„Kategorie A umfasst die Gruppen von „klassischen Behinderungen“, d.h. Kinder mit im medizinischen Sinne nachweisbaren organischen Schädigungen und/oder Fehlfunktionen [...]. Kategorie C erfasst Kinder mit Gefährdungen sprachlicher und kultureller Art [...] sowie Kinder von Nicht-Sesshaften, z. B. Kinder von in zeitlichen Abständen weiterziehenden Gruppen (Nomadenvölker).“ (Jantowski, 2013: 23)

Die Kategorie B umfasst im Wesentlichen zwei Gruppen: Kinder mit Lernbeeinträchtigungen (Förderschwerpunkt Lernen) und Kinder mit Verhaltensstörungen (Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung). Diese beiden Subgruppen werden im internationalen Gebrauch nicht zu den Behinderungen gezählt, allerdings zu denen, die einen besonderen Förderbedarf aufweisen. (vgl. ebd.: 23f.)

² Organisation for Economic Cooperation and Development

Moser und Sasse (2008) untersuchen den Behinderungsbegriff in verschiedenen Disziplinen und stellen die jeweilige Bedeutung heraus. In dieser Arbeit wird "Behinderung" im Sinne der Integrationspädagogik betrachtet, also als eine soziale Problematik,

„der mit ‚einer Schule für alle Kinder‘ begegnet werden soll. Dabei soll Verschiedenheit als Bereicherung erfahren [...] und Schule als demokratische Institution verstanden werden, in der die Gleichheit des Verschiedenen gesichert wird.“ (Moser/ Sasse 2008, S. 105)

Im schulischen Kontext sollen Behinderungen nicht defizitorientiert betrachtet werden. So empfahl die Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahr 1972, eine Aufteilung in Förderschwerpunkte vorzunehmen. In der aktuellen KMK von 2012 sind folgende aufgeführt: Förderschwerpunkte im Bereich des Lern- und Leistungsverhaltens, insbesondere des schulischen Lernens, des Umgehen-Könnens mit Beeinträchtigungen beim Lernen, Förderschwerpunkte im Bereich der Sprache, des Sprechens, des kommunikativen Handelns, des Umgehen-Könnens mit sprachlichen Beeinträchtigungen, Förderschwerpunkte im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung, des Erlebens und der Selbststeuerung, des Umgehen-Könnens mit Störungen des Erlebens und Verhaltens, Förderschwerpunkte im Bereich der geistigen Entwicklung, des Umgehen-Könnens mit geistiger Behinderung, Förderschwerpunkte im Bereich der körperlichen und motorischen Entwicklung, des Umgehen-Könnens mit erheblichen Beeinträchtigungen im Bereich der Bewegung und mit körperlicher Behinderung, Förderschwerpunkte im Bereich des Hörens, der auditiven Wahrnehmung und des Umgehen-Könnens mit einer Hörschädigung, Förderschwerpunkte im Bereich des Sehens, der visuellen Wahrnehmung, des Umgehen-Könnens mit einer Sehschädigung, Förderschwerpunkte bei lang andauernder Erkrankung und beim Umgehen-Können mit einer lang andauernden Erkrankung³ (KMK, 201: 123-127) Die Thüringer Verordnung über die sonderpädagogische Förderung (Sonderpädagogikverordnung – SopädVO) ergänzt noch die autistische Behinderung als einen weiteren Förderschwerpunkt.

2.1.2 Integration

Eine erste Betrachtung des Begriffes *Integration* definiert ihn als „Eingliederung in eine gesellschaftliche oder soziale Ordnung“. (<http://services.langenscheidt.de/fremdwb/fremdwb.html>)

³ kurz benannt, lauten sie: Förderschwerpunkt Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung, geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Hören, Sehen und langandauernde Erkrankung, Förderschwerpunkt übergreifend bzw. ohne Zuordnung (vgl. Thüringer Förderschulgesetz § 2 Abs. 2)

Sander (2008) beschreibt die Integration als Weg und meint damit ein gemeinsames Leben und Lernen von behinderten und nicht behinderten Menschen von Anfang an. Auf die Schule bezogen bedeutet das eine aktive Teilnahme aller Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen jeglicher Art am Unterricht und am Schulalltag in den wohnortnahen Primar- und Sekundarschulen. In diesem Verständnis liegt der Unterschied zur Inklusion in der nicht selbstverständlichen Beachtung der pädagogischen Bedürfnisse der anderen Kinder. (vgl. Sander, 2008: 32-34) Zu ergänzen wäre noch die Vernachlässigung weiterer Heterogenitätsdimensionen⁴.

Darin zeigt sich jedoch die grundlegende Differenz: Integration stellt den Unterschied von Behinderung und Nicht-Behinderung fest. An die Feststellung des Förderschwerpunktes ist erst die Unterstützung durch zusätzliche Ressourcen gebunden. Dieser individuums-zentrierte Ansatz der Integration betrachtet das einzelne behinderte Kind, lässt ihm individuelle Hilfsangebote zuteilwerden, womit es aus der Gemeinschaft wieder in eine besondere Position gehoben wird. Die Heterogenität der Menschen in ihren vielen Dimensionen wird als etwas Besonderes und nicht als Normalität angesehen.

Porter, ein kanadischer Inklusionsvertreter, zeigt den Integrationsbegriff an fünf Punkten greifbar auf. Erstaunlicherweise bezeichnet er die schulische Integration, die sich in Deutschland noch nicht bis ins Detail durchgesetzt hat, schon als „traditional approach“ (Sander, 2004a: 14). Der erste Punkt verweist darauf, dass bei der Integration der Fokus der pädagogischen Maßnahmen auf dem einzelnen behinderten Schüler liegt, losgelöst von der übrigen Schulklasse. Hilfreiche Kind-Umwelt-Analysen und Konsequenzen für die Klasse fehlen, so dass eine additive Integration entsteht und keine ökosystemische mit dem Gedanken eines Prozesses für die gesamte Klasse. Zwei weitere Gesichtspunkte sind die Diagnostizierung durch einen Spezialisten, der den Förderschwerpunkt festschreibt und die sich daraus ableitenden Förderempfehlungen. Somit liegen die Defizite im Kind, werden zum Bestandteil seiner Persönlichkeit gemacht. Das entspricht dem traditionell medizinischen Modell. Daran schließt sich ein individuell zugeschnittenes Erziehungs- und Unterrichtsprogramm (IFP)⁵ für das behinderte Kind an. Damit erhält das Kind eine besondere Stellung und das Lehrpersonal greift schneller auf separierende Unterstützungsmaßnahmen zurück, obwohl der IFP eigentlich auf das gemein-

⁴ Dimensionen von Heterogenität = „ability, gender, ethnicity, nationality, first language, races, classes, religions, sexual orientation, physical conditions, ...“ (Hinz, 2004: 247)

⁵ ein auch so benannter individueller Förderplan - IFP

same Lernen im Klassenverband rekurriert. Das fünfte Merkmal eines integrativen Vorgehens ist die Platzierung des behinderten Kindes in ein geeignetes schulisches Programm, in eine passende Institution. Sander zählt hier 13 mögliche Organisationsformen auf, die in Deutschland existieren (von der Regelklasse ohne sonderpädagogische Betreuung über Integrationsklasse mit Zwei-Pädagogen-System bis zur separierenden Heimsonderschule). (vgl. ebd.: 14-20)

Die beschriebene Pädagogik der integrativen Schule findet ihre Optimierung in einer inklusiven Schule. Diese Ausführungen sind in dieser Arbeit im Abschnitt vier „Inklusive Schule“ nachzulesen.

2.1.3 Inklusion

Der Ausgangspunkt für die Betrachtung der Inklusion sollen die Worte von Hüppe (2010), Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, sein, der darauf insistiert, dass niemand ausgegrenzt oder an den Rand gedrängt werden darf. Alle gesellschaftlichen Bereiche müssen sich den Menschen mit Behinderungen öffnen und sich an deren Bedürfnisse anpassen, so dass eine gesellschaftliche Teilhabe aller Menschen jederzeit möglich ist. (vgl. UN-BRK 2010: 4) Inklusion ist ein Menschenrecht und unmittelbar mit dem Anrecht auf Freiheit, Gleichheit und Solidarität verbunden. (<http://www.inklusion-als-menschenrecht.de/#c395>)

Sander und Wocken stimmen darin überein, dass in der Inklusion nicht nur das Integrationskind, sondern auch die pädagogischen Bedürfnisse, seien es Schwächen oder besondere Begabungen, aller anderen Kinder Berücksichtigung finden. Die Kinder mit Behinderungen verlieren auf diese Weise ihren besonderen Status. Heterogenität ist Normalität und statt die Kinder den gegebenen Bedingungen anzupassen, wird die Schule an die Bedürfnisse der Kinder angeglichen. Nach Sander soll der Begriff Inklusion als Optimierung und Erweiterung der Integration verstanden werden. Inklusion ist die qualitativ höchste Form des Stufenplans⁶ von der Exklusion zur Inklusion. (vgl. Sander, 2008: 35 und Wocken, 2011: 72)

⁶ Der Schweizer Heilpädagoge Alois Bürli (1997) erstellte eine Übersicht über die Stadien der Entwicklung im Umgang mit behinderten Menschen. Sander baut seine Ausführungen darauf auf. (vgl. Sander, 2008: 28)

Armin Sohns, Prof. für Heilpädagogik an der Fachhochschule Nordhausen, fasst Inklusion auf die Schule bezogen kurz zusammen: „Kategorien wie behindert oder hochbegabt gibt es nicht, alle Schüler werden als gleichberechtigte Menschen behandelt. Förderschulen sollen überflüssig werden, gemeinsames Lernen selbstverständlich, individuelle Förderung ein Muss.“ (Werner, 2012: o. S.)

Dieser Standpunkt wird auch in den skandinavischen Ländern, genau wie in Kanada und Italien vertreten. Inklusion bedeutet gemeinsames Lernen aller Kinder. In diesen Bildungssystemen werden SuS mit großer Selbstverständlichkeit ihren Bedürfnissen entsprechend gefördert. (vgl. Schöler, 2009a: 13) Porter, ein kanadischer Inklusionsvertreter, greift mit seinen fünf Punkten zum Inklusionskonzept das grundlegende Verständnis vom gemeinsamen Leben und Lernen auf. Bei der Inklusion steht die Klasse als Ganzes im Zentrum. Das bedeutet aus „systemtheoretischer wie auch in pädagogisch-ethischer Konsequenz: Inklusion darf sich nicht auf behinderte Kinder beschränken, sondern muss alle Schüler und Schülerinnen der Klasse mit all ihren Individualitäten einbeziehen“. (Sander, 2004a: 15) Somit stimmt er in seinen Ansichten mit Wocken und Sander überein.

2.2 Das Verhältnis von Integration und Inklusion – Betrachtungsweisen

Integration gibt es in Deutschland seit fast 40 Jahren. Die behindertenpädagogischen Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates wurden im Herbst 1973 verkündet und somit der Wechsel der Sonderpädagogik in Richtung Integration offiziell begründet. Trotzdem schreitet die Integration in Deutschland nur langsam voran. (vgl. Sander, 2004b: 240) Von dem Ziel, etwas verkürzt ausgedrückt, dass „jeder Mensch mit einer körperlichen, geistigen oder psychischen Schädigung so weit in alle Lebensbereiche der Gesellschaft integriert sein könnte, wie er es persönlich wollte“, sind wir noch weit entfernt. (Sander, 2008: 27) Hierbei soll jedoch auch darauf hingewiesen werden, dass es sich nicht bei allen um den gleichen Grad der Integriertheit handelt, es geht nicht um Gleichmacherei. So wie Menschen ohne Behinderungen, sind auch Menschen mit Behinderungen in verschiedenem Maß in die Gesellschaft integriert, das ist sehr individuell und nach Lebensbereich unterschiedlich. Grundsätzlich sollte die Integration ab früher Kindheit ermöglicht und unterstützt werden. (vgl. ebd.: 27)

Sander (2004) betrachtet den Begriff Inklusion und stellt drei mögliche Sichtweisen dar:

- Inklusion I beinhaltet eine undifferenzierte Gleichsetzung mit Integration,
- Inklusion II ist die von Fehlformen bereinigte Integration und unter
- Inklusion III versteht er eine optimierte und umfassend erweiterte Integration. (vgl. Sander, 2004b: 240-243)

Bei der Inklusion I liegt ein Grund für die Gleichstellung der Begriffe *Integration* und *Inklusion* und des späten Aufgreifens des Begriffs *Inklusion* möglicherweise in der deutschsprachigen Übersetzung der Salamanca-Erklärung von 1996, in der „inclusion“ und „inclusive“ mit „Integration“ und „integrativ“ übersetzt worden sind. In einem Definitionsversuch, bei dem sich Sander auf Reynolds und Fletscher-Janzen (2000) bezieht, hält er fest, dass bei der Inklusion gleichaltrige Schüler mit und ohne Behinderungen gemeinsam in Regelschulklassen lernen und am Gemeinschaftsleben teilhaben können. (vgl. ebd.: 240f.) Als Vergleich sei der Integrationsbegriff der Sonderpädagogik erwähnt, der unter *Integration* das gemeinsame Unterrichten behinderter und nicht behinderter Kinder versteht. (vgl. Dolležal, 2008: 6) In beiden Definitionen wird fast das Gleiche ausgesagt, womit es keine Begründung gibt, den neueren Begriff zu verwenden, außer, dass dieser gerade im Trend liegt. Wiese hingegen weist in ihrem Artikel auf die „fälschlicherweise“ oft auch synonym verwendeten Begrifflichkeiten hin. *Integration* beinhaltet die Unterscheidung von behinderten und nicht behinderten Kindern, die gemeinsam lernen. Während *Integration* in diesem Verständnis Anforderungen an Integrationsfähigkeit behinderter Kinder stellt, umfasst das Konzept der Inklusion alle Schüler und Heterogenität wird als ein Teil der Normalität verstanden. Die Schule passt sich den individuellen Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen an. (vgl. Wiese, 2011: o. S.) Damit zeigt Wiese eine begriffliche Unterscheidung auf, während Sander in seiner Beschreibung der Inklusion I keine Differenz zwischen *Integration* und *Inklusion* findet und die Begriffe synonym verwendet werden könnten. (vgl. Sander 2004b, 240-243)

Die Dissemination⁷ ist die Phase, welche in der Inklusion II verstärkt betrachtet wird. Die typischen Entwicklungsphasen eines Reformprozesses verlaufen von der Konzepterstellung über Modellerprobung und –überarbeitung zum erneuten Einführen und enden in der landesweiten Anwendung. Das bedeutet, dass man „nun gelegentlich Formen einer oberflächlichen, sinnwidrigen Integrationspraxis beobachten kann, die dringend

⁷ „landesweite Anwendung“ (Sander, 2004: 241)

verändert werden sollte“ (ebd.: 241). Als Beispiel gibt Sander die sonderpädagogische Unterstützung an, die sich ausschließlich auf ein Kind bezieht, statt auf das Kind in seiner Klasse. Verfestigen sich die Fehlformen strukturell, wird der Integrationsidee entgegengewirkt. Eine Rückbesinnung auf die eigentliche Idee ist notwendig. Um dieses Problem in der Integrationspraxis abzuwehren, wird von einigen Fachleuten der Begriff *Inklusion* benutzt. Dieser umfasst die optimierte, von Fehlformen bereinigte und sich auf ihren vollen Anspruch rückbesinnende Integration. (vgl. ebd.: 241f.)

Aus der Inklusion II erwächst die Inklusion III. Durch die optimierte Integration verändern sich langsam der Unterricht und das Klassenleben. Die Unterschiedlichkeit ist kein Störfaktor mehr, sondern Ausgangspunkt und Ziel der pädagogischen Arbeit zugleich. Allen Kindern, ob mit oder ohne besondere pädagogische Bedürfnisse (in Bezug auf Stärken oder Schwächen inklusive Behinderungen), steht eine individuelle Förderung zu, wodurch inklusive Pädagogik zur allgemeinen Pädagogik wird und Inklusion eine neue qualitative Entwicklungsstufe⁸ bedeutet. Von dieser Stufe ist unser deutsches Schulwesen noch weit entfernt. (vgl. ebd.: 242f.) Die derzeitige Entwicklung entspricht zum großen Teil der Separation, da immer noch 77,7 Prozent der Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf nicht die Regelschule besuchen, streben aber auf dem Weg der Integration zur Vision der Inklusion. (KMK, 2012: 5) Sander äußerte sich im Jahr 2008 optimistischer, indem er den momentanen Stand als Etappe der Integration bezeichnet, die den Menschen mit Behinderungen die weitest mögliche Teilhabe am gesellschaftlichen Leben gestattet. (Sander 2008, 34f.)

Im Gegensatz zu Sander unterscheidet Hinz (2004) zwei Sichtweisen auf Integration. In der einen grenzen sich Integration und Inklusion klar voneinander ab: Wenn es verschiedene Möglichkeiten sonderpädagogischer Förderung neben der Integration gibt, muss noch eine fundamentale Entwicklung bis zur Inklusion vonstattengehen. Bei der zweiten Auffassung von Integration werden die unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen beim gemeinsamen Leben und Lernen von Anfang an mitgedacht, so dass der Unterschied zur Inklusion nicht grundlegend ist, sondern nur in einer weniger elaborierten Ausarbeitung begründet liegt. Um den Unterschied zwischen Integration und Inklusion zu verdeutlichen, stellt Hinz sie in der Praxis gegenüber. In der Integration

⁸ Sander geht hier auf die von Alois Bürlí (1997) dargestellte Entwicklung der Inklusion ein. Exklusion, Separation, Integration und Inklusion werden hier noch durch eine weitere Stufe ergänzt. „Vielfalt als Normalfall: Inklusion wird überall zur Selbstverständlichkeit, der Begriff Inklusion kann daher in einer fernen Zukunft vergessen werden.“ (Sander, 2004: 242f.)

werden Kinder mit bestimmten Bedürfnissen in die Allgemeine Schule eingegliedert, während in der inklusiven Praxis das gemeinsame Leben und Lernen aller Kinder Tatsache ist. Somit ergibt sich für die Integration eine Unterteilung in *mit* oder *ohne Behinderung* und daraus erwachsend ein differenziertes System je nach Schädigung. Inklusiv gedacht, liegt dem umfassenden System für alle eine Theorie der heterogenen Gruppe zugrunde, die zu einer Veränderung des Selbstverständnisses der Schule führt. In dem systemischen Ansatz finden die emotionalen, sozialen und unterrichtlichen Ebenen Beachtung. Dem steht, durch die Einstellung der Pädagogen behinderte Kinder „aufzunehmen“, der individuums-zentrierte Ansatz der Integration gegenüber. Ressourcen für die Kinder werden nach Etikettierung vergeben, so dass nur behinderte Kinder eine spezielle Förderung erhalten, wie individuelle Lehr- und Förderpläne für Einzelne. Das gemeinsame und individuelle Lernen auf Grundlage individueller Curricula für alle und einer gemeinsamen Reflexion und Planung aller Beteiligten ist ein Merkmal der Inklusion. Weiterhin entwickeln sich Anliegen und Auftrag von der Sonderpädagogik hin zu einer Schulpädagogik, in welcher die Sonderpädagogen nicht mehr nur den besonderen Kindern helfen, sondern allgemein den Klassenlehrer, die Klasse, die Schule unterstützen. Somit verändern sich Sonderpädagogik und Schulpädagogik und werden nicht mehr integrativ kombiniert, sondern bilden eine Synthese, wodurch kollegiales Problemlösen im Team möglich wird und Kontrolle durch Experten in den Hintergrund tritt. In Abgrenzung zur Integration wird hervorgehoben, dass Inklusion „Menschen mit Behinderung als eine von vielen Minderheiten und nicht als funktionsgemindert“ versteht, alle Dimensionen der Heterogenität umfasst und sich „an der Bürgerrechtsbewegung“ orientiert und „gegen Marginalisierung“ wendet. (vgl. Hinz 2004, 245-247)

Integration und Inklusion lassen keine grundlegend divergenten Grundsätze erkennen. Allerdings, so konstatiert Moser (2012), ist Inklusion stärker auf Schulentwicklung ausgerichtet. Das Augenmerk liegt dabei auf dem Verzicht der Etikettierung zur Ressourcengewinnung. (vgl. Moser, 2012: 8) Damit wird die Notwendigkeit einer Schulentwicklung impliziert, da die Nichtaussonderung in einem Spannungsverhältnis zu dem gegliederten Schulsystem in Deutschland steht. Die Gestaltung einer inklusiven Schule wird unter dem Punkt drei ausführlich dargestellt. Die Basis dafür bietet eine inklusive Pädagogik, auf welche im Folgenden näher eingegangen werden soll.

2.3 Inklusive Pädagogik

Die inklusive Pädagogik erkennt die Verschiedenheit aller Kinder und Jugendlichen grundlegend an, baut darauf auf und ist somit Allgemeine Pädagogik und dasselbe wie erfolgreiche Integrationspädagogik. (vgl. Sander, 2008: 35 und Wocken, 2011: 72)

Schon 1995 verfolgte Feuser einen ähnlichen Gedanken. Seiner Meinung nach ist für das integrative Unterrichten keine neue Didaktik nötig, sondern eine qualitative Verbesserung der bisherigen. In seiner basalen, allgemeinen, kindzentrierten Pädagogik unternimmt er einen Versuch diesbezüglich und entwickelt Prinzipien, die zum größten Teil einer heutigen inklusiven Denkweise entsprechen. Er nennt seine Didaktik „basal“, weil sie an den grundlegenden Erfahrungsmöglichkeiten eines Gegenstandes ansetzt, „allgemein“, weil sie für alle Menschen gilt und „kindzentriert“, weil sie von der „natürlichen Heterogenität einer Gruppe ausgeht und materielle und personelle Hilfen so zur Verfügung stellt, dass jedes Kind auf seine Weise lernen kann“ (Werning, 2003: 122). Daraus schlussfolgernd umfasst sein didaktisches Programm Kooperation, Arbeit am gemeinsamen Gegenstand, innere Differenzierung und Individualisierung.

Die Basis für die weiteren Betrachtungen bildet die Definition von Biewer (2009):

„Inklusive Pädagogik bezeichnet Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf strukturelle Veränderungen der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden.“ (Biewer, 2009: 193; zitiert aus Moser, 2012: 9)

Eine Ausweitung der bisherigen pädagogischen Richtungen auf eine inklusive Pädagogik für alle Schülergruppen macht eine gemeinsame Theorie- und Praxisentwicklung von Allgemeiner Pädagogik, Sonderpädagogik, interkultureller Pädagogik und weiteren Teildisziplinen erforderlich. (vgl. Sander, 2004a: 16)

Konkrete Aussagen, welche Kriterien einer inklusiven Schule innewohnen, finden sich im folgenden Abschnitt drei „Inklusive Schule“.

3 INKLUSIVE SCHULE

3.1 Der Blick auf das Kind – ein Perspektivwechsel

Inklusion basiert grundsätzlich auf einer Kultur der Anerkennung und Wertschätzung von Unterschiedlichkeit. Ein Perspektivwechsel ist also die Grundlage der inklusiven Pädagogik: Die Anpassung des Kindes an die Schule wird abgelöst durch die Öffnung der Institution für die Individualität der Schüler/innen. Das bisherige Konstrukt homogener Lerngruppen wird durch eine bewusste heterogene Sicht ersetzt. (vgl. Werning, 2012: 51, 54)

Daraus resultiert eine weitere Grundannahme der Inklusion: Es steht nicht mehr das behinderte Kind im Mittelpunkt, sondern alle Schüler/innen mit ihren Individualitäten und unter Einbezug aller Heterogenitätsdimensionen, finden Beachtung. (vgl. Sander, 2004a: 15; Sander, 2008: 35; Wocken, 2011: 72)

Porter (2004) verweist in seinen fünf Punkte umfassenden Ausführungen zum Inklusionskonzept allerdings darauf, dass dabei die Individuallage des Kindes Berücksichtigung finden muss, um besondere Unterstützung und Zuwendung gewähren zu können, ohne jedoch vorher den Stempel der Etikettierung aufdrücken zu müssen. Daraus ergibt sich eine Analyse der Lehr- und Lernbedingungen, die sich auf die gesamte Klasse bezieht. Statt mit Förderplänen für einzelne Kinder zu arbeiten, wird auf Strategien und Handlungskonzepte gesetzt, welche für alle Mitschüler/innen von Nutzen sind. Die Kind-Umfeld-Diagnose betrachtet das einzelne Kind im Zusammenhang mit allen anderen Beteiligten und hat gleichzeitig die räumlichen und sächlichen Bedingungen im Blick. Die Lehr- und Lernmittel werden für alle so aufbereitet, dass jeder nach seinen individuellen Möglichkeiten lernen kann. Dadurch werden keine Leistungsunterschiede aufgehoben, was auch nicht das Ziel ist, sondern die Verschiedenheit findet Anerkennung und die individuelle Leistungsförderung und Persönlichkeitsentwicklung wird anvisiert. (vgl. Sander, 2004a: 15f.)

3.2 Kennzeichen einer inklusiven Schule

3.2.1 Merkmale nach Dyson, Howes und Roberts (2002, 2004)

Zentrale Merkmale inklusiver Schulen skizzieren Dyson, Howes und Roberts (2002, 2004) auf der Grundlage eines systematischen Forschungsüberblicks über Studien zu inklusiven Schulen in England. Herausgearbeitet wurden die vier folgenden Aspekte:

- die Bedeutung der Schulkultur
- die Leitung und Mitbestimmung
- Strukturen und Praktiken
- und die Unterstützung durch Bildungspolitik und -verwaltung. (vgl. Moser, 2012: 51)

Werning fasst sie in seinem Artikel zur inklusiven Schulentwicklung folgendermaßen zusammen (vgl. ebd.: 51):

Zur *Bedeutung von Schulkultur* wird die Anerkennung und Wertschätzung der Heterogenität gerechnet. Diese zeichnet sich aus durch die Bereitstellung von Bildungsangeboten für alle Schüler/innen angepasst an ihr individuelles Entwicklungsniveau. Grundlegend für eine inklusive pädagogische Arbeit sind außerdem eine ausgeprägte Kooperation zwischen den Lehrkräften und die Förderung der Zusammenarbeit zwischen den Schülerinnen und Schülern. Die konstruktive Einbeziehung von Eltern bildet einen weiteren wichtigen Aspekt.

In den zweiten Aspekt, *die Leitung und Mitbestimmung*, lässt sich eine kompetente und starke Schulleitung einordnen. Diese trifft ihre Entscheidungen auf der Grundlage inklusiver Prinzipien. Daraus resultiert die Partizipation und Verantwortung im Umgang mit dem Kollegium. Da inklusive Schulen durch eine stetige Weiterentwicklung gekennzeichnet sind, hat die Schulleitung eine unterstützende und wegbereitende Funktion im Entwicklungsprozess.

Flexible und weniger segregierende Unterrichtsformen gehören zu den *Strukturen und Praktiken*, genau wie eine höhere pädagogische Flexibilität in Bezug auf individuelle Lehrpläne. Fundamentale Bedeutung tragen auch die Individualisierung und Differenzierung im Unterricht und der Einsatz von Sozialformen.

Der abschließende vierte Aspekt nimmt die *Bildungspolitik und -verwaltung* in die Pflicht, inklusionsförderliche Unterstützung zu gewähren, um die Entwicklung inklusiver Schulen zu erleichtern.

Im nachfolgenden Kapitel 3.3 *Beschreibung der Kriterien einer inklusiven Schule* werden die von Dyson, Howes und Roberts zusammengefassten vier Aspekte mit deutscher Forschungsliteratur unterlegt, um aus deren Sicht diese Prinzipien einer inklusiven Schule näher zu beschreiben.

3.2.2 Prinzipien einer integrationsfähigen Schule nach Heyer (1998)

In einer theoretischen Publikation beschäftigt sich Heyer (1998) mit den Besonderheiten einer integrationsfähigen⁹ Grundschule und fasst die, seines Erachtens wichtigsten, in zehn Prinzipien zusammen. Da er sich dabei auf den Gemeinsamen Unterricht bezieht, sind diese enger gefasst als die von Dyson, Howes und Roberts (2002, 2004) aufgestellten Merkmale einer inklusiven Schule. Sie lassen sich jedoch gut in diese integrieren und können somit als weitere inhaltliche Anregungen dienen:

- Prinzip der integrativen Grundhaltung aller Beteiligten
- Prinzip der Individualisierung des Unterrichts
- Prinzip der differenzierenden Förderung und Betreuung von Kindern mit Beeinträchtigungen und speziellen Lernproblemen
- Prinzip der Gemeinsamkeit in der Vielfalt
- Prinzip der Nähe zwischen schulischer und außerschulischer Lebenswelt
- Prinzip der lernanregenden und behindertengerechten Gestaltung von Schulraum und Schulgelände
- Prinzip der Anerkennung eines Fehlers als eine Lernchance
- Prinzip der zunehmende Eigenverantwortung der Lernenden

⁹ Heyer benennt die Prinzipien zwar als die einer integrationsfähigen Grundschule, jedoch haben sie m. E. trotzdem Bedeutung für die inklusive Schule. Hier möchte ich mich auf Hinz (2004) beziehen, der eine Sichtweise auf Integration einräumt, in der die Heterogenitätsdimensionen von Anfang an mitgedacht werden, so dass der Unterschied nur in der weniger elaborierten Ausarbeitung begründet liegt. (vgl. Hinz 2004, 245-247) Weiterhin nimmt die Verbreitung des Begriffs *Inklusion* erst seit ca. einem Jahrzehnt zu, so dass die Vermutung nahe liegt, dass dieser zur Zeit der Publikation (1998) noch nicht in dem Maß geläufig war. Beide Aussagen zusammengefasst, erteilen m. E. die Berechtigung, die Ausführungen Heyers im Zusammenhang mit Inklusion betrachten zu können.

- Prinzip der differenzierenden Bewertung
- Prinzip der Kooperation in Unterricht und Schulleben

Das *Prinzip der integrativen Grundhaltung aller Beteiligten* bezieht sich auf alle, die in den Bildungs- und Erziehungsprozess involviert sind und findet sich somit in der Bedeutung der Schulkultur, bei der Leitung und Mitbestimmung, sowie in der Unterstützung durch die Bildungsverwaltung wieder. Das Kollegium einer Schule sollte dieses Prinzip relativ geschlossen in der praktischen Umsetzung vertreten, da das Durchsetzen gegen ihren Willen eher zu einer Blockade der Weiterentwicklung führen kann. Unterstützung durch die Schulleitung und die Bildungsverwaltung wirken zusätzlich positiv und erleichtern das Überwinden von Hindernissen. (vgl. Heyer, 1998: 210)

Die *Prinzipien der Individualisierung des Unterrichts, der differenzierenden Förderung und Betreuung von Kindern mit Beeinträchtigungen und speziellen Lernproblemen und der Anerkennung eines Fehlers als eine Lernchance* lassen sich der *Individualisierung und Differenzierung* zuordnen. Das *Prinzip der Gemeinsamkeit in der Vielfalt* bezieht sich auf das gemeinsame Leben und Lernen mit anderen Kindern und wird deshalb in die *Zusammenarbeit der Schüler/innen* integriert, während das *Prinzip der Kooperation von Unterricht und Schulleben* sehr gut zu der *Kooperation der Lehrkräfte* passt. Die *Prinzipien der lernanregenden und behindertengerechten Gestaltung von Schulraum und Schulgelände und der zunehmenden Eigenverantwortung des Lernenden* finden sich in *weniger segregierende Unterrichtsformen und der Einsatz von Sozialformen* wieder. Das *Prinzip der differenzierenden Bewertung* bezieht sich u.a. auf die *pädagogische Flexibilität in Bezug auf individuelle Lehrpläne*. Als letzter Punkt tritt die *Unterstützung Bildungspolitik und -verwaltung* in Erscheinung, worin eindeutig das *Prinzip der Nähe zwischen schulischer und außerschulischer Lebenswelt* einzuordnen ist.

3.2.3 Kategorien, abgeleitet aus der Analyse von Pressedokumenten

Aus der Analyse der Pressedokumente der *Thüringer Allgemeinen* und der *Thüringer Landeszeitung* aus den Jahren 2010 bis 2012 ergaben sich vielfältige interessante Standpunkte. Eltern, pädagogisches Personal, bildungspolitisch engagierte Menschen und Politiker äußerten in diversen Artikeln ihre Hoffnungen und Befürchtungen in Bezug auf den gemeinsamen Unterricht. Daraus wurden Kategorien abgeleitet, welche an-

schließlich auf ihre Berechtigung überprüft wurden. In der einschlägigen Literatur finden sich vielfältige empirische und statistische Untersuchungen und theoretische Diskussionen von Wissenschaftlern, die diese Kategorien aufgriffen. Daraus leitet sich die Berechtigung der aufgestellten Kategorien ab.

In dieser Arbeit sollen einige von ihnen wiederholt aufgegriffen werden, da sie zum Teil wichtige Fakten einer inklusiven Schule widerspiegeln. Zu den ursprünglichen Kategorien gehören: a) der Vergleich der Förderung in der Förderschule mit der Förderung in der integrativen allgemeinen Schule, b) übereiltes Einführen des gemeinsamen Unterrichts, c) Kosten, d) personelle sowie e) materielle Voraussetzungen, f) Unterrichtsdidaktik, g) Schülerleistungen, h) Behinderungsarten und Integrationsfähigkeit, i) Schließung der Förderschulen, j) Elternwahlrecht und k) politische und strukturelle Gegebenheiten.

Zum Zeichnen des Bildes einer inklusiven Schule anhand von Merkmalen sind Kategorien wie der Vergleich Förderschule – allgemeine Schule, übereiltes Einführen und die Schließung der Förderschulen nicht von Belang. Dagegen sind

- die Kostenregulation,
- personelle und materielle Voraussetzungen,
- die Unterrichtsdidaktik
- die Schülerleistungen,
- die Integrationsfähigkeit,
- das Elternwahlrecht sowie
- politisch/strukturelle Gegebenheiten

weiterhin wichtige Themen einer Schule auf dem Weg zur Inklusion.

Diese Kategorien lassen sich wie auch die Prinzipien von Heyer (1998) sehr gut den Merkmalen von Dyson, Howes und Roberts (2002, 2004) zuordnen.

Die *Kostenregulation* ist Aufgabe der *Bildungspolitik und -verwaltung*, auch wenn die Schulleitung bei der Organisation der *materiellen Voraussetzungen* involviert ist. Kostenregulation und materielle Voraussetzungen sind so eng miteinander verknüpft, dass sie zu einem gemeinsamen Punkt zusammengefasst werden können. Die *personellen Voraussetzungen* sind der *Kooperation der Lehrer* zugeordnet. Die *Unterrichtsdidaktik*

kann in den Punkt *weniger segregierende Unterrichtsformen* und die *Schülerleistungen* in den Punkt *Zusammenarbeit der Schüler/innen* integriert werden. Die *politischen und strukturellen Gegebenheiten* gehören zur *Bildungspolitik- und -verwaltung*, während das *Elternwahlrecht* selbstverständlich zum *Einbeziehen der Eltern* gehört. Die *Integrationsfähigkeit* spiegelt eine grundlegende Einstellung zur Integration bzw. Inklusion dar. Aus diesem Grund wird im Kapitel sechs *Falldiskussion- Johanna in der Grundschule* eine Vorkategorie eröffnet, in der sich die Einstellung der Interviewpartner zum Inklusionsprozess widerspiegeln.

3.3 Beschreibung der Kriterien einer inklusiven Schule

Aus den bisher genannten Merkmalen, Prinzipien und Kategorien sind die folgenden Kriterien abgeleitet. Wie schon oben erwähnt bilden die vier Aspekte von Dyson, Howes und Roberts (2002, 2004) die Grundlage und werden von den Prinzipien von Heyer unterstützt. Die Kategorien aus der Analyse der benannten Pressedokumente lassen sich auch hervorragend integrieren und spielen in den Kategorien des Leitfadenterviews im Kapitel fünf *Methodisches Vorgehen* eine tragende Rolle.

1. Die Bedeutung der Schulkultur
 - a) *Bildungsangebote für alle Schüler/innen*
 - b) *Kooperation der Lehrkräfte*
 - c) *Zusammenarbeit der Schüler/innen*
 - d) *Einbeziehen der Eltern*
2. Leitung und Mitbestimmung
 - a) *Kompetente und starke Schulleitung*
 - b) *Partizipation und Verantwortung im Umgang mit dem Kollegium*
 - c) *Wegbereitende Funktion im Entwicklungsprozess der Schule*
3. Strukturen und Praktiken
 - a) *weniger segregierende Unterrichtsformen und der Einsatz von Sozialformen*
 - b) *pädagogische Flexibilität in Bezug auf individuellen Lehrplan*
 - c) *Individualisierung und Differenzierung im Unterricht*
4. Unterstützung durch Bildungspolitik und -verwaltung

3.3.1 Die Bedeutung der Schulkultur

Die Lehrkräfte spiegeln die Schulkultur durch ihre Anerkennung und Wertschätzung der Unterschiedlichkeit wider. Diese finden Eingang in die Bildungsangebote, in die Kooperationsbereitschaft der Lehrer, in die Förderung der Zusammenarbeit der Schüler/innen und in den Einbezug der Eltern, die im Folgenden dargestellt werden. Eine grundlegend positive Einstellung zum Inklusionsprozess und die Einsicht in die Notwendigkeit zur Veränderung des überlieferten Rollenbildes (belehrende/r Einzelkämpfer/in) sind Haltungen des Lehrpersonals, die die Entwicklung einer inklusiven Schulkultur unterstützen.

Die Lehrer/innen sind nicht mehr „Belehrende“, sondern Lernbegleiter. Dadurch verlieren sie die Mittelpunktrolle und müssen ein möglicherweise überhöhtes Kontrollbedürfnis reduzieren, um den Schüler/innen die Möglichkeit für ein eigenverantwortliches Lernen zu belassen. (vgl. Heyer, 1998: 214f.) Der Prozess, die aus dem Berufsleben erworbene Lehrerrolle zu überwinden, benötigt Zeit und sollte durch Fortbildung und Supervision unterstützt werden. (vgl. ebd.: 218f.)

1a) Bildungsangebote für alle Schüler/innen

Bildung ist ein Erschließen der Welt. Die Heterogenität der Schüler/innen verweist gleichsam auf die unterschiedlichen Perspektiven der Betrachtung der Welt. In ihrer Gemeinsamkeit und ihrer Verschiedenheit betrachten die Menschen die Vielfalt der sie umgebenden Welt und darin die „Vielseitigkeit eines jeden Gegenstandes und Inhaltes“ (Platte, 2007: 110).

Auf dieser gemeinsamen und doch aus jeder Perspektive verschiedenen Untersuchung desselben Gegenstandes basiert m. E. der Gedanke der Bildungsangebote für alle Schüler/innen, der auch auf Comenius' Aussage ‚alle Kinder alles umfassend zu lehren‘ zurückgeführt werden kann. „Das Befasst sein mit ‚demselben Gegenstand‘ ist verbindend [Hervorhebung im Original] und bindend zugleich“ (ebd.: 110). Auch Feusers (1998) didaktische Konzeption, die Entwicklungslogische Didaktik, sieht das *Lernen am gemeinsamen Gegenstand* als sein Kernstück an. Sie schließt alle Schüler/innen ein. Platte (2007) nutzt ein Bild – einen Unterrichtsinhalt wie einen Fächer zu betrachten – das an dieser Stelle vertieft betrachtet werden soll: Der Fächer kann geschlossen oder offen sein. Diese zwei Sichtweisen bieten die verschiedensten Bildungsangebote an, die von Platte (2007) mit ‚einfach und aufgefächert‘ bezeichnet werden. (vgl. ebd.: 113f.) Auf

diese Weise ergeben sich an einem gemeinsamen Gegenstand Bildungsinhalte, die auf den Bedarf der einzelnen Schüler/innen individuell zugeschnitten werden können. Als praktisches Beispiel hierfür können die Differenzierungsmatrizen von Sasse und Schulzeck (2013) aus einem Thüringer Schulversuch von 2009¹⁰ dienen. In Anlehnung an Kutzers (1982) Lernstrukturgitter wird ein Lerngegenstand auf zwei Ebenen betrachtet, seine sachlogischen Struktur und das Niveau, auf dem sich der/die Schüler/in damit auseinandersetzt. Einen dritten Faktor bildet die zu wählende Sozialform. Die Differenzierungsmatrix bildet die Grundlage für eine vorbereitete Lernumgebung, in der jedes Kind auf Medien und Materialien für sein individuelles Lernen zugreifen kann. (vgl. Sasse/Schulzeck, 2013: 17-19). Der wesentliche Vorteil dieser Methode liegt in der differenzierten Aufbereitung des Themas, die für jedes Kind ersichtlich ist, so dass je nach Interesse und Fähigkeit das Kind bei verschiedenen Themen auf unterschiedlichem Niveau arbeiten kann. Dieses Beispiel zeigt eine Möglichkeit, Bildungsangebote so aufzubereiten, dass alle Schüler/innen, angepasst an ihr Leistungsniveau, am gleichen Gegenstand und in verschiedenen Sozialformen lernen können.

1b) Kooperation der Lehrkräfte

Die Kategorie *personelle Voraussetzungen* ergab sich aus der Analyse der Pressedokumente. Heimlich (2004) macht darauf aufmerksam, dass genügend sonderpädagogische Fachkräfte in der Allgemeinen Schule gebraucht werden, um eine gute Qualität des gemeinsamen Unterrichts gewährleisten zu können. (ebd., 2004: 291f.) Doch das reicht noch nicht aus. Kennzeichen inklusiver Schulen und zentrale Gelingensbedingungen sind kooperative Strukturen, wofür die traditionelle Rolle der Lehrkraft als „Einzelkämpfer/in“ überwunden werden muss.

Die große Herausforderung und steigende Anforderung an die Lehrkräfte im Umgang mit der wachsenden Heterogenität der Schülerschaft kann nur durch die Erweiterung professioneller Kompetenzen und Handlungsfähigkeiten bewältigt werden. Damit wird einerseits der Personalentwicklung eine besondere Rolle zuteil: Die Lehrkräfte müssen ihr pädagogisch/ psychologisches Wissen und ihre diagnostischen Fähigkeiten erweitern, um auf die Erfassung der wachsenden Differenzen der kindbezogenen Voraussetzungen vorbereitet zu sein, und sich gleichzeitig mit Aspekten wie „Forschung und

¹⁰ Thüringer Schulversuch (2009) „Unterrichtung von Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf im Lernen im gemeinsamen Unterricht nach den Lehrplänen der Grund- und Regelschule“ (vgl. Sasse/Schulzeck, 2013: 13-22)

Selbstbeurteilung, Reflexion und Feedback sowie Zusammenarbeit und Arbeitsteilung“ (Werning, 2012: 53) auseinandersetzen. Andererseits umfasst die Erweiterung professioneller Kompetenzen und Handlungsfähigkeiten auch Teamarbeit. Die Zusammenarbeit mehrerer Personen, meist unterschiedlicher Professionen, ermöglicht eine Problemlösung auf einer Meta-Ebene, bei der disziplinspezifisches Wissen und Können die Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster erweitern können. Durch die Kooperation der regulären Lehrkräfte mit Sonderpädagog/innen, Integrationshelfer/innen, Zweitsprachenlehrkräften, medizinischen Fachkräften u.a.m. erhalten sie die Chance einer kompetenten Unterstützung. Diese beinhaltet beispielsweise „vielfältige Lern- und Anregungsmöglichkeiten bei der täglichen Bewältigung der Aufgabe, alle Schüler/innen auf ihrem jeweiligen Entwicklungsstand zu fördern, Förderpläne zu erstellen und zu reflektieren, Lernprozesse in der Gruppe anzuregen und zu unterstützen“ (ebd.: 56). Diese professionsübergreifenden Teams haben auch eine Entlastungsfunktion: Die Verantwortung für die Kinder liegt nicht ausschließlich bei einer Person, sondern bei allen Lehrkräften und Mitarbeitern der Schule. Zudem können auch positive Auswirkungen auf die eigene Arbeit, im Sinne eigener Lernprozesse, verzeichnet werden. (vgl. Arndt/Werning 2013: 14) Ein wichtiger Aspekt solch einer Teamarbeit sind konkrete Absprachen. Eberwein und Knauer (1999: 294) erarbeiteten diesbezüglich bedeutsame Grundsätze, zu denen z. B. ein offener Austausch über die gegenseitigen Vorstellungen von Kooperation und das Rollenverständnis gehören. Notwendigerweise müssen substantielle Vereinbarungen über die Funktion der Lehrkräfte im Unterricht getroffen, sowie auch wöchentliche Teamsitzungen anberaumt werden. (vgl. Werning, 2012: 52-56) Hervorgehoben wird genügend Zeit in Hinblick auf das gemeinsame Unterrichten (Doppelbesetzung) als auch auf Kooperationszeit außerhalb des Unterrichts, sprich genügend gemeinsame Vorbereitungszeit. Dazu ist eine strukturelle Einbettung der Kooperation notwendig. Teams müssen zusammenwachsen, dafür benötigen sie gemeinsame Zeit. Das hat u.a. Einfluss auf die persönliche Beziehung. Gegenseitige Akzeptanz ist Voraussetzung für die Entwicklung einer unterrichtsbezogenen Kooperation. (vgl. Arndt/Werning, 2013: 15, 22f.)

In Deutschland fällt den verschiedenen Professionen die Kooperation im gemeinsamen Unterricht nach wie vor schwer. Die Anwesenheit einer zweiten Person führt zu einer Verunsicherung und diversen Befürchtungen. (vgl. Werning, 2012: 56; Heyer, 1998: 216) „Als derzeitiges allgemeines Hindernis der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen gilt deren Isolierung aus Angst vor der Preisgabe von pädagogischen Schwächen.“

(Haeberlin, 1998: 173) Heyer ergänzt, dass die Umstellung, die Verantwortung und die Zuwendung für „ihre“ Kinder teilen zu müssen, mit großen Ängsten verbunden ist. (vgl. Heyer 1998: 216) Arndt und Werning (vgl. 2013: 13) ergänzen die Sorge der Regellehrkräfte, Autonomie einzubüßen und fremdbestimmt zu sein. Um der Teamarbeit das Empfinden einer Kontroll- oder Konkurrenzsituation zu nehmen, muss diesbezüglich schon in der Ausbildung Einfluss darauf genommen werden. Offenheit und Bereitschaft zur Kooperation kann vorbereitet und eingeübt, sowie Kenntnisse über Grundregeln einer konstruktiven Zusammenarbeit erworben werden. Weiterhin sollten die gemeinsame Analyse von beobachtbarem Schülerverhalten und die gemeinschaftliche Elternbesprechung Bestandteil der Ausbildung sein. Hilfreich sind außerdem professionsübergreifende Weiterbildungen. (vgl. Haeberlin, 1998: 173) Gelingt es, das *Prinzip der Kooperation in Unterricht und Schulleben* zu postulieren, geht damit eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts für Schüler/innen und Lehrer/innen einher. (vgl. Heyer 1998: 216)

Ein Blick nach Kanada offeriert eine andere mögliche Einstellung zur Teamarbeit. In den von Porter (2004) dargestellten Ausführungen ist ein wesentlicher Punkt, der auch eine grundlegende Unterscheidung zur Integration aufzeigt, die gemeinsame Problemlösung. Er hält fest, dass im kleinen Rahmen kooperatives Problemlösen zu einer aktuellen Schwierigkeit, z. B. als Besprechung einer Regelschullehrerin mit einer Sonderpädagogin, stattfindet, hinzukommen können auch die betroffenen Kinder und Eltern. Umfassendere Hindernisse finden in einem größeren Kollegenkreis bzw. vor der Schulleitung Gehör. Somit muss kein traditioneller Förderausschuss einberufen werden, der nur für die Problembewältigung des einzelnen Kindes zuständig ist. Hier zeigt sich, eine inklusive Schule ist eine sich qualitativ weiterentwickelnde Schule, was allen Schüler/innen zu Gute kommt. Kollegiale Zusammenarbeit ist dabei von großer Bedeutung, um die Lehrerinnen und Lehrer in die Lage zu versetzen, den Schüler/innen im Rahmen von offenem Unterricht Unterstützung und Anregung, sowie Regeln und Ziele geben zu können. (vgl. Sander, 2004a: 11f.)

1c) *Zusammenarbeit der Schüler/innen*

Mit dem *Prinzip der Gemeinsamkeit in der Vielfalt* spricht Heyer (1998) das gesamtgesellschaftliche Problem der Einzelkinder und Kleinfamilien an. In der heterogenen Schulklasse, die z.T. die gesellschaftliche Vielfalt widerspiegelt, können die Schüler/innen soziale Fähigkeiten und Fertigkeiten erlangen. In der Auseinandersetzung mit

den anderen „lernen sie sich durchzusetzen, anzupassen und Konflikte sozialverträglich auszutragen“. (Heyer, 1989: 212) Wichtig ist es, dass auch die Eltern verstehen, dass der Erwerb von Sozialkompetenz neben der Erweiterung des fachlichen Wissens ihrer Kinder von großer Bedeutung für die Zukunft ist und zudem eine wesentliche Voraussetzung für die Arbeit in verschiedenen Sozialformen darstellt. (vgl. ebd.: 212)

Die Zusammenarbeit von Schüler/innen im Unterricht kann auf traditionelle Weise in Partner- oder Gruppenarbeit organisiert werden oder auch durch die Methodengruppe *kooperatives Lernen*¹¹. Kooperatives Lernen ist eine besondere Form der Gruppenarbeit und zeichnet sich durch fünf Basismerkmale aus: Schaffung einer positiven Interdependenz¹², individuelle Verantwortlichkeit, direkte und förderliche Interaktion, Training sozialer Kompetenzen und kooperativer Arbeitstechniken und Reflexion und Evaluation der Gruppenprozesse. Wocken (2011: 163) bezeichnet das kooperative Lernen sogar als Königsweg des inklusiven Unterrichts.

Für das kooperative Lernen ist die Zusammenarbeit der Schüler/innen eine grundlegende Voraussetzung und fördert zudem deren Qualität und damit auch die Lernergebnisse des Einzelnen wie der Gruppe. Die Kategorie *Schülerleistung* kann jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht detailliert betrachtet werden, weil die kognitiven Leistungen und sozialen Kompetenzen aufgrund der großen Heterogenität der Schülerschaft mit Behinderungen in einem sehr hohen Maß differieren.

Weitere Methoden einer effektiven Kooperation sind das tutorielle Lernen und die Sozialerziehung. Beim tutoriellen Lernen arbeiten zwei Schüler/innen zusammen. Sie erwerben, vertiefen, festigen und überprüfen zusammen neue Erkenntnisse und Fertigkeiten. Der Tutor ist der „Lehrer“, der den Lernprozess steuert, und der Tutand der „Schüler“, der Rückfragen stellt und seine Lösungen erläutert. Die Tandems können leistungs- und altershomogen oder –heterogen sein. Bei der ersten Variante tauschen die Schüler die Rollen, während bei der zweiten, der Standardform, das Peer Tutoring ohne reziprokes, wechselseitiges Lehren und Lernen stattfindet. (vgl. Wocken, 2011: 171f.)

¹¹ Im Unterschied zu der relativ unstrukturierten Gruppenarbeit weisen kooperative Lerngruppen folgende Grundmerkmale auf: Team aus 3-5 Schülern, heterogene Zusammensetzung durch Zufallsprinzip, Zusammenarbeit für mehrere Woche oder Monate. (vgl. Wocken, 2011: 164)

¹² positive Interdependenz = positive wechselseitige Abhängigkeit der Arbeitsziele der Einzelnen; Den Gegensatz bildet die negative Interdependenz, die sich durch eine kompetitive Zielstruktur auszeichnet: Der Erfolg der Einen entsteht nur auf Kosten der Anderen. (vgl. Wocken, 2011: 164)

Sozialerziehung findet durch eine tätige Teilnahme am Leben und Lernen einer Gruppe statt. Durch Materialbeschränkung und Altersmischung werden kooperative Aushandlungsprozesse zusätzlich evoziert. Pestalozzi beschrieb das Modelllernen als Lernen von den älteren Geschwistern, was in der Schule die älteren Schüler/innen sind. Schüler können in verschiedenen Rollen als Helfer fungieren, als Tester, als Übungshelfer oder auch als Pate. Auch das Prinzip der Streitschlichter ist eine beliebte Methode der Sozialerziehung. (vgl. ebd.: 172-175)

In den vorausgehend beschriebenen Methoden kommt die Zusammenarbeit der Schüler/innen als tragendes Moment zum Ausdruck. Inklusives Lernen setzt auf diese essentielle Basis.

1d) Einbeziehen der Eltern

Eltern sind die rechtlichen Vertreter ihrer Kinder und orientieren sich (im Normalfall) am „Wohl des Kindes“ (BRK Art. 7 Abs. 2). Aus diesem Grund wollen sie den Lernort ihres Kindes bestimmen und in die Prozesse der Bildung als gleichberechtigte Partner einbezogen werden, beispielsweise wenn ein Förder- und Lernplan erstellt wird. In vielen europäischen Ländern haben die Eltern in der Schule ein Mitsprache- und Mitgestaltungsrecht sowie auch die Pflicht, sich aktiv an Entwicklungsprozessen zu beteiligen. Das ist teilweise sogar ein Kriterium für gelingende Inklusion. (vgl. Hausotter 2008, 86f.)

Das konstruktive Einbeziehen von Eltern bildet einen wichtigen Aspekt für inklusive Schulen. In Deutschland findet die besondere Bedeutung der Elterneinbindung bisher jedoch wenig Beachtung. Nicht gemeint sind damit die Kontrolle der Hausaufgaben und die Teilnahme an Schulveranstaltungen, sondern „die positive elterliche Erwartungshaltung und das Zutrauen in die Fähigkeiten des Kindes sowie der Erziehungsstil und die Kommunikation mit dem Kind“ (Werning, 2012: 57), die starke Effekte auf die positive Lernentwicklung haben.

Ein Beispiel aus England sind die sogenannten „extended schools“. Sie bieten eine für Kinder, Eltern und die Gemeinde große Auswahl von Offerten an. Dazu gehören z. B. Aktivitäten nach der Schule und Eltern-Unterstützungsprogramme. Auf der Erkenntnis beruhend, dass Elternpartizipation einen entscheidenden Faktor für schulischen Lerner-

folg darstellt¹³, werden in der „extended school“ Kurse zur Kindererziehung, familiäres Lernen für Eltern und Kinder oder auch die Vermittlung an außerschulische Experten angeboten. (vgl. Werning, 2012: 57)

Sicher sind die Eltern nicht in die Bewertung der schulischen Leistungen der Schüler/innen einzubeziehen, jedoch sollten die Lehrer/innen das Recht der Eltern anerkennen, kontinuierlich über Lern- und Leistungsentwicklung ihrer Kinder informiert zu werden. (vgl. Heyer, 1998: 215)

3.3.2 Leitung und Mitbestimmung

2a) *Kompetente und starke Schulleitung*

Eine starke und kompetente Schulleitung ist auch ein wichtiger personaler Faktor mit einer unterstützenden Funktion. Heyer (1998) hebt die Bedeutung der Vorbildwirkung der Schulleitung hervor. Sie können beispielsweise durch eigenes Unterrichten in integrativen Klassen Erfahrungen bezüglich der kooperativen Teamarbeit sammeln und diese in Konferenzen und Fortbildungsveranstaltungen reflektieren. Auf diese Weise beraten sie ihr Kollegium authentisch und die können die Einstellung der Lehrkräfte positiv beeinflussen. Kooperation ist auch in der Zusammenarbeit mit dem Schulamt, der Elternvertretung, den Förderzentren, den Kostenträgern (wie Krankenkasse, Sozialamt, Gesundheitsamt usw.) und evtl. dem Bauamt vonnöten, um für integrative Prozesse die notwendigen Voraussetzungen zu schaffen. Die initiierten Entwicklungsprozesse bedürfen einer Qualitätskontrolle. Evaluation im Bereich der pädagogischen Arbeit ist nicht als Überwachung zu sehen, sondern soll den Ist-Stand und Schwachstellen aufzeigen, um mit geeigneten Maßnahmen zielgerichtet die Entwicklung voranzutreiben. (vgl. Heyer 1998: 94f.)

2b) *Partizipation und Verantwortung im Umgang mit dem Kollegium*

Im Entwicklungsprozess der Schule setzt eine starke Schulleitung auf Partizipation und pflegt einen verantwortungsvollen Umgang mit den Kolleg/innen. (vgl. Werning, 2012: 51) Senge (1996) betont in diesem Zusammenhang die Kraft der Visionen. Wenn Menschen zu gemeinsamen Zielen und Wertvorstellungen finden, wachsen sie über sich

¹³ Aussagen dazu finden sich in den Studien von Textor 2009, Henderson & Mapp 2002, Jaynes 2005, 2007, 2011. (vgl. Werning, 2012: 57)

hinaus und forcieren somit aus eigenem Antrieb die Qualitätsentwicklung. (vgl. Werning, 2012: 52-55)

2c) *Wegbereitende Funktion im Entwicklungsprozess der Schule*

Der Schulentwicklungsprozess, welcher elementarer Bestandteil auf dem Weg zu inklusiven Strukturen ist, wird systematisch als Lernprozess für die gesamte Schule von der Leitung initiiert. Dieser bezieht sich auf den Erwerb neuer Kompetenzen in den Bereichen der Personal- und Unterrichtsentwicklung¹⁴ sowie der Organisationsentwicklung. Schulentwicklung ist ein Prozess von innen heraus. Die Angestellten finden selbst zu neuen Zielen und Qualitätskriterien und verwirklichen deren Umsetzung. Daraus lässt sich ableiten, dass die Entwicklung einer inklusiven Perspektive auf dem gemeinsamen Erstellen eines Leitbildes basiert. Aus diesem werden konkrete Indikatoren abgeleitet, die wiederum definieren, welche Ressourcen für die Umsetzung notwendig sind und bereitgestellt werden müssen. Werning (2012) bezeichnet diesen Vorgang als „lernende Organisation“, da sich die Menschen und die Organisation gemeinsam weiterentwickeln. Auch wenn einschränkend angemerkt werden muss, dass nur ein schrittweises Voranschreiten des Prozesses möglich ist, wird jedoch eine Entwicklung der gesamten Schule impliziert und nicht nur einzelner Teilbereiche. (vgl. Werning, 2012: 52-55)

Wie zu Beginn angemerkt, ist die inklusive Schulentwicklung der Anfang eines gesamtgesellschaftlichen Entwicklungsprozesses. Inklusion ist nicht nur auf die Institution Schule bezogen, sondern beinhaltet den Anspruch auf gesellschaftliche Teilhabe. Somit beziehen sich Schulentwicklungsmaßnahmen auch auf die kontextuelle Einbindung der Schule. Aus den sozialen Beziehungen zu anderen Einrichtungen in der Gemeinde bzw. im Stadtteil und der Zusammenarbeit mit verschiedenen Gruppen und Organisationen erwächst ein Netzwerk, das den Lehrpersonen Hilfe und Unterstützung sein kann und die SuS in ihr näheres Umfeld integriert. (vgl. ebd.: 53-55)

3.3.3 Strukturen und Praktiken

Das Bild von inklusiven Schulen ist vielfältig, es gibt kein einheitliches organisatorisches Modell. Allgemein sind sie jedoch gekennzeichnet durch eine Tendenz zu weni-

¹⁴ Die beiden Erstbenannten werden in dem Punkt „Bedeutung der Schulkultur, b) Kooperation der Lehrkräfte“ ausführlich behandelt.

ger segregierenden Unterrichtsformen und den Einsatz von Sozialformen sowie einer höheren Flexibilität in Bezug auf individuelle Lehrpläne, Individualisierung und Differenzierung. (vgl. Werning, 2012: 51)

Die weniger segregierenden Unterrichtsformen sind so eng mit dem Einsatz von Sozialformen verknüpft, so dass sie in einem Punkt zusammengefasst werden.

3a) *weniger segregierende Unterrichtsformen und der Einsatz von Sozialformen*

Um einen Unterricht gestalten zu können, der der Heterogenität der Schülerschaft entspricht, diese nutzt und Angebote für alle schafft, also niemanden separieren möchte, bedarf es Unterrichtsformen, die sich vom herkömmlichen direkten (Frontal-)Unterricht unterscheiden. Bei einem indirekten Unterricht liegt der Fokus nicht mehr auf einer direkten Lehrer-Schüler-Beziehung, sondern der Lehrer lässt sich „vertreten“. Er delegiert zum Teil seine Lehrfunktion¹⁵. Das Reduzieren des lehrergesteuerten Unterrichts intendiert selbsttätiges Lernen und entspricht damit dem *Prinzip der zunehmenden Eigenverantwortung des Lernenden*. (vgl. Heyer, 1998: 214f.) Doch auch Formen des offenen Unterrichts müssen sich an verbindlichen Richtlinien und Lehrplänen orientieren und sind auf das Erreichen formeller Bildungsziele ausgerichtet. Gerade Schüler/innen mit Lernschwierigkeiten benötigen dabei Unterstützung. Ihre Selbststeuerungskompetenz ist oft viel schwächer ausgeprägt. Für eine erfolgreiche Bewältigung des Lernens sind diese Kinder „auf unterstützende Hilfe, gezielte Anleitungen und auf eine intensive, systematische Vermittlung von Strategien und Arbeitstechniken“ (Wocken, 2011: 150) Dieses grundlegende Wissen muss bei der Planung eines offenen Unterrichts beachtet werden. (vgl. ebd.: 146-150)

Eine Unterrichtsform, die weniger segregierend wirkt, ist der aufgaben- und auftragsgestützte Unterricht. In ihm kommen Methoden zum Tragen wie Stationenlernen, Freiarbeit, Wochenplan- und Projektunterricht, Werkstatt- oder Portfolioarbeit. Als unverzichtbares Medium des Lehrens und Lernens und als didaktisches Werkzeug des Lehrers ist die Gestaltung der Aufgabenformate von maßgeblicher Bedeutung. Ihre Kom-

¹⁵ „Die Aufgabe des Lehrers ist nicht in vollem Umfange delegierbar, ein lehrerloser Unterricht wäre der Übergang zu autodidaktischem Lernen und ist eine Utopie. (Wocken, 2011: 147)

plexität¹⁶ ist anspruchsvoll und herausfordernd und ermöglicht gleichzeitig individualisierendes und kooperatives Lernen. (vgl. ebd.: 150-153)

Ausgehend von Malaguzzis Ausspruch „Die anderen Kinder sind der erste Pädagoge, Lehrer sind der zweite, und der Raum ist der dritte Pädagoge.“ (ebd.: 157), kann der Lernraum als eine unterstützende Form des Unterrichts betrachtet werden. Mit der Maßgabe, den Schülern durch die Gestaltung der Lernumgebung eine selbstständige Aneignung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu ermöglichen, strukturierte beispielsweise Parkhurst ihre „Laboratorien“ und Freinet seine „Ateliers“. Auch Meyer, der den Klassenraum als „materialisiertes Curriculum des Unterrichts“ bezeichnete, erkannte die schüleraktivierende und zugleich lehrerentlastende Funktion einer vorbereiteten Lernumgebung. (vgl. ebd.: 156f.)

Das *Prinzip der lernanregenden und behindertengerechten Gestaltung von Schulraum und Schulgelände* von Heyer (1998) verweist indirekt auf einen Einsatz von Sozialformen. Durch die Gestaltung kindorientierter Raumstrukturen mit einem Werkstattcharakter erhalten die Schüler/innen vielfältige Handlungsmöglichkeiten. Solch eine lernanregende Umwelt, in der auch genügend Platz zur Verfügung steht, bietet gute Voraussetzungen für differenzierendes Arbeiten in größeren oder kleineren Gruppen. Auch über den Unterricht hinausgehend sind soziale Kontakte ein Bestandteil des Schullebens, die durch räumliche Gegebenheiten, wie Orte des Rückzugs oder Plätze zum Ausagieren, unterstützt werden können. (vgl. Heyer, 1998: 213f.)

Andere Elemente, die m. E. zu den Prinzipien eines offenen Unterrichts gezählt werden können, da sie diesen maßgeblich mit beeinflussen, sind Arbeitstechniken und Lernstrategien, Regeln und Rituale sowie Lernmedien und –materialien. Autonomes, selbstreguliertes und selbstgesteuertes Lernen ist ein zentrales Ziel von Unterricht und bedeutet gleichzeitig größere Lehrerunabhängigkeit. Für offene Unterrichtsformen in heterogenen Lerngruppen ist es dementsprechend besonders wichtig, den Schüler/innen Arbeitstechniken und Lernstrategien zu vermitteln. Eine lernförderliche Arbeitsatmosphäre und ein befriedigendes Sozialklima entstehen durch verhaltenswirksame Regeln, Rituale und Routinen. Sie sorgen für Orientierung, Halt und Verlässlichkeit und steigern so das

¹⁶ Beispiel: „*Nahrungsnetz im Biotop Wald* [Hervorgehoben im Original] Eine Schülergruppe erhält Bildkarten von Tieren des Waldes. Sie haben die Aufgabe, die Beziehungen zwischen den Tieren mit Pfeilen darzustellen. Als gemeinsame Konstruktionsleistung entsteht ein strukturelles Netz der Nahrungskette („Fressbeziehungen“). (Wocken, 2011: 152)

Wohlbefinden und die Anstrengungsbereitschaft der Schüler/innen und entlasten die Lehrkraft durch die Regelmäßigkeit des Unterrichtsablaufes. Lernmedien und –materialien haben die Aufgabe zu motivieren, zu informieren, zu vertiefen, einzuüben und zu evaluieren, genau wie Lehrer/innen. Durch gute Arbeitsaufträge (siehe aufgaben- und auftragsgestützter Unterricht) können sie, angepasst an den individuellen Entwicklungsstand, das gemeinsame Lernen unterschiedlicher Schüler/innen unterstützen. (vgl. Wocken, 2011: 153-162)

Weitere Formen, die das gleichzeitige Unterrichten vieler verschiedener Schüler/innen ermöglichen und damit das Separieren einzelner nur auf das Nötigste beschränken, sind das kooperative und das tutorielle Lernen. Diese werden weiter oben unter Punkt 1c) *Zusammenarbeit der Schüler/innen* näher beschrieben.

Abschließend kann festgehalten werden, dass Alters- und „Begabungsmischung“ Organisationsformen des Unterrichts sind, die Heterogenität als Chance aufgreifen und produktiv nutzen. (vgl. ebd.: 173)

3b) *pädagogische Flexibilität in Bezug auf individuellen Lehrplan*

Wie am Beispiel der Thüringer „Verordnung über die sonderpädagogische Förderung“ (2009) § 18 aufgezeigt wird, können die Bildungsziele individuell an die Fähigkeiten der Schüler/innen angepasst werden.

„(1) In der allgemeinen Schule kann der gemeinsame Unterricht zielgleich oder zieldifferent durchgeführt werden.

(3) Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte „Lernen“ und „geistige Entwicklung“ werden zieldifferent unterrichtet. Lernziel und Leistungsanforderungen richten sich in den Fächern, in denen die Leistungsanforderungen der allgemeinen Schule nicht erfüllt werden können, nach denen der entsprechenden sonderpädagogischen Förderschwerpunkte.“ (SopädVO, 2005: 9)

Aus dieser Verordnung ist m. E. zu entnehmen, dass die Schüler/innen in den Fächern, in denen sie das Lernziel der allgemeinen Schule nicht erreichen können, zieldifferent unterrichtet werden, in den anderen Fächern jedoch die Möglichkeit eines zielgleichen¹⁷ Unterrichts besteht. Hieraus lässt sich eine höhere Flexibilität ablesen. Aus der Verordnung aus dem Jahr 2004 geht außerdem hervor, dass das Ziel des gemeinsamen Unter-

¹⁷ zielgleiche Integration = Unterricht nach den für die allgemeine Schule gültigen Rahmenlehrplänen für Unterricht und Erziehung (vgl. SopädVO, 2005: 9)

richts das Erreichen des von dem jeweiligen Schüler besuchten Bildungsgangs ist, also generell zieldifferent zu unterrichten ist. (vgl. Sasse/Schulzeck, 2013: 13)

Diese neue Flexibilität ist jedoch von großer Bedeutung. Lehrer/innen stellen im gemeinsamen Unterricht fest, „dass Schüler/innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf im Lernen in einigen oder sogar in der überwiegenden Zahl der Fächer nicht mehr nach dem Lehrplan des Bildungsganges Lernförderung, sondern nach dem Lehrplan der Grund- oder weiterführenden Schule unterrichtet und bewertet werden können“ (Sasse/Schulzeck, 2013: 14). Der Grund dafür sind viele alltägliche Gelegenheiten, in denen die Schüler/innen mit weitreichenderen Bildungsangeboten in Kontakt kommen, als es ihnen zeitgleich in der Förderschule möglich gewesen wäre. Sie lernen mit und von den Mitschülern und werden in diesem motivierenden Umfeld angeregt, ihr Entwicklungspotenzial im Lernen auszuschöpfen. Für solch eine Entwicklung ist eine Flexibilität in Bezug auf den Lehrplan grundlegend. (vgl. ebd.: 14f.).

Im gemeinsamen Unterricht geht es nicht darum, dass alle Kinder das Gleiche lernen, sondern um eine individuell optimierte Lernentwicklung. Daraus resultiert ein subjektiver Lern- und Förderplan, dessen Ergebnisse, dem *Prinzip der differenzierenden Bewertung*¹⁸ folgend, einer individuellen Wertung unterzogen werden sollen. (vgl. Heyer, 1998: 215)

3c) *Individualisierung und Differenzierung im Unterricht*

Die steigende Heterogenität der Schülerschaft in inklusiven Schulen und die damit verbundenen unterschiedlichen Voraussetzungen stellen eine didaktische Herausforderung dar, weshalb die Unterrichtsentwicklung einen zentralen Bereich bildet. Einvernehmen besteht darin, dass der Dreh- und Angelpunkt aller didaktischen Überlegungen die innere Differenzierung ist. (vgl. Werning, 2012: 53)

Die *Prinzipien der Individualisierung des Unterrichts und der differenzierenden Förderung und Betreuung von Kindern mit Beeinträchtigungen und speziellen Lernproblemen* von Heyer (1998) lassen sich diesem Merkmal zuordnen. Auf der Grundlage der unterschiedlichsten vor- und außerschulischen Bildungserfahrungen der Schüler/innen und

¹⁸ Heyer verweist in diesem Zusammenhang auf die zwei verschiedenen Informationen die eine Bewertung enthalten soll, eine Ziffernote aber nicht gleichzeitig bieten kann: einerseits Darstellen der individuellen Lernentwicklung und andererseits die Möglichkeit „zum Vergleich der individuellen Lernentwicklung mit bestimmten schulischen Anforderungen bzw. Leistungserwartungen“. (Heyer, 1998: 215)

ihrer bisherigen Entwicklung in den unterschiedlichsten Kontexten (mit oder ohne Behinderung, soziale Schicht, Religion usw.) machen die Heterogenität einer Klasse aus. Des Weiteren divergiert ihre Lernentwicklung, so dass akzeptiert werden muss, dass es Differenzen beim Erreichen von für alle wichtigen Lernzielen gibt bzw. dass gleichzeitig unterschiedliche Lernziele existieren können. (vgl. Heyer, 1998: 210f.) Der überwiegend offene Unterricht in inklusiven Klassen versucht das zu berücksichtigen und ermöglicht jedem Kind das Lernen auf seinem Niveau. (vgl. Sander, 2004a: 18f.) Auch Kinder mit Behinderungen sind vornehmlich Kinder mit ganz normalen Bedürfnissen und benötigen nicht ständig spezielle sonderpädagogische Fördermaßnahmen. Ein guter kindorientierter¹⁹, binnendifferenzierter Unterricht kann einem großen Teil der kindlichen Bedürfnisse, auch der Kinder mit Behinderungen, durch das miteinander Leben und voneinander Lernen, entsprechen. Gleichzeitig betont er jedoch, und bestätigt damit auch die Aussagen von Porter (2004), dass den bedürftigen Kindern die speziell behinderungsspezifische Unterstützung nicht vorenthalten werden darf, diese jedoch in den Ablauf des Unterrichts und des Schulalltages der Klasse integriert sein muss. (vgl. Heyer, 1998: 211)

Als wichtige didaktische Methode, die auf jeden Fall Berücksichtigung finden sollte, ist das *Prinzipien der Anerkennung des Fehlers als eine Lernchance* (vgl. ebd.: 214) zu nennen. Sie ist m.E. vornehmlich in der Einstellung der Lehrkräfte zu verorten, die darüber in die individualisierende und differenzierende Gestaltung des Unterrichts Eingang findet und die Lernhaltung der Schüler/innen maßgeblich beeinflusst.

3.3.4 Unterstützung durch Bildungspolitik und -verwaltung

Heyer (1998) fasst in fünf Punkten Empfehlungen für politisch Verantwortliche und Schulbehörden zusammen, die eine Entwicklung integrativer Strukturen unterstützen würden. Dazu gehört eine gesetzliche Regelung, die den gemeinsamen Unterricht ohne Einschränkung anvisiert. Das heißt: „Die Verwirklichung von Integration darf m. E. [Meinung von Heyer; Anmerkung d. Verf.] im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht nicht von der Bereitstellung finanzieller Ressourcen abhängig gemacht werden“ (Heyer,

¹⁹ Meines Erachtens bezieht sich Heyer hier auf „an den Bedürfnissen der Kinder“ orientiert und nicht nur auf die speziellen Fördermaßnahmen für einzelne Kinder. Weiter unten betont er nämlich, dass die spezielle behinderungsspezifische Förderung oder Betreuung in den Unterricht und in den Schulalltag eingebunden sein muss. (vgl. Heyer, 1998: 211)

1998: 219). Weiterhin verlangen ein zieldifferenter Unterricht und behinderungsspezifische Unterstützung zusätzliche personelle Ressourcen. Hierfür müssen Rahmenvorgaben festgelegt werden. Als dritten Punkt führt er die Verwaltungsvorschriften an. Regelungen zur Zurückstellung von Kindern vom Schulbesuch, zur Wiederholung einer Klassenstufe, zu Klassenarbeiten, Zeugnissen und Zensuren sowie die Lehrpläne müssen überarbeitet werden, so dass sie die Heterogenität der Kinder respektieren und die integrativen Prozesse in einer Schule unterstützen. Die letzten beiden Punkte umfassen die Lehrerbildung. Zum einen müssen sich Lehrer integrationspädagogisch fortbilden und zum anderen muss die universitäre Ausbildung Integrationspädagogik als verbindlichen Studieninhalt einbeziehen und in allen Fach- und Bereichsdidaktiken ansiedeln. (vgl. ebd.: 219f.)

Die Kategorie Kostenregulation umfasst nicht nur die Schaffung materieller (sächlicher) und personeller Voraussetzungen durch die Bereitstellung der finanziellen Mittel, sondern auch deren Verteilung. Drei Modelle stehen zur Verfügung mit ihren jeweiligen Vor- und Nachteilen. Bei der Input-Finanzierung wird sonderpädagogische Unterstützung auf der Basis des gemessenen Bedarfs erteilt und ruft damit das Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma hervor. Throughput-Modelle finanzieren keinen Bedarf, sondern einen Dienst, der bestimmte Funktionen übernehmen kann. Hier ist der Nachweis der sachgemäßen Mittelverwendung schwierig. Output-Modelle vergeben finanzielle Unterstützung aufgrund bestimmter Zielindikatoren, wie z.B. gute Schulleistungen oder eine niedrige Überweisungsquote an die Förderschule. Der Nachteil besteht in der Gefahr eines „teaching-for-testing“ (vgl. Katzenbach/Schnell, 2012:29)

Gemäß dem Inklusionsansatz sollte eine Primar- oder Sekundarschule in Wohnortnähe gewählt werden können, in der jede Klasse die Aufgabe hat, ihre Ausstattung und Arbeitsweise so auszurichten, dass sie für jedes Kind passt und alle unterstützt. (vgl. Sander, 2004a: 19f.)

Das *Prinzip der Nähe zwischen schulischer und außerschulischer Lebenswelt* von Heyer hebt die Bedeutung der wohnortnahen schulischen Integration hervor.

„Für die Entwicklung der sozialen Erfahrungen und Beziehungen der Kinder ist es zweckmäßig, wenn ihr schulischer und außerschulischer Erfahrungsraum räumlich nicht voneinander getrennt sind, sondern zu einem ganzheitlichen Lebensbereich werden, in dem die Kinder selbständig [sic.] agieren und schulische und außerschulische Erfahrungen aufeinander beziehen können.“ (Heyer, 1998: 212)

Daraus ergibt sich die Verantwortung der Bildungspolitik und –verwaltung, alle Maßnahmen zu ergreifen, die die wohnortnahe Integration ermöglichen und unterstützen. Das bedeutet, dass auf der Schulumtsebene eine Organisationsentwicklung stattfinden muss, die eine integrationsorientierte Infrastruktur zum Ziel hat. In Schleswig-Holstein wurde beispielsweise ein Regionalisierungsprinzip eingeführt, in dem ein/e, zwei oder drei Schulrät/innen seitdem gemeinsam für alle Schularten (zum damaligen Zeitpunkt noch: Grund-, Haupt-, Sonder-, Realschule) in ihrem Bezirk zuständig sind. Auf diese Weise, Entscheidungen im Ressort gemeinsam zu treffen, konnte der integrative Prozess weiter vorangetrieben werden. Auch konzeptionelle Arbeit für die pädagogische Weiterentwicklung in Kooperation mit Schulleiter/innen und -trägern gehört zum Aufgabenbereich der Schulräte. Eine Evaluation der Umsetzung der Konzepte und der Resonanz in der Arbeit mit den Kindern trägt dazu bei, die Rahmenbedingungen für die Integration zu verbessern. (vgl. Heyer, 1998: 96-98)

Während der Landtag das Schulgesetz und jährlich das Haushaltsgesetz beschließt, ist das Bildungsministerium für die Schaffung der rechtlichen Grundlagen durch Gesetze oder Erlasse zuständig bzw. für die Schaffung der personellen Rahmenbedingungen durch gerechte Verteilung der Planstellen. Die Grundsatzarbeit des Bildungsministeriums besteht auch darin, pädagogische Weiterentwicklungen zu beobachten, aufzugreifen, zu bewerten und ggf. zur Umsetzung zu empfehlen bzw. eigeninitiativ pädagogische Entwicklungen anzustoßen, Tagungen und Kongresse zu veranstalten, Modellvorhaben und Projekte zu unterstützen bzw. ins Leben zu rufen und vieles mehr. Die Bildungsverwaltung leistet demzufolge einen nicht unerheblichen Beitrag zur inklusiven Entwicklung. (vgl. ebd.: 98-100) Die Wendung hin zu einer positiven Grundhaltung in großem Maß ist auch von politisch handelnden Menschen abhängig, die durch den Willen zur politischen Umsetzung die Inklusion vorantreiben können.

Zur Integrationsfähigkeit fasst Muth ganz prägnant zusammen: „Integration ist unteilbar. Damit ist gemeint, dass sie für alle gilt. Man kann nicht die Gemeinsamkeit der jungen Menschen in der allgemeinen Schule anstreben, aber einen Teil davon ausschließen.“ (Muth 1986, S. 140 zit. n. Wocken 2011, S. 53) Somit gibt es aber eine wichtige Voraussetzung für Integration, auf welche auch schon Jutta Schöler verwiesen hat: die Integrationsbereitschaft der Pädagogik. (vgl. Wocken 2011, S. 54) Somit kann die Frage nach der Integrationsfähigkeit nur durch unsere Einstellung dazu existent werden.

Die eben aufgeführten und ausführlich beschriebenen Kriterien einer inklusiven Schule sollen auf ihre Tragfähigkeit für die Inklusion schwer mehrfachbehinderter Kinder überprüft werden. Im folgenden vierten Kapitel werden wesentliche Aspekte einer schweren Mehrfachbehinderung beleuchtet. Gemeinsam mit den Ergebnissen der Einzelfallstudie von Johanna (Kapitel sechs *Falldiskussion*) werden unter Punkt sieben *Fazit* die Prinzipien mit den besonderen Ansprüchen schwer mehrfachbehinderter Kinder zusammengeführt und diskutiert.

4 SCHWERE MEHRFACHBEHINDERUNG

4.1 Geschichtlicher Abriss zur Begriffsentwicklung

In einem Versuch, *schwere Mehrfachbehinderung* zu definieren zeigt sich, dass der Begriff durch unterschiedliche Interessen und Motive geprägt ist. Vertreter der staatlichen Exekutive, der Gesetzgebung und Rechtsprechung, diverser Vereine und verschiedener Professionen befinden sich seit langem, und immer wieder, in einer komplexen und konfliktgeladenen Auseinandersetzung um die begriffliche Bestimmung. Da Sprache auch immer Spiegel der gesellschaftlichen Realität ist, geht es bei der Benennung von Menschen mit Behinderungen gleichzeitig um ihre Stellung in der Gesellschaft. In der Rolle, die ihnen zugeschrieben wird, können inklusive wie auch exklusive Einstellungen der Mitmenschen zum Tragen kommen. Das zeigt sich besonders in der Entwicklung des Begriffs. (vgl. Schmuhl, 2007: 23f.)

Bis zum Ende des 19. Jahrhunderts wurden Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen nicht begrifflich in einer Gesamtgruppe zusammengefasst. Einige Behinderungen bzw. Krankheiten wurden unter einem Begriff summiert, so z. B. wurden *Geistesranke* und *Gemütsranke* als *Irre* bezeichnet und *Lahme*, *Invaliden*, *Gebrechliche* als *Krüppel*. Letzterer setzte sich im letzten Drittel des vergangenen Jahrhunderts für körperlich Behinderte umgangssprachlich durch. Er war stark negativ konnotiert und wurde mit Armut und Elend assoziiert. Aufgrund der 1906 stattgefundenen reichsweiten *Krüppelzählung* trat eine begriffliche Wende ein. Das Schimpfwort *Krüppel* wurde zu einem Leitbegriff der staatlichen Sozialpolitik und der freigemeinnützigen Wohlfahrtspflege. Eine tiefe Zäsur markierte der erste Weltkrieg, als es galt, die kriegsversehrten Veteranen zu benennen. *Kriegskrüppel* wurde als diskriminierend empfunden und so sorgte der öffentliche Druck für einen begrifflichen Wechsel zu *Kriegsinvaliden* oder *Kriegsbeschädigten*. Der im Entstehen begriffene Weimarer Wohlfahrtsstaat griff die Probleme der Kriegsbeschädigten auf und verfügte eine gesetzliche Einstellungspflicht. „Jeder Arbeitgeber hatte fortan ein Prozent seiner Arbeitsplätze ‚Schwerbeschädigten‘ zur Verfügung zu stellen.“ (ebd.: 27) Der neue Begriff *Schwerbeschädigter* (Erwerbsfähigkeit um mindestens fünfzig Prozent gemindert) galt jedoch nur für die Kriegsbeschädigten oder für Arbeits- und Unfallverletzte. Alle anderen blieben *Krüppel*, was im Preußischen Krüppelfürsorgegesetz (1920) festgeschrieben wurde. Dieses Gesetz hatte vielfältige Auswirkungen. Es gab nun einen Rechtsanspruch auf orthopädische Therapie und Rehabilitation. Außerdem erlangten die Begriffe *Krüppel* und *Krüppelfürsorge* juristi-

sche Bedeutung und eine zusätzliche Differenzierung in *Vollwertige*, *Teilnutzbare* und *Unwertige* wurde vorgenommen. Mit der Unterteilung nach der Schwere der Behinderung und dem Behandlungsaufwand zeichnete sich bereits eine *Dreiklassengesellschaft* ab: die ‚schwerbeschädigten‘ Kriegs-, Arbeits- und Unfallverletzten der ‚Oberschicht‘, dann die Masse der ‚Krüppel‘, also nichtprivilegierte Menschen mit körperlichen Behinderungen, und „schließlich die ‚Unwertigen‘: Menschen mit körperlichen Behinderungen, die aufgrund ihres ‚Siechtums‘ auch nicht teilweise in den allgemeinen Arbeitsmarkt integrierbar schienen, ferner Menschen mit Mehrfachbehinderungen sowie Menschen mit geistiger Behinderung oder Epilepsie.“ (ebd.: 28) Eine 1919 gegründete Selbsthilfeorganisation von Menschen mit Behinderungen versuchte den Begriff *Krüppel* durch *körperlich Behinderter/Körperbehinderter* durchzusetzen, waren jedoch bis 1933 wenig erfolgreich. Erst im nationalsozialistischen Staat wurde der Begriff des *körperlich Behinderten* in die Gesetzgebung aufgenommen. Die Nationalsozialisten wollten eine differenzierte Fürsorge durchsetzen, die nach rassenbiologischer Wertigkeit und sozialer Brauchbarkeit unterschied. Neben der konfessionellen Wohlfahrtspflege und der nationalsozialistischen Volkswohlfahrt wurde auch die staatliche Gesundheitsführung auf diese Gruppe aufmerksam, durch deren Gebrauch setzte sich der Begriff *körperlich Behinderter* durch. Doch der Hintergrund war nicht das Wohl der Menschen mit Behinderungen, sondern einzig und allein eine rassenhygienische Motivation, eine Differenzierung zwischen ‚erbgesunden, körperbehinderten Volksgenossen‘ und ‚erbkranken, minderwertigen Krüppeln‘. Als Mitte der 1930er Jahre der Arbeitsmarkt sehr angespannt war, wurden die Menschen mit körperlichen Behinderungen als Arbeitsmarktreserve entdeckt. Jedoch wurde das Lebensrecht der siechen oder mehrfach körperlich und geistig behinderten Menschen durch die NS-Sterilisierungspolitik und die ‚Euthanasie‘ radikal in Frage gestellt. Nach dem zweiten Weltkrieg trat erneut die Eingliederung der Kriegsverletzten als Problem zu Tage. Von den ca. 1,02 Millionen körperlich Behinderten waren zwei Drittel Kriegsopfer. Zu viele um das Schwerbeschädigtengesetz von 1923 beibehalten zu können. Somit wurde 1953 die Ausgleichsabgabe eingeführt. Sprachpolitisch war das von Bedeutung, da es eine Erweiterung des Kreises der „Schwerbeschädigten“ führte (z. B. Besatzungsgeschädigte, Opfer nationalsozialistischer Verfolgungsmaßnahmen und andere). Das hieß, dass die Ursache für die Schädigung von Bedeutung war. Das änderte sich erst 1974 mit dem ‚Gesetz zur Sicherung der Eingliederung Schwerbehinderter in Arbeit, Beruf und Gesellschaft²⁰‘, in das nun alle

²⁰ BGBl. I, 1953, 389

Menschen mit Behinderung einbezogen waren, unabhängig von der Ursache der Schädigung. Viele Diskussionen über angemessene Begrifflichkeiten, wobei körperlich behinderte Menschen immer von den Menschen mit geistiger Behinderung unterschieden werden sollten, endeten 1961 durch die sprachliche Gleichsetzung von körperlich, geistig und seelisch Behinderten im Bundessozialhilfegesetz (BSHG). Auch Menschen mit schweren Behinderungen wurden aufgeführt und mit *Schwerstbehinderte* bezeichnet. Dieser Begriff implizierte meistens eine Kombination von Schädigungen, so dass sich daraus der Begriff der *Mehrfachbehinderung* entwickelte. Auch dieser Begriff ist nicht ganz unproblematisch. Einerseits kennzeichnet er durch die Schwere der Behinderung die Bedürfnislage und den Anspruch auf besondere Leistungen, andererseits kann er unter fortschreitenden ökonomischen Aspekten zur Exklusion drängen, aufgrund seiner Konnotation von *Unproduktivität* und *Erwerbs- und Bildungsunfähigkeit*. (vgl. ebd.: 24-36)

4.2 Versuch einer begrifflichen Bestimmung

Im SGB IX Sozialgesetzbuch – Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen § 2 Behinderung – zieht der Gesetzgeber eine klare Grenze zwischen Behinderung und schwerer Behinderung:

(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.

2) Menschen sind im Sinne des Teils 2 schwerbehindert, wenn bei ihnen ein Grad der Behinderung von wenigstens 50 vorliegt und sie ihren Wohnsitz, ihren gewöhnlichen Aufenthalt oder ihre Beschäftigung auf einem Arbeitsplatz im Sinne des §73 rechtmäßig im Geltungsbereich dieses Gesetzbuches haben. (<http://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbix/2.html>)

Zum Begriff *schwere Behinderung* gehören diverse Phänomene in den Bereichen der Wahrnehmung, Motorik, Kognition, Sprache und des Verhaltens. Aufgrund ihrer Komplexität ist es in der Praxis oft nicht leicht zwischen (geistiger) Behinderung, Schwerbehinderung und Schwerstbehinderung zu unterscheiden. Zudem werden aus verschiedenen Perspektiven (medizinische, pädagogische, rechtliche usw.) unterschiedliche Begriffe und Definitionen genutzt.

Fornefeld bezeichnet eine schwere Behinderung beispielsweise mit dem Begriff *komplexe Behinderung* und definiert ihn als „in der Regel eine Mehrfachbehinderung, die

aus einer Verbindung von zwei oder mehr Behinderungen besteht [...], wobei der Ausprägungsgrad der einzelnen Behinderungen immer gravierend ist.“ (Fornefeld, 2004: 70)

Bei den aufgeführten und noch anderen Erklärungen der Begriffe steht das Defizitäre, das Unvermögen im Mittelpunkt. Womit sich Menschen jedoch gern beschreiben lassen, sind ihre vorhandenen Kompetenzen. Das scheint bei dem betroffenen Personenkreis besonders schwer zu sein. (vgl. Hinz 2007: 15f.)

Feuser unternimmt 1985 einen ersten Versuch, indem er ein schwerstbehindertes Kind als ein Kind bezeichnet,

„das viel kann und viel will – Anregungen, die Befriedigung seiner Neugier, Möglichkeiten der Entdeckung seiner Umwelt, Ansprache, soziale Kontakte, Dabeisein, Mitmachen, Teilhaben, Erfolge haben und sie auskosten und schließlich auch Wohlbehagen seines Körpers und Befriedigung seines leiblichen Bedarfs“ (1985, 12 zit. n. Hinz, 2007: 16).

Ergänzungen folgen durch Schölers Ausführungen, dass die vielfältigen Anregungen der nichtbehinderten Kinder umso notwendiger sind, je schwerer die Behinderung ist. Sie können deren Bewegungen mit den Augen verfolgen, deren Geräusche mit den Ohren wahrnehmen, deren Gerüche mit der Nase unterscheiden oder auch deren Hände am eigenen Körper spüren. (vgl. Schöler, 2009b: 115) Bei diesen Beschreibungen stehen die Bedürfnisse und Notwendigkeiten im Vordergrund und nicht die Defizite. Jedoch bleibt der Begriff *Schwere* erhalten, der nach Hinz Auffassung zu problematischen Assoziationen einladen könnte. Deshalb verweist er auf Hetzner und Podlesch, die den Begriff der *elementaren Lernbedürfnisse* einführen. Auch sie beziehen die anderen Kinder und auch Erwachsene ein, zu denen die Kinder mit elementaren Lernbedürfnissen aufgrund ihrer Wahrnehmungstätigkeit Kontakt aufnehmen und die vielfältige konkrete Anregungen geben können. Hervorzuheben ist allerdings, dass sie darauf insistieren, Kommunikationswege anzubahnen, um einen „Austausch gemeinsamer Erlebnisse und Erfahrungen in menschlicher Nähe und Wärme [zu] ermöglichen“ (Hetzner/Podlesch, 2009: 393). Bei dieser kompetenzorientierten Variante, werden alte Begrifflichkeiten abgelegt und durch einen systemischen Blick auf das Umfeld erweitert. Hinz möchte den Begriff noch ausweiten auf *generell jegliche Unterstützungsbedürfnisse*. (vgl. Hinz, 2007: 16f.)

Der sprachlichen Zweiteilung der Schülerschaft in mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf stellt der Index für Inklusion (Boban/Hinz 2003) das Konzept der *Barrie-*

ren für das Lernen und die Teilhabe entgegen. Mit Barrieren ist jeder Mensch konfrontiert, seien es auf die Schule bezogen bauliche Hindernisse, konzeptionelle, personelle (Kompetenzen, Einstellungen, Haltungen der Pädagog/innen) oder schulgesetzliche Vorgaben. Sind die Barrieren personenbezogen, werden diese Personen an den Rand gedrängt und in ihren Bedürfnissen missachtet, woraus eine tatsächliche Behinderung entsteht. Mit diesem visionären sozialen Modell von Behinderung würden keine Kategorisierungen für Gruppen gebraucht und es bestünde ein unteilbares Spektrum an Heterogenität. (vgl. Hinz, 2007: 17f.)

4.3 Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung

Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung leben mit einer komplexen Beeinträchtigung ihrer Erlebens- und Ausdrucksmöglichkeiten. Betroffen sind emotionale, kognitive und körperliche, aber auch soziale und kommunikative Fähigkeiten, wodurch sie in ihren Beziehungen zu anderen Menschen stark eingeschränkt sind. „Schwerste Behinderung ändert jedoch nichts am Menschsein, an der Menschenwürde und am Wert des Menschen.“ (Fröhlich, 1998: 13)

4.3.1 Ursachen und Folgen

Die Entstehungsursachen sind äußerst heterogen - genetisch, chromosomal²¹, metabolisch²², neurologisch und traumatisch - und können prä-, peri- und postnatal entstehen. Außerdem können schwerste Behinderungen in jedem Lebensalter durch schädigende Ereignisse hervorrufen werden. Demzufolge sind die Formen und Ausprägungen äußerst vielfältig, genau wie die Begleit- und Folgekrankheiten schwerer Mehrfachbehinderungen. Fröhlich (1998) verzichtet sinnvoller Weise auf Typisierungen, da hinter ihnen die Individualität des Einzelnen verschwindet. Aufgrund der erlittenen Schädigung und er damit verbundenen Beeinträchtigungen haben diese Menschen besondere Bedürfnisse in Hinblick auf ihre Entwicklung und im Kontakt mit anderen Menschen. Sie brauchen viel körperliche Nähe für direkte Erfahrungen und um andere Menschen

²¹ chro-mo-so'mal *BIOLOGIE* die → Chromosomen betreffend, von ihnen ausgehend(<http://services.langenscheidt.de/fremdwb/fremdwb.html>)

²² me-ta'bo-lisch 1. *BIOLOGIE, MEDIZIN* den Stoffwechsel betreffend, auf ihm beruhend (<http://services.langenscheidt.de/fremdwb/fremdwb.html>)

wahrnehmen zu können, benötigen andere Menschen, die sie fortbewegen und lagern und ihnen die Umwelt auf einfachste Art nahebringen und sind auf Personen angewiesen, die sie ohne Sprache verstehen und zuverlässig versorgen und pflegen. (vgl. Fröhlich, 1998: 13-16) „Die Welt schwerstbehinderter Menschen ist nach unserem derzeitigen Kenntnisstand reduziert oder konzentriert auf die unmittelbare Körpersphäre und ein ganzheitliches körperlich-seelisches Erleben.“ (Fröhlich, 1998: 16)

4.3.2 Die besondere Situation

Menschen mit schwersten Behinderungen leben mit einer andauernden existentiellen Gefährdung. Ihre gesamtkörperliche Vitalitätsreduktion und die fortschreitende körperliche Veränderung sind Ursache für eine Vulnerabilität für verschiedene Erkrankungen. Häufige gesundheitliche Krisen, die stets von Schmerzen, von Aufregung und medizinischer Intervention gekennzeichnet sind, führen natürlich zu einer besonderen kommunikativen und sozialen Situation. Auch die Menschen in ihrem Umfeld sind davon betroffen. Die dauernde Lebensgefährdung macht eine zukunftsorientierte Lebensplanung kaum möglich. (vgl. ebd.: 20-22)

Ihre bisherige Lebenserfahrung ist von einer extremen Krise begleitet, die den schwer mehrfachbehinderten Menschen an die Grenze des Lebens brachte. Damit verbunden sind häufig Trennungen von Bezugspersonen und ein Leben im Krankenhaus mit ständig wechselndem Personal. Durch Therapien und Förderungsversuche, nicht selten verbunden mit Unwohlsein, Angst und Schmerzen, erfährt sich der behinderte Mensch als ein Objekt, das in wesentlichen Lebensbereichen absolut auf andere Menschen angewiesen und von ihnen abhängig ist. Das alles kann nicht ohne Spuren bleiben. (vgl. Fröhlich, 1998: 22-24; Klauß, 2011: 16f.)

4.3.3 Grundbedürfnisse in der kindlichen Entwicklung mit schwerer Mehrfachbehinderung

Durch die Behinderung selbst ergibt sich eine erhöhte Bedürfnislage, die für Menschen mit schwerster Behinderung in Inhalt und Umfang schwer abzudecken sind.

Auf der elementarsten Ebene ist ein Grundbedürfnis die Vermeidung von Hunger, Durst und Schmerzen. Die Ernährungssituation ist schwierig. Beispielsweise Schluck- oder Saug Schwierigkeiten, Aspirationsgefahr, Kauprobleme u.v.m. machen die Nahrungsaufnahme schwer, wozu auch eine chronische Durstsituation hinzu kommt. Die eindeutigen Signale des Körpers werden häufig nicht wahrgenommen, das Hunger- und Durstgefühl ist häufig nicht deutlich ausgeprägt. Der Körper benötigt jedoch ausreichend Nahrung, um bleibende Störungen der Entwicklung zu vermeiden. Abnorme Muskelspannung oder Druckgeschwüre durch einseitige Druckbelastung verursachen häufige und langanhaltende Schmerzen. Das Problem, auch bei Zahn-, Kopf- und Menstruationsbeschwerden, liegt bei den betroffenen Menschen in der Schwierigkeit, eindeutige Hinweise auf den Schmerz zu geben und ihn zu lokalisieren. Das Leben mit Schmerz stellt in jedem Fall eine erhebliche Einschränkung in der Lebensqualität dar. (vgl. Fröhlich, 1998: 24-26)

Schwere Mehrfachbehinderung ist durch extreme Einschränkung der Aktivität gekennzeichnet. Trotzdem ist das Grundbedürfnis nach Anregung, Abwechslung und Bewegung vorhanden. Da die schwer mehrfachbehinderte Person keine Möglichkeit hat, ihre Situation (Lage des eigenen Körpers oder von Objekten) zu verändern, ist sie stets auf Dritte angewiesen, die ihr Anregung und Abwechslung verschaffen. (vgl. ebd.: 27)

Sicherheit, Stabilität und Verlässlichkeit der Beziehungen sind Bedürfnisse eines jeden Menschen. Jedoch, wie die besondere Situation des schwer Mehrfachbehinderten es verdeutlicht, ist das für sie schwer zu erreichen. Krankenhausaufenthalte oder notwendige Trennungen hinterlassen Spuren: Menschen kommen und gehen. Verständlich, wenn sie sich verweigern, keine neuen Beziehungen eingehen wollen oder nur noch tolerieren. Ähnlich verhält es sich mit dem Bedürfnis nach Zärtlichkeit, die sich in konkreten, auf den Körper bezogenen Handlungen ausdrücken und dadurch Bindung ermöglichen. Das Kind kann diese Zärtlichkeit oft nur passiv aufnehmen und nicht adäquat zurückgeben (z. B. Schreien statt Lächeln oder Steifheit statt Anschmiegen). Auch der häufig korrigierende und therapeutische Eingriff in die Haltung und Bewegung des Kindes vermittelt nicht das Gefühl des Angenommenseins wie man ist. Noch schwieriger wird es mit dem Bedürfnis nach Anerkennung und Selbstachtung. Diese Werte sind oftmals schon schwer für Menschen ohne Behinderung zu erreichen. Der schwer mehrfachbehinderte Mensch „hat keine Chance, um Anerkennung und in Wechselwirkung um Selbstachtung zu ‚kämpfen‘, er bleibt in der Regel passives Objekt der Aktivitäten

anderer und damit ohne Möglichkeit, Anerkennung zu erringen“ (ebd.: 30). Gleiches gilt für die Unabhängigkeit, Selbstständigkeit und Selbstbestimmung, da doch gerade durch die Schwere der Behinderung eine extreme Abhängigkeit und Unselbstständigkeit hervorgerufen wird. Problematisch ist in diesem Zusammenhang, dass Willensbekundungen, wie Essensverweigerung, bei schwer mehrfachbehinderten Kindern und auch Erwachsenen meist als therapiebedürftig angesehen werden (oft auch notwendigerweise). Das macht es sehr schwer, die Förderung der Selbstständigkeit mit lebensnotwendigem Vorgehen in Einklang zu bringen. (vgl. ebd.: 27-31)

Schwere Mehrfachbehinderung und ihre Folgen bewirken weitreichende Einschränkungen in der Lebensqualität. Die Bedürfnisbefriedigung ist jedoch ein Recht eines jeden Menschen und kann bei Nichtachtung zu schweren Schädigungen der Persönlichkeit führen (z.B. psychiatrische Erkrankungen) Allerdings ist es immer wieder eine Gratwanderung zwischen den Grundbedürfnissen und lebenserhaltenden Maßnahmen:

„Nach unserer Beobachtung sind nicht wenige schwerstbehinderte Kinder in ihrer, Vitalität, d.h. in ihrem positiven Bezug zum Leben, erheblich gestört. Vitale Depressionen, extremer Rückzug, Weigerung weiter zu leben, sind Erscheinungen, die immer wieder zu beobachten sind und die möglicherweise auf die chronische Notlage dieser Menschen hinweisen“ (Fröhlich, 1998: 32).

4.3.4 Die Familie

Kinder mit schweren Mehrfachbehinderungen stellen eine außerordentliche Herausforderung und Belastung dar. Eltern investieren viel Liebe, Engagement und Arbeit und werden nur durch wenige Erfolge „belohnt“. Im Folgenden sollen in kurzen Feststellungen die Situation der Familie eines schwer mehrfachbehinderten Kindes dargestellt werden.

Schon die Ankündigung und die Geburt eines schwer mehrfachbehinderten Kindes bringen starke emotionale Probleme mit sich. Schmerz, Wut und Angst müssen kanalisiert und verarbeitet werden: Schmerz über den Verlust einer glücklichen Mutter- sowie Vaterschaft; Wut darüber, dass man durch dieses Kind aus allen bisherigen Bezügen herausgerissen zu werden droht; und Angst vor der ungewissen Zukunft. (vgl. ebd.: 32-34)

Die Erwartungen der Umwelt, der Familie, der professionellen Helfer gehen dahin, dass diese Gefühle unter Kontrolle zu halten sind. Die Mutter kann also ihren Empfindungen

nicht nachgeben, sie muss funktionieren. Aus dieser Unterdrückung können sich psychosomatische Erkrankungen entwickeln. Brechen negative Gefühle in den wiederkehrenden Stresssituationen dann doch durch, führen sie häufig zu Erstaunen und Unverständnis im Umfeld, insbesondere bei den therapeutischen Fachleuten, und zeigen sich beispielsweise in selektiver Vernachlässigung, plötzlichem Abbrechen therapeutischer Maßnahmen oder mangelnder Kooperationsbereitschaft. (vgl. ebd.: 35f.)

Auch der Vater leidet unter der Situation. Da die Befriedigung der Bedürfnisse des schwer mehrfachbehinderten Kindes sich meistens hauptsächlich in der mütterlichen Zuständigkeit befindet, hat der Vater weniger Chancen in seine Rolle hineinzuwachsen und der tradierten Vorstellung vom Vatersein zu entsprechen. Er bleibt „allein“, denn durch die zusätzliche Belastung der Mutter erfährt er eine Entfernung von seiner Partnerin. Häufig engagieren sich Väter dann in „externer“ Hausarbeit, wie z.B. notwendigen Umbauten. Dadurch kann es sein, dass zwar jeder für die Familie arbeitet, aber sich durch ihre unterschiedlichen Zuständigkeiten kaum gemeinsame Berührungspunkte ergeben und sie sich entfremden. Fröhlich (1998: 37) fasst es kurz zusammen: „Die Mutter wird zur Dauerpflegekraft für ihr Dauerbaby, und der Vater wird in seiner Rolle reduziert auf materielle Leistungen zum Erhalt des familiären Rahmens.“ (vgl. ebd.: 36f.)

Eine Herausforderung stellt auch die Kooperation mit dem „Helfersystem“ dar. Die psychische und physische Belastung durch die Pflege, die Einschränkung in der sozialen Kontaktpflege und viele weitere Faktoren belasten die Familie. Zudem müssen sie viele verbale Informationen durch Ärzte, Therapeuten und Pädagogen aufnehmen und umsetzen. Können sie das aus den verschiedensten Gründen nicht tun, sind Missverständnisse und Ärger häufig die Folge. Die Erwartungshaltung gegenüber der jeweils anderen Seite belastet die Beziehung zwischen Eltern und Fachleuten und wird häufig durch Unverständnis bestimmt. Selbsthilfegruppen können dabei eine entlastende Funktion übernehmen. (vgl. ebd.: 305f.)

4.3.5 Kommunikative Möglichkeiten

„Ob ein behinderter Mensch kommunizieren kann, liegt darin, ob wir seine Sprache erlernen, nicht umgekehrt.“ (F.v. Bodelschwingh) (Fröhlich,2008: 55)

Kommunikation ist ein komplexer und schwierig zu beschreibender Prozess in zwischenmenschlichen Beziehungen. Unter anderem dient sie dem Ausdruck des inneren Zustandes, der Interaktion, der Wissensvermittlung und der Regulation von Beziehungen. Neben der gesprochenen Sprache können auch andere Medien für die Verständigung genutzt werden. Dazu gehören die visuelle, taktile, vibratorische, geruchliche, geschmackliche, thermische, somatische Kommunikation und die Dimension der Bewegung. Beispielhaft sollen zwei Medien näher erläutert werden. Somatische Kommunikation bedeutet Austausch von körperlichen Empfindungen. Grundelemente sind Berührung und körperliche Nähe, wie z.B. das Kind im Arm halten beim Trösten, auf den Schoß nehmen beim Schmusen oder eine fröhliche Rauferei. Damit kann man zeigen und spüren, wie nah man sich ist. Beim Austausch von Zärtlichkeit ist der Körper empfindsam und mitteilungs-fähig. Über die Dimension der Bewegung wird Kommunikationspartnern beispielsweise bei der Annäherung signalisiert, welche Stellung sie zueinander haben. Verschiedenste Verhaltensweisen schwer mehrfachbehinderter Menschen fallen aus dem Rahmen des Üblichen und können einengend oder fordernd wirken (oftmals auch als „distanzlos“ beschrieben). Zu den Elementen der Körpersprache gehören Körperkontakt, Nähe, Orientierung, Blick, Augenbrauen, Körperhaltung, Gesichtsausdruck und der Tonfall. Die Wirkung geht von beiden Kommunikationspartnern aus und ist wechselseitiger Natur. (vgl. Fröhlich 1998: 62-68) Trotz der verschiedenen Möglichkeiten der Kommunikation, erscheint sie „offenbar als größtes Problem im Zusammensein mit den Menschen, die wir als schwerst- und (meist) mehrfachbehindert nennen“ (Klauß, 1999: 29 zit. n. Fröhlich, 2008: 12). Dabei darf nicht vergessen werden, dass schwer mehrfachbehinderte Kinder Menschen sind, deren Aktivität und Wahrnehmungshorizont im Wesentlichen auf die unmittelbare Körpersphäre beschränkt sind und ihre Kommunikation Dialogbeziehungen auf elementarster Ebene sind. (vgl. Fröhlich, 1998: 265) Die kommunikativen Einschränkungen haben auch Auswirkungen auf die Pflege. Sie sind darauf angewiesen, dass andere ihre Bedürfnisse aufgrund minimaler Signale und Hinweise erkennen, ernst nehmen und sich daran orientieren. (vgl. Klauß, 2011b: 95)

4.3.6 Die notwendige Grundversorgung

Alle notwendigen Alltagsaktivitäten der Pflege gehören zur Grundversorgung. Pflege ist eine Grundlage und Voraussetzung für Lebensqualität und Entwicklung sowie grundle-

gende Bedingung für die Teilhabe eines Menschen am gesellschaftlichen Leben. Wird sie nicht adäquat ausgeführt, so bedeutet das für die Menschen mit Behinderung, dass sie sich in ihrem Körper nicht wohlfühlen können. Ihre körperlichen Bedürfnisse werden nicht befriedigt, sie sind in ihrer Not gefangen. Für eine gute Pflege sind auch die Konstanz und die Qualifikation des Pflegepersonals wichtig. Sie sind Voraussetzungen für Sicherheit und Verlässlichkeit. (vgl. Klauß, 2011b: 87, 97-100) Damit ist gemeint, dass schwer mehrfachbehinderte Menschen wenige Bezugspersonen brauchen, die sie gut kennen und immer besser verstehen lernen wollen, um den Bedürfnissen dieser Menschen gerecht werden zu können.

Die Ernährung spielt bei der grundversorgenden Pflege eine wesentliche Rolle, die oft eine problembeladene Situation darstellt. Trink- und Essschwierigkeiten beeinträchtigen die gesamte Befindlichkeit enorm. Da sich das Verabreichen bzw. Aufnehmen von Nahrung nicht vermeiden lässt, außer durch den Gebrauch einer Magensonde, müssen Praktiken entwickelt werden, die das Geschehen für den zu fütternden Menschen erleichtern. Dazu gehört eine günstige Körperhaltung genauso wie eine beständige und einfühlsame Beziehung, um in diesem sensiblen Bereich zu einem guten Gelingen beizutragen. Essen und Trinken sind Bestandteile des Tagesablaufes und sind dementsprechend nicht völlig losgelöst von Lernen/Förderung und Pflege/Versorgung zu organisieren. Auch im Zusammenhang mit der körperlichen Ausscheidung ist die Ernährung von Bedeutung und muss den besonderen Stoffwechselverhältnissen und den Verdauungsproblemen schwerstbehinderter Menschen angepasst sein. Auch die ausreichende Flüssigkeitszufuhr ist von entscheidender Bedeutung für Wohlergehen, Gesundheit und sogar die Lebenserwartung. (vgl. Fröhlich, 1998: 75-81, 125f., 268f., Klauß, 2011b: 95)

Die Blasen- und Darmentleerung ist ein schwieriges Zusammenwirken von Notwendigkeit und Respekt. Windeln wechseln und Reinigen bringen die Betroffenen in eine spannungsreiche Situation, da der Prozess selbst und die damit verbundenen Gerüche als unangenehm empfunden werden. (vgl. Fröhlich, 1998: 75-81)

Auch das Waschen und Baden wird zu einer Herausforderung für beide Seiten. Die Schmutzentfernung geschieht zielgerichtet und angemessen, jedoch häufig ohne Vorankündigung der einzelnen Schritte, so dass es einem „Überraschungsangriff“ nahekommt, gegen den sich das Kind verständlicherweise wehrt. Das spielerische Heranführen und genießerische Planschen fällt oft dem zeitlichen Aufwand zum Opfer. Eine gu-

te, intensive und auch menschlich zugewandte Pflege benötigt jedoch Material und Zeit. (vgl. ebd.: 81-85, 268)

Eine weitere ungeliebte Prozedur ist der Kleidungswechsel. Gleichsam dem Waschen ist es eine Abfolge von Berührungen und Veränderungen auf der Haut, die sowohl als angenehm wie auch unangenehm empfunden werden können. Das An- und Ausziehen erfolgt bei schwer mehrfachbehinderten Menschen oftmals im Liegen und wird durch eine Bewegungseinschränkung erschwert. (vgl. ebd.: 85f.)

Der Lagewechsel und die Bewegung sollen zum regelmäßigen Angebot gehören, weil über die Bewegung der eigene Körper erfahren wird und diesbezüglich häufig ein erhebliches Defizit besteht. Des Weiteren bedeutet Bewegung Kommunikation und stiftet Beziehung. (vgl. ebd.: 88f.) Sitz- und Lagerungshilfen sind für einen Lagewechsel sehr hilfreich und erweitern das Repertoire der Bewegungsfähigkeit und Ausdrucksmöglichkeit. Dafür müssen jedoch auch die personellen Voraussetzungen geschaffen werden. „Unterschiedliche Situationen erfordern unterschiedliche Positionen, unterschiedliche Haltungen bewirken unterschiedliches Erleben.“ (ebd.: 95) Als einzelne Beispiele sollen hier Schaumstoffwürfel, Vakuumkissen, Wasserbetten und Rollen erwähnt werden.

Auf die spezielle Pflege, wie z.B. in Bezug auf Dekubitus²³ oder Obstipation²⁴, soll an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden, da ihr im schulischen Kontext eine geringere Bedeutung zukommt und außerdem von Fachleuten durchgeführt wird.

Das sind Grundvoraussetzungen im alltäglichen Ablauf und gelten damit auch für den Aufenthalt in der Schule. Auf weitere Anforderungen an die schulische Integration und die spezielle pädagogische Förderung schwer mehrfachbehinderter Kinder wird im Folgenden eingegangen.

4.4 Die schulische Integration schwer mehrfachbehinderter Kinder

Eine allgemeine Zielsetzung von Schule lautet, Kinder und Jugendliche auf das Leben vorzubereiten, indem sie vielfältige Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt und sie zu kultureller und sozialer Teilhabe befähigt. (vgl. Fornefeld, 2009: 142)

²³ Dekubitus = sogenanntes Druckgeschwür, ein „Durchliegen“ der Haut (vgl. Fröhlich, 1998: 91)

²⁴ Obstipation = chronische Verstopfung (vgl. Fröhlich, 1998: 93)

„Sonderpädagogische Förderung unterstützt und begleitet die Schülerinnen und Schüler, unabhängig vom Schweregrad und Umfang der Beeinträchtigungen, durch individuelle Hilfen beim Erkennen eigener Handlungsmöglichkeiten und bei der Erweiterung der Fähigkeiten zum Handeln. Die eingeschränkten Möglichkeiten der psychisch-geistigen Entwicklung, die veränderten Ausdrucks-, Kommunikations- und Handlungsformen haben Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentfaltung und das soziale Umfeld. Im Rahmen ihrer individuellen Möglichkeiten können die Schülerinnen und Schüler Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung ihres Lebens mit einer Behinderung erlernen.

(<http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/geist.pdf>)

Insofern tragen Bildung, Erziehung und Unterricht zur Lebensbewältigung bei.

Orientiert an der Definition von Hetzner und Podlesch (2009) sollen Kindern mit elementaren Lernbedürfnissen²⁵ neue Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet werden. Dazu bedarf es Konzepte, die diesen Schüler/innen einen Lernzugang ermöglichen. Dabei handelt es sich nicht um ein Lernen, welches sich auf kognitive Inhalte beschränkt, sondern es vollzieht sich immer in einer unmittelbaren Lebensumwelt, in der Erfahrungen gemacht werden. Das heißt, es müssen förderliche Bedingungen geschaffen werden, die Anregungen für die Eigenaktivität des schwer mehrfachbehinderten Kindes bieten. (vgl. Fröhlich 1998: 258-260) Klauß (2011: 15) ergänzt noch, dass dafür tradierte Begegnungs- und Anregungsformen überdacht und tradierte Unterrichtsformen zu überwinden sind.

Fröhlich leistet mit seinem Konzept der *basalen Stimulation*²⁶ dementsprechend einen Beitrag. Das Anliegen der basalen Stimulation besteht in der Neuentdeckung des eigenen Körpers, dem ein Mangel an Eigenerfahrung, Eigenbewegung und aktiver Auseinandersetzung mit der Umwelt vorausgeht. „Die Förderung erfolgt durch „somatische“²⁷, den ganzen Körper einbeziehende Anregungen...“. (Hetzner/Podlesch, 2009: 393) Kritisch daran ist, dass die einseitig von Erwachsenen durchgeführte Behandlungsmethode

²⁵ Obwohl sich die folgenden Ausführungen auf Hetzner und Podlesch (2009) beziehen, wird statt des Begriffs *elementare Lernbedürfnisse* weiterhin der Begriff der *schweren Mehrfachbehinderung* genutzt, da dieser sich in der pädagogischen Fachliteratur etabliert hat.

²⁶ „Der Schwerpunkt der basalen Stimulation liegt auf der Entwicklungsorientierung. Es wird auf Wahrnehmungserfahrungen, die der Mensch intrauterin und im Säuglingsalter gemacht hat, zurückgegriffen. So wird seine unmittelbare Körpersphäre, sein ganzheitlich körperlich-seelisches Erleben angesprochen. Über Bewegung wird Wahrnehmung seiner selbst und /oder seiner Umwelt möglich, es kommt zur Kommunikation. Dazu werden die unterschiedlichen Wahrnehmungsebenen genutzt. Der Mensch lernt über Wahrnehmungsangebote und entwickelt sich als Person in seinem HIER [Hervorgehoben im Original] und JETZT [Hervorgehoben im Original] weiter.“ (Werner, 2002: 44)

²⁷ somatische Förderung zur Ausdifferenzierung des Körperschemas und der Körperwahrnehmung, Berührungserfahrungen im Gesicht und Druck- und Bewegungserfahrungen (vgl. Hetzner/Podlesch, 2009: 393)

Passivität bewirkt und die Gefahr groß ist, dass sie sich auf die künstlich geschaffene Situation beschränkt. Damit verliert sie den Alltagsbezug und verhindert Normalisierung. (ebd.) Zwei weitere Konzepte zur Förderung schwer mehrfachbehinderter Menschen sollen kurz erwähnt werden. Bei der *kooperativen Pädagogik* stellt Praschak (1990) die Einheit von Erkennen und Handeln in den Vordergrund. Das Ziel ist eine „produktive Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen durch den sinnvollen Gebrauch von Handlungsvoraussetzungen“ (Burkart, 2004: 144). *Aktives Lernen* ist ein handlungsbezogenes Konzept für einen blinden mehrfachbehinderten Personenkreis. Für Lilli Nielsen (1996) stehen elementare Strategien der Lebensbewältigung im Vordergrund, insbesondere das Kauen und Essen, das Aus- und Anziehen sowie das Erlernen des konstruktiven Spielens. (ebd.: 167) Fornefeld (2009: 149) hebt die stärkere Elementarisierung der Unterrichtsinhalte hervor und verweist gleichzeitig auf die pflegerischen und therapeutischen Maßnahmen, welche in den Unterricht integriert werden müssen.

Die didaktischen Ansätze und Unterrichtskonzepte, die zum Tragen kommen können und sollen, werden kontrovers diskutiert, eindeutig ist jedoch die Aussage, dass Schüler/innen mit den unterschiedlichsten Voraussetzungen gemeinsam lernen sollen und nicht durch äußere Organisationsformen voneinander getrennt werden. (vgl. Hetzner/Podlesch, 2009: 394, 397)

Feuser verweist auf die notwendige Passung zwischen dem Entwicklungsniveau und dem adäquaten Lernangebot. „Erforderlich ist eine entwicklungslogische Diagnostik und unter Aspekten der Integration eine ‚entwicklungslogische Didaktik‘.“ (Feuser, 1990: 59 zit. n. Hetzner/Podlesch, 2009: 394) Realisieren lässt sich die innere Differenzierung und Individualisierung am günstigsten in Freiarbeit und Projekten, wo die Schüler/innen an einem gemeinsamen Gegenstand lernen können. Der herkömmliche Frontalunterricht wird mehr und mehr durch offene Unterrichtsformen ersetzt. Dadurch wird Kooperation unter den Schülern initiiert und die Unterschiedlichkeit verliert sich im gemeinsamen Tun. Grundlage dafür sind präsenste Gegenstände der Anschauung und Handlung, da ausschließlich mündliche wie auch schriftliche Sprache unzureichend ist. In der Grundschule greift in diesem Punkt noch die Methodenvielfalt²⁸, wovon auch die

²⁸ Die Anwendung von vielfältigen Methoden in der Sekundarstufe ist aufgrund der Textlastigkeit und der elaborierten Sprache schwierig. Hier steht noch eine Reform des Unterrichts aus. (vgl. Hetzner/Podlesch, 2009: 397)

Schüler/innen mit schwerer Mehrfachbehinderung profitieren. Ihnen können Lernerfahrungen über das sinnliche Wahrnehmen ermöglicht werden. Begreifen (durch das Handtieren) und verstehen. Ein weiterer wichtiger Punkt ist das schwerstbehinderte Kind selbst. Die individuelle Förderung muss dort ansetzen, wo das Kind Interesse zeigt und selbst etwas tun kann. Intensive Beobachtung und Aufmerksamkeit sind dafür vonnöten und ein Gefühl für die Ausgewogenheit zwischen individuellem und gemeinsamem Lernen innerhalb der Lerngruppe. (vgl. Hetzner/Podlesch, 2009: 394, 397f.)

Ein wichtiger Aspekt ist die grundlegende Einstellung der Lehrkräfte zum gemeinsamen Unterricht. Sie müssen die Schule integrationsfähig machen und nach der Antwort auf die Frage suchen, was ein Kind mit schwerer Mehrfachbehinderung braucht, um in der Schule leben und lernen zu können. (vgl. Hetzner/Podlesch, 2009: 395) Dazu gehören auch ein Mehr-Pädagogen-System und die Verringerung der Gruppengröße. („sie variiert zwischen 15 und 23 Kindern bei einem Anteil der Schüler mit Behinderung zwischen zwei und fünf“ (Maikowski/ Podlesch, 2009: 352)

Kommunikation ist ein weiterer Gesichtspunkt. Wie können sich die Pädagogen und die Mitschüler mit den Kindern schwerer Mehrfachbehinderung verständigen? Die Möglichkeiten, etwas über das Wohlbefinden bzw. Reaktionen auf Angebote zu erfahren, zeigen sich erst aufgrund detaillierter diagnostischer Beobachtungen und Analysen. Denkbar wären beispielsweise Laute und Gesten oder auch die Mimik. Teilweise ist es möglich bestimmte Körper-, Kopf- oder Augenbewegungen zu vereinbaren. Ein weiteres Ausdrucksmittel könnte die *gestützte Kommunikation*²⁹ sein. Die eingeschränkte Möglichkeit der Verständigung erfordert eine kontinuierliche personelle Begleitung, da viele Dinge des schulischen Alltags nur über Erwachsene geklärt werden können und insbesondere die Eltern auf die Kommunikation mit den Pädagogen und Pflegekräften angewiesen sind. (vgl. Hetzner/Podlesch, 2009: 395f.) Im Punkt 3.4.5 *Kommunikative Möglichkeiten* etwas detaillierter beleuchtet.

Es ist selbstverständlich, dass die pflegerischen Maßnahmen im schulischen Alltag für ein Kind mit schwerer Mehrfachbehinderung grundlegende Voraussetzungen sind. Deshalb sollen sie abschließend in Kurzform zusammengefasst werden. Das schwerstbe-

²⁹ Die aus verschiedenen Gründen nicht oder kaum sprechenden Menschen werden von einem Stützer so an der Hand, am Handgelenk, dem Ellenbogen oder Schulter gehalten, dass sie auf eine Taste einer Schreibmaschine, eines Canon Communicators, eines PC oder aber auf einen Buchstaben einer Buchstabenabtafel tippen und so eine Mitteilung Buchstabe für Buchstabe zusammensetzen können.“ (Nußbeck, 2000: 16)

hinderte Kind braucht bei vielen oder sogar allen Tätigkeiten aktive Unterstützung. Assistenten helfen bei der Bewegung (tragen, unterschiedlich lagern, in den Rollstuhl setzen, Hände führen u.v.m.), der Nahrungsaufnahme, beim Toilettengang (oder Windeln). Diese alltäglichen Handlungen sind gleichzeitig Lernsituationen, die nach individuellen Möglichkeiten unterstützt werden müssen. In diesem Sinn sind Füttern und Windeln auch pädagogische Tätigkeiten, die nicht ausschließlich von Pflegepersonen übernommen werden sollten. Daraus folgen Anforderungen, pädagogischer und teilweise pflegerischer Art, an die Menschen, die diesen Personenkreis unterrichten. Die Lernprozesse der Schüler/innen mit schwerer Mehrfachbehinderung sollen zudem mit denen der Mitschüler verknüpft werden, um ein gemeinsames Leben und Lernen zu initiieren. Dazu müssen sich die Pädagogen auf das Kind einstellen, es intensiv beobachten, individuell auf seine Bedürfnisse eingehen und auf kreative Weise Förderung ermöglichen. In der Regel arbeiten mehrere Personen in der Lerngruppe, so dass diese ihre Tätigkeiten koordinieren und miteinander kooperieren müssen. Empfehlenswert für alle an der Bildung und Erziehung Beteiligten wäre zusätzlich zur Grundausbildung eine Fortbildung zur Problematik der schweren Mehrfachbehinderung. (vgl. ebd.: 396)

Aus den pflegerischen Anforderungen lässt sich auch die Frage nach der Sachausstattung ableiten. Diese steht bei der Planung der Aufnahme eines schwer mehrfachbehinderten Kindes oft im Vordergrund. Aus bisherigen Erfahrungen kann sie allerdings als nachrangig eingestuft werden. Individuell auf das jeweilige Kind abgestimmt wird ein Rollstuhl gebraucht, Decken, Polster, Keile u. Ä. zum Lage- und Perspektivwechsel und für die basale Stimulation verschieden Materialien, wie z.B. Klappern, Bälle, Tücher usw. Verfügt die Schule zusätzlich über Fahrstuhl, Behindertentoilette, Küche, Schulgarten u. ä., dann sind das sehr wünschenswerte Gegebenheiten, jedoch nicht immer zwingend notwendig. (vgl. Hetzner/Podlesch, 2009: 396-398)

Diese aufgeführten Anforderungen an die Integration schwer mehrfachbehinderter Kinder in die Grundschule sollen im Folgenden mit den ausführlich beschriebenen Kriterien einer inklusiven Schule zusammengeführt werden. Im Kapitel sieben *Fazit – Die Zusammenführung* wird somit der Frage nach der Tragfähigkeit des Konzeptes nachgegangen. Ist es im eigentlichen Sinn der Inklusion, ‚für alle‘, auch für schwer mehrfachbehinderte Kinder geeignet? An welchen Punkten könnten Reibungen auftreten? Die Einzelfallstudie wird dabei mit eingeflochten und zur beispielhaften Untermauerung genutzt.

5 METHODISCHES VORGEHEN IN DER EINZELFALLSTUDIE

5.1 Genutzte Methoden der qualitativen Forschung

Mit dem Anspruch, Lebenswelten aus der Sicht der handelnden Personen zu beschreiben, will qualitative Forschung einen Beitrag zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit leisten. Genaue Beschreibungen des Fremden oder von der Norm Abweichenden dienen der Reflexion, um Differenzen wahrnehmbar zu machen und Möglichkeiten der (Selbst-)Erkenntnis zu eröffnen. Die Zugangsweisen der qualitativen Forschung zu den zu untersuchenden Erscheinungen sind meist offener als die der quantitativen Forschung. Somit kann aus der Perspektive der Beteiligten ein wesentlich konkreteres und lebhafteres Bild des Alltags oder der Prozesse in Institutionen gezeichnet und zum Ausgangspunkt für eine gegenstands begründete Theorie werden. (vgl. Flick/von Kardorff/ Steinke, 2012: 14-17)

„Standardisierte Methoden benötigen für die Konzipierung ihrer Erhebungsinstrumente (z.B. ein Fragebogen) eine feste Vorstellung über den untersuchten Gegenstand, wogegen qualitative Forschung für das Neue im Untersuchten, das unbekannte im scheinbar Bekannten offen sein kann.“ (Flick/von Kardorff/ Steinke, 2012: 17)

Im Rahmen dieser Arbeit möchte ich auf die theoretischen Grundlagen der qualitativen Evaluationsforschung Bezug nehmen. Mein Anliegen ist es, die Merkmale der inklusiven Schule auf ihre Tragfähigkeit in Bezug auf die Integration schwer mehrfachbehinderter Kinder in die Grundschule zu untersuchen. Das geschieht exemplarisch anhand einer Einzelfallanalyse.

Dafür ist die qualitative Evaluationsforschung sehr gut geeignet.

„1. Sie überprüft Wirksamkeit, Effizienz und Zielerreichung politischer, sozialer und ökologischer Programme, Maßnahmen, Modelle und Gesetze, pädagogischer und therapeutischer Interventionen, sozialer, kultureller und technischer Innovationen sowie Organisationsveränderungen in komplexen und sich beständig ändernden Umwelten.“ (v. Kardorff, 2012: 239)

Die Anforderungen an Grundschule, die für eine Integration schwer mehrfachbehinderter Kinder erfüllt werden müssen und im Speziellen die Integration der Schülerin Johanna³⁰ in eine Grundschule sollen als Prüfsteine die Wirksamkeit und Effizienz der aufgestellten inklusiven Prinzipien beleuchten. Die pädagogischen und therapeutischen Interventionen, die notwendig für die Integration von Johanna sind, werden analysiert

³⁰ Schülerin mit einer schweren Mehrfachbehinderung; detaillierte Ausführungen im Kapitel 6.1 *Johannas Umfeld*

und mit den theoretischen Grundlagen der inklusiven Schule verglichen. Da die Entwicklung zu einer inklusiven Schule ein Prozess ist, lassen sich daran eventuelle Veränderungen in den Organisationsstrukturen der Schule erkennen.

„2. Ihre Ergebnisse sollen Entscheidungs- und Planungshilfen liefern und aus Sicht ihrer Auftraggeber zu verbesserter Steuerung, höherer Rationalität und verbesserter Qualität von Angeboten beitragen sowie Argumente für eine legitime Durchsetzung von Zielen und Interessen liefern (Madaus, Scriven & Stufflebeam 1983; Rossi & Freeman 1993; Weiß 1998, v. Kardorff 1998a; → 63).

3. Evaluation soll erwünschte gesellschaftliche und organisatorische Veränderungen und Lernprozesse anregen, dokumentieren und begleiten (Torres, Preskill & Piontek 1996).“ (v. Kardorff, 2012: 239)

Einen Auftraggeber für die Evaluation gibt es in Zusammenhang mit dieser Arbeit nicht. Jedoch erbat sich die Schulleiterin, die mit Johanna arbeitenden Pädagogen der Schule und die Eltern eine Kopie der Arbeit, um ein Feedback zur bisherigen Entwicklung zu bekommen, Schlussfolgerungen für ihr weiteres Vorgehen ziehen zu können und Argumente zur Durchsetzung von Zielen zu erhalten. Somit kann diese Arbeit einen Beitrag zur Verbesserung der pädagogischen Arbeit und zu einer Weiterwicklung in Richtung Inklusion an dieser Schule leisten.

„4. Schließlich soll Evaluation im Sinne *entdeckender Sozialforschung* [Hervorhebung im Original] neue Erkenntnisse zu einem vertieften Verständnis der untersuchten Bereiche beisteuern (vgl. Chelimsky & Shadish 1997).“ (ebd.: 239)

Ich möchte mir nicht anmaßen, generell zu einem vertieften Verständnis durch neue Erkenntnisse beigetragen zu haben, doch für mich persönlich kann ich das behaupten.

Hervorzuheben ist noch ein wichtiger Aspekt der Evaluationsforschung. Der Gegenstand ihrer Untersuchung sind Organisationen, politische Programme oder Verhaltensweisen von Menschen, die ihrerseits eine hohe Reaktanz³¹ auf die Evaluation zeigen. Somit ist Evaluation generell ein Moment der Veränderung und nicht nur der intendierten. Und „dabei haben die Tatsache und der Prozess der Evaluation häufig ein größeres Gewicht als ihre Ergebnisse selbst“. (ebd.: 240) Kontroverse Reaktionen auf die Evaluation und ihre Ergebnisse, eine reflexive Reaktanz, sind von besonderer Bedeutung, weil

³¹ „Reaktanz ist der innere Widerstand gegen Einschränkungen der individuellen Handlungs- oder Entscheidungsfreiheit. Wird eine freie Verhaltensweise bedroht oder durch Verbote sowie äußeren Druck unmöglich gemacht, entsteht ein motivationaler Spannungszustand, der darauf gerichtet ist die verlorene oder bedrohte Freiheit wiederzugewinnen. Dieser motivationale Spannungszustand ist psychologische Reaktanz.“ (Eiermann, 2003: 2)

sie „die doppelte soziale Konstruktion, die im Verlauf der Evaluation entsteht und die die Evaluation ihrerseits erzeugt, sichtbar machen“.

Unter diesem Gesichtspunkt werden die Reaktionen auf meine Anwesenheit und die Interviews sehr interessant sein. Ob und in welchem Maß sie eine Reaktanz hervorrufen, wird an dem Maß der Offenheit und Hilfsbereitschaft der Pädagogen ersichtlich werden.

Evaluationsforschung sollte als kommunikativer Aushandlungsprozess angelegt sein, weil der Prozess und die Ergebnisse die Interessen, Handlungsspielräume und Lebensqualität der Beteiligten betreffen. Sie sollte „offen an der Klärung von Interessenkonflikten und Handlungsperspektiven“ mitwirken und sich „an der Aushandlung von Zielen und Formen der Umsetzung“ beteiligen. (ebd.: 244) Das konstruktivistische Wirklichkeitsverständnis der qualitativen Evaluationsforschung wird durch die verschiedenen Positionen und Sichtweisen der Beteiligten nachgezeichnet. In ihnen zeigt sich der reflexive und prozesshafte Charakter der Realität.

„Die wissenschaftliche Deutung wird dabei selbst Teil der rekonstruktiven Entdeckung und Gestaltung der sozialen Wirklichkeit, die Gegenstand der Veränderung der evaluierten Maßnahme ist.“ (v. Kardorff, 2012: 144f.)

Aus diesem Grund beziehen die Verfahren zur Datengewinnung die Reaktionen der Beteiligten mit ein. Genutzt werden beispielsweise verschiedene Formen des Interviews, Verlaufsdokumentationen, teilnehmende Beobachtung sowie Verfahren der Feldforschung. Auch quantitative Erhebungsverfahren und innovative Verfahren aus der Bürgerbewegung und der Organisationsberatung werden eingesetzt.

Aufgrund des eingeschränkten Umfangs der Arbeit wird eine Einzelfallanalyse durchgeführt, wodurch lediglich ein Einblick in das Forschungsfeld gewährt werden kann. „Fallanalysen stellen eine entscheidende Hilfe dar bei der Suche nach relevanten Einflussfaktoren und bei der Interpretation von Zusammenhängen.“ (Mayring, 2002: 42) Bei Abstraktionen in einem Forschungsprozess kann man auf die entsprechenden Fallanalysen zurückgreifen. Sie bilden in der humanwissenschaftlichen Forschung ein Korrektiv bei der Betrachtung der Methoden und der Interpretation der Ergebnisse. Der ständig mögliche Rückgriff auf den Fall in seiner Komplexität trägt dazu bei, zu genaueren und tief greifenderen Ergebnissen zu gelangen. Dies ergibt sich aus dem Vorteil der Analyse weniger Versuchspersonen. Umso vielfältiger gestaltet sich das Materialangebot, wozu beispielsweise ärztliche Anamnesen, Tagebücher, Briefe und Fallakten der staatlichen Verwaltung genutzt werden können. Um eine wissenschaftliche Ver-

wertbarkeit zu gewährleisten, muss ein grober Vorgehensplan eingehalten werden. Mayring (2002) erscheinen dafür folgende fünf Punkte zentral: Formulierung der Fragestellung, Definition des Falls, Bestimmen der Methoden und die Aufbereitung des Materials. (vgl. Mayring 2002: 41-44)

Meine Fragestellung lautet:

Sind die Kriterien der inklusiven Schule in Anlehnung an Dyson, Howes und Roberts (2002, 2004) für die Integration schwer mehrfachbehinderter Kinder in die Grundschule tragfähig?

Dies möchte ich anhand des Integrationsprozesses von Johanna in die Montessorischule untersuchen. Als Methoden wählte ich die teilnehmende Beobachtung, Leitfadeninterviews mit Erwachsenen und Kindern und die Analyse schulischer Dokumente. Nachfolgend werden die Methoden dargestellt und für die spezielle Fallanalyse aufbereitet. Im Kapitel sechs *Falldiskussion – Johanna in der Grundschule* werden die erhobenen Daten erfasst und quantitativ ausgewertet. Das Kapitel sieben führt diese Ergebnisse mit den Kriterien einer inklusiven Schule und den Anforderungen an die Integration schwer mehrfachbehinderter Kinder zusammen. Daraus ergibt sich schlusslogisch die Beantwortung der allgemeinen Untersuchungsfrage.

5.1.1 Die teilnehmende Beobachtung

Im Rahmen meiner Masterarbeit habe ich als eine Form der Datenerhebung die teilnehmende Beobachtung als Forschungsmethode angewandt. Ziel war es, die herausgearbeiteten Prinzipien der inklusiven Schule durch eine Feldbeobachtung zu überprüfen. Im Mittelpunkt dieser Beobachtung stand die wechselseitige Beziehung zwischen dem sozialen Umfeld (Klassensituation) und Johanna.

Die wissenschaftliche Beobachtung und damit die teilnehmende Beobachtung als Teildisziplin sind definiert als „das systematische Erfassen, Festhalten und Deuten sinnlich wahrnehmbaren Verhaltens zum Zeitpunkt seines Geschehens“. (Atteslander, 2003: 79)

In der wissenschaftlichen Forschung unterscheidet man zwischen qualitativer und quantitativer Sozialforschung. Die quantitative Forschung führt dabei geschlossene Befragungen durch, deren Messergebnisse in Zahlen abgebildet werden. Die numerischen

Messwerte lassen sich statistisch verarbeiten. Im Gegensatz dazu arbeitet die qualitative Forschung mit offenen Befragungen und wertet diese durch Interpretationen aus. Das war einer der Vorteile, die für die Beobachtung in der vorliegenden Masterarbeit essentiell war. (vgl. Hussy, 2009, S.9, 20)

Die Beobachtung der Teilnehmer findet meist in ihrem natürlichen Umfeld statt und lässt eine aktive Teilnahme des Beobachters zu. Die Ergebnisse lassen sich zudem in nichtnumerischem Material wie z.B. mit Beobachtungsprotokollen, Interviewtexten und mit Fotos oder Filmen dokumentieren. (vgl. Legewie, 1994: 177, 182). Allerdings findet die Methode der Beobachtung auch Grenzen in ihren Einsatzmöglichkeiten wie z.B. durch eine zeitliche Begrenzung sowie eine räumliche Begrenzung, die durch die Reichweite der menschlichen Sinnesorgane definiert wird. (vgl. Lamnek, 1995: 244-246)

In der Kindheitsforschung ergeben sich weitere Besonderheiten aufgrund der Zusammensetzung der Altersgruppe. Hier kann der Beobachter aufgrund der Altersdifferenz nie eine gleichberechtigte Rolle im Feld einnehmen und es besteht ferner die Gefahr, dass der Beobachter während der Beobachtungsphase von den Kindern zu sehr vereinnahmt wird und so das Ziel der Studie aus den Augen verliert. Um eine möglichst natürliche Rolle im Feld einzunehmen, ist es zudem ratsam, den Kindern offen entgegenzutreten. (Oswald/Krappmann, 1991: 357)

Die Beobachtungsverfahren lassen sich anhand der Dimensionen Strukturiertheit und Teilnahme klassifizieren. Bei der strukturierten Beobachtung handelt es sich im Allgemeinen um einen im Vorfeld ausgearbeiteten und zielgerichteten Ansatz, der auf einem Beobachtungsplan beruht. Inhaltlich stützt sich ein solcher Beobachtungsplan meist auf die sogenannten W-Fragen (Wer? Wann? Was? Wo?....). Im Gegensatz dazu stehen bei der unstrukturierten Beobachtung die Beschreibung der teilnehmenden Personen und deren soziale Interaktion bzw. Beziehungen zwischen den Personen sowie deren Verhalten und Handlungsmuster in der jeweilig beobachteten Situation im Vordergrund. Ein inhaltliches Beobachtungsschemata ist nicht zwingend, so dass dem Beobachtenden zusätzliche Freiheitsgrade zur Verfügung stehen. Die zweite Dimension, die Teilnahme, unterscheidet zwischen der teilnehmenden Beobachtung, bei der der Beobachter in das soziale Geschehen einbezogen ist, um in seiner Rolle die Beobachtungen vorzunehmen. Dadurch ist eine stärkere subjektive Beeinflussung des Beobachters gegeben, der Empfindung und Interessen der Beobachteten selbst erleben und nachvollziehen kann. Mit

einer nichtteilnehmenden Beobachtung erforscht der Beobachter von außen her, ohne in das Geschehen einbezogen zu sein, das ihn interessierende Verhalten. (vgl. Friedrichs, 1973: 272f., vgl. Schnell et al., 1993: 359)

Weiterhin wird zwischen offener und verdeckter Beobachtung unterschieden. Bei einer verdeckten Beobachtung bleibt die Identität des Beobachters unbekannt. Dies ist sinnvoll, um Änderungen des Verhaltens zu vermeiden. Ist der Zweck der Anwesenheit des Beobachters bekannt, liegt eine offene Beobachtung vor. Hier ist darauf zu achten, dass die Beobachteten nicht genau über den Forschungsinhalt informiert werden, da dies zur Verfälschung der Ergebnisse führen könnte. (ebd.: 359)

Im Rahmen meiner Masterarbeit habe ich mich für die Konstellation der unstrukturierter, offenen teilnehmenden Beobachtung entschieden.

In dieser Konstellation erfolgten meine Beobachtungen in der natürlichen Schulsituation (Feldbeobachtung), ich hatte als Beobachter die Möglichkeit an den Interaktionen in der sozialen Situation teilzunehmen (teilnehmende Beobachtung) und mir wurde durch die Übernahme einer akzeptierten Rolle der Zugang zum sozialen Feld möglich.

5.1.2 Das Interview

Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit, habe ich als ein weiteres Element meiner Untersuchung das qualitative Interview mit den Mitschüler/innen von Johanna, den Eltern und den Fachkräften verschiedener Professionen genutzt. Mit qualitativen Interviews wird Expertenwissen über das jeweilige Forschungsfeld ermittelt bzw. subjektive Perspektiven der Beobachteten erfasst und analysiert.

5.1.2.1 *Kinder im Interview*

Das Interview als Werkzeug der Kindheitsforschung hat in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen. Ein Grund für diese neue Gewichtung ist ein Paradigmenwechsel weg von der Befragung der Erwachsenen, die für die Betreuung und Erziehung von Kindern zuständig sind, hin zu der Wahrnehmung der Kinder als eigenständige Personen. Dies trägt neueren Konzepten Rechnung, die Kindern nicht nur im schulischen Alltag mehr Autonomie abverlangen bzw. zugestehen, sondern auch einer „erweiterten Autonomie der Jüngeren, die ihnen im privaten Alltag und auf der politisch-gesellschaftlichen Ebene zugesprochen wird“ (Zinnecker/Silbereisen, 1998: 14). Es gilt

der Leitsatz: „Über Angelegenheiten der Kinder sollen an erster Stelle die Kinder selbst Auskunft geben (Zinnecker/Silbereisen, 1998: 14).“

In der modernen Kindheitsforschung gelten Interviews mit Kindern mittlerweile als eine etablierte Methode zur Erfassung qualitativer Daten. Sie werden im deutschsprachigen Raum insbesondere bei Fragestellungen der Schulforschung, der Kindheitsforschung und der Sozialisationsforschung eingesetzt. Gerade die Grundschulforschung sieht in der Befragung von Kindern die Möglichkeit, das Prinzip der „Kindorientierung“ einzulösen (vgl. Heinzel, 1997: 399). Diese Methode

„...eröffnet die Möglichkeit, die Sicht von Kindern auf ihr Leben, ihre Wünsche, Interessen, Lernprozesse, Probleme und Ängste, in familiären und freundschaftlichen Beziehungen, in Schule, Wohnumwelt und Freizeit wissenschaftlich zu erfassen“ (ebd.: 396).

In der Schulforschung werden Interviewaussagen der Kinder dafür verwendet, um ihr alltagskulturelles Handeln in der Schule zu verstehen.

„Vor allem werden in der Grundschulforschung qualitative Interviews genutzt, um Denkweisen, Lerngewohnheiten, Arbeitsstile, Erwartungen, Interessen-Entwicklung und Verarbeitungsmuster von Schülerinnen und Schülern aus ihrer Perspektive erfassen und bei der pädagogischen Arbeit in der Schule berücksichtigen zu können.“ (ebd.: 399)

Weiterhin sind sie auch dazu geeignet, Fragestellungen nach der Bedeutung von Freundschaften, der Entwicklung des Soziallebens in Schulklassen und dem Zusammenhang von innerschulischen und außerschulischen kindlichen Erfahrungen zu bearbeiten. (vgl. ebd.: 399f.)

In der gegenwärtigen Literatur zur Kindheitsforschung wird die Bedeutung der Befragung von Kindern hervorgehoben, es werden aber auch Bedenken hinsichtlich der Methodik bei der Befragung von Kindern geäußert. (vgl. Fuhs, 2012: 89) Zum einen scheinen Kinder ihr Antwortverhalten in Befragungen an hierarchische Denkkategorien anzupassen, um mit gelernten sozialen Normen übereinzustimmen (Eltern-Kind-Verhältnis, Schüler-Lehrer-Verhältnis) und formulieren Antworten, von denen sie denken, dass sie ‚richtig‘ sind, zum anderen wird die begrenzte Möglichkeit im sprachlichen Ausdruck und die Schwierigkeit, die kindlichen Aussagen richtig zu interpretieren, hervorgehoben.“ (Heinzel, 1997: S. 398f.)

Neben dem Grad der Strukturierung (offene, halb offene Gesprächssituation) stellt die konkrete Gestaltung der Interviewsituation einen wichtigen, zu bedenkenden Aspekt dar. Vorkehrungen, die Heinzel (1997: 405ff) u.a. nennt, sind:

- Es sollte für das Gespräch ein vertrauter Ort gewählt werden.
- Es sollte dafür Sorge getragen werden, dass das Interview möglichst ungestört stattfinden kann.
- Es sollten Pausen vorgesehen werden, damit die befragten Kinder nicht überfordert werden.
- Die Grundhaltung der Interviewenden dem Kind gegenüber sollte möglichst freundlich, unterstützend, ermutigend, geduldig, zugewandt, rücksichtsvoll, vorsichtig, abwartend etc. sein.
- Der Interviewende sollte die Kinder möglichst über konkrete Sachverhalte sprechen lassen, die auch mit ihren Erfahrungen korrespondieren; abstrakte Bezüge dagegen ebenso wie Fragen nach Zeiträumen oder räumlichen Distanzen sind zu vermeiden.

Es wird empfohlen, das Interview alleine mit jedem Kind zu führen, damit es sich auf seine eigenen Gedanken und Ideen konzentrieren kann. Kinderinterviews, die im Dialog mit dem Kind geführt werden, stellen das Kind in den Mittelpunkt und geben ihm das sichere Gefühl des Interesses an seiner Person.

5.1.2.2 *Das Leitfadeninterview*

Das Leitfadeninterview, als eine Methode der Datenerhebung, zeichnet sich unter anderem dadurch aus, dass „vor dem Interview ein Leitfaden mit vorformulierten Fragen oder Themen erarbeitet wird“. (Friebertshäuser, 2003: 375)

Für ein erfolgreiches und aussagekräftiges Leitfadeninterview sind jedoch Vorkenntnisse bzw. ein gewisses Vorverständnis des Untersuchungsgegenstandes auf Seiten des Interviewers Voraussetzung, da sich das Erkenntnisinteresse bei dieser Interviewform auf Themenkomplexe richtet, die im Vorfeld in Form von eigenen theoretischen Vorüberlegungen, bereits vorliegenden Untersuchungen oder ersten eigenen empirischen Befunden erworben wurden oder eigene Kenntnisse des Feldes berücksichtigen. (vgl. ebd.: 375)

Bei der Methode des leitfaden-basierten Interviews gibt es unterschiedliche Möglichkeiten der Gestaltung bzw. dem Grad der Strukturierung des Interviews. Der Leitfaden kann z.B. vorformulierte detaillierte Fragen enthalten, die nach einer festgelegten Reihenfolge vom Befragten beantwortet werden, oder der Leitfaden besteht aus einem Fragenkatalog, dessen Fragen im Laufe des Interviews angesprochen werden sollen, eine

Reihenfolge der Fragen jedoch nicht festgelegt ist. Dies bietet den Befragten die Möglichkeit, während des Gesprächs Themen zu ergänzen. Eine weitere Variante des Leitfadeninterviews beinhaltet einen Leitfaden, der lediglich weit gefasste Themenkomplexe als Gesprächsanregungen benennt und somit nur einen Rahmen für das Interview absteckt. Hier intendieren die Leitfragen bei den Befragten eine Erzählung anzuregen. (vgl. ebd.: 375f.).

In der vorliegenden Arbeit habe ich mich für einen Leitfaden entschieden, der Fragen enthielt, deren Beantwortung eingehalten werden sollte, um so eine gewisse Vergleichbarkeit der Daten zu erhalten. Die Fragen waren konkret formuliert, bildeten jedoch nur eine Gedankenstütze und konnten in beliebiger Reihenfolge beantwortet werden. Des Weiteren sollte noch genug Raum zum Erzählen vorhanden sein, um den Interviewpartnern die Möglichkeit zu bieten, für sie Wichtiges zu ergänzen.

Die Auswertung der Leitfadeninterviews orientiert sich an den Ausführungen von Schmidt (2012). Sie stellt eine Auswertungsstrategie vor und ermutigt den Leser, diese als Anregung zu nehmen und passende Wege für die eigene Analyse zu finden. Diese müssen der Zielsetzung und der Fragestellung angepasst sein, wie auch der zur Verfügung stehenden Zeit und den personellen Ressourcen. (vgl. Schmidt 2012: 447f.)

Die Kurzbeschreibung stellt sich folgendermaßen dar: Zuerst findet eine intensive Auseinandersetzung mit dem Material statt, d.h. wiederholtes Lesen. Daraus ergeben sich Kategorien für die Auswertung, die von dem theoretischen Vorverständnis und den Fragestellungen gelenkt werden. Ziel ist es, für alle Interviewtexte die gleichen Themen zu finden. Nebenbei können schon Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Interviews notiert werden. Der zweite Schritt umfasst die Zusammenstellung eines Auswertungs- und Codierleitfadens. Inhaltlich bedeutet das eine ausführliche Beschreibung der einzelnen Kategorien, zu denen verschiedene Ausprägungen formuliert werden. Im dritten Schritt erfolgt die Codierung des Materials. In diesem Schritt soll die Informationsfülle reduziert werden. Dazu werden einzelne Passagen aus einem einzelnen Interview herausgesucht, die sich zu einer Kategorie zuordnen lassen. Allen Textstellen wird nun eine Ausprägung vergeben, diese müssen trennscharf formuliert sein. Passen mehrere Ausprägungen, wird die dominanteste genommen. Kein oder zu wenig Material in einem Interview wird mit „ nicht klassifizierbar“ gekennzeichnet. Die quantifizierende Zusammenstellung der Ergebnisse der Codierung ist der vierte Schritt. Hierbei handelt es sich um übersichtliche Darstellungen in Tabellenform. Sie sind noch keine Auswer-

tung, bereiten die weitere Analyse jedoch vor. Für die Transparenz ist es zudem sinnvoll, eine tabellarische Gesamtübersicht zu präsentieren, in der pro Zeile ein Fall dargestellt wird und pro Spalte die Ergebnisse zu den einzelnen Auswertungskategorien. Der letzte, fünfte Schritt dieser Auswertungsstrategie ist eine vertiefende Fallinterpretation. Ziele können z.B. sein, neue Hypothesen zu finden oder diese am Einzelfall zu überprüfen. Durch eine begründete Auswahl anhand der Codierung kann eine vertiefende Analyse einzelner Transkripte vorgenommen werden. Diese werden unter einer bestimmten Fragestellung noch einmal genau betrachtet und Besonderheiten schriftlich festgehalten. (vgl. ebd.: 448-456)

5.1.3 Dokumentenanalyse

Die Dokumentenanalyse stellt sich als zentraler Bereich der sozialwissenschaftlicher Forschung dar, der, obwohl selten genutzt, zum klassischen Feld der qualitativ-interpretativen Analyse gehört. Sie umfasst „sämtliche gegenständliche Zeugnisse, die als Quelle zur Erklärung menschlichen Verhaltens dienen können“ (Atteslander, 1971: 53, Orig. kursiv zit. n. Mayring, 2002:47), wie z.B. Texte, Filme oder Gegenstände. Grundbedingung ist, dass sie interpretierbar sind und Schlüsse auf menschliches Denken, Fühlen und Handeln zulassen. Der Vorteil dieses breiten Spektrums an Material liegt darin, dass Produkte zugänglich werden, die sonst keine Beachtung finden. Außerdem sind die Daten bereits vorhanden und müssen nicht erst ermittelt werden, was Fehlerquellen bei der Datenerhebung ausschließt. Allerdings ist eine starke Subjektivität bei der Auswahl durch den Forscher eine große Rolle. Zum systematischen Vorgehen bei der Auswahl der Dokumente sollten Kriterien für den Erkenntnisgewinn beachtet werden: die Art des Dokuments und seine inneren und äußeren Merkmale, die Intendiertheit des Dokuments und seine Nähe zum Gegenstand und schließlich seine Herkunft. Das sind wichtige Schritte, die sich im Ablauf der Dokumentenanalyse wiederfinden. Die Fragestellung steht selbstverständlich am Anfang. Es muss geklärt werden, was als Dokument in diesem Zusammenhang gelten soll und das Material muss gesammelt werden bevor die Quellenkritik nach den oben genannten Kriterien einschätzt, welchen Wert sie für die Beantwortung der Frage haben. Nun folgt die Interpretation im Sinne der Fragestellung. (vgl. Mayring, 2002: 46-49)

5.2 Vorbereitung und Durchführung der gewählten Methoden

In der Woche vom 27.05 bis 31.05.2013 hospitierte ich in der Montessorischule in Jena. Ich beobachtete das schwer mehrfachbehinderte Mädchen Johanna im Unterricht und bei ihren Therapien und interviewte Kinder und Erwachsene aus Johannas unmittelbarem schulischem Umfeld, sammelte Dokumente und führte viele Gespräche - alles mit dem Ziel der Datenerhebung zur Beantwortung meiner Forschungsfrage.

5.2.1 Die teilnehmende Beobachtung

Die wissenschaftliche Beobachtung – gleichgültig welche spezifische Form angewandt wird – hat nach Bunge (1967) fünf wesentliche Elemente im Forschungsprozess zu beachten

- das Beobachtungsobjekt (= Gegenstand der Beobachtung)
- das Beobachtungssubjekt (= die zu Beobachtenden)
- das Beobachtungsfeld (= Umstände der Beobachtung)
- Mittel der Beobachtung (menschliche Sinnesorgane, technische Apparate etc.)
- theoretische und methodologische Annahmen und Voraussetzungen, die zur konkreten Ausformung der genannten Elemente führen (vgl. Lamnek, 2001:270)

Der Gegenstand meiner Beobachtung waren zum einen die Versuche des Lehrpersonals, Johanna in das unterrichtliche Geschehen einzubinden, und zum anderen sind es Initiativen der Mitschüler/innen, Kontakt zu Johanna aufzunehmen.

Die Beobachtung findet in der Schule in Unterrichtssituationen statt und wird nur mit den Sinnesorganen und ohne technische Hilfsmittel durchgeführt. Methodisch folgt die teilnehmende Beobachtung dem folgenden Ablaufschema von Merrens (1984, S: 218): Zuerst erfolgt die Bestimmung der Beobachtungsdimensionen. Ich entschied mich für die offene, unstrukturierte und teilnehmenden Beobachtung, für die ich einen Beobachtungsbogen vorbereitete. Die Erstellung bzw. Beantwortung der Ausgangsfrage sollte als ein organischer Prozess betrachtet werden, der im Verlauf der Beobachtung durch den Einfluss des Beobachteten Veränderung und Konkretisierung erfährt.

Meine Forschungsfrage: *Sind die Kriterien der inklusiven Schule in Anlehnung an Dyson, Howes und Roberts (2002, 2004) für die Integration schwer mehrfachbehinderter Kinder in die Grundschule tragfähig?* änderte sich im Laufe der Beobachtung nicht.

Geplant war, Johanna von Montag bis Mittwoch in Unterrichtssituationen zu beobachten. Da ihr Stundenplan jedoch auch Therapiestunden umfasst, bezog ich diese mit ein. Somit ergab sich ein großer Raum: Klassenraum, Therapieraum, Reithalle. Die anwesenden Personen variierten dementsprechend, insgesamt waren außer Johanna die folgenden anwesend: Mitschüler/innen, Klassenlehrerin Frau S., die SPF Frau U., MPD Frau A.S., Physiotherapeut M., die Reitlehrerin, der Fahrer und ich. (siehe Anhang *Beobachtungsprotokolle*)

Der zeitliche Rahmen der Beobachtungen wurde durch organisatorische Aspekte stark eingeschränkt. Vorstellungsgespräche bei der Schulleitung und deren Stellvertreterin, Sichten vorhandener schulischer Unterlagen, Vorbereitungen für die Interviews nahmen Zeit in Anspruch. Mittags schlief Johanna. Somit blieben an den drei geplanten Beobachtungstagen nur wenige Stunden, in denen ich Johanna beobachten konnte.

Während dieser Orientierungsphase kam erschwerend hinzu, dass Johanna kurz zuvor auf neue Medikamente eingestellt wurde und daher über weite Strecken des Beobachtungszeitraums stark sediert wirkte. Mögliche Rückschlüsse lassen sich jedoch durch die ‚Interaktionsroutinen‘ bzw. dem ‚normalen, alltäglichen‘ Umgang von Johannas Umfeld mit Johanna ziehen, sozusagen aus dem ‚Echo‘, das sie in ihrem Umfeld erzeugt.

Im Rahmen dieser Masterarbeit war es mir leider nicht möglich eine teilnehmende Beobachtung in Gänze durchzuführen. Aufgrund der kurzen Zeit und geringfügigen Anteilnahme von Johanna ist es nicht möglich, aus den vorliegenden Beobachtungsprotokollen zu einer Kategorienbildung des Beobachteten und einer anschließenden inhaltlichen Analyse der gebildeten Kategorien zu kommen. Somit entschloss ich mich, die wenigen Beobachtungsdaten gleich an den Kriterienkatalog für eine inklusive Schule anzulegen, welche ich auch zur Analyse der Interviews und der schulischen Dokumente nutze.

Der vorliegende Beobachtungsbericht kann daher nur als eine erste Orientierung im Feld verstanden werden, die im weiteren Verlauf zur Konkretisierung der Beobachtungsparameter gedient hätte.

5.2.2 Die Leitfadeninterviews

Während meines Aufenthaltes an der Montessori-Schule Jena habe ich mit insgesamt 11 Mitschüler/innen, sechs verschiedenen Fachkräften und der Mutter von Johanna Interviews durchgeführt (siehe Anhang *Interview mit ...*). Bei der Frage nach der Offenheit der Interviews entschied ich mich für eine Teilstandardisierung. Das heißt, ich orientierte mich an einem Interviewleitfaden, bei dem die Frageformulierungen, die Abfolge der Fragen sowie die Strategien des Nachfragens weitestgehend variabel blieben. Da das Thema im Vorfeld geklärt wurde, engte sich das Spektrum ein und fokussierte den Gegenstand des Interviews – die Integration von Johanna in die Grundschule. Die ausdrückliche Aufforderung zum Erzählen an die Interviewten und das aktive Zuhören der interviewführenden Person zeigen eine gewisse Nähe zum narrativen Interview auf. (vgl. Hopf, 2012: 349-352)

5.2.2.1 Aufbau der Leitfadeninterviews

Die Fragen des Leitfadeninterviews generierten sich aus den Prinzipien einer inklusiven Schule von Dyson, Howes, Roberts (2002, 2004) und den Kriterien, die aus dem öffentlichen Bild des gemeinsamen Unterrichts abgeleitet wurden. Diese hatten sich in der Analyse der Pressedokumente (siehe Bachelorarbeit Weiß) bewährt. Sie spiegelten die Hoffnungen und Befürchtungen der Eltern, Lehrer und bildungspolitisch engagierten Menschen in einem breiten Spektrum wider. Daraus leitete sich die Nutzungsberechtigung der Fragen für den Interviewleitfaden ab, der sich auch auf Eltern und Lehrer bezog. So entstanden folgende Rubriken, denen jeweils mehrere Fragen zugeordnet wurden (siehe Anhang *Leitfadeninterviews*):

- persönliche Sichtweise zur Inklusion
- Zusammenarbeit auf administrativer Ebene – personelle und materielle (sächliche) Voraussetzungen
- individuelle Fragen
- Übergang
- Schülerleistungen – Einfluss auf das Lernen (kognitiv und sozial-emotional)
- Unterrichtsdidaktik

Die erste Rubrik *persönliche Sichtweise zur Inklusion* umfasst Fragen, die die Einstellung des Interviewpartners zum Thema Integration/Inklusion erkunden sollen. *Zusammenarbeit auf administrativer Ebene – personelle und materielle (sächliche) Voraussetzungen* hingegen zielt auf Aufklärung über die Verantwortungsübernahme der Ämter und der Schulleitung ab und weitet sich auch auf die Erfassung struktureller Kooperation und Partizipation aus. Die dritte Abteilung, *individuelle Fragen*, möchte etwas über die persönlichen Ängste, Bedenken, Hoffnungen des Einzelnen in Bezug auf den gemeinsamen Unterricht erfahren. Unter der Überschrift *Übergang* werden Empfindungen und organisatorische Maßnahmen bei der Transition vom Kindergarten in die Schule erfragt. Thema fünf, *Schülerleistungen – Einfluss auf das Lernen (kognitiv und sozial-emotional)*, beschäftigt sich mit der konkreten Lernerwartung der Eltern an Johanna und ihre Mitschüler bzw. mögliche Lernbeeinträchtigungen. An dieses Thema schließt auch die Rubrik *Unterrichtsdidaktik* an, die mit ihren Fragen auf die Erkundung der Schülerkooperation, Binnendifferenzierung und Förderplanung abzielt.

Diese Rubriken wurden anschließend je nach Relevanz den verschiedenen Interviewgebern zugeordnet. Beispielsweise konnten die Fragen aus der Rubrik *persönliche Sichtweise zur Inklusion* von jedem erwachsenen Interviewpartner beantwortet werden, aber zur *Unterrichtsdidaktik* könnten die Eltern und auch der medizinische Pflegedienst keine Auskunft geben. (siehe Anhang *Leitfadeninterviews*) Auf diese Weise erhielt ich zu den einzelnen Fragen unterschiedliche Perspektiven von den jeweils Befragten.

Die Fragen an die Mitschüler/innen richteten sich direkt auf die Vorbereitung der Mitschüler/innen auf Johannas Anwesenheit in der Klasse, an die Beziehung zu ihr, auf Reaktionen aus der Umwelt und auf den Einfluss von Johannas Anwesenheit auf das Lernen. Diese lassen sich nun konkret den Kategorien aus den Interviews der Erwachsenen zuordnen:

- persönliche Sichtweise zur Inklusion ← **die Beziehung zu Johanna**
- Zusammenarbeit auf administrativer Ebene – personelle und materielle (sächliche) Voraussetzungen
- individuelle Fragen

- Übergang **← die Vorbereitung der Mitschüler/-innen auf Johannas Anwesenheit in der Klasse**
- Schülerleistungen – Einfluss auf das Lernen (kognitiv und sozial-emotional) **← Reaktionen aus der Umwelt**
- Unterrichtsdidaktik **← Einfluss von Johannas Anwesenheit auf das Lernen**

Das waren konkrete Erfahrungen der Schüler/innen, die sie sicher zum größten Teil reaktivieren konnten. Fiel es einem Kind schwer, sich zu erinnern, hatte es die Chance, die Erinnerungen des Freundes als Anregung zu nutzen. Die Fünftklässler wurden noch um eine Gegenüberstellung gebeten: Sie sollten zusätzlich den Unterricht mit Johanna in der vierten Klasse mit ihrer eventuellen Anwesenheit in der fünften Klasse vergleichen. Diese Aussagen könnten sehr hypothetisch ausfallen, sollte aber auch nicht die Realität widerspiegeln, sondern die grundlegende Einstellung bzw. Hindernisse aus der Sicht der Schüler/innen offenbaren.

Um herauszufinden, ob die Fragen in einem hohen Maß sozial erwünscht beantwortet werden, werden einzelne Fragen provokant und suggestiv gestellt, z.B. ‚Es muss doch manchmal anstrengend und nervig sein, sich ständig um Johanna kümmern und auf sie Rücksicht nehmen zu müssen, oder?‘ Oder: ‚Stört sie euch denn nicht beim Lernen?‘ Tonlage und Körperhaltung unterstützen die implizite Erlaubnis, die Belastung mit ruhigem Gewissen zugeben zu können.

5.2.2.2 *Auswahl der Interviewpartner*

Zu den Perspektiven von Schüler/innen auf den gemeinsamen Unterricht finden sich im deutschsprachigen Kontext relativ wenige Studien. Aus diesem Grund interessierte es mich besonders, wie die Mitschüler/innen von Johanna deren Integration bewerten. Drei Jahrgänge konnte ich interviewen: zum einen die Schüler aus dem ersten Schuljahr der damaligen vierten (jetzigen fünften) Klasse, zum zweiten die damaligen Schulanfänger, die jetzt mit Johanna den zweiten Jahrgang besuchen und drittens die jetzigen Schulanfänger. Ich traf im Vorfeld keine Auswahl. Ich legte nur die für mich in diesem Rahmen als bearbeitbare Anzahl von höchstens vier Kindern pro Jahrgangsstufe fest. Die Auswahl der Kinder-Interviewpartner war von der Erlaubnis der Eltern und der Bereitschaft

der Schüler/innen abhängig. War beides gegeben, konnte das Interview stattfinden. Die maximale Anzahl der Befragung wurde bei den Schulanfängern und den Fünftklässlern erreicht. Zwei Schülerinnen der zweiten Jahrgangsstufe erfüllten die Bedingungen für die Befragung. Ein Kind gab ein Einzelinterview, das zweite wollte unbedingt mit der Freundin aus der 1. Klasse befragt werden. Somit ging ich den Kompromiss ein, noch eine fünfte Schulanfängerin zu interviewen, um noch ein weiteres Interview aus dem zweiten Jahrgang zu erhalten. Daraus ergibt sich folgende Anzahl:

	Schulanfänger/innen	2. Jahrgangsstufe	5. Klasse
zur Auswertung herangezogene Interviews	3 Mädchen, 2 Jungen	2 Mädchen	2 Mädchen, 2 Jungen

Tabelle 1: Anzahl der Kinder-Interviews

Ein Interview mit den Eltern von Johanna soll Aufschluss über die Beweggründe für die Integration von Johanna geben und einen Einblick in den bisherigen schulischen Integrationsprozess aus ihrer Sicht liefern. Die Mutter erklärte sich dafür bereit.

Die Auswahl des Personals für die Interviews ist ganz klar. Die Klassenlehrerin, die Erzieherin, die sonderpädagogische Fachkraft und die medizinische Fachkraft, die ständig mit Johanna im Kontakt sind, können wertvolle Aussagen zu ihrer schulischen Integration machen. Um den Rahmen etwas zu begrenzen, befragte ich von den drei Angestellten des medizinischen Pflegedienstes die Frau, die zu der Zeit meiner Hospitation den Schulalltag am häufigsten betreute. Von den beiden sonderpädagogischen Fachkräften wählte ich diejenige aus, die Johanna mit 11 Förderstunden pro Woche begleitet. Hinzu kommt die Wahl einer weiteren sonderpädagogische Fachkraft. Diese begleitete die vorbereitenden Maßnahmen der Integration von Johanna. Weiterhin interessiere ich mich für die Sichtweisen der Schulleiterinnen, die nach Ansicht von Dyson, Howes und Roberts eine beachtliche Rolle spielen. Das Interview mit der Schulleiterin kam aus zeitlich-organisatorischen Gründen nicht zustande, jedoch gab mir die stellvertretende Schulleiterin (siehe *Schule und wichtige Begleiter*) ausführlich Auskunft.

5.2.2.3 Bedingungen bei der Durchführung der Interviews

Die Interviews der Schüler fanden spontan in verschiedenen Räumen der Schule statt. Die Klassenlehrerin und die Erzieherin waren dabei sehr flexibel und unterstützten mei-

ne Arbeit aktiv, indem sie mir günstige Zeitpunkte anzeigten. Dementsprechend wurden freie Räume aufgesucht, die den Kindern bekannt und vertraut waren und in denen das Interview ungestört stattfinden konnte. Da ich nur 20 Minuten für ein Interview geplant hatte, war eine Pause nicht notwendig, zumal das Interview in einer Arbeitsphase stattfand und die Pausen regulär genutzt werden konnten. Auch wenn Kinderbefragungen eigentlich im Dialog mit einem Kind geführt werden sollten, hatte ich den Kindern freigestellt, ob sie allein oder zu zweit zum Interview kommen möchten. Das hatte einerseits organisatorische Gründe: Es stand nur ein begrenzter Zeitraum zur Verfügung, da ich auf die Rückläufe der Erlaubnisanfrage wartete. Zum anderen wollte ich den Kindern ein Gefühl der Sicherheit geben, wenn sie mit mir, einer fremden Person, allein in einem „verschlossenen“³² Raum befanden.

Die Interviews der verschiedenen Erwachsenen wurden genau mit deren Zeitplan abgestimmt und der Ort konkret festgelegt. Die Kinder und Erwachsenen kannten zum größten Teil die Fragen, da sie im Elternbrief (siehe Anhang *Elternbrief*) jedem zugänglich waren. Durch das Vorstellen meiner Person und des Anliegens meiner Hospitation war allen Interviewpartnern das Thema klar, durch das Lesen der Fragen im Vorfeld konnte sich der/die Einzelne Gedanken über Vergangenes machen und wurde in der Befragung nicht überrascht.

Das Aufnahmegerät wurde vor dem Interview den Gesprächspartner gezeigt und erklärt und so positioniert, dass es nicht ständig im Blickfeld befand und dadurch eine eventuelle Redehemmung produzierte.

5.2.2.4 Vorbereitung der Auswertung

Die Auswertung der Interviews erfolgt auf der Grundlage der Kriterien einer inklusiven Schule, die im Kapitel drei *Inklusive Schule* hergeleitet und begründet wurden. Des Weiteren erfolgte eine ausführliche Beschreibung, in der auch auf die Unterpunkte der Kriterien von Dyson, Howes und Roberts (2002, 2004) für eine einfachere Kategorisierung zurückgegriffen wird. Diese Untergliederung entspricht einem vereinfachten Codierungsleitfaden.

³² „Verschlossen“ bezieht sich nicht auf „abgeschlossen“, sondern nur auf die geschlossene Tür. Wir waren trotzdem für jeden gut sichtbar, da die Türen und teilweise die Wände aus Glas sind.

Nach einem intensiven Studium unterteile ich die Interviews in zwei Gruppen: Kinderinterviews und Erwachseneninterviews. Dies geschieht aufgrund ihrer Strukturierungen, die unter *5.2.2.1 Aufbau der Leitfadeninterviews* ausführlich beschrieben wurden. Nun erfolgt die Zuordnung von Textpassagen der einzelnen Interviews zu den Auswertungskriterien. Eine tabellarische Übersicht fasst die Aussagen abschließend quantitativ zusammen.

5.2.3 Die Dokumentenanalyse

Die Dokumente, die für diese Fallanalyse genutzt werden, sind schriftliche Texte, die in Zusammenhang mit Johannas Integration stehen. Ich erhielt sie von pädagogischen Fachkräften während meiner Hospitation an der Schule. Es sind ausschließlich schulische Dokumente, der letzten 2 ½ Jahre. Dieser Zeitraum wurde gewählt, um dem Prozesscharakter einer Integration zu entsprechen. Folgende Belege wurden für die Beantwortung der Frage herangezogen:

- Protokoll der Beratungsrunde vom 24.2.2011
- Einladung zur Teamberatung 21.03.2011
- Planung Schnuppertag
- Stundenplan
- Förderplan
- Web-Seite

Alle Dokumente enthalten Aussagen zum Integrationsprozess von Johanna bzw. lassen Schlüsse auf diesen zu. Die verschiedenen Texte wurden von unterschiedlichen Personen verfasst bzw. wurden darin verschiedene Personen angesprochen. Damit kann in Ansätzen ermessen werden, in welchem Umfang Professionen in den Integrationsprozess involviert sind.

In der Auswertung werden die Aussagen aus den Dokumenten den Kriterien einer inklusiven Schule zugeordnet und quantitativ in einer Tabelle erfasst.

6 FALLDISKUSSION - JOHANNA IN DER GRUNDSCHULE

6.1 Johannas Umfeld

Johanna ist derzeit neun Jahre alt und lebt mit ihren Eltern und ihrer jüngeren Schwester in der Nähe der Schule. Sie besucht im zweiten Schuljahr eine Grundschule im Bildungsgang zur individuellen Lebensbewältigung.

Aufgrund einer sehr seltenen Genmutation weist Johannas Gehirn eine Fehlbildung auf. Die Erkrankung Pontocerebelläre Hypoplasie Typ 2a (PCH 2a) hat eine schwere Mehrfachbehinderung zur Folge, die eine ständige Begleitung und Kontrolle der Vitalfunktionen erfordert (siehe Anhang *Ich bin ...*). Sie wird im Drei-Schicht-System 24 Stunden am Tag durch einen medizinischen Pflegedienst begleitet und versorgt. Aus dem sonderpädagogischen Gutachten vom Januar 2011 (siehe Anhang) konnten folgende Fakten entnommen werden:

Johanna hat aufgrund ihrer Erkrankung starke Schluckbeschwerden, die sowohl die Sondenernährung als auch das Tragen eines Tracheostomas erforderlich machen. Sie hat schwere statomotorische und mentale Retardierungserscheinungen sowie eine cerebrale Bewegungsstörung mit spastischen und dystonen Anteilen.

Nach dieser defizitären Beschreibung, die verdeutlichen soll, welchen körperlichen und geistigen Einschränkungen Johannas Leben unterliegt, sollen nun ihre Stärken folgen. Sie mag die Gemeinschaft mit ihren Mitschülern, liebt Musik und ist sehr geduldig. Sie hat es gelernt, sich besser auf wechselnde, sie unterstützende Personen einzustellen. Sie kann (vermutlich reaktiv) lächeln, nimmt vereinzelt flüchtigen Blickkontakt auf, reagiert teilweise auf körperliche Nähe und bekannte Stimmen, indem sie den Kopf in diese Richtung wendet. Johanna hat eine hübsche Erscheinung und ist immer nett gekleidet, so dass man sie gern anschaut und dadurch auch ein erster Kontakt, der oft auch mit einer gewissen Scheu verbunden ist, erleichtert wird. Eine vereinfachte Beschreibung der Erkrankung, ihrer Auswirkungen und Johannas Vorlieben und Stärken haben die Eltern für die Mitschüler und andere interessierte Personen angefertigt. Zum besseren Verständnis empfehle ich, diese sich im Anhang befindlichen Ausführungen an dieser Stelle zu lesen.

Bevor Johanna in die Schule kam, besuchte sie ca. fünf Jahre einen integrativen Kindergarten. Dort fühlte sie sich sehr wohl und die Kinder nahmen gern Kontakt mit ihr auf.

Ihre Sonderpädagogin war sehr engagiert und versuchte auf verschiedenste Weise die basalen Fähigkeiten zu schulen. (siehe Anhang *Fotos 1 und 2*)

Der Übergang in die Grundschule wurde von den Eltern frühzeitig initiiert. Mit Unterstützung des Kindergartens, der Grundschule, verschiedener Ämter und der Förderschule wurde die Einschulung in die Montessorischule ca. ein Jahr lang vorbereitet. Personelle und sächliche Voraussetzungen mussten geschaffen werden. So wurde z.B. eine Sonderpädagogin gefunden, die Johanna in der Schule begleiten wollte, ein Ruheraum eingerichtet und diverse Hilfsmittel organisiert. Johanna und ihre zukünftigen Mitschüler besuchten sich gegenseitig und die Eltern der Mitschüler wurden informiert.

Die Montessorischule Jena ist eine staatliche Gemeinschaftsschule. Ihr Konzept umfasst ganztägiges und längeres gemeinsames Lernen in Zusammenhang mit Montessori-Pädagogik. Zu den Bausteinen der Montessori-Pädagogik gehören u.a. eine vorbereitete Lernumgebung, in der entsprechendes Material dargeboten wird und die Beobachtung und Begleitung des individuellen Lernweges. Auch Konzepte zur Ordnung, Konzentration und Selbsterziehung werden vermittelt mit dem Ziel (formuliert von Marie Montessori) „Hilf mir, es selbst zu tun“. (vgl. <http://www.montessorischule.jena.de/>)

Die Schule ist räumlich unterteilt in eine Grundschule und eine weiterführende Schule. Verbindungstüren sorgen jedoch für Durchlässigkeit. Die Grundschule, die im Neubau des Komplexes untergebracht ist, verfügt über große helle Räume. Glasfronten zum Atrium eröffnen jederzeit einen Blick in den Raum. Das sorgt für eine offene Atmosphäre. (siehe Anhang *Fotos 3 und 4*)

Auf einer Etage lebt und lernt ein Team. Das sind Schüler/innen der ersten bis vierten Klasse in jahrgangsgemischten Gruppen mit ihren Lehrer/innen und Erzieher/innen. Eine besondere Form der Jahrgangsmischung ist die der 1/4. Die Gruppen gehen vom ersten bis zum vierten Schulbesuchsjahr gemeinsam, ohne Wechsel, weiter. Das bedeutet, dass am Ende des vierten Schuljahres die Vierten in die fünfte Klasse aufrutschen, die Dritten zu den Vierten werden und nun eine neue Gruppe Schulanfänger hinzukommt. In solch eine Gruppe wurde Johanna eingeschult.

Der gemeinsame Unterricht wird an der Montessorischule schon seit einigen Jahren praktiziert und reflektiert. Auf diese Weise konnten entsprechende Strukturen und Bedingungen geschaffen werden. Dazu zählen die Zusammenarbeit verschiedener Professionen an der Schule, die Koordinierung der sonderpädagogischen Förderung und Be-

gabtenförderung, die Gewinnung von Kooperationspartnern, die den gemeinsamen Unterricht unterstützen, Unterrichtsformen, die den gemeinsamen Unterricht ermöglichen sowie räumliche Voraussetzungen.

Johanna wurde auf Wunsch der Eltern in die Montessorischule aufgenommen, da diese wohnortnah gelegen und barrierefrei ist. Schule und Freizeitbereich kann dadurch verschmelzen, aufgrund dessen Johanna die Möglichkeit erhält, ihre Mitschüler auch am Nachmittag auf dem Spielplatz oder beim Einkauf zu treffen.

In die P.-Gruppe wurden insgesamt 8 Schulanfänger zu den 12 Viertklässlern eingeschult. Die Klassenlehrerin hatte mit der Erzieherin den Raum rollstuhlfreundlich umgestaltet, so dass Johanna in jeden Bereich des Raumes geschoben werden konnte. Eine alte Couch wich einem neuen Sitzsack, der den Bedürfnissen Johannas besser gerecht werden konnte und auch eine große Faszination auf ihre Mitschüler ausübte. Somit entstand ein gemeinsamer Begegnungsort. Die Viertklässler waren in ihren Bemühungen um Johanna sehr engagiert, die Schulanfänger etwas zurückhaltender. In diesem Schuljahr lernt Johanna mit 12 Schulanfängern und sieben weiteren Mitschülern in einer Klasse. Insgesamt dehnen vier Kinder die Schuleingangsphase, zwei davon mit sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen und eins im Bereich Sprache.

Johanna sitzt in ihrem Rollstuhl an einem normalen Schultisch. Eine medizinische Pflegekraft ist ständig anwesend, da sie auch während des Unterrichts versorgt werden muss und eine Sonderpädagogin unterstützt Johanna in ihrem Lernprozess. In enger Zusammenarbeit mit den Lehrer/innen erhält Johanna speziell auf ihre Bedürfnisse aufbereitetes Material, das sich am gemeinsamen Thema der Stunde orientiert. In der Freiarbeit hat sie die Möglichkeit mit ihrem ‚Little Room‘³³ zu arbeiten, auf dem Sitzsack etwas vorgelesen zu bekommen oder andere Angebote durch die Sonderpädagogin wahrzunehmen.

Johannas Stundenplan ist ganz klar rhythmisiert (siehe Anhang *Stundenplan*). Sie nimmt am Morgenkreis und der ersten Freiarbeitsphase in der Klasse teil. Findet der Deutsch- und der Mathematikunterricht statt, erhält Johanna ihre Therapien (Ergo-, Physio-, Sehtherapie). Das Mittagessen wird noch gemeinsam in der Mensa eingenommen, danach zieht sich Johanna in ihren Ruheraum zurück, wo sie schläft. Anschließend

³³ ein Holzgestell, das mit verschiedenen Materialien bespannt und behangen ist. Es dient zur Anregung verschiedener Wahrnehmungskanäle. (siehe Anhang *Foto 5, 6, 7*)

wird flexibel entschieden, ob und wo sie an den Freizeitangeboten des Hortes teilnimmt. Um 16.00 Uhr endet ihr Schultag und Johanna fährt mit dem MPD (geht zu Fuß) nach Hause. Doch Johanna nimmt nicht nur am Unterricht teil. Alle an ihrer Erziehung, Bildung und Pflege Beteiligten machen es gemeinsam möglich, dass sie auch an Ausflügen und Klassenfahrten teilnehmen kann.

Johannas Lernen bezieht sich auf die basale Stimulation, auf unterstützte Teilhabe an sozialen Interaktionen in der Klasse und auf das Anbahnen von Fähigkeiten für eine unterstützte Kommunikation. Im Stundenplan (siehe Anhang) sind Zeiten für Therapien eingeplant (Physiotherapie, Reittherapie u.a.). Im Förderplan 2012/2013 (siehe Anhang) sind folgende mögliche fördernde Bedingungen aufgeführt: Rituale, strukturierter Tagesablauf, feste Bezugsperson, viel Kontakt mit den Schüler/innen, möglichst viele gemeinsame Erlebnisse, Step by Step³⁴, Rückzugsmöglichkeiten (Ruheraum, Snoezelraum, Therapieraum) und Therapien im täglichen Schulablauf. Die Absprachen zur Förderung finden immer in Zusammenarbeit mit den Lehrer/innen statt und Förderplanung und Auswertung im Team der drei Sonderpädagogen. Somit schauen aus verschiedenen Perspektiven Menschen auf Johannas Entwicklung und versuchen immer wieder noch eine neue Möglichkeit zur Anregung zu finden. Johanna wird umfassend und sehr gut versorgt, betreut und gefördert.

6.2 Auswertung der Informationen der Einzelfallstudie

6.2.1 Analyse der Beobachtungen im Unterricht

An drei aufeinanderfolgenden Tagen, Montag bis Mittwoch konnte ich Johanna im Unterricht beobachten. Durch die Therapiezeiten waren es nur wenige Stunden im Klassenverband. Aufgrund einer medikamentösen Umstellung war Johanna sehr inaktiv und ständig müde, so dass von ihr kaum Interaktionen mit dem Umfeld beobachtet werden konnten. Oftmals war es lediglich die reaktive Resonanz auf ihre Anwesenheit.

Im Folgenden werden die Kriterien der inklusiven Schule auf die Auswertung der drei vorliegenden Beobachtungsprotokolle angewandt.

³⁴ Step by Step ist ein Kommunikationsgerät, eine Art Diktiergerät. Die Kinder besprechen den „Steppi“ in der Mittagsrunde für die Eltern zu Hause und diese sprechen etwas auf das Gerät, was sich die Kinder am nächsten Tag im Morgenkreis anhören.

6.2.1.1. Die Bedeutung der Schulkultur

1a) Bildungsangebote für alle Schüler/innen

Im Werkunterricht wie auch im Schulgartenunterricht arbeiten alle am selben Thema „Das kleine blaue Quadrat“ (vgl. BP 2) und „Der Löwenzahn“. (vgl. BP 3)

1b) Kooperation der Lehrkräfte

Verschiedene Professionen arbeiten gemeinsam mit Johanna. Aufgrund ihrer starken Reaktionsminderung erfolgt während der ergotherapeutischen Förderung unverzüglich ein Austausch über mögliche Ursachen. (BP 1) Eine stattgefundene Kooperation, die nur indirekt aus der Beobachtungssituation hervorgeht, lässt sich an dem differenzierten Unterrichtsmaterial im Werken feststellen. Frau U. brachte anderes Papier für Johanna zum Falten mit, das bedeutet, dass sich die SPF mit der Lehrerin im Vorfeld inhaltlich abgestimmt haben. (vgl. BP 2) Für den Schulgartenunterricht bereitete die SPF Material vor, um mit Johanna am gleichen Thema arbeiten zu können: „SPF brachte Rosenblüte mit und einen Sud aus Löwenzahn und Pfefferminze“.

1c) Zusammenarbeit der Schüler/innen

Der „Steppi“ soll im Morgenkreis abgehört werden. Johanna erhält beim Drücken des Knopfes Unterstützung durch einen Mitschüler. „...nimmt Johannas Hand und bedient so den Button vom Kommunikator“ (BP³⁵ 1) Eine Zusammenarbeit von Schülern zeichnet sich durch gemeinsames Nutzen von Arbeitsmaterial aus: „zwei Kinder fragen, ob sie sich Johannas Kleber ausborgen dürfen“ (BP 2) oder auch durch Hilfestellung: „E. bringt einen Löwenzahn für Johanna von der Wiese mit“. (BP 3)

1d) Einbeziehen der Eltern

Das Abhören und Besprechen des „Steppis“ ist ein Einbeziehen der Eltern in den schulischen Alltag. Johanna hat nicht die Möglichkeit selber zu berichten. Über den Kommunikator erfahren die Eltern jedoch auch etwas über den Schultag. (vgl. BP 1)

6.2.1.2. Leitung und Mitbestimmung

2a) Kompetente und starke Schulleitung

³⁵ BP – Beobachtungsprotokoll

2b) *Partizipation und Verantwortung im Umgang mit dem Kollegium*

2c) *Wegbereitende Funktion im Entwicklungsprozess der Schule*

Zu diesem Kriterium gab es in den vorliegenden Beobachtungsprotokollen keine Aussagen. Es ist auch davon auszugehen, dass die Schüler/innen zu wenig Einblick in die Arbeit der Schulleitung haben bzw. nur geringes Interesse. Des Weiteren ist das auch kein Gegenstand des Unterrichts.

6.2.1.3. *Strukturen und Praktiken*

3a) *weniger segregierende Unterrichtsformen und der Einsatz von Sozialformen*

Reitunterricht gehört nicht zum allgemeinen Stundenplan. Für Johannas Bedürfnisse werden jedoch Unterrichts- und Therapieformen gesucht, die ihre Wahrnehmung fördern. (vgl. BP 1) Die Freiarbeit ist eine Unterrichtsform, die es Johanna ermöglicht, an ihren Lerninhalten zu arbeiten: basale Stimulation.

„SPF reibt Arnikasalbe in die Hand, hält sie vor Johannas Nase zum Riechen → erzählt ihr, was sie jetzt tun wird
- beginnt mit Bein- und Fußmassage“ (BP 3)

Sie kann also im Klassenverband bleiben.

3b) *pädagogische Flexibilität in Bezug auf individuellen Lehrplan*

3c) *Individualisierung und Differenzierung im Unterricht*

Johanna soll auch an den Geschehnissen im Unterricht beteiligt werden. Durch das anstrengende Reiten ist sie jedoch eingeschlafen und kann den Vorträgen ihrer Mitschüler/innen nicht folgen. Eine individuelle Lösung, die sich an Johannas Bedürfnissen orientiert, wird gefunden:

„Vorschlag von A.S., den Kommunikator (umgs. Steppi) zu besprechen, stößt auf Begeisterung
→ 15 min später: der Kommunikator ist VOLL gesprochen und gesungen: „Unser Lied heißt
,Wir mögen Johanna, beide‘.“ (K. und E.)“ (BP 1)

Im Sinne einer Binnendifferenzierung wird im Werkunterricht das Material extra für Johanna aufbereitet:

„während alle anderen Kinder unterschiedliche Formen aus einem Quadrat aus Buntpapier falten, erhält Johanna Quadrate aus unterschiedlichem Material (flauschig, glatt, geriffelt, ...) [...]

Johanna bekommt einen vibrierenden Stifthalter in die Hand, um damit die Regalböden mit Frau U.'s Hilfe in den Schrank zu zeichnen“ (BP 2)

Die SPF hat in Vorbereitung auf die Schulgartenstunde Materialien mitgebracht: „Johanna riecht den Sud und malt dann mit Handführung ein Blatt Papier mit dem Sud an“.
(BP 3)

6.2.1.4. Unterstützung durch Bildungspolitik und -verwaltung

Dieses Kriterium konnte nicht mit Aussagen aus den Beobachtungsprotokollen gefüllt werden. Vermutlich haben die Schüler keinen Einblick in die Bildungspolitik und –verwaltung.

6.2.2 Analyse der Interviews

Die Aussagen der beiden Personengruppen, Kinder und Erwachsene, werden nun den aufgestellten Kriterien zugeordnet. Als Einleitung in das Thema erfragte ich bei den Erwachsenen die Einstellung zur Integration. Diese Kategorie wird als Vorkategorie mit der Unterteilung *ohne Einschränkung* und *mit Grenzen* erfasst. Den Kindern konnte ich diese abstrakte Frage, die sich nicht an ihr konkretes Erleben binden lässt, nicht stellen. Ihre Einstellung wird sich eventuell im Gespräch zeigen.

0. Vorkategorie: Einstellung zur Integration/Inklusion

E 1 und E 3 vertreten ganz klar und vehement die Meinung, dass Inklusion nur dann funktioniert, wenn es generell für alle gilt. Dem schließen sich E 2, E 6 und E 7 an. Sicherlich gibt es Bedingungen, die für eine gelingende Integration erfüllt werden sollten. „Aber die muss, die kann man schaffen, die Bedingungen.“ (E 7, S. 1, Z 26) In diesen Bedingungen sieht eine Person die Grenzen der Umsetzung von Integration. Es muss immer geschaut werden, ob die Bedingungen stimmen. Damit sind einerseits materielle und personelle Gegebenheit gemeint, aber auch das individuelle Empfinden: „... können wir es persönlich leisten?“ (E 4, S. 1, Z 19f.) Diese Frage ist m. E. durchaus berechtigt, sollte jedoch eine Analyse nach sich ziehen, welche Gründe für eine Absage vorliegen, um daran zu arbeiten. Die Einstellung einer anderen Person ist ambivalent. Einerseits sieht sie die gelungene Integration von Johanna, andererseits lassen ihre bisherigen Erfahrungen keine grenzenlose Bejahung der Inklusion zu. (vgl. E 5, S.1f.)

Viele Aussagen der Schüler/innen zeigen, dass sie keine Probleme mit der Integration schwer mehrfachbehinderter Kinder in die Grundschule haben. Im Gegenteil, sie finden viele Gründe, warum es selbstverständlich sein sollte. (vgl. K 1, S. 5, Z 144; K 2, S. 1, Z 32, 52) „Johanna ist [...] wie jeder Mensch halt, einzigartig.“ (K 2, S. 2, Z 52) Gleichzeitig räumen manche aber auch ein, dass sie sich an den Umgang mit behinderten Menschen erst gewöhnen müssen. (vgl. K 2, S. 2, Z 40, 44; K 3, S. 3, Z 78)

6.2.2.1. Die Bedeutung der Schulkultur

1a) Bildungsangebote für alle Schüler/innen

Mit Beginn des Vorbereitungsprozesses wurde überlegt: „...wer führt die Förderung durch, wer macht die Betreuung, wer sichert die medizinische Pflege“ (E 1, S. 4, Z 124-126), so dass Johanna auf ihrem Niveau im Unterricht Anregungen erhalten konnte. Diese befinden sich auf basaler Ebene und beziehen sich auf die Wahrnehmung von Sinneseindrücken, auf Bewegung sowie auf Körperkontakt. (vgl. E 3, S. 13, Z 496-501) Das Haustierprojekt zeigt sehr deutlich, dass Bildungsangebote für alle Kinder gemacht werden. Johanna präsentiert mit ihrer Gruppe das Pferd und berichtet über die Reittherapie mit Bildern und dem besprochenen Steppi. (vgl. E 5, S. 9, Z 364-367) Bei der Vorbereitung wird das Unterrichtsthema besprochen und gemeinsam überlegt, wie das für Johanna aufbereitet werden kann. (E 4, S. 13, Z 469f.) „... ich wusste, alles was wir mit den Kindern im Freizeitbereich machen, ist auch, natürlich eingeschränkt, für Johanna möglich. Also müssen wir sie nicht von vornherein ausschließen.“ (E 6, S. 7, Z 238f.)

„Und in Kunst hat sie auch gemalt.“ (K1, S. 9, Z 291) Die Kinder finden viele Beispiele, wie Johanna in das gemeinsame Unterrichtsthema einbezogen wurde, im Kunst-, Ethik- und Sport- sowie im Schulgartenunterricht. Es scheint für sie selbstverständlich zu sein. (vgl. K 2, S. 5, Z 166-167; K 5, S. 6, Z 190-210; K 3, S. 5, Z 144) Johanna wird nicht lesen lernen, aber sie hört gern zu und die Leseanfänger können ihre Lesefähigkeit schulen. „...A., P. und An. haben ihr schon mal was vorgelesen.“ (K 6, S. 5, Z 143)

1b) Kooperation der Lehrkräfte

E 3 erklärt, dass es wichtig ist, möglichst gutes Personal zu bekommen. Sie bezieht das auf die Einstellung der SPF zur Inklusion, auf deren fachliche Kompetenz und Teamfähigkeit. (vgl. E 3, S. 3, Z 114) Das Miteinander, die Flexibilität und Hilfsbereitschaft

macht dieses Team aus und erstreckt sich auch auf das Lernen von den verschiedenen Professionen. (vgl. E 3, S. 7, Z 271-281; E 3, S. 5, Z 195, S. 6, Z 204; E 5, S. 6, Z 257). E 2 lobt die außerordentlich gute Kooperation mit den Lehrkräften, Erziehern und Eltern. (vgl. E 2, S. 2, Z 63-67). Mehrfach hebt sie das hervor: „... mit den Lehrern, mit den Erziehern ...das ist echt ein schönes Arbeiten.“ (E 2, S.2, Z 69f.) Sie verweist aber auch auf die gute Zusammenarbeit der anderen Beteiligten untereinander und bezieht sogar Firmen ein, die die Geräte liefern. (vgl. E 2, S. 5, Z 146f.; E 5, S. 3, Z 125- 133) E 6 ergänzt noch die positive Zusammenarbeit mit den Pflegekräften (E 6, S. 11, Z 422-425), kritisiert aber auch das teilweise fehlende Verständnis von Kollegen. (E 6, s. 10, z 379-418) E 4 betont, dass ihr die Absprachen mit E 6 sehr wichtig sind. Sie arbeiten auf diese Weise schon länger erfolgreich im Team. (vgl. E 4, S. 8 Z 285-287; E 6, S. 2, Z 83) Nun kam E 5 hinzu, die ebenso in die Absprachen einbezogen wird. (vgl. E 4, S. 11, Z 364f.) Eine weitere Hilfe stellte die gute Zusammenarbeit mit der Förderschule dar. Der Schulleiter stellte eine sehr gute SPF zur Verfügung und unterstützte den Integrationsprozess durch fachlichen Input. (vgl. E 7, S. 9, Z 298-304)

T. beschreibt eine Situation, in der E 2 Johanna etwas zum Schmecken gibt. (vgl. K 1, S. 10, Z 320-330) In dieser Handlung kann die natürliche Kooperation gesehen werden. E 2 übernimmt selbstverständlich pädagogische Anteile in ihre Arbeit, genau wie die Lehrkräfte auch pflegerische Anteile übernehmen. S. und E. beschreiben Gespräche mit der „Krankenschwester“, die ihnen viel über Johanna erzählt und ihnen den Zugang zu ihr erleichtert. (vgl. K 2, S. 4, Z 129-133, 149-151) A. und E. berichten, dass sie in Johannas Zimmer durften „... und sogar mal in Johannas Bett“. (K 6, S. 2, Z 45; vgl. K 3, S. 2, Z 60f.) Auch hierbei kommt zum Ausdruck, dass diese Frau mit einem Selbstverständnis an den Mitschülern pädagogische Arbeit leistet und damit zu einer gelingenden Integration von Johanna beiträgt. Das kann nur auf einer Basis gegenseitigen Vertrauens und kooperativen Handelns beruhen.

1c) Zusammenarbeit der Schüler/innen

E 1 wurde berichtet, dass Eltern und Pädagogen erstaunt sind über die sozialen Fähigkeiten, die die Schüler/innen im Zusammensein mit Johanna entwickeln (vgl. E1, S. 11, Z 388- 395), aber dass sie auch durch Johannas Anwesenheit bereichert werden, z.B. „... dass man ihr alles erzählen kann und dass du keine Geheimnisse weiterverräst...“ (E 1, S. 11, Z 417-418; vgl. E 3, S.13, Z 514-516) Sie können außerdem von Johanna profitieren, indem sie ihr etwas vorlesen. Johanna ist ein dankbares Lesepublikum. (vgl.

E 4, S. 15, Z 534-536; E 5, S. 9, Z 360) E 2 und E 7 ergänzen, dass die Mitschüler/innen Johanna sehr gern während des Unterrichts unterstützen und schildern verschiedene Situationen (vgl. E 2, S. 5, Z 163f.; E 7, S. 13, Z 455-461) Dabei wird aber auch darauf geachtet, dass die Schüler/innen ihre eigenen Aufgaben nicht vernachlässigen bzw. sich nicht so schnell ablenken lassen. (vgl. E 2, S. 5, Z 171f.) E 5 und E 6 schildern das Engagement der Schüler/innen beim Einbeziehen von Johanna, beispielsweise schreiben sie ihr „kleine Geschichten, die sie ihr vorlesen können“ (E 5, S. 9, Z 406, E 4, S. 15, Z 544-547) oder basteln „irgendwas, was über Johannas Bett hängt“. (E 6, S. 5, Z 161)

Für die Kinder ist die Komponente, Johanna etwas anvertrauen zu können, sehr wichtig. „...dem man auch alles erzählen kann, der, der das halt nicht weitersagen kann.“ (K 1, S. 3, Z 93f.; vgl. K 2, S. 2, Z 59) Sie sehen in dem Moment diesen Aspekt der Behinderung als ein Vorteil. Sie berichten auch, wie sie mit Johanna im Unterricht zusammenarbeiten: „...gefühl haben wir mit ihr“ (K 1, S. 3, Z 82), „...einen Pinguin gemacht und da hab ich Johanna geholfen“ (K 5, S. 2, Z 37f.) Ein schönes Beispiel ist das Erkunden der Klangschale:

„...eine Klangschale auf den Bauch getan, [...] so angeschlagen und das vibriert dann halt so lustig. [...] Das wollten wir dann auch mal testen und da haben wir das dann auch bei uns gemacht und wir haben dann gemerkt, dass das richtig krabbelt ...“ (K 1, S. 14, Z 481-485)

„Ja, man kann halt auch mit Johanna Spaß haben“ (K 1, S. 7, Z 224), neue Dinge gemeinsam mit ihr ausprobieren (vgl. K 2, S. 4, Z 125f.) und von ihr etwas über behinderte Kinder lernen. (K4, S.2, Z 64) Viele Kinder haben schon einmal den Steppi besprochen. (vgl. K 4, S. 1, Z 29; K 3, S. 2, Z 54) „Wollen wir es heute wiedermachen, A?“ (K 6, S. 4, Z 128) Mitten im Gespräch verabreden sich zwei Schulanfänger zu einer Partnerarbeit. Sozialformen scheinen den Kindern vertraut zu sein.

1d) Einbeziehen der Eltern

Der ganze Prozess der Vorbereitung wurde gemeinsam mit den Eltern von Johanna gestaltet. In verschiedenen Gesprächsrunden saßen sie mit Vertretern der Schulleitung, der Lehrkräfte, der Ämter zusammen und organisierten die notwendigen Voraussetzungen für die Integration von Johanna. (vgl. E 1, S. 3, Z 118-120; E 4, S. 7, Z 226f.) Aber auch bei der Vorbereitung der Eltern der Mitschüler wurden Johannas Eltern einbezogen. Auf dem ersten Elternabend der Schulanfänger standen sie nach einer Vorstellung ihrer Tochter für Fragen zur Verfügung. (vgl. E1, S. 9, Z 331-333) Ihre tatkräftige Unterstützung bei der Besorgung verschiedener Fördermaterialien bzw. die Beantragung diverser

Hilfsmittel bei Ämtern wurde ebenfalls gern gesehen und führte zu einer Entlastung der Schule. (vgl. E 3, S. 8, Z 291f.; E 7, S. 8, Z 276-278) E 5 schildert das Einbeziehen der Eltern als ein angenehmes Arbeiten mit ihnen, „herzlich und engagiert“. (E 5, 14, Z 590) Sie bereichern beispielsweise die unterrichtlichen Themen durch Bücher, die sie aus dem Hospiz mitbringen. (vgl. E 6, S. 9, Z 330) Das Einbeziehen der Eltern wird auch durch das Besprechen des Steppis unterstützt. (E 6, S. 14, Z 523f.) Wie schon erwähnt, wurden die Eltern der Mitschüler informiert. Ihren Ängste und Bedenken Raum zu geben, mit ihnen darüber ins Gespräch zu kommen, ist eine Wertschätzung und m. E. auch ein Einbeziehen in die Prozesse der Schule. (vgl. E 6, S. 3, Z 101-122)

Die Kinder beziehen die Eltern in den Schulalltag ein, indem sie den Steppi besprechen. (vgl. K 1, S. 3, Z 73f.; K 2, S. 3, Z 100-102) Umgekehrt erfahren die Schüler etwas von Johannes Zuhause. (K 4, S. 3, Z 78f.) Auch die Schüler/innen berichten, dass ihre Eltern auf der ersten Versammlung informiert wurden. (vgl. K 6, S. 1, Z 5) Diese Offenheit ist wichtig, um Vertrauen zu schaffen und zeugt von einem respektvollen Umgang.

6.2.2.2. Leitung und Mitbestimmung

2a) Kompetente und starke Schulleitung

Eine sehr konstruktive Unterstützung erfuhr die Familie durch die stellvertretende Schulleiterin, die immer für Probleme offen war und nach Lösungen suchte. „Wir machen das, aber die Voraussetzungen müssen stimmen. Es muss alles stehen.“ (E1, S. 3, Z 116-118) E 2 setzte von Anfang an Vertrauen in die Leitung. „Die Schule ist anders, das Konzept ist anders, [...] keine Bedenken...“ (E 2, S. 2, Z 58f.) In dem Bewusstsein, dass diese neue Situation mit Ängsten und einer besonderen Belastung verbunden ist, bietet die SSL den beteiligten Lehrkräften eine Supervision zur Unterstützung an. (vgl. E 4, S. 9, Z 325f.) Es ist auch die Einstellung, Vertrauen in die Kollegen zu setzen, ihnen Neues zuzutrauen, die eine starke Schulleitung auszeichnet. (vgl. E 7, S. 5, Z 157) Andererseits zeugt Stärke davon, dass man seine Grenzen erkennt und professionelle Hilfe ins Team holt. (vgl. E 7, S. 6, Z 207-214)

2b) Partizipation und Verantwortung im Umgang mit dem Kollegium

Teilhabe an wichtigen Entscheidungsprozessen, die das Kollegium tragen muss, wie z.B. die Integration von Johanna, ist ein wichtiges Kriterium für inklusive Schulen. „Wir als Kollegium haben uns zusammen, gemeinsam abgestimmt und entschieden:

„Okay, wir, wir machen das.“ Und damit war das dann schon ... etwas leichter für alle Beteiligten.“ (E 3, S. 4, Z 117f.; vgl. E 4, S.3, Z 109-122; E 7, S.10, Z 344, 350; E 6, S. 2, Z 80f.) Trotzdem gab es verschiedene Diskussionen, „...ob das überhaupt sein muss, dass Johanna in den Fer ..., dass Johanna in den Ferien hier ist“. (E 3, S. 12, Z 425) Die Ängste und Bedenken müssen gehört und geklärt werden, was auch ein Prozess des Lernens bedeutet, der z. B. durch Supervision unterstützt wird. (vgl. E 3, S. 2, Z 65f.; E 6, S. 9, Z 347; E 4, 10, Z 337) Auf der anderen Seite gibt es Kollegen, die sich etwas mehr zutrauen. Diesen mit Vertrauen entgegenzukommen und ihnen Verantwortung zu übertragen, zeugt von einer starken Schulleitung und einem starken Kollegium. (vgl. E 7, S. 4, Z 133-135; E 5, S.3, Z 120f.)

2c) wegbereitende Funktion im Entwicklungsprozess der Schule

Um die Voraussetzungen für eine gelingende Integration zu schaffen, wird den Lehrkräften die Möglichkeit geboten, sich weiterzubilden, Erfahrungen zu sammeln und diese ins Team zu tragen. (vgl. E 4, S. 9, Z 301f.; E 7, S. 3, Z 96-100, S. 14, Z 473-475) Somit wird es gesamtschulischer Entwicklungsprozess. In der Hoffnung von E 3 kommt zum Ausdruck, dass Inklusion ein fortschreitender Prozess ist, der über die Grenzen der Grundschule hinaus, auch den Sekundarbereich erfassen muss bzw. dass dieser sich darauf einlassen wollen muss. (vgl. E 3, S. 15, Z 567f.) Die Auseinandersetzung der Schulleitung und des Kollegiums mit Bedingungen für Integration und die Suche nach didaktischen Konzepten setzt immer auch einen Prozess der Weiterentwicklung in Gang. (vgl. E 7, S. 7, Z 252)

6.2.2.3. Strukturen und Praktiken

3a) weniger segregierende Unterrichtsformen und der Einsatz von Sozialformen

Zu den weniger segregierenden Unterrichtsformen können m. E. im weitesten Sinn die Besuche der Schüler/innen im Kindergarten gezählt werden. Der „Unterricht“ wird in den Kindergarten verlegt, um Johanna kennenzulernen und die Schüler/innen in diesen Prozess aktiv mit einzubeziehen. Auch ein Gegenbesuch fand statt. (vgl. E 1, S. 6, Z 223; E 3, S. 4, Z 148; E 4, S.5, Z 166f.; E 6, S. 2, Z 67f.) Zu den offenen Unterrichtsformen zählen auch Projekte. Diese Form scheint die Klassenlehrerin gern für große Themen zu nutzen, wie z.B. Haustierprojekt, Jahreszeit und um die verkürzte Lebenszeit von Johanna zu thematisieren. (vgl. E 4, S. 10, Z 354-356; E 5, S. 9, Z 362-367)

Auch die Freiarbeit wird mehrfach thematisiert. (Vgl. E 4, S. 6, Z 212; E 6, S. 12, Z 444) Als eine neue Gemeinschaftsform wurde der Mittagkreis installiert, um Johannas Steppi gemeinsam besprechen zu können und Organisatorisches in Ruhe zu klären. Somit profitieren alle Schüler/innen und die Erzieherin davon. (E 6, S. 14, Z 523-547)

Auch die Kinder erwähnen, dass sie Johanna im Kindergarten besucht haben bzw. dass im Ethik-Unterricht über Behinderung allgemein und über Johanna im Speziellen gesprochen wurde. (vgl. K 1, S. 1, Z 12-14; K 2, S. 1, Z 14-19) B. berichtet von einem Projekt, das er mit Johanna gemeinsam durchgeführt hat. (vgl. K 5, S. 6, Z 181-185) Und auch der „Rollstuhlführerschein“ kann zur Projektarbeit als eine offene und weniger segregierende Unterrichtsformen gezählt werden. (vgl. K 6, S.6, Z 174- 180; K 3, S.6, Z 184-195) Zu einer normalerweise einzeln durchgeführten Förderung wird gelegentlich ein interessiertes Kind mitgenommen, wodurch das segregierende Moment ein wenig aufgehoben wird. (vgl. K 3, S. 5, Z 150-154) Für die Kinder ist es außerdem wichtig, dass Johanna an der Klassenfahrt teilnahm bzw. teilnimmt. (vgl. K 1, S. 11, Z 355f.) Die Klassenreise ist sicher eine besondere Sozialform. Insbesondere aus dieser sollte niemand ausgeschlossen werden.

3b) pädagogische Flexibilität in Bezug auf individuellen Lehrplan

Die Kinder verweisen mit einer Natürlichkeit auf eine Individualisierung bei der Notengebung und beschreiben, wie sie sich das vorstellen könnten:

„Na ja, man weiß es halt noch nicht, ob sie Noten bekommt, Aber ich denk mal nicht, weil ...vielleicht bekommt sie dann irgendwie eine Einschätzung [...] da steht dann zum Beispiel drinnen, sie hat, du hast sehr viel gefühlt, Johanna und das fanden wir toll. Und du hast dich bemüht, im Stehtrainer zu stehen.“ (K 1, S. 12, Z 395-398)

3c) Individualisierung und Differenzierung im Unterricht

Mit der Aussage „wo jeder gefördert wird, wie er es braucht“ (E 1, S 1, Z 35; vgl. E 5, S. 6f., Z 266-277) positioniert sich E 1 klar für die Individualisierung und Differenzierung. Sie untermauert es noch mit „...von den Sonderpädagogen hört ... hören die Ideen nicht auf...“ (E 1, S. 9, Z 310f.) E 3 bestätigt diese Aussage. „Sie ist ein unerschöpflicher Pool“, insbesondere im Fachunterricht. (vgl. E 3, S. 12, Z 458, 465) Ihre Förderangebote für Johanna beziehen sich, orientiert am Thema der Stunde, auf die basale Wahrnehmung. (E 4, S. 14, Z 494f.) E 7 berichtet, dass schon seit Jahren, auch schon bevor sie SPF zur Verstärkung im Team hatten, für bestimmte Kinder „extra Pläne“ gemacht wurden. (E 7, S. Z 3, Z 80) In der Aussage, „... die Fachlehrer, also, die

sich wirklich alle Mühe geben, Johanna auch im Unterrichtsprozess so viel Normalität wie möglich zukommen zu lassen“, spiegelt eine grundlegend positive Einstellung der Pädagogen zur Individualisierung und Differenzierung wider. (E 6, S. 12, Z 454f.)

Bildungsangebote für alle Kinder bedeutet natürlich auch Individualisierung und Differenzierung. Die Mitschüler von Johanna haben das verstanden. Sie präsentieren verschiedene Beispiele, eins davon aus dem Kunstunterricht:

„... und da hat Johanna dann auch mit den Händen auch manchmal so einen Fingerabdruck gemacht. [...] sie hat verschiedene Arten, mit Fingern, Schwämmen und Pinseln, hat sie auch mal probiert.“ (K 1, S. 14, Z 461-463)

Weitere Beispiele beziehen sich auf die Freiarbeit, in der Johanna in ihrem ‚Little Room‘ aktiv ist (vgl. K 2, S. 2, Z 60-63) und auf den Sportunterricht, wo Johanna zum Beispiel im Stehtrainer übt (vgl. K 5, S. 7, Z 219-222) oder mit ihrem ‚Steppi‘ Spielanweisungen erteilt. (vgl. K 3, S. 7, Z 210-224)

6.2.2.4. Unterstützung durch Bildungspolitik und -verwaltung

E 1 lobt die Zusammenarbeit mit den Ämtern außerordentlich. Sie ist mit offenen Armen im Schulamt empfangen worden: „Ja, klar, machen wir. Wir suchen das. Ich begleite Sie.“ (E 1, S. 2, Z 71) und auch Sozialamt sowie Krankenkasse unterstützten die Familie durch die Schaffung der sächlichen Voraussetzungen, wie z.B. ein Krankenbett. (vgl. E 1, S. 5, Z 189-194) E 3 sieht es globaler. Pathetisch äußert sie: „... dass die ganze Stadt uns auch so unterstützt [...es] sehr gewollt war. Auch so von der ... ja, politischen Seite her.“ (E 3, S.4, Z 120-122). Obwohl die meisten Ämter unterstützend wirkten, gab es ein Amt, das diese Integration nicht mittragen konnte und wollte. (vgl. E 7, Z 135-238) Das hielt die Schule jedoch nicht auf, sondern steigerte die Entschlusskraft der Beteiligten.

6.2.3 Analyse schulischer Dokumente

Zur Analyse konnten folgende Dokumente, die in Zusammenhang mit der Integration von Johanna stehen, herangezogen werden: Protokoll der Beratungsrunde vom 24.02.2011, Einladung Teamberatung, Planung Schnuppertag, Stundenplan, Förderplan 2012/2013, das Zeugnis 2012/2013 und die Web-Seite der Montessorischule. Es soll

überprüft werden, ob sich die Kriterien einer inklusiven Schule auch in schulischen Dokumenten wiederfinden.

6.2.3.1. Die Bedeutung der Schulkultur

1a) Bildungsangebote für alle Schüler/innen

„Um Kinder und Jugendliche mit sehr unterschiedlichen Bedürfnissen und Lernvoraussetzungen an unserer Schule unterrichten zu können, haben wir in den letzten Jahren daran gearbeitet, entsprechende Strukturen und Bedingungen zu schaffen.“ (Web-Seite) Diese Aussage impliziert m. E., dass Bildungsangebote für alle Schüler/innen selbstverständlich sind. Im Speziellen bedeutet das, dass die Lehrkräfte Themengebiete finden, in die alle Schüler einbezogen werden können, z.B. die Trommelstunde und der Besuch des Therapie-Hundes Wilma. (vgl. Zeugnis) Auch am Schnuppertag wird für alle Kinder ein Bildungsangebot vorbereitet. (vgl. Planung Schnuppertag)

1b) Kooperation der Lehrkräfte

Die Planung und Durchführung der Schnuppertage ist eine kooperative Leistung. Es gibt eine klare Aufgabenverteilung, bei der jeder einen wichtigen Teil zum Gelingen der Veranstaltung beiträgt. (vgl. Planung Schnuppertage) Auf der Web-Seite wird betont, dass in Zusammenhang mit der Entwicklung der schulischen Integration Strukturen entstanden sind, die eine „enge Zusammenarbeit verschiedener Professionen an der Schule“ unterstützen. Das zeigt sich auch in der Einladung zur Teamberatung. In Punkt vier werden verschiedene Lehrkräfte aufgefordert zu bestimmten Themen, die die Integration von Johanna betreffen, Informationen zu geben. (vgl. Teamberatung)

1c) Zusammenarbeit der Schüler/innen

Die folgenden Schilderungen verweisen auf eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit den Mitschülern:

„An deiner Seite sind stets nette Lernpartner, die sich um einen intensiven Kontakt bemühen, die dir helfen, vorlesen, mit dir singen und musizieren, werkeln, Projekte mit dir erarbeiten und präsentieren.“ (Zeugnis) „...gemeinsam mit anderen Mitschülern aktiv zu werden und voneinander zu lernen.“ (Zeugnis)

Ein wichtiger Punkt in der Förderplanung ist das soziale Lernen. Johanna lernt in einer Gruppe, das bedeutet, sie muss die Gegenwart anderer genießen bzw. tolerieren lernen. Der regelmäßige Kontakt zu den Mitschülern soll für Johanna möglichst viele gemein-

same Erlebnisse hervorbringen (vgl. Förderplan) Eine andere Art der Zusammenarbeit, auf Schulebene, wird mit dem Gremium *Schülerrat* gelebt. So erhalten sie zusätzlich zur Eigenverantwortung für ihr Lernen auch die Möglichkeit als Schülerschaft Verantwortung für ihre schulischen Belange zu übernehmen. (vgl. Web-Seite)

1d) Einbeziehen der Eltern

Die Web-Site ist selbstverständlich für jeden zugänglich. Somit können Eltern sich jederzeit über Aktuelles und Konzeptionelles informieren. Ihre direkte Mitarbeit ist auch erwünscht, z.B. im Elternrat. Eine weitere Form die Eltern mit der Schule zu verknüpfen ist die Elternakademie, die von Eltern initiiert wurde und weiterhin organisiert wird. (vgl. Web-Seite)

6.2.3.2. Leitung und Mitbestimmung

2a) Kompetente und starke Schulleitung

Die klare Struktur der Einladung zur Teamberatung weist auf eine gut organisierte Schulleitung hin. Sie gibt eine Richtlinie zur Orientierung vor und formuliert ihre Erwartungen. (vgl. Einladung Teamberatung) In der Schule sind verschiedene Gremien angesiedelt, z.B. Schüler- bzw. Lehrerkonferenz und der Elternrat. (vgl. Web-Seite) Sich immer wieder in die Auseinandersetzung mit diesen Gruppen zu begeben, bedeutet auch in letzter Konsequenz, die eigene Arbeit zu hinterfragen. Dazu ist nur eine starke und kompetente Schulleitung in der Lage.

2b) Partizipation und Verantwortung im Umgang mit dem Kollegium

Die Schulleitung überträgt Verantwortung an die Kollegen durch eindeutige Arbeitsaufträge, die ihrem Fachgebiet entsprechen, und formuliert, dass sie zu bestimmten Themen eine Positionierung erwartet. Dadurch bietet sie den Lehrer/innen die Möglichkeit, an Entscheidungsprozessen teilzuhaben. (vgl. Einladung Teamberatung) Auf höherer Ebene ist die Lehrerkonferenz installiert. Sie bietet als Instrument für Lehrer/innen und Schulleitung eine Diskussionsbasis, um zu gemeinsamen Entscheidungen zu finden.

2c) Wegbereitende Funktion im Entwicklungsprozess der Schule

In Vorbereitung auf die Einschulung von Johanna erhielten einige Kollegen die Chance, sich in der Fämingschule Berlin weiterzubilden. Diese Erfahrungen werden nun ins Kollegium getragen und unterstützen damit den Entwicklungsprozess der Schule. (vgl.

Einladung Teamsitzung) „Als lernende Organisation bietet die Schule ein Modell für lebenslanges Lernen“ und nimmt somit ihre Vorbildwirkung wahr. Das zeigt sich auch in der Teilnahme am Schulversuch „Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen nach den Lehrplänen der Grund- und Regelschule“ (GULP). (vgl. Web-Seite)

6.2.3.3. *Strukturen und Praktiken*

3a) *weniger segregierende Unterrichtsformen und der Einsatz von Sozialformen*

Als Unterrichtsformen, die einer inklusiven Pädagogik entsprechen werden im Zeugnis Projekte und das Lernen an außerschulischen Lernorten aufgeführt, während als genutzten Sozialformen die Gruppen- und Partnerarbeit erwähnt werden. (vgl. Zeugnis) Aus einem Dokument geht hervor, dass eine Unterrichtsform, „Instrumentenkarussell“, nicht mehr angeboten wird und dafür neue konstruktive Ideen gefragt sind. Daraus geht hervor, dass die Lehrer sehr daran interessiert sind, Unterrichtsformen zu finden, die die Kinder zum Lernen begeistern. (vgl. Einladung Teamberatung) Aus dem Stundenplan geht ausschließlich hervor, dass verschiedene Unterrichtsformen, die speziell auf Johannas Bedürfnisse zugeschnitten sind, angeboten werden. In dieser strukturellen Planung lassen sich jedoch fast ausschließlich segregierende Maßnahmen erkennen, dass auch andere Formen genutzt werden, geht hieraus nicht hervor. (vgl. Stundenplan) Im Gegensatz dazu wird auf der Web-Seite klar formuliert, dass „Unterrichtsformen, die den Gemeinsamen Unterricht ermöglichen“ zu den Strukturen und Bedingungen gehören, die in den letzten Jahren im integrativen Entwicklungsprozess entstanden sind. (Web-Seite)

3b) *pädagogische Flexibilität in Bezug auf individuellen Lehrplan*

Die Schuleingangsphase wird mit ihren Möglichkeiten genutzt und für Johanna um ein Jahr verlängert. Der Schulversuch „Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen nach den Lehrplänen der Grund- und Regelschule“ (GULP) erforscht Möglichkeiten, wie Schüler zielgleich unterrichtet werden könnten. (vgl. Web-Seite)

3c) *Individualisierung und Differenzierung im Unterricht*

Im Zeugnis finden sich Aussagen darüber, dass die Lehrer/innen bemüht sind, individuell angepasste Lernangebote zu schaffen.

„...dennoch Angebote für dich zu finden, welche auf deine aktuelle Situation abgestimmt sind und dein Wohlbefinden sicherstellen.“ (Zeugnis) „Wir bereiten für dich die Inhalte so auf, dass du die Themen mit allen Sinnen erleben und am Ende mit deinen Projektpartnern präsentieren kannst.“ (Zeugnis)

„Die Bereitstellung offener und differenzierter Lernangebote“ wird auf der Web-Seite offen propagiert. Sie „bieten die Voraussetzung, dass sich jeder Schüler entsprechend seiner Möglichkeiten entfalten kann.“ (Web-Seite)

Im weitesten Sinn³⁶ wird mit der Berücksichtigung persönlicher Bedürfnisse zur Einschulung einer Individualisierung entsprochen. Johanna wird mit ihrem besten Kindergartenfreund gemeinsam in eine Klasse eingeschult. Auf diese Weise wird ihr ein Stück Vertrautheit aus der alten Umgebung in die neue mitgegeben. (vgl. Planung Schnuppertage)

In fünf von sieben Dokumenten lassen sich inklusive Strukturen und Praktiken nachweisen. Je nach Themengebiet sogar in allen drei Teilaspekten, z.B. im Zeugnis und auf der Web-Seite. In den drei übrigen Fällen ist es jedoch nur jeweils ein Teilaspekt.

6.2.3.4. *Unterstützung durch Bildungspolitik und -verwaltung*

Anhand des Protokolls von der ‚Beratungsrunde zur möglichen Beschulung von Johanna (24.02.2011)‘ wird ersichtlich, wie Bildungsverwaltung unterstützend wirksam werden kann. An der Zusammenkunft nehmen Vertreter vom Gesundheitsamt, vom Bildungsservice, vom Fachdienst Jugendhilfe, vom Fachdienst Soziales, die Beraterin des Gemeinsamen Unterrichts und der Pflegedienst teil. Erweitert wird die Runde durch Vertreter der Förderschule, der Montessorischule, der weiterführenden Schule, des Kindergartens und sogar des Essenanbieters. Gemeinsam beraten und organisieren sie die Integration in die Grundschule. (vgl. Protokoll Beratungsrunde) Das ist jedoch das einzige Dokument, aus welchem sich Aussagen zu diesem Kriterium entnehmen lassen.

³⁶ den Wunsch einer gemeinsamen Beschulung zweier Kinder entspricht nur im weitesten Sinn einer Individualisierung im Unterricht.

6.3 Quantitative Auswertung

In der vorangestellten Falldiskussion wurden verschiedenen Methoden genutzt, um Aussagen darüber zu erhalten, ob Johannas Integration in die Montessorischule den Kriterien einer inklusiven Schule entspricht. Schlussfolgerungen diesbezüglich finden sich im *Fazit – Eine Zusammenführung*. Im Folgenden wird die Quantität der Daten erhoben und damit auch die Wirksamkeit der Methoden zur Erhebung dieser Daten überprüft.

6.3.1 Quantitative Ergebnisse der Beobachtungsprotokolle

In den Beobachtungsprotokollen kam die Kategorie *Schulkultur* zum Tragen: einmal in zwei und zweimal in drei von den vier Aspekten. Die Kooperation der Lehrkräfte war sogar aus jedem Beobachtungsprotokoll zu entnehmen, während die Zusammenarbeit der Schüler/innen in zwei von drei Fällen beobachtet wurde. Obwohl das Geschehen im Unterricht betrachtet wurde, konnte in einem Protokoll der Aspekt *Einbeziehen der Eltern* registriert werden. Somit erhält die *Bedeutung der Schulkultur* von insgesamt zwölf Möglichkeiten 8 Bestätigungen.

Um Bildungsangebote für alle Schüler/innen bereitstellen zu können, nutzen die Lehrkräfte verschiedene Unterrichts- und Sozialformen, in denen individuell auf die Bedürfnisse der Schüler/innen durch differenziert aufbereitetes Angebot und Material eingegangen werden kann. Damit werden zwei Aspekte von *Strukturen und Praktiken* abgedeckt, was in zwei von drei Beobachtungsprotokollen ersichtlich wird. Zu *Flexibilität in Bezug auf den Lehrplan* lassen sich keine Darstellungen finden. Um Aussagen über die *Bildungspolitik und –verwaltung* sowie zur *Leitung und Mitbestimmung* in Bezug auf Inklusion an der Montessorischule zu erhalten, müssen andere Methoden herangezogen werden. Hierzu konnte die Analyse der Beobachtungsprotokolle keine Ergebnisse liefern.

	0 Einstellung Inklusion		1 Bedeutung d. Schulkultur				2 Leitung & Mitbestimmung			3 Strukturen & Praktiken			4Politik
			a	b	c	d	a	b	c	a	b	c	
1				I	I	I				I		I	
2			I	I	I								
3			I	I						I		I	

Tab. 2: Qualitative Übersicht der Ergebnisse der Beobachtungsprotokolle

6.3.2 Quantitative Ergebnisse der Interviews

Die quantitative Auswertung der Interviews mit den Kindern und Erwachsenen kommt zu folgenden Ergebnissen: Bei der direkten Erfragung der Einstellung zur Inklusion bei den Erwachsenen sehen sechs Interviewpartner eine Inklusion ohne Einschränkung, eine Person verweist auf Grenzen. Bei den Kindern wurde dieses Thema nicht direkt erfragt, so dass auch keine klare Position, ob Inklusion mit oder ohne Grenzen, bezogen wurde.

Die Schulkultur wird mit ihren vier Teilaspekten gut bedient. Von insgesamt 52 Möglichkeiten wurden 42 Aussagen der Interviewpartner zu diesem Thema getroffen. Aufgegliedert in Kinder und Erwachsenen gibt es in dieser Kategorie kaum Unterschiede: Bei den Kindern sind es 18 von 24 Möglichkeiten, bei den Erwachsenen 24 von 28. Somit kann die *Bedeutung der Schulkultur* auf eine große Resonanz bei den Interviewpartnern verweisen. In sieben von 13 Interviews wurden alle Aspekte mit Beispielen belegt, in den übrigen sind es mindestens zwei. Die Zusammenarbeit der Schüler wird nur in einem Interview nicht erwähnt. Ähnliches gilt für das Einbeziehen der Eltern mit 11 Erwähnungen in 13 Interviews. Insgesamt gibt es in der Verteilung der beantworteten Teilaspekte zwischen den Erwachsenen und den Kindern nur minimale Unterschiede.

Bei der Erfassung der Aussagen zu *Leitung und Mitbestimmung* sieht es ganz anders aus. In den Kinderinterviews werden dazu keine Angaben vorgenommen. Einerseits ist dieses Thema wahrscheinlich zu abstrakt und hat eher weniger mit ihrem direkten Erleben zu tun, andererseits wurden nicht explizit Nachfragen angestrebt. Bei den Erwachsenen hingegen wird in allen sieben Interviews darauf Bezug genommen. In zwei Befragungen werden sogar alle drei Aspekte abgedeckt. Insgesamt verweist diese Kategorie bei den Erwachsenen auf 13 von 21 Zählern.

Bei den *Strukturen und Praktiken* wird die *pädagogische Flexibilität in Bezug auf den Lehrplan* nur von einem Kind als Wunsch geäußert (deshalb in Klammern gesetzt), ansonsten von den Befragten nicht erwähnt. Ähnliche Resultate offenbaren sich bei den Beobachtungsprotokollen und den Dokumenten. Lässt man diese 13 möglichen Erwähnungen einmal unberücksichtigt, ergibt sich ein sehr positives Bild. Nur in zwei Interviews wurde gar nicht auf die Strukturen und Praktiken eingegangen. 20 Angaben von 26 beschäftigten sich mit Unterrichts- und Sozialformen sowie der Individualisierung und Differenzierung.

Die vierte Kategorie findet sich in zwei Interviews der Erwachsenen wieder. Um Aussagen zur *Bildungspolitik und -verwaltung* zu erhalten, muss auf die Auswahl der Interviewpartner geachtet werden. In dem vorliegenden Fall gingen genau die zwei Personen darauf ein, die mit den Ämtern kooperieren mussten. Andere Erwachsene hätten eventuell auf eine direkte Frage Bezug genommen. Für Kinder erscheint mir das Thema für ein Interview zu abstrakt und wurde nicht in den Fragenkatalog aufgenommen.

Interviews sind grundsätzlich geeignet, Kriterien einer inklusiven Schule zu erfassen.

	0 Einstellung Inklusion		1 Bedeutung d. Schulkultur				2 Leitung & Mitbestimmung			3 Strukturen & Praktiken			4Politik
			a	b	c	d	a	b	c	a	b	c	
E1	I		I		I	I	I		I	I		I	I
E2	I			I		I	I						
E3	I		I	I	I	I		I	I	I		I	
E4		I	I	I	I	I	I	I	I	I		I	
E5	I		I	I	I	I		I		I		I	
E6	I		I	I	I	I		I		I		I	
E7	I			I	I	I	I	I	I			I	I
K 1			I	I	I	I				I	(I)	I	
K 2			I	I	I	I				I		I	
K 3			I		I					I		I	
K4					I	I							
K 5			I		I					I		I	
K 6			I	I	I	I				I			

Tab. 3: Quantitative Übersicht der Interviewaussagen

6.3.3 Quantitative Ergebnisse der schulischen Dokumente

Es kann festgestellt werden, dass sich auch aus der Analyse schulischer Dokumente Aspekte der Bedeutung der Schulkultur für die Montessorischule ablesen lassen. In fünf von sieben Dokumenten finden sich zu den vier Teilaspekten vereinzelte Aussagen. (neun von 28 Möglichkeiten). Ein ähnliches Bild zeichnet sich im Kriterium *Strukturen und Praktiken* ab. Wiederum werden in fünf Dokumenten einzelne der drei Aspekte durch Aussagen bedient. Herausragend sind das Zeugnis und die Web-Seite, die zu allen drei Aspekten Darstellungen beinhalten. Das ist deshalb besonders hervorzuheben,

da zu dem Aspekt *pädagogische Flexibilität in Bezug auf individuellen Lehrplan* sich nur noch bei den Interviews zwei weitere Aussagen finden lassen.

Die untersuchten schulischen Dokumente sind in den meisten Fällen an spezielle Themen gebunden, so dass sich teilweise Aussagen nur zu einem Kriterium finden lassen, wie am Beispiel des Stundenplans und des Protokolls der Beratungsrunde zu erkennen ist. Das Kriterium *Leitung und Mitbestimmung* ist in zwei von sieben Dokumenten feststellbar, wird dann jedoch, bedingt durch das Thema des Dokuments, in allen drei Aspekten abgedeckt. (siehe Protokolle Teamberatung und Web-Seite) Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Analyse schulischer Dokumente nicht die geeignete Methode ist, um umfassende Aussagen zu erhalten, die die Kriterien einer inklusiven Schule in einem breiten Spektrum abdecken.

	0 Einstellung Inklusion		1 Bedeutung d. Schulkultur				2 Leitung & Mitbestimmung			3 Strukturen & Praktiken			4 Politik
			a	b	c	d	a	b	c	a	b	c	
1													I
2							I	I	I	I			I
3				I	I								I
4										I			
5					I								I
6			I		I					I	I	I	
7	I		I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	

Tab. 4: Qualitative Übersicht der Ergebnisse der Dokumentenanalyse

1 = Protokoll Beratungsrunde; 2 = Einladung Teamberatung; 3 = Planung Schnuppertag;

4 = Stundenplan; 5 = Förderplan; 6 = Zeugnis; 7 = Web-Seite Montessori

Im nächsten Kapitel erfolgt nun die finale Auswertung der Daten unter der Zusammenführung der Kriterien einer inklusiven Schule nach Dyson, Howes und Roberts (2002, 2004) mit den Anforderungen an die Integration schwer mehrfachbehinderter Kinder in eine Grundschule nach Hetzner und Podlesch (2009). Daraus ergibt sich die Beantwortung der Fragestellung dieser Arbeit.

7 Fazit – Die Zusammenführung

Im folgenden Kapitel werden die Kriterien der inklusiven Schule auf ihre Anwendbarkeit auch in Bezug auf die Integration schwer mehrfachbehinderter Kinder, die besonderer Anforderungen bedürfen, überprüft. Das Fallbeispiel *Johanna* ergänzt die Sicht aus der Praxis. Somit führt dieses Kapitel die vorangegangenen in einer abschließenden Betrachtung zusammen.

Grundlegend soll noch einmal auf die eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten der schwer mehrfachbehinderten Kinder aufgrund ihrer psychischen und physischen Beeinträchtigung hingewiesen werden. Ziel der Bildung und Erziehung ist das Erlernen von Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung ihres Lebens im Rahmen ihrer Möglichkeiten. Johannas Erkrankung schränkt sie in ihrem Lebensvollzug sehr stark ein. Sie ist auf ständige Hilfe angewiesen. Das Lernen bezieht sich hauptsächlich auf eine basale Stimulation und Sinneswahrnehmungen aus der Umgebung. Trotz der gegebenen Handicaps wird Johanna eine kulturelle und soziale Teilhabe ermöglicht, wie nachfolgend ersichtlich wird.

7.1 Die Bedeutung der Schulkultur

Wie an anderer Stelle bereits beschrieben, teilt sich das erste Kriterium *die Bedeutung der Schulkultur* in die vier Teilaspekte *Bereitstellung von Bildungsangeboten für alle Schüler/innen*, *Kooperation der Lehrkräfte*, *Zusammenarbeit der Schüler/innen* und *Einbeziehen der Eltern*. Der erste Teilaspekt *Bereitstellung von Bildungsangeboten für alle Schüler/innen* bezieht sich auf das Lernen an einem gemeinsamen Gegenstand. Um diesen für jede/n Schüler/in adäquat aufzubereiten, arbeiten die verschiedenen Professionen zusammen und bedienen somit auch Teilaspekt zwei *Kooperation der Lehrkräfte*, was sich in einer guten *Zusammenarbeit der Schüler/innen* (Teilaspekt drei) fortsetzt. Der vierte Teilaspekt ist das *Einbeziehen der Eltern*.

In den von Hetzner und Podlesch (2009) formulierten Anforderungen an die Integration schwer mehrfachbehinderter Kinder wird dazu Stellung bezogen: Schüler/innen mit den unterschiedlichsten Voraussetzungen sollen gemeinsam lernen. (vgl. ebd., 394) Sie weisen auch auf eine notwendige Zusammenarbeit aller am Erziehungs- und Bildungsprozess beteiligter Personen hin und knüpfen damit an den Aspekt der Kooperation der

Lehrkräfte an. In der Regel arbeiten mehrere Personen zeitgleich, aber auch zeitversetzt, in einer Gruppe. Dafür ist Koordination der Tätigkeiten und Kooperation der Fachkräfte unabdingbar. Zu einer möglichen Zusammenarbeit der Schüler/innen stellen sie fest, dass offene Unterrichtsformen eine Kooperation unter den Schüler/innen hervorruft und sich die Unterschiedlichkeit im gemeinsamen Tun verliert. (vgl. ebd., 394-397)

Diese Anforderungen sind deckungsgleich mit den ersten drei Teilaspekten der Bedeutung der Schulkultur nach Dyson, Howes und Roberts (2002, 2004), so dass diese den Ansprüchen an die Integration schwer mehrfach- behinderter Kinder in die Grundschule gerecht werden. Zum letzten Aspekt, dem Einbeziehen der Eltern, treffen Hetzner und Podlesch (2009) keine Aussagen. Die Eltern können jedoch eine unterstützende Funktion im Integrationsprozess einnehmen, wie es sich im Fallbeispiel dargestellt hat.

Das Einbeziehen der Eltern in bestimmte Vorgänge wird in der Auswertung der Befragungen klar ersichtlich und kommt sogar in einem Protokoll, das sich auf Beobachtungen im Unterricht bezieht, zum Tragen. Somit hat sich dieser Teilaspekt, der bei Hetzner und Podlesch (2009) nicht zu den Anforderungen gehört, als hilfreich im Integrationsprozess von Johanna erwiesen. Anhand der Beobachtungsprotokolle und der Interviews wird deutlich, dass es für die involvierten Lehrkräfte selbstverständlich ist, Bildungsangebote für alle Schüler/innen zur Verfügung zu stellen. Um eine hohe Qualität der Aufbereitung des gemeinsamen Unterrichtsgegenstandes zu gewährleisten arbeiten die verschiedenen Professionen eng zusammen. Die unbedingte Kooperations- und Hilfsbereitschaft der Fachkräfte lässt auf eine grundlegend positive Einstellung zur Teamarbeit schließen. Dies scheint sich auf die Schüler/innen zu übertragen, denn auch bei ihnen kann aufgrund der Beobachtungen wie auch der Interviews eine gute Zusammenarbeit festgestellt werden.

Auch wenn sich die Analyse schulischer Dokumente nicht als beste Methode erwiesen hat (siehe quantitative Auswertung der schulischen Dokumente), um Kriterien einer inklusiven Schule zu erheben, so kann doch festgehalten werden, dass sich in den untersuchten Dokumenten der Montessorischule vereinzelt Aspekte der Bedeutung der Schulkultur finden lassen.

Somit kann bei der Betrachtung der Ergebnisse aus der Einzelfallstudie festgehalten werden, dass die gute Schulkultur an der Montessorischule von tragender Bedeutung ist und diese sich in Johannas Integrationsprozess widerspiegelt.

7.2 Strukturen und Praktiken

Da die *Bedeutung der Schulkultur* so eng verbunden ist mit dem dritten Kriterium *Strukturen und Praktiken*, soll es gleich im Anschluss untersucht werden. Die enge Beziehung dieser beiden Kriterien zeigt sich u.a. darin, dass der Aspekt *Bildungsangebote für alle* nur durch den Aspekt *Individualisierung und Differenzierung* gewährleistet werden kann, was wiederum offene *Unterrichtsformen und Sozialformen* (dritter Teilaspekt) impliziert. Auf diese Weise kann der Heterogenität der Schülerschaft Rechnung getragen werden.

Hetzner und Podlesch (2009) fordern Konzepte, die schwer mehrfachbehinderten Kindern einen Lernzugang ermöglichen und Anregungen für die Eigenaktivität bieten. Konzepte, wie z.B. die *basale Stimulation* von Fröhlich und *aktives Lernen* von Nielsen knüpfen genau an diesen Punkten an. Unterrichtsinhalte werden elementarisiert, die Eigenerfahrung, die Eigenbewegung und die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt stehen im Zentrum der Unterrichtsgestaltung. Hetzner und Podlesch (2009) nutzen als Beispiele für offene Unterrichtsformen die Projektarbeit und Freiarbeit. Für die Individualisierung und Differenzierung verweisen sie auf intensive Beobachtung und Aufmerksamkeit, um den aktuellen Leistungsstand zu erfassen und die Förderung dort anzusetzen, wo das Kind Interesse zeigt. Durch präzente Gegenstände der Anschauung und Handlung sollen über die sinnliche Wahrnehmung Lernerfahrungen ermöglicht werden. Diesen Anforderungen entspricht das Kriterium *Strukturen und Praktiken* einer inklusiven Schule in vollem Umfang, das u.a. auch offene Unterrichtsformen favorisiert und auf Differenzierung und Individualisierung setzt. Der dritte Teilaspekt, die *pädagogische Flexibilität in Bezug auf einen individuellen Lehrplan*, ist zwar ein Zeichen inklusiver Schulen, jedoch keine Voraussetzung für eine gelingende Integration schwer mehrfachbehinderter Kinder in die Grundschule.

Das Fazit lautet, auch das Kriterium *Strukturen und Praktiken* bedient die Anforderungen an die Integration schwer mehrfachbehinderter Kinder in die Grundschule.

Die Ergebnisse der Fallstudie ergänzen diesen Befund. Aus den Beobachtungsprotokollen und den Interviews der Fallstudie geht eindeutig hervor, dass die Lehrkräfte, um Bildungsangebote für alle Schüler/innen bereitstellen zu können, verschiedene Unterrichts- und Sozialformen nutzen, in denen individuell auf die Bedürfnisse der Schüler/innen durch differenziert aufbereitete Angebote und Materialien eingegangen wird.

Auch für aktuelle „Notsituationen“ werden ad hoc individuelle Lösungen gefunden. Wie im Resümee der Falldiskussion schon erwähnt, geben zwei schulische Dokumente (Zeugnis, Web-Seite) in allen drei Aspekten der *Strukturen und Praktiken* Auskunft. Das ist besonders erwähnenswert, da eine Flexibilität in Bezug auf den Lehrplan gesetzlich erst seit 2009 eingeräumt wird (siehe Thüringer „Verordnung über die sonderpädagogische Förderung“, 2009, § 18) und nach meinem bisherigen Kenntnisstand erst zögerlich umgesetzt wird. Wie schon erwähnt, wird derzeit an Thüringer Schulen diesbezüglich ein Schulversuch (GULP³⁷) durchgeführt, an dem auch die Montessorischule teilnimmt. Ansonsten gibt die Analyse schulischer Dokumente nur punktuell Auskunft über Unterrichts- und Sozialformen wie auch über Individualisierung und Differenzierung.

Auch diesem Kriterium wird die Integration von Johanna gerecht.

7.3 Die Leitung und Mitbestimmung und Bildungspolitik und -verwaltung

Die Anforderungen, die Hetzner und Podlesch (2009) für die schulische Integration schwer mehrfach behinderter Kinder formulieren, orientieren sich stark an den pädagogischen, therapeutischen und didaktischen Bedingungen. Anforderungen an Leitung und Mitbestimmung konnten konkret nicht entnommen werden. Gleiches gilt für die Unterstützung durch die Bildungspolitik und -verwaltung. Dyson, Howes und Roberts (2002, 2004) erweitern den Blick und schauen auf die politisch-administrative Ebene, die im erweiterten Sinn Einfluss auf die Integration schwer mehrfachbehinderter Kinder durch inklusive Schulentwicklung hat.

Auch im vorliegenden Fallbeispiel lassen sich nur wenige Aussagen bezüglich der beiden Kriterien finden.

Wie in Abschnitt 3.3.2 dargelegt, beschreibt das Kriterium *Leitung und Mitbestimmung* eine kompetente und starke Schulleitung als wichtigen personalen Faktor. Durch ihre Vorbildwirkung, z.B. bezogen auf Kooperationsbereitschaft, kann sie inklusive Prinzipien ins Kollegium tragen. Sie setzt auf Partizipation und überträgt vertrauensvoll Ver-

³⁷ GULP = „Unterrichtung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen im gemeinsamen Unterricht nach den Lehrplänen der Grund- und Regelschule“ Sasse /Schulzeck 2009

antwortung an Kollegen. Ihre unterstützende und wegbereitende Funktion ergibt sich aus der stetigen inklusiven Weiterentwicklung der Schule, deren Initiator sie ist.

Zwei schulische Dokumente (Einladung zur Teamberatung, Web-Seite) und ausschließlich die Interviews der Erwachsenen belegen, dass die Montessorischule von einer kompetenten und starken Schulleitung geführt wird. Sie bindet das Kollegium in Entscheidungsprozesse mit ein und überträgt Verantwortung. Vorausschauend bietet sie Weiterbildungsmöglichkeiten für die Kolleg/innen an und ist offen für neue Konzepte. Aus den Beobachtungsprotokollen waren keine Aussagen zu diesem Kriterium ablesbar und auch mit den Kinderinterviews wurden keine Daten diesbezüglich erhoben.

Das Kriterium *Unterstützung durch Bildungspolitik und –verwaltung* konnte genau dreimal in der gesamten Auswertung der verschiedenen Daten erfasst werden. Zwei Interviewpartner resümierten die positive Zusammenarbeit mit den verschiedenen Ämtern und lobten deren Unterstützung als wegbereitende Erleichterung. Erwähnt werden soll noch eine negative Reaktion³⁸, die in einem anderen Umfeld die Integration hätte behindern, wenn nicht sogar verhindern können. Die dritte Aussage konnte dem Protokoll der Beratungsrunde entnommen werden. Es ist dementsprechend festzuhalten, dass Aussagen zur Bildungspolitik und –verwaltung nur von den Personen vorgenommen wurden, die direkt in die Zusammenarbeit mit den Ämtern involviert waren.

Exkurs: Eine konkrete Auswirkung von Bildungspolitik und –verwaltung, die nicht der Datenerhebung direkt zu entnehmen ist, aber von der Johanna sehr intensiv profitiert, ist die Entscheidung, alle Schüler/innen möglichst wohnortnah zu beschulen. Die Montessorischule befindet sich in Johannas Wohngebiet. Sie wird täglich zu Fuß mit dem Rollstuhl zur Schule gebracht bzw. am Nachmittag nach Hause. Somit wird ihr ein Schulweg ermöglicht, der zum einen zeitlich dem eines Schulkindes ohne Behinderung entspricht (im Normalfall) und zum anderen die Möglichkeit beinhaltet, Mitschüler/innen zu treffen und den Weg gemeinsam zurückzulegen.

Trotz der wenigen vorhandenen Daten kann eingeschätzt werden, dass auch durch die Unterstützung einer starken Schulleitung, sowie der Bildungspolitik und –verwaltung Johannas Integrationsprozess so erfolgreich gestaltet werden konnte.

³⁸ Eine negative Einstellung zur Inklusion oder auch eine ‚überbordende‘ Ängstlichkeit einer Amtsinhaberin sollte die Integration von Johanna verhindern, führte aber dazu, dass alle anderen umso engagierter den begonnenen Weg weiter gingen.

7.4 Ein Zwischenergebnis

In einem ersten Fazit kann festgehalten werden, dass Hetzner und Podlesch (2009) Bildungsangebote für alle Schüler/innen, die Kooperation der verschiedenen Professionen, wie auch eine Zusammenarbeit der Schüler/innen untereinander zugrunde legen und auf offene Unterrichtsformen und Sozialformen, die eine Individualisierung und Differenzierung im Unterricht ermöglichen, verweisen. Diese Aspekte finden sich in den Kriterien *Bedeutung der Schulkultur* und *Strukturen und Praktiken* nach Dyson, Howes und Roberts (2002, 2004) wieder, womit diese Kriterien einer inklusiven Schule erfüllt werden. Darüber hinaus werden diese Kriterien noch durch das Einbeziehen der Eltern und die pädagogische Flexibilität in Bezug auf individuellen Lehrplan erweitert. Es finden sich noch zwei weitere Kriterien, die *Leitung und Mitbestimmung* und die *Bildungspolitik und –verwaltung*, die in den Ausführungen von Hetzner und Podlesch nicht zum Tragen kommen. Diese zeichnen zwar eine inklusive Schule aus, scheinen jedoch nicht in erster Linie für eine erfolgreiche Integration schwer mehrfachbehinderter Kinder notwendig zu sein.

Die Montessorischule erfüllt bei der Integration von Johanna alle Anforderungen nach Hetzner und Podlesch (2009), die eben aufgezählt wurden und bedient darüber hinaus die Aspekte *Einbeziehen der Eltern* und *pädagogische Flexibilität in Bezug auf einen individuellen Lehrplan*. Zudem wird den Kriterien *Leitung und Mitbestimmung* und *Unterstützung durch Bildungspolitik und –verwaltung* mit ihren Teilaspekten an der Montessorischule entsprochen.

Allerdings muss darauf hingewiesen werden, dass es noch weitere Anforderungen an die Integration von schwer mehrfachbehinderten Kindern nach Hetzner und Podlesch (2009) gibt.

7.5 Weitere Anforderungen

Hetzner und Podlesch (2009) führen als weitere Anforderung die Kommunikation mit den schwer mehrfachbehinderten Schüler/innen an. Die Pädagogen, das Pflegepersonal und die Mitschüler müssen lernen, die Laute, Gesten oder auch die Mimik dieser Kinder zu deuten. Hilfreich ist auch eine *unterstützte Kommunikation*. Darüber hinaus ist die Gruppengröße von Bedeutung wie auch eine kontinuierliche personelle Begleitung.

Diese ist für die Kommunikation zwischen den Eltern, Pflegekräften und den Pädagogen nicht zu unterschätzen, da Wichtiges wie auch Alltägliches nur über Erwachsene weitergegeben werden kann.

Ein weiterer, umfangreicher Aspekt, den Dyson, Howes und Roberts (2002, 2004) in ihren Ausführungen nicht erwähnt haben, ist die Pflege. Pflegerische Maßnahmen sind in den schulischen Alltag einzuplanen und als Lernsituation aufzufassen. Deshalb sollten auch Pädagogen zeitweise in pflegerische Aspekte, wie z.B. Füttern, Ankleiden und Säubern, involviert sein.

Alle diese Aspekte finden bei Dyson, Howes und Roberts (2002, 2004) keine Erwähnung. Jedoch sind sie für eine erfolgreiche Integration schwer mehrfachbehinderter Kinder von großem Wert.

Wird nun Johannas Integration auf diese Kriterien hin untersucht, wird Folgendes ersichtlich: Alle Personen, die sich mit Johanna beschäftigen, sind sehr an einer Kommunikation mit ihr interessiert. Sie versuchen Johannas Mimik, Gestik und Lautäußerungen zu interpretieren und achten intensiv auf ihre Reaktionen. Die Kommunikation wird durch ein Gerät (Step by Step) unterstützt und es wird stets nach Möglichkeiten zur Verbesserung gesucht. Die Gruppengröße ist auf 20 Schüler/innen begrenzt, da außer Johanna weitere Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt in der Klasse lernen. Auch die kontinuierliche personelle Begleitung ist durch den ständig anwesenden medizinischen Pflegedienst gegeben. Die pflegerischen Maßnahmen werden hauptsächlich von dem MPD übernommen, aber kleine Handreichungen, wie z.B. Nase putzen, Hilfe beim Anziehen und bei der Umlagerung, gehen zwischen den Pädagogen und dem MPD Hand in Hand. Die Pflege wie auch die therapeutischen Maßnahmen sind in Johannas Stundenplan berücksichtigt. Sie erfährt gebührende Aufmerksamkeit. Kinder, wie auch jegliches Personal, sind um ihr Wohlergehen und ihre Förderung bemüht und sie wird möglichst in alle Handlungen einbezogen, seien es Theaterprojekte, Ausflüge oder sogar die Klassenfahrt. Und sie fühlt sich sichtlich wohl.

Johannas Integration erfüllt alle Kriterien einer inklusiven Schule nach Dyson, Howes und Roberts (2002, 2004) und auch alle Anforderungen, die Hetzner und Podlesch (2009) an eine Integration eines schwer mehrfachbehinderten Kindes stellen.

7.6 Die Beantwortung meiner Forschungsfrage

Zur Beantwortung meiner Fragestellung: *Sind die Kriterien einer inklusiven Schule für die Integration schwer mehrfachbehinderter Kinder in die Grundschule tragfähig?*, kann abschließend festgehalten werden:

- Die Kriterien einer inklusiven Schule nach Dyson, Howes und Roberts (2002, 2004) umfassen teilweise andere Aspekte als die Anforderungen an die Integration schwer mehrfachbehinderter Kinder, die von Hetzner und Podlesch (2009) formuliert wurden. Diese anderen Aspekte zeichnen zwar eine inklusive Schule aus, scheinen jedoch nicht in erster Linie für die Integration schwer mehrfachbehinderter Kinder notwendig zu sein.
- Die Kriterien einer inklusiven Schule nach Dyson, Howes und Roberts (2002, 2004) müssen durch weitere Anforderungen an die Integration schwer mehrfachbehinderter Kinder, die von Hetzner und Podlesch (2009) formuliert wurden, ergänzt werden. Ansonsten sind sie für eine erfolgreiche Integration nicht tragfähig.

Abschließend möchte ich an dieser Stelle noch eine Einschätzung bzw. eine Einordnung der vorliegenden Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung, der Dokumentenanalyse und den Interviews anführen. Im Rahmen dieser Arbeit konnte gezeigt werden, dass sich die entwickelten Kriterien einer inklusiven Schule nach Dyson, Howes und Roberts (2002,2004) durch den multiplen methodischen Ansatz, also der Kombination von teilnehmender Beobachtung, Leitfadeninterviews und Dokumentenanalyse, überprüfen lassen und Bestand haben. Ferner konnte gezeigt werden, dass dieser Ansatz zur Überprüfung der Kriterien auch in der Praxis bezogen auf Einzelfallbeispiele genutzt werden kann. Es sollte jedoch auch erwähnt werden, dass die vorliegenden Ergebnisse als vorläufig zu bewerten sind, da zum einen der Untersuchungszeitraum für eine teilnehmende Beobachtung um ein Vielfaches verlängert werden sollte, um die vorhandenen Beobachtungen weiter zu untermauern und somit eventuelle Zufallsbeobachtungen ausschließen bzw. entsprechend gewichten zu können. Zum anderen war der Beobachtungszeitraum der vorliegenden Arbeit maßgeblich durch die Medikamentenumstellung und der daraus resultierenden (scheinbar) sedierenden Wirkung auf Johanna geprägt. Eine erneute Beobachtung könnte demzufolge andere Ergebnisse vorbringen.

Ein Nachsatz:

Wie eingangs erwähnt, wird die Reaktanz als ein wichtiger Aspekt der Evaluationsforschung benannt. Es war spannend, welche Reaktionen meine Anwesenheit auf das Umfeld (die Klasse, das Team, die Eltern) hervorrufen würden.

Die Schüler/innen waren anfangs zurückhaltend und abwartend, was sich jedoch schnell in Hilfsbereitschaft umwandelte. Die zuvorkommende Vorbereitung meines Besuches durch Frau L. scheint das allgemeine Stimmungsbarometer gewesen zu sein. Fragen wurden von den Kollegen gern beantwortet und Unterstützung wurde mir in jeglicher Hinsicht zuteil. Es herrschte eine offene und freundliche Arbeitsatmosphäre. Die Reflexion der eigenen Tätigkeit schien für die Pädagogen unproblematisch zu sein, weshalb es ihnen nicht schwer fiel, mir überall Zugang zu gewähren. Im Abschlussgespräch mit der stellvertretenden Schulleiterin war sogar konstruktive Kritik erwünscht.

Meine positiven Erwartungen zu Beginn der Hospitationswoche wurden noch übertroffen.

8 LITERATURVERZEICHNIS

AVCI-WERNING, Meltem / LANPHEN, Judith (2013): Inklusion und kooperatives Lernen. In: Werning, Rolf / Arndt, Ann-Kathrin (Hrsg.): Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S.150-175

ARNDT, Ann-Kathrin / WERNIG, Rolf (2013): Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In: WERNIG, Rolf / ARNDT, Ann-Kathrin (Hrsg.): Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 12-40

ATTESLANDER, Peter (2003): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin [u.a.]: de Gruyter, 10., neu bearb. und erw. Aufl..

BOBAN, Ines / HINZ, Andreas (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität (Original von Booth, Tony / Ainscow, Mel (2002) hrsg. im Centre for Studies on Inclusive Education [UK])

BURKART, Harald (2004): Schwerste Behinderung. Anfragen an Förderkonzepte für Menschen mit allumfassendem Hilfebedarf. Würzburg: Edition Bentheim

DEDERICH, Markus / GRÜBER, Katrin (Hrsg.) (2007): Herausforderungen. Mit Menschen mit schwerer Behinderung leben. Frankfurt am Main: Mabuse-Verlag.

Die UN-Behinderten-Rechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Staatliche Koordinierungsstelle. 2010

DOLLEŽAL, Daniel (2008): Gemeinsamer Unterricht für alle?! Bedingungen für die schulische Integration von Schülerinnen und Schülern mit schweren Mehrfachbehinderungen in der Primarstufe am Beispiel des Landes Berlin. In: Schriften aus dem Institut für Rehabilitationswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin, Band 3/2008. Aachen: Shaker Verlag

DYSON, Alan (2010): Die Entwicklung inklusiver Schulen: drei Perspektiven aus England. In: DDS – Die deutsche Schule. 102. Jg. 2010, Heft 2, S. 115-129

EIERMANN, Lenka (2003): Die Theorie der Psychologischen Reaktanz. München: Grin Verlag

FRIEBERTSHÄUSER, Barbara (2003): Interviewtechniken - ein Überblick. In: Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa

FRIEDRICHS, Jürgen (1973): Methoden empirischer Sozialforschung. Reinbek

FORNEFELD, Barbara (2004): Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. München: Reinhardt Verlag

FORNEFELD, Barbara (2009): Grundwissen Geistigbehindertenpädagogik. München, Basel: Reinhardt Verlag

FRÖHLICH, Andreas (1998): Basale Stimulation. Das Konzept. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben.

FRÖHLICH, Andreas / SIMON, Angela (2008): Gemeinsamkeiten entdecken. Mit schwerbehinderten Kindern kommunizieren. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben

FUHS, Burkhard (2012): Kinder im qualitativen Interview. Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In: Heinzl, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 80-103

HAEBERLIN, Urs (1998): Das Scheitern der schulischen Integrationsbewegung verhindern! In: Hildeschiedt, Anne / Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim und München: Juventa, S.161-178

- HAUSOTTER, Annette (2008): Integration und Inklusion in Europa. In: Eberwein, Hans / Mand, Johannes (Hrsg.): Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 75-91
- HEINZEL, Frederike (1997): Qualitative Interviews mit Kindern. In: Friebertshäuser, Barbara (Hrsg.) (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa, S. 396-413
- HETZNER, Renate / PODLESCH, Wolfgang (2009): Kinder mit elementaren Lernbedürfnissen („Schwerstmehrfachbehinderte“) in Integrationsklassen. In: Eberwein, Hans / Knauer, Sabine (Hrsg.): Handbuch der Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigungen lernen gemeinsam. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 7. Aufl., S. 392-402
- HEYER, Peter (1998): Die integrationsfähige Grundschule. In: Hildeschiedt, Anne / Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim und München: Juventa, S. 207-221
- HINZ, Andreas (2004): Entwicklungswege zu einer Schule für alle mit Hilfe des „Index für Inklusion“. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 55. Jg., 5/2004, S. 245-250
- HINZ, Andreas (2007): Elementare Unterstützungsbedürfnisse als Herausforderung an inklusive Pädagogik. In: Hinz, Andreas (Hrsg.): Schwere Mehrfachbehinderung und Integration. Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, S. 15-41
- HINZ, Andreas / KÖRNER, Ingrid / NIEHOFF, Ulrich (Hrsg.) (2010): Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden – inklusive Pädagogik entwickeln. Marburg: Lebenshilfe-Verlag
- HINZ, Andreas et al. (2013): Entwicklung der Ganztagschule auf der Basis des Index für Inklusion. Bericht zur Umsetzung des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ im Land Sachsen-Anhalt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- HOPF, Christel (2012): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, Uwe / von Kardorff, Ernst / Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. 9.Aufl., S. 349-360
- HUSSY, Walter / SCHREIER, Margrit / ECHTERHOFF, Gerald (2009): Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften - für Bachelor. Berlin, Heidelberg, New York: Springer
- KATZENBACH, Dieter / SCHNELL, Irmtraud (2012): Strukturelle Voraussetzungen inklusiver Bildung In: Moser, Vera (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer, S.21-39
- KLAUSS, Theo (2011a): Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär. In: Fröhlich, Andreas / Heinen, Nobert / Klauß, Theo / Lamers, Wolfgang (Hrsg.): Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär. Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung. Band 1. Oberhausen: Athena Verlag. S. 11-40
- KLAUSS, Theo (2011b): Gute Pflege für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. In: Fröhlich, Andreas / Heinen, Nobert / Klauß, Theo / Lamers, Wolfgang (Hrsg.): Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär. Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung. Band 1. Oberhausen: Athena Verlag. S. 87-108
- KOWAL, Sabine / O'CONNELL, Daniel C. (2012a): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, Uwe / von Kardorff, Ernst / Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. 9.Aufl., S. 437- 447
- KUTZER, Reinhard (1982): Strukturorientierter Mathematikunterricht in der Lernbehindertenschule. In: Probst, Holger (Hrsg.): Kritische Behindertenpädagogik in Theorie und Praxis. Solms-Oberbiel: Jarick-Verlag. 2. Aufl. S. 29-62
- LAMNEK, Siegfried (1995): Qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlag-Union, 3. Aufl.

LAMNEK, Siegfried (2001): Beobachtung. In: Hug, T. (Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis. Baltmannsweiler: Schneider, Bd. 2, S. 265-281

MAIKOWSKI, Rainer / PODLESCH, Wolfgang (2009): Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung in Grundschulen und in der Sekundarstufe. Ergebnisse integrativer Erziehung. In: Eberwein, Hans / Knauer, Sabine (Hrsg.): Handbuch der Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigungen lernen gemeinsam. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 7. Aufl., S. 349-359

MAYRING, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag.

MAYRING, Philipp (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz Verlag. 8. Aufl.

MOSER, Vera / SASSE, Ada (2008): Theorien der Behindertenpädagogik. München, Basel: Reinhardt Verlag

NICKLAS-FAUST, Jeanne (2011): Schwere und mehrfache Behinderung – Medizinische Aspekte. In: Fröhlich, Andreas / Heinen, Nobert / Klauß, Theo / Lamers, Wolfgang (Hrsg.): Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär. Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung. Band 1. Oberhausen: Athena Verlag. S. 61-86

NUSSBECK, Susanne (2000): Gestützte Kommunikation. Ein Ausdrucksmittel für Menschen mit geistiger Behinderung? Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe-Verlag

OSWALD, Hans / KRAPPMANN, Lothar (1991): Kinder. In: Flick, Uwe /u.a. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. München: Beltz/PVU, S.355-358

PLATTE, Andrea (2007): Didaktische Fundierung inklusiver Bildungsprozesse: Wie viele Seite hat ein Ding? In: Demmer-Dieckmann, Irene / Textor, Annette (Hrsg.): Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.109-116

SASSE, Ada / SCHULZECK, Ursula (2013): Differenzierungsmatrizen als Modell der Planung und Reflexion inklusiven Unterrichts – zum Zwischenstand in einem Unterrichtsversuch. In: Jantowski, Andreas (Hrsg.): Thillm.2013 – Gemeinsam leben. Miteinander lernen. Bad Berka: Thillm. S. 13-22

SANDER, Alfred (2004a): Inklusive Pädagogik verwirklichen – Zur Begründung des Themas. In: Schnell, Irmtraud / Sander, Alfred (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt, S. 11-21

SANDER, Alfred (2004b): Konzepte einer inklusiven Pädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 55. Jg., 5/2004, S. 240-244

SANDER, Alfred (2008): Etappen auf dem Weg zu integrativer Bildung und Erziehung. In: Eberwein, Hans / Mand, Johannes (Hrsg.): Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis. Berlin: Klinkhardt Verlag, S. 27-40

SCHMIDT, Christiane (2012): Analyse von Leitfadeninterviews. In: Flick, Uwe / von Kardorff, Ernst / Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. 9.Aufl., S. 447- 456

SCHMUHL, Hans-Walter (2007): Schwer behindert, schwerbehindert, schwerstbehindert. Begriffsgeschichtliche Betrachtungen zu den feinen Unterschieden in der Benennung von Menschen mit Behinderungen. In: Dederich, Markus / Grüber, Katrin (Hrsg.): Herausforderungen. Mit Menschen mit schwerer Behinderung leben. Frankfurt am Main: Mabuse-Verlag. S.23-37

SCHNELL, Rainer / HILL, Paul / ESSER, Elke (1993): Methoden der empirischen Sozialforschung. München: Oldenbourg. 4. überarbeitete Aufl.

SCHÖLER, Jutta (2009a): Alle sind verschieden. Auf dem Weg zur Inklusion in der Schule. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

SCHÖLER, Jutta (2009b): Kinder und Jugendliche mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Auf der Suche nach neuen Begriffen. In: Eberwein, Hans / Knauer, Sabine (Hrsg.): Handbuch der Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigungen lernen gemeinsam. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 7. Aufl., S. 109-117

VERORDNUNG über die sonderpädagogische Förderung (Sonderpädagogikverordnung – SopädVO) Vom 19. Januar 2005 (GVBl. S. 57) in der Fassung vom 23. Juni 2009 (GVBl. S. 309)

VON KARDORFF, Ernst (2012): Qualitative Evaluationsforschung. In: Flick, Uwe / von Kardorff, Ernst / Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. 9. Aufl., S. 238- 250

WERNER, Birgit (2002): Konzeptanalyse. Basale Stimulation. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber Verlag, 2. Aufl.

WERNER, Christian (2011): Wahl 2012: ‚Gemeinsames Lernen muss selbstverständlich sein‘. In: thue-ringer-allgemeine.de vom 05.04.2012

WERNING, Rolf / LÜTJE-KLOSE, Birgit (2003): Einführung in die Behindertenpädagogik. München: Reinhardt.

WERNING, Rolf (2012): Inklusive Schulentwicklung. In: Moser, Vera (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag. S. 49-61

WIESE, Susanne (2011): Was Eltern erleben: Integratives Lernen in Thüringen. In: tlz.de vom 04.04.2011

WOCKEN, Hans (2011): Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine. In: Schuck, Karl Dieter / Rath, Waltraut / Bleidick, Ulrich (Hrsg.): Lebenswelten und Behinderung. Bd. 14. Hamburg: Feldhaus Verlag, 2., durchgesehene Aufl.

ZINNECKER, Jürgen/ SILBEREISEN, Rainer K.(1998): Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Eltern und ihre Kinder. (Kindheiten; Bd. 8). Weinheim und München: Juventa. 2.Aufl.

Internetrecherche

<http://services.langenscheidt.de/fremdwb/fremdwb.html> [Datum der letzten Recherche: 13.08.2013]

http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/KomStat/Dokumentation_SoPaeFoe_2010.pdf [Datum der letzten Recherche: 27.06.2013]

http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/sgb_9/gesamt.pdf [SGB IX, Datum der letzten Recherche: 27.06.2013]

<http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf> [BRK, Datum der letzten Recherche: 27.06.2013]

<http://www.inklusion-als-menschenrecht.de/#c395> [Datum der letzten Recherche: 04.07.2013]

<http://www.dds-home.de> [Datum der Recherche: 20.07.2013]

<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> [Datum der letzten Recherche: 05.08.2013]

<http://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbix/2.html> [Datum der letzten Recherche: 05.08.2013]

<http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/geist.pdf> [Datum der letzten Recherche: 12.08.2013]

<http://www.montessorischule.jena.de/> [Datum der letzten Recherche: 26.08.2013]

9 ANHANG

1 Ergänzende Dokumente

- 1.1 Einverständniserklärung der Eltern
- 1.2 Elternbrief
- 1.3 Ich bin ... (Johanna)
- 1.4 Gutachten Johanna
- 1.5 Fotos

2 Beobachtungsprotokolle

- 2.1 Beobachtungsbogen 27.05.13
- 2.2 Beobachtungsbogen 28.05.13
- 2.3 Beobachtungsbogen 29.05.13

3 Schulische Dokumente

- 3.1 Protokoll Beratungsrunde
- 3.2 Protokoll Teamberatung
- 3.3 Planung Schnuppertag
- 3.4 Stundenplan
- 3.5 Förderplan Schuljahr 2012/13
- 3.6 Zeugnis 2012/2013

4 Die Interviews

- 4.1 Leitfadeninterviews
- 4.2 Transkription
- 4.3 Transkribierte Interviews
 - 4.3.1 E 1 Frau S.
 - 4.3.2 E 2 A.S.
 - 4.3.3 E 3 Frau L.
 - 4.3.4 E 4 Frau P.S.
 - 4.3.5 E 5 Frau U.
 - 4.3.6 E 6 Frau V.
 - 4.3.7 E 7 Frau R.
 - 4.3.8 K 1 C. und T.
 - 4.3.9 K 2 E. und S.
 - 4.3.10 K 3 P. und L.
 - 4.3.11 K 4 J.
 - 4.3.12 K 5 B. und M.
 - 4.3.13 K 6 A. und E.