

# Teilhabe

| DIE FACHZEITSCHRIFT DER LEBENSHILFE |

IN DIESEM HEFT

WWW.LEBENSHILFE.DE

## WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG

*Schulorganisation*

*Schulische Inklusion*

*Bildung bei schwerer  
Behinderung*

*Forschendes Lernen*

*Freundschaft*

## PRAXIS UND MANAGEMENT

*Schülermitverantwortung:  
Rolle der Schulleitung*

*Allgemeines inklusives  
Kerncurriculum*

*Mathematik*

## INFOTHEK

*Buchbesprechungen*

*Bibliografie*

*Veranstaltungen*

4/16  
NOVEMBER 2016  
55. Jahrgang



# Klare Empfehlung für Fachleute!

Sie lesen regelmäßig die *Teilhabe* und empfehlen die Fachzeitschrift auch gerne anderen Kolleg(inn)en oder Kommiliton(inn)en? Das freut uns, und wir belohnen Ihren Einsatz. Wählen Sie eines der Fachbücher aus dem Lebenshilfe Verlag als Prämie für die Werbung einer/s Neuabonnentin/en der *Teilhabe*.

1



**Klaus Henicke, Theo Klauß (Hg.)**  
**Verhaltensauffälligkeiten bei Schüler(inne)n mit Intelligenzminderung**

*Eine Herausforderung für Pädagogik und Kinder- und Jugendpsychiatrie*  
 1. Auflage 2016, DIN A 5, broschiert, 256 Seiten, ISBN: 978-3-88617-323-5; 19,50 Euro [D]; 24,50 sFr.

2



**Klaus Henicke, Theo Klauß (Hg.)**  
**Problemverhalten von Schüler(inne)n mit geistiger Behinderung**

*Umgang, Förderung und Therapie*  
 1. Auflage 2014, DIN A 5, broschiert, 320 Seiten, ISBN: 978-3-88617-321-1; 19,50 Euro [D]; 25.– sFr.

3



**Christoph Ratz (Hg.)**  
**Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung**

*Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen*  
 1. Auflage 2011, 16 x 23,5 cm, brosch., 432 Seiten, ISBN: 978-3-89896-421-0; 27,50 Euro [D]; 47.– sFr.

4



**Gwendolin Julia Schulz**  
**Lehrer und ihre auffälligen Schüler**

*Eine qualitative Studie zu Verhaltensauffälligkeiten an Förderschulen*  
 1. Auflage 2011, 17 x 24 cm, broschiert, 352 Seiten, ISBN: 978-3-88617-215-3; 25.– Euro [D]; 36.– sFr.



- Prämie 1       Prämie 2       Prämie 3       Prämie 4

Einfach gewünschtes Buch ankreuzen, Coupons ausfüllen und absenden. Einsendeschluss ist der 30. Januar 2017\*: per E-Mail an [Aboverwaltung@Lebenshilfe.de](mailto:Aboverwaltung@Lebenshilfe.de) oder per Post an: Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V., Aboverwaltung, Raiffeisenstraße 18, 35043 Marburg

**Ich bin bereits *Teilhabe*-Abonnent(in)** und habe Ihre Zeitschrift empfohlen. Dafür erhalte ich die angekreuzte Prämie. \*\*

Frau     Herr

Name, Vorname: .....

Postanschrift: .....

E-Mail-Adresse: .....

Telefonnummer: .....

\* Datum des Poststempels, Eingangsdatum der E-Mail

\*\* Die Prämien werden nach Ablauf der Widerspruchsfrist versandt. Es gelten die Allgemeinen Geschäftsbedingungen. Mehr Infos hier: [www.lebenshilfe.de/de/agbs-datenschutz/agb.php?viewmode=print](http://www.lebenshilfe.de/de/agbs-datenschutz/agb.php?viewmode=print)

**Neuabonnent(in):** Ich möchte die *Teilhabe*-Ausgaben 1/17 bis 4/17 abonnieren. (Wenn Sie kein Fortsetzung des Abonnements wünschen, teilen Sie uns das bitte sechs Wochen vor Ablauf des berechneten Zeitraums mit.) \*\*

- als Zeitschrift Preis 36 Euro (für Lebenshilfe-Mitglieder 28 Euro)
- als E-Paper Normalpreis (für 2 Endgeräte) pro Jahr 36 Euro
- als E-Paper zum reduzierten Preis (für 2 Endgeräte) von 18 Euro (für Bezieher des Print-Abos, Lebenshilfe-Mitglieder und Studierende)

Frau     Herr

Name, Vorname: .....

Postanschrift: .....

E-Mail-Adresse: .....

Telefonnummer: .....

# Teilhabe 4/2016

## EDITORIAL

<i>Auf der Suche nach einer Lösung für alle ...</i> .....	156
Peter Zentel	

## WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG

<i>Zum Entwicklungsstand der schulischen Inklusion in den Bundesländern</i> .....	158
Theo Klauß	
<i>Bildung bei schwerer und mehrfacher Behinderung</i> .....	168
Tobias Bernasconi	
<i>Chance Praxissemester – Ein neuer Zugang zu schulischen Lebenswelten durch Forschendes Lernen</i> .....	174
Sophia Falkenstörfer, Caren Keeley	
<i>Freundschaft auf Augenhöhe: Drei Jahre Best Buddies Marburg – Ergebnisse einer Interviewstudie</i> .....	180
Heike Schnoor, Carolin Dreute	

## PRAXIS UND MANAGEMENT

<i>Schulentwicklung und Schüler(innen)mitverantwortung – Herausforderung für die Schulleitung</i> .....	186
Ute Schütte, Werner Schlummer	
<i>Inklusive Bildung braucht ein allgemeines inklusives Kerncurriculum – Denkwege und Umsetzungsmöglichkeiten</i> .....	192
Conny Melzer, Michael Meyer, Michael Ehlscheld, Simeon Schlicht	

## INFOTHEK

<i>Rampe 4.0 – Digitale Barrierefreiheit</i> .....	198
<i>Bündnis fordert Menschenrecht auf inklusive Bildung für alle</i> .....	199
<i>DIFGB-Forschungsförderpreis</i> .....	200
<i>Spielend Wohlbefinden fördern bei älteren Menschen mit geistiger Behinderung</i> .....	200
<i>Teil sein – Teil haben</i> .....	201
<i>Buchbesprechungen</i> .....	201
<i>Bibliografie</i> .....	205
<i>Veranstaltungen</i> .....	206

## IMPRESSUM

.....	207
-------	-----



Peter Zentel

## Auf der Suche nach einer Lösung für alle ...

*Liebe Leserin, lieber Leser,*

Bildung, auch und gerade inklusive Bildung, vollzieht sich nicht im luftleeren Raum, sondern ist umgeben, eingebunden und abhängig von gesellschaftlichen Werten, Normen und Einstellungen. Drastisch zeigt sich dies in einem Interview des Magazins Stern vom Juni 2016 mit Magdalena Federlein, der Mutter eines jungen Manns mit Down-Syndrom. Aus ihrer Sicht war der zwangsweise verlaufende Weg ihres Sohns in die Sonderschule eine Katastrophe für sie selbst und ihn:

*„Er war jetzt Sonderschüler, ein Marsmännchen, das man bestenfalls anstarrte, mit dem man aber nicht mehr spielte. Einmal in den Fängen der Förderer, gab es kein Entrinnen mehr. Die Förderer wurden zu Peinigern. Er wuchs auf wie in einer Isolierstation. Unmenschlich“ (LUIK 2016).*

Eine erschreckende Bilanz! In den Aussagen wird deutlich, dass unser hochdifferenziertes Sonderschulsystem zumindest von einigen Menschen nicht als Segen, sondern als Fluch und Bedrohung erlebt wird. Federlein sieht ihren Sohn in der Sonderschule sowohl sozial isoliert („Es ist eine pädagogisch idiotische Idee, ein soziales Milieu zu schaffen, wo Behinderte nur unter sich sind“ (ebd.)) als auch inhaltlich unterfordert („Die Sonderschule hat meinen Sohn dümmer gemacht“ (ebd.)).

Es soll an dieser Stelle nicht auf die grundsätzliche Sinnhaftigkeit und Performanz der Sonderschulen eingegangen werden. Das würde den Rahmen dieses Editorials sprengen. Es sind auch nicht die negativen Erfahrungen einer Familie, die als Begründungsfigur für ein inklusives Schulsystem herangezogen werden können. Vielmehr ist es die fehlende Option des Sohns, eine inklusive Schule zu besuchen, die die dringende Notwendigkeit aufzeigt, dem in der UN-Behindertenrechtskonvention verankerten Anspruch auf inklusive Bildung zu entsprechen. Es darf kein Zufall sein, ob inklusive Bildungsange-

bote vorgehalten werden. Bisher ist in Deutschland genau dies der Fall. Je nach Bundesland und teilweise sogar in Abhängigkeit eines Schulbezirks bestehen angemessene inklusive Angebote oder auch nicht.

Noch ist unklar, welche inklusiven Organisationsformen auf Dauer erfolgversprechend sein werden: Es stehen sich Modelle gegenüber, in denen Ressourcen entweder schüler(innen)bezogen verteilt werden (Input) oder sonderpädagogische Professionalität grundsätzlich an Regelschulen vorgehalten wird (Throughput) (MEIJER 1999; PREUSS-LAUSITZ 2016). Letztere sind vor allem für Förderschwerpunkte mit hoher Prävalenz geeignet, eine Lösung für alle scheinen sie nicht zu sein.

Im Kontext von Inklusion darf es aber nicht nur um die Frage der quantitativen Verteilung gehen, die die Bundesländer als eindrucksvolle Statistik an die Bertelsmannstiftung weitergeben können, sondern hinter den Zahlen müssen sich Qualitäten verbergen, also individuell stimmige pädagogische Angebote für die Schüler(innen), unabhängig von Art und Schwere der Behinderung. Das ist gerade im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und insbesondere bei Schüler(inne)n mit schwerer und mehrfacher Behinderung oftmals (noch) nicht der Fall.

Insofern verwundert es nicht, dass im Gegensatz zu Frau Federlein viele Eltern von Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung weiterhin die Sonderschule als Förderort bevorzugen. Bisherige Umsetzungen von Inklusion stellen für sie keine gleichwertige Alternative dar. Sie befürchten, dass den grundlegenden Bedürfnisse ihrer Kinder in inklusionsorientierten Schulen nicht ausreichend Rechnung getragen werden kann. Daran muss in allen Bundesländern weiter gearbeitet werden. Auch für diese Schüler(innen) müssen inklusive Settings zu einer echten Alternative werden.

Bis dies der Fall ist, benötigen wir beide Systeme, denn Eltern sollten nicht

gezwungen werden, ihre Kinder in inklusionsorientierte Schulen geben zu müssen (so wie man sie jahrzehntelang gezwungen hat, ihre Kinder in Sonderschulen zu geben), sondern die Angebote müssen überzeugend sein.

Zumindest in den nächsten Jahren ist deshalb ein Kontinuum an Angeboten von inklusiv bis exklusiv erforderlich, mit möglichst vielen Berührungspunkten und Übergangsmöglichkeiten.

Schlüssel zur Teilhabe an Bildungsinstitutionen und stellt diese vor besondere Herausforderungen.

Gegenstand des Artikels „Forschendes Lernen in schulischen Kontexten“ von *Sophia Falkenstörfer* und *Caren Keeley* ist die Darstellung eines durch das Praxissemester neu gewonnenen Zugangs zum Feld Schule. Dieses eröffnet Möglichkeiten zur schulpraktischen Forschung, insbesondere um die Perspektive

*Heike Schnoor* und *Carolin Dreute* stellen im Beitrag „Freundschaft auf Augenhöhe: ein Wunsch wird Realität – Drei Jahre Best Buddies Marburg“ die Ergebnisse einer Interviewstudie vor. Vor drei Jahren hat sich Best Buddies Marburg die Inklusion von Menschen mit Behinderung im Freizeitbereich zum Ziel gesetzt. Erfahrungen der Beteiligten hinsichtlich ihrer Begegnungen und Freundschaften werden in diesem Artikel reflektiert.

Ich wünsche Ihnen viel Vergnügen und neue Erkenntnisse beim Lesen!

*Eltern von Kindern mit schwerer Behinderung befürchten, dass den grundlegenden Bedürfnissen ihrer Kinder in inklusionsorientierten Schulen nicht ausreichend Rechnung getragen werden kann.*

Die angesprochenen Unterschiede in der Umsetzung von schulischer Inklusion zeigt *Theo Klauß* in seinem Beitrag auf. Er gibt darin einen Überblick über die „schulische Inklusion in den Bundesländern“ und vergleicht den Stand der bildungspolitischen Veränderungen in Richtung Inklusion in der föderal organisierten BRD. Unterschiede sind in Bezug auf rechtliche Regelungen, organisatorische Lösungen und auf den Grad der Umsetzung inklusiver Bildungsangebote zu erkennen.

*Tobias Bernasconi* widmet sich der Gruppe von Schüler(inne)n, für die anspruchsvolle Bildung immer noch nicht der Normalfall ist. Er beleuchtet in seinem Beitrag „Bildung bei schwerer und mehrfacher Behinderung“ das Thema Bildung im Kontext des Personenkreises von Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf. Ein nicht ausgrenzender Bildungsbegriff gilt als

von Schüler(inne)n mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung auf ihre Bildungssituation zu erheben.

Zum Bildungsauftrag einer Schule gehört auch das Vermitteln und somit Lernen von Mitverantwortung. *Werner Schlummer* und *Ute Schütte* untersuchen im Zusammenhang dieser Demokratieorientierung die Rolle der Schulleitung und die Herausforderungen an Schulorganisation und Schulentwicklung.

*Conny Melzer*, *Michael Meyer*, *Michael Ehlscheid* und *Simeon Schlicht* stellen konzeptionelle Überlegungen für die Entwicklung eines allgemeinen inklusiven Kerncurriculums vor und verweisen auf konkrete internationale Beispiele. Exemplarisch wird dies anhand einer praktischen Umsetzung im Fach Mathematik (für die Grundschule) illustriert.

#### LITERATUR

**LUIK, Arno** (2016): Die Sonderschule hat meinen Sohn nur dümmer gemacht. In: Stern-Online. [www.stern.de/familie/kinder/downsyndrom--magdalena-federlin-kaempft-fuer-ihren-sohn-6894454.html](http://www.stern.de/familie/kinder/downsyndrom--magdalena-federlin-kaempft-fuer-ihren-sohn-6894454.html) (abgerufen am 30.09.2016).

**MEIJER, Cor J. W.** (Hg.) (1999): Finanzierung der sonderpädagogischen Förderung – Eine Studie über den Zusammenhang zwischen Finanzierung und sonderpädagogischer bzw. integrativer Förderung in 17 europäischen Ländern. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education. [www.european-agency.org/sites/default/files/financing-of-special-needs-education\\_Financing-DE.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/financing-of-special-needs-education_Financing-DE.pdf) (abgerufen am 30.09.2016).

**PREUSS-LAUSITZ, Ulf** (2016): Throughput instead of input. Herausforderungen beim Wegfall der Feststellungsdiagnostik in den Förderbereichen Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung und Sprache. Zeitschrift für Heilpädagogik 67 (5), 204–214.

*Prof. Dr. Peter Zentel, Heidelberg*

## Online-Archiv für Abonnenten

Alle Fachbeiträge der Zeitschrift Teilhabe online abrufen – diesen Service bieten wir unseren Abonnenten kostenlos. Suchen Sie bequem nach Autor, Titel, Stichwort und Ausgabe. Zum Start den Bildcode mit dem Smartphone und einer App für QR-Codes scannen.





Theo Klaub

## Zum Entwicklungsstand der schulischen Inklusion in den Bundesländern

| Teilhabe 4/2016, Jg. 55, S. 158 – 167

**| KURZFASSUNG** Der vorliegende Beitrag gibt einen Überblick über die schulische Inklusion in der BRD und vergleicht den Entwicklungsstand in den einzelnen Bundesländern. Schulische Bildung ist in der BRD föderal organisiert, somit sind in Bezug auf rechtliche Regelungen, organisatorische Lösungen und auf den Grad der Umsetzung inklusiver Bildungsangebote Unterschiede zu erkennen. Zudem werden zielgleiche und zieldifferente Inklusion in den Bundesländern und den verschiedenen Schulformen verglichen und die Rolle der Eltern und Sonderpädagog(inn)en in diesem Kontext beleuchtet.

**| ABSTRACT** State of development regarding school inclusion in the federal states. This contribution gives a general view of inclusion at schools in the Federal Republic of Germany and compares the respective level of development in the federal states. In the FRG, schooling is organized federally, hence there are differences concerning legal regulations, organisational solutions and level of implementation. Furthermore, inclusion with similar and different goals is compared in the federal states as well as in the different types of schools and the role parents and special education teachers play is examined.

### Einleitung

Bildung ist ein Menschenrecht. Durch den Art. 24 der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK)<sup>1</sup> haben die Unterzeichnerstaaten dieses Menschenrecht erneut anerkannt. Seit der Ratifizierung der Konvention im Jahr 2009 gibt es für die BRD die Verpflichtung, für alle Menschen mit Behinderungen den Zugang zu einem hochwertigen und kostenlosen inklusiven Bildungswesen sicherzustellen. Da schulische Bildung in unserem Land föderal organisiert und verantwortet wird, stellt sich diese Aufgabe für alle 16 Bundesländer gleichermaßen. Die sehr vielfältige Art und Weise, wie dem nachgekommen wird, lässt allerdings fragen, ob es auch hierbei normal ist, derart verschieden zu sein. Die Unterschiedlichkeit bezieht sich auf die rechtlichen Regelungen und organisatorischen Lösungen ebenso wie auf den Grad der Umsetzung inklusiver Bildungsangebote und das Verständnis dessen, was als Inklusion anzusehen ist. Hier reichen die Auffassungen von einem weiten Inklusionsverständnis, das sich auf die gleichberechtigte Teilhabe aller von Exklusion bedrohten Personengruppen (vgl.

KLAUSS et al. 2016) in den allgemeinen Schulen bezieht bis hin zu der – etwa vom Freistaat Bayern vertretenen – Auffassung, wonach die zu Kompetenzzentren weiterentwickelten Sonderschulen und deren Besuch ebenfalls Teil eines inklusiven Bildungswesens seien (vgl. KMK 2015a, 5 ff.).

Insgesamt wäre nun eigentlich mit der Zunahme der Inklusion ein Rückgang der Sonderbeschulung zu erwarten. Die Förderschulbesuchsquote, also der Anteil an der gesamten Schülerschaft, der Förderschulen besucht, liegt jedoch 2014 (4,6 %) noch über dem Wert von 1999 (4,5 %) (vgl. KLAUSS 2012). Möglicherweise trägt die Option, sonderpädagogische Förderung auch in der Allgemeinen Schule zu erhalten, zu einer Ausweitung des Schüler(innen)-Anteils mit SPF bei. „Hinzu mag kommen, dass die Ressourcenverteilung bisher in der Regel an die Zahl der Kinder und Jugendlichen gekoppelt ist, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde. Dieser Zusammenhang mag dazu verleiten, in den allgemeinen Schulen einen solchen Förderbedarf bei zusätzlichen Schülerinnen und Schülern

<sup>1</sup> Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, Bonn 31. 12. 2008, 1419 ff.

zu diagnostizieren und so die an der einzelnen Schule verfügbaren Lehrkraftstellen auf diesem Wege zu steigern“ (KLEMM 2015, 39). So klar die bundesweite Entwicklung erscheint, so unterschiedlich stellt sie sich jedoch dar, wenn man verschiedene Schulstufen, unterschiedliche Förderschwerpunkte und die Situation in verschiedenen Bundesländern vergleicht.

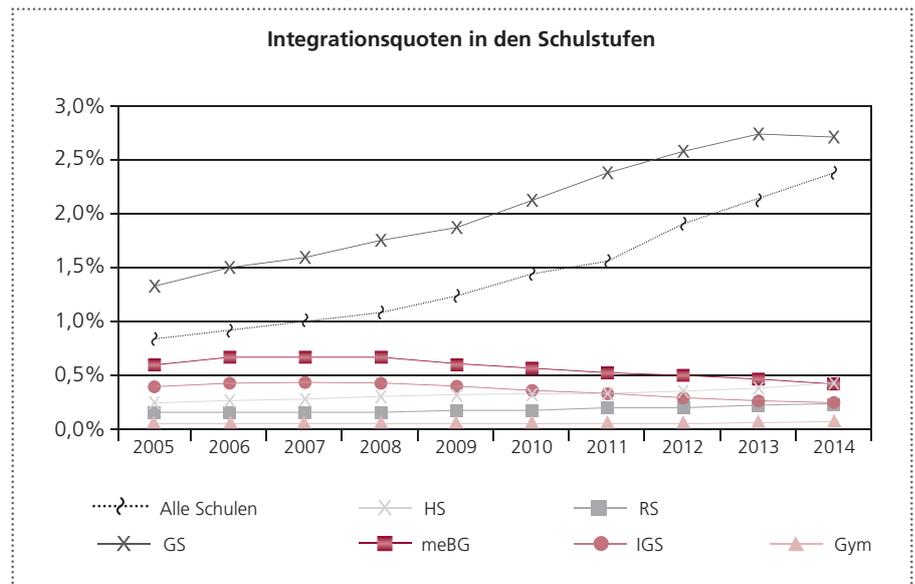
**Unterschiede bei den Schulstufen**

Die Chance auf Inklusion sinkt mit dem Lebensalter – in der gesamten BRD. In den Kitas sind gemeinsames Lernen und Spielen bereits weit verbreitet und auch die Grundschulen unterrichten zunehmend mehr Kinder mit SPF. In weiterführenden Schulen (Sek I und Sek II) nimmt die Separation hingegen deutlich zu: Während im Schuljahr 2013/14 „der Inklusionsanteil in deutschen Kitas 67 % (2008/09: 61,5 %) und in den Grundschulen 46,9 % (2008/09: 33,6 %) beträgt, fällt er in der Sekundarstufe auf 29,9 % (2008/09: 14,9 %)“ (KLEMM 2015, 5). In den Bereichen Sek I und Sek II sind es vor allem Haupt- und Gesamtschulen, die Schüler(innen) mit SPF aufnehmen, an Realschulen oder Gymnasien lernt nur jede(r) Zehnte von ihnen, ähnlich ist es in Schulen für berufliche Bildung (vgl. ebd.) (s. Abb. 1).

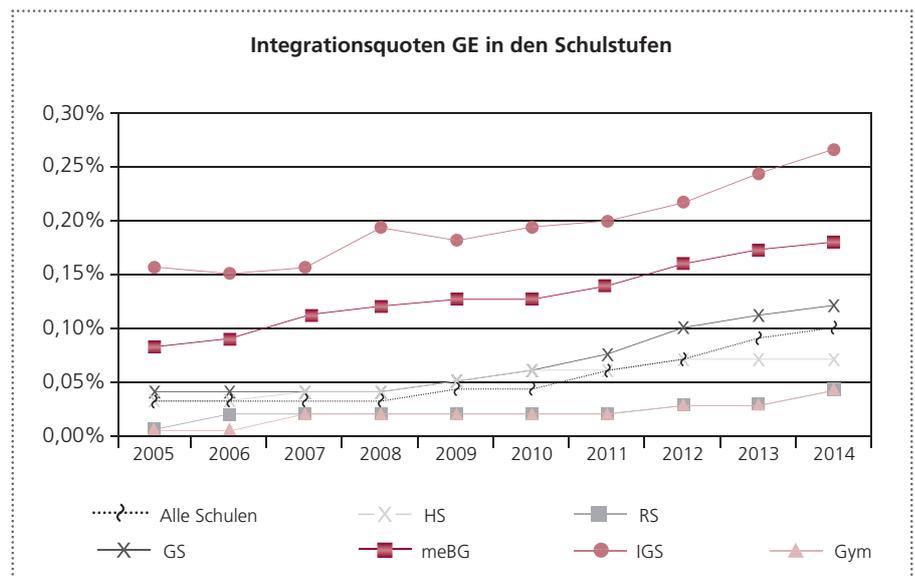
Vergleicht man die Entwicklung der Integrationsquoten in zehn Jahren (2005 bis 2014), so zeigt sich, dass deren Verdoppelung (2005 waren 1,3 % aller Schüler(innen) mit SPF in allgemeinen Schulen, 2014 2,8 %) fast nur der Grundschule zu verdanken ist (s. Abb. 1). Dort verdreifachte sich die Integrationsquote von 0,8 % (2005) auf 2,5 % (2014). Ansonsten gab es nur leichte Anstiege in den Hauptschulen (0,2 % → 0,4 %) und Realschulen (0,15 % → 0,21 %), in Gymnasien, Schulen mit mehreren Bildungsgängen und Integrierten Gesamtschulen stagnierte oder sank der Anteil von Schüler(inne)n mit SPF an der allgemeinen Schülerschaft (s. Abb. 2).

Die Entwicklung der Integrationsquote im Förderschwerpunkt *Geistige Entwicklung* (GE) stellt sich etwas anders dar (s. Abb. 2). In allen Schulstufen zusammen gibt es hier einen Anstieg von 0,03 % (2005) auf 0,10 % (2014) – damit sind im Jahr 2015 ein Promille aller Schüler(innen) der BRD mit ihrem Förderbedarf GE in allgemeinen Schulen, das sind etwa 11 % der Schüler(innen) mit SPF im Förderschwerpunkt GE. Die Integrationsquoten der Grundschulen liegen auch hier über den Gesamtwerten und steigen deutlich (0,04 % → 0,12 %), aber die Schulen mit mehreren Bildungsgängen (Gemeinschaftsschulen usw.) liegen

**Abb. 1:** Anstieg der Integrationsquoten – fast ausschließlich der Grundschule geschuldet (KMK 2015a; KMK 2015b; eigene Berechnungen).



**Abb. 2:** Anstieg der Integrationsquoten im FS GE – am höchsten in Schulen mit mehreren Bildungsgängen und Integrierten Gesamtschulen (KMK 2015a; KMK 2015b; eigene Berechnungen).



deutlich darüber (0,08 % → 0,18 %) und werden noch erheblich von den Integrierten Gesamtschulen übertroffen (0,16 % → 0,27 %). Geht man davon aus, dass bei 1,21 % der gesamten Schülerschaft der BRD im Jahr 2014 sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich GE festgestellt wurde, so unterrichten Integrierte Gesamtschulen immerhin 22 % davon, also fast den dreifachen Anteil im Vergleich zu allen Schulen.

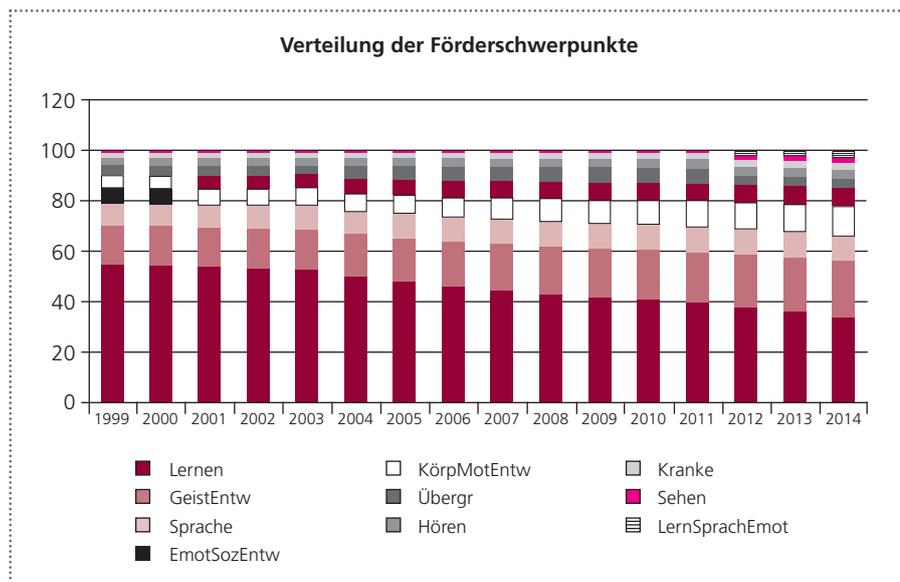
**Unterschiedliche Entwicklungen in den Förderschwerpunkten**

Den unterschiedlichen Förderschultypen entsprechend werden in der BRD Förderschwerpunkte unterschieden, deren Anteile sich jedoch kontinuierlich ver-

ändern (s. Abb. 3): Der größte Förderschwerpunkt *Lernen* (LE) umfasste 1999 noch 55 % der Schüler(innen) mit SPF, 2014 nur noch 35 %. Es findet eine Verschiebung vor allem in die Förderschwerpunkte *Geistige Entwicklung* (GE: Vergrößerung des Anteils an allen Schüler(inne)n mit SPF von 15 % auf 22 %) und *Emotionale und soziale Entwicklung* (ESE: von 6 % auf 12 %) statt.

In allen Förderschwerpunkten fand zwischen 1999 und 2014 eine Zunahme des Anteils integrierter Schüler(innen) statt – mit einer Steigerungstendenz seit 2009 (Inkrafttreten der UN-BRK). Auf dem höchsten Niveau zeigt sich diese Entwicklung im Förderschwerpunkt *Emotionale und soziale Entwicklung*

Abb. 3: Verteilung der Förderschwerpunkte und deren Entwicklung (in % von allen Schüler(inne)n mit SPF; nach KMK 2016, eigene Berechnungen).



(1999: 23 % integriert → 2014: 53 %). Der Anstieg im Förderschwerpunkt *Lernen* (von 10,5 % auf 39,5 %) liegt etwas über dem Durchschnitt aller Förderschwerpunkte. Im Förderschwerpunkt *Sehen* stagniert der Anteil bis 2009 – auf relativ hohem Niveau (1999 und 2009 jeweils 27,9 %). Im Förderschwerpunkt *Geistige Entwicklung* bleibt der Anteil integrierter Schüler(innen) bis 2008 bei sehr geringen etwa 3 % (so viel waren es bereits vor 30 Jahren, vgl. FRÜHAUF 1996), um dann auf immerhin 8,8 % (2014) anzusteigen (s. Abb. 4). Gleichwohl bleiben Kinder und Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen deutliches ‚Schlusslicht‘ der schulischen Inklusion; ihre Teilhabe an inklusiver Bildung ist nach wie vor minimal.

Der Anstieg des Anteils integrierter Schüler(innen) mit SPF hat (noch) nicht zu einer Reduktion der Sonderbeschulung geführt, da gleichzeitig der Anteil der Schülerschaft mit SPF insgesamt zunimmt.

Das gilt allerdings nicht für alle Förderschwerpunkte gleichermaßen. Im Förderschwerpunkt *Lernen* führt die Integration tatsächlich zu einem leichten Rückgang der Sonderbeschulung, weil die Förderquote insgesamt nicht ansteigt, sondern leicht abnimmt.

Ganz anders ist es im Schwerpunkt *Emotionale und soziale Entwicklung* (ESE) (s. Abb. 5). Hier steigt seit Jahren der Anteil der Schüler(innen) mit Förderbedarf stark an. Besuchten 1999 von allen Schüler(inne)n der BRD 0,27 % eine Förderschule im Förderschwerpunkt ESE, so war der Anteil 2014 doppelt so hoch (0,53 %). Die Integrationsquote stieg gleichzeitig von 0,08 % auf 0,59 % und die Förderquote insgesamt von 0,36 % auf 1,12 % – sie hat sich in 15 Jahren verdreifacht!

Im Förderschwerpunkt *Sehen* stagniert die Förderschulbesuchsquote etwa seit Inkrafttreten der UN-BRK zwischen 2008 (0,064 %) und 2015 (0,066 %). Hier resultiert die Zunahme der Förderquote in diesem Zeitraum (2008: 0,09 % → 2014: 0,11 %) vollständig aus dem Anstieg des Anteils der integrierten Schüler(innen) (2008: 0,02 % → 2014: 0,04 %).

Noch einmal anders verhält es sich im Förderschwerpunkt *Geistige Entwicklung* (s. Abb. 6): Hier steigt die Förderschulbesuchsquote von 0,69 % auf 1,02 % um 68 % – und damit sogar etwas stärker als die Förderquote insgesamt (von 0,71 % auf 1,12 % = 63 %), da die Integrationsquote minimal ist und bleibt. Fast ‚ungebremst‘ durch die Integrationsbewegung steigt somit der Anteil der För-

Abb. 4: Integrationsanteile in verschiedenen Förderschwerpunkten (nach KMK 2016).

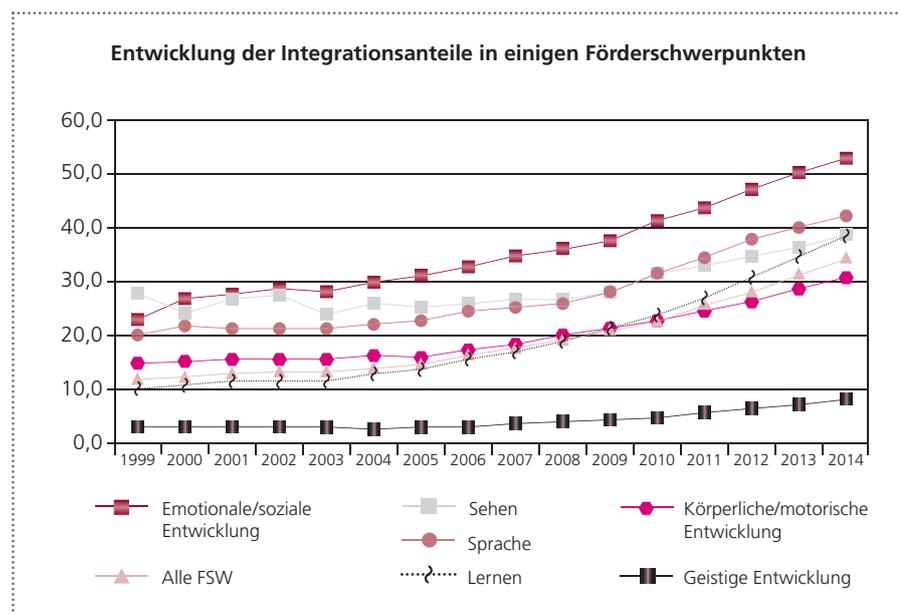
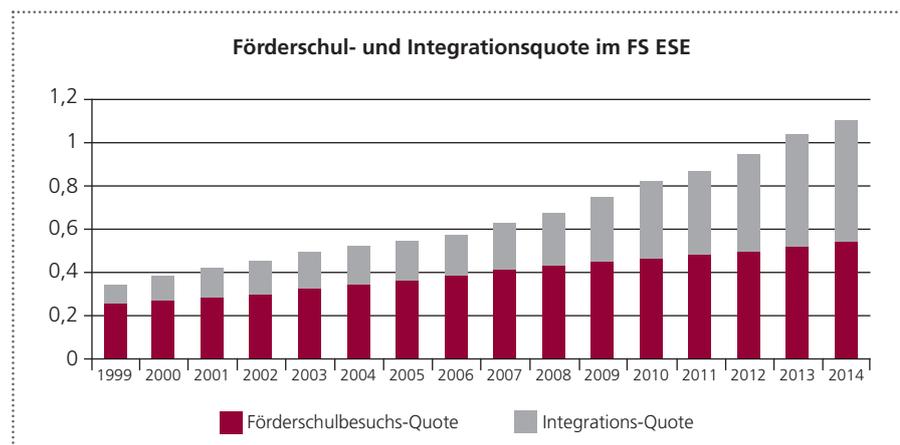


Abb. 5: Entwicklung der Förderschulbesuchsquote und der Integrationsquote im Förderschwerpunkt ESE (Anteile in % von allen BRD-Schüler(inne)n, nach KMK 2016; eigene Berechnungen).



derschüler(innen) in diesem Förder-  
schwerpunkt um mehr als zwei Drittel  
in 15 Jahren.

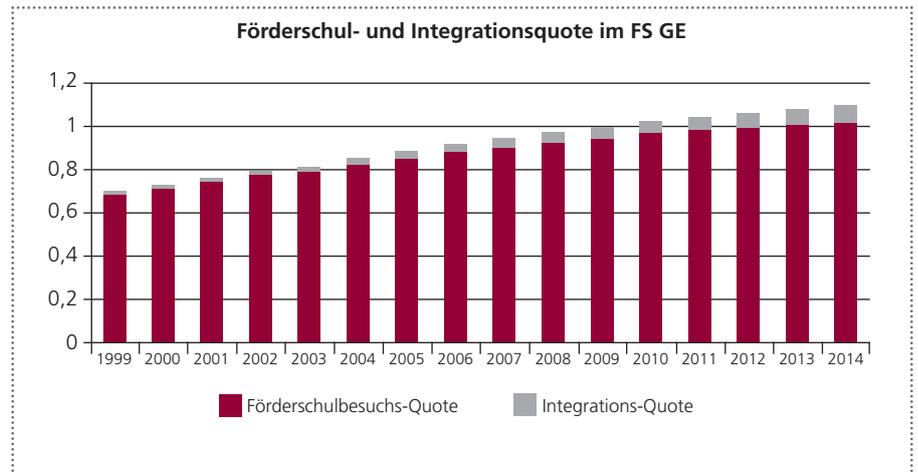
**Differenzierte Entwicklungen  
in den Ländern**

Die Kultusministerkonferenz kann nur  
Empfehlungen (vgl. KMK 2011) aus-  
sprechen, die deutlich Kompromisslinien  
beschreiben zwischen den Ländern, die  
schulische Inklusion umfänglich reali-  
sieren wollen und solchen, nach deren  
Auffassung das Förderschulwesen im  
Wesentlichen erhalten und inklusive Bil-  
dung nur als Option ermöglicht werden  
sollte, sofern sie dem ‚Kindeswohl‘ dient  
und die jeweils vorhandenen sächlichen  
und personellen Ressourcen ausreichen.

Insgesamt wird ein *multi-track ap-  
proach* angestrebt, bei dem sonderpä-  
dagogische Unterstützung in Allgemei-  
nen und in Sonderschulen angeboten  
wird (vgl. Europäische Agentur 2003)  
und bisherige Sonderschulen sich zu  
Kompetenz- und Beratungszentren wei-  
terentwickeln (können) (ebd., 2), so dass  
Kinder mit kognitiver Beeinträchtigung  
unterschiedlich an schulischer Bildung  
teilhaben können:

- > An inklusiven allgemeinen Schulen,  
die die Kinder ihres Einzugsgebiets  
aufnehmen. Sie beschäftigen einer-  
seits Sonderpädagogen und können  
andererseits fachliche Unterstützung  
von Kompetenzzentren in Anspruch  
nehmen.
- > An integrativen oder Schwerpunkt-  
schulen, die Kinder mit sonderpä-  
dagogischem Förderbedarf aus einem  
größeren Einzugsgebiet aufnehmen  
und umfänglichere sonderpädagogi-  
sche Angebote machen können.
- > An Förderschulen sowie in deren  
Außen- oder Sonderklassen, wo sie  
von speziell qualifizierten Lehrperso-  
nen unterrichtet und begleitet werden.

**Abb. 6: Entwicklung der Förderschulbesuchsquote und der Integrationsquote im  
Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (Anteile in % von allen BRD-  
Schüler(inne)n, nach KMK 2016; eigene Berechnungen).**



**Uneinheitliche Quoten in den Ländern**

Die unterschiedlichen bildungs- und in-  
klusionspolitischen Orientierungen der  
Länder schlagen sich in unterschiedlichen  
Entwicklungen, in deren Tempo  
und Auswirkungen nieder.

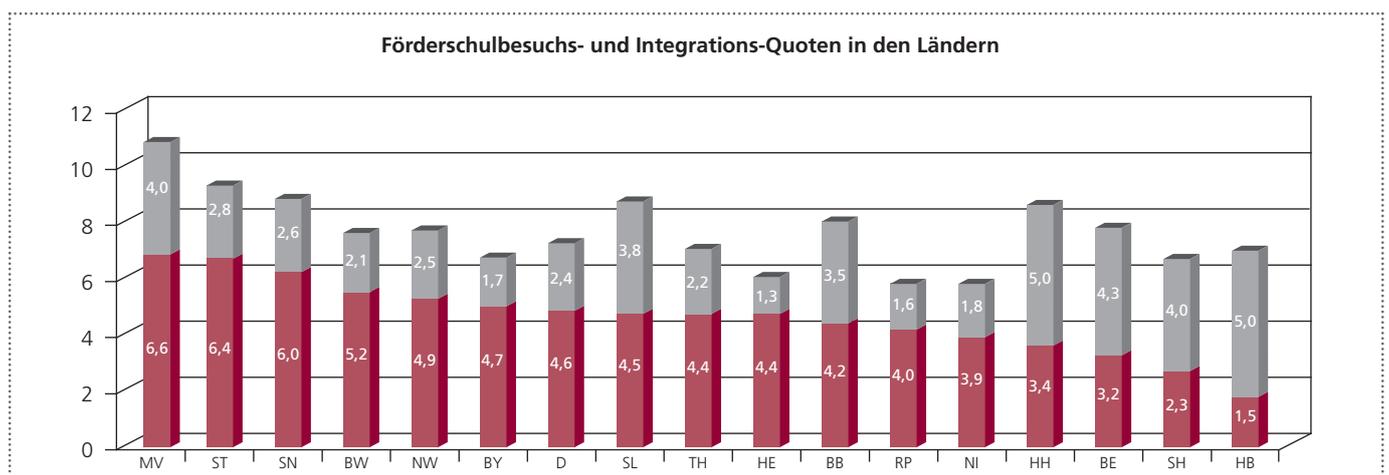
Zunächst sind Unterschiede bzgl. der  
Frage zu konstatieren, ob einem Kind  
sonderpädagogischer Förderbedarf zu-  
geschrieben wird oder nicht. Offenbar  
gibt es keine einheitlichen Kriterien da-  
für. Das drückt sich in den Förderquo-  
ten aus, die in den Ländern erheblich  
variieren. Während in Mecklenburg-  
Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Sachsen,  
Saarland und Hamburg zwischen 8 %  
und mehr als 10 % aller Schüler(innen)  
SPF ‚haben‘, sind es in Hessen, Rhein-  
land-Pfalz und Niedersachsen weniger  
als 6 %, die restlichen Länder liegen –  
wie die BRD insgesamt – zwischen 6 %  
und 8 %.

In der folgenden Grafik wird der An-  
teiler der Schüler(innen) mit SPF an der ge-

samten Schülerschaft der BRD durch die  
Säulen insgesamt abgebildet (s. Abb. 7),  
die sich aus den Förderschulbesuchsquo-  
ten (rot) und den Integrationsquoten  
(grau) zusammensetzen. Offenbar vari-  
ieren die ‚Inklusionserfolge‘ in den  
Bundesländern erheblich – und zwar  
relativ unabhängig von der Förderquo-  
te insgesamt. In Bremen, Schleswig-  
Holstein, Hamburg und Berlin lernt  
eine Mehrheit der Schüler(innen) mit  
SPF an allgemeinen Schulen, während  
es u. a. in Hessen und Niedersachsen  
noch weniger als ein Drittel sind.

Ebenso unterscheidet sich der an För-  
derschulen unterrichtete Anteil der Schü-  
ler(innen) erheblich. Vermutlich sagt die  
Förderschulbesuchsquote mehr über den  
‚Grad‘ der bisher erreichten Inklusion  
aus als die Integrationsquote (s. Abb. 7).  
Sie reicht von 6,6 % in Mecklenburg-  
Vorpommern und Sachsen-Anhalt bis zu  
1,5 % in Bremen. Bei den Integrations-  
quoten liegen neben Bremen und Ham-  
burg (5,0 %), Berlin (4,3 %) und Schles-  
wig-Holstein (4,0 %) auch Mecklenburg-

**Abb. 7: Verteilung der Integrations-, Förderschulbesuchs- und Förderquoten in den Ländern (nach KMK 2016; eigene Berechnungen).**



Vorpommern (4,0 %), Sachsen-Anhalt (2,8 %), das Saarland (3,8 %) und Sachsen (2,6 %) über dem Bundesschnitt, obwohl hier auch überdurchschnittliche Förderschulbesuchsquoten vorliegen. Nimmt man die erreichte Reduktion der separaten Beschulung als Kriterium für die Annäherung an das Ziel der Inklusion, so sind Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Sachsen, Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Bayern diejenigen Länder, in denen mehr Schüler(innen) als im Bundesdurchschnitt Förderschulen besuchen. Deutlich unter dem Schnitt liegen nur Bremen (1,5 %), Schleswig-Holstein (2,3 %), Berlin (3,2 %) und Hamburg (3,4 %).

### Unterschiedliche Veränderungen der Quoten in 15 Jahren in den Ländern

Die unterschiedliche Entwicklung der Länder schlägt sich nicht nur im aktuell (2014) erreichten Stand der schulischen Inklusion, sondern auch in den Veränderungen nieder, die es in den Ländern in den vergangenen 15 Jahren gab. Während der Anteil von Schüler(inne)n mit SPF insgesamt etwa gleichförmig anstieg und die Förderbeschulung insgesamt bei leichter Steigerung stabil blieb, fanden in den einzelnen Ländern unterschiedliche Entwicklungen statt:

- > In einem Bundesland (Thüringen) ist mit zunehmender Integration neben dem Förderschulanteil auch die För-

derquote insgesamt in 15 Jahren gesunken – nachdem beide bis 2008 zunächst angestiegen waren (s. Abb. 8). Hier kann am ehesten von einer ‚inkluisiven‘ Entwicklung gesprochen werden, da die Zunahme der Schüler(innen) mit SPF in den allgemeinen Schulen deren Anteil in den Förderschulen verringert haben. Allerdings liegt der Anteil separat beschulter Kinder und Jugendlicher mit SPF hier immer noch deutlich über dem der integrativ beschulten.

- > In Bremen und Brandenburg sinkt neben der Förderschulbesuchsquote zumindest seit 2008 auch die gesamte Förderquote, so dass auch hier die Steigerung der Integration nicht hauptsächlich durch eine Zunahme an Schüler(inne)n mit SPF erreicht wurde.
- > In Berlin, Hamburg, Niedersachsen, Schleswig-Holstein und Sachsen-Anhalt gibt es (s. Abb. 9) mit der zunehmenden Integration (unterschiedlich stark) sinkende Schüler(innen)-Anteile in den Förderschulen – gleichzeitig steigt hier aber die Förderquote an. Die Steigerung des Anteils integrierter Schüler(innen) mit SPF schlägt sich hier deshalb nur teilweise in einer Reduktion der separierten Beschulung nieder.

In Bayern – wie im gesamten Bundesdurchschnitt – bleibt die Sonderbeschulung etwa konstant, so dass die steigenden Schüler(innen)anteile in allgemeinen Schulen vollständig mit einem Wachsen der Förderquote einhergehen, die zunehmende Integration sich also aus einem Mehr an Schüler(inne)n mit diagnostiziertem SPF ‚speist‘.

In Baden-Württemberg, Hessen, Rheinland-Pfalz und Saarland steigen alle Quoten kontinuierlich: Mehr Schüler(innen) mit SPF werden integriert, aber auch immer mehr in Förderschulen aufgenommen – in der Summe nimmt auch die Förderquote regelmäßig zu.

In Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen und Sachsen (s. Abb. 10) steigen über die 15 Jahre seit 1999 auch alle Quoten – allerdings gibt es hier zunächst starke Anstiege der Sonderbeschulung und der Förderquoten, dann sinkt beides aber wieder.

Unterschiede zeigen sich auch bei den Integrationsquoten verschiedener Förderschwerpunkte in den Ländern. Im Schuljahr 2013/14 gab es beispielsweise in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz ähnliche Integrationsanteile von 28,9 % bzw. 27,0 %, im Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ wurden aber in Nordrhein-West-

Abb. 8: Beispiel **Thüringen**: Die zunehmende Integration führt seit Inkrafttreten der UN-BRK zu weniger Förderschulbesuch und geringerer Förderquote, nachdem beides zuvor angestiegen war.

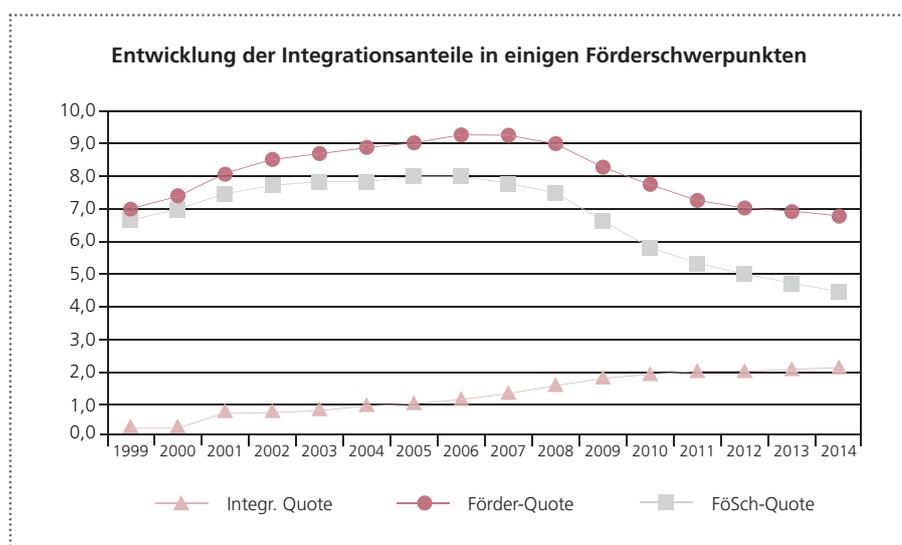
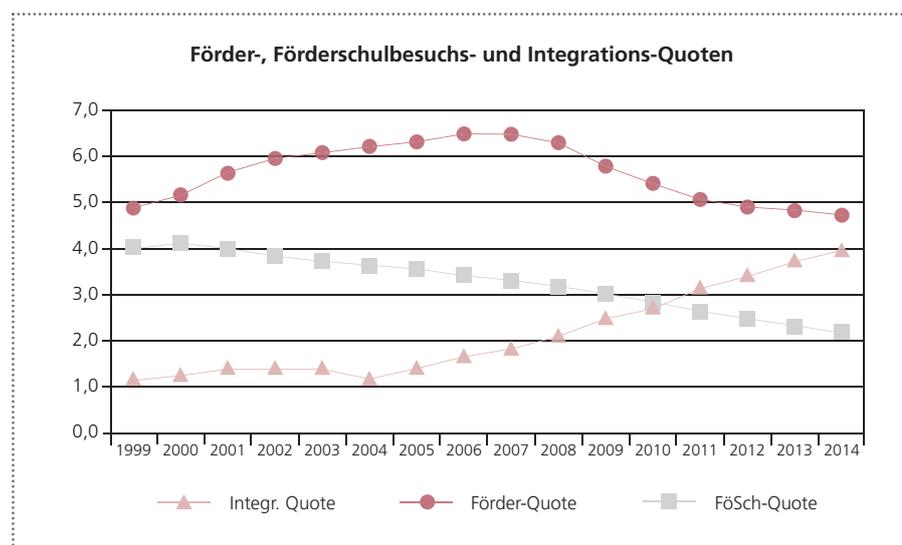


Abb. 9: Beispiel **Schleswig-Holstein**: Förderbeschulung sinkt mit zunehmender Integration, inzwischen werden deutlich mehr Schüler(innen) integriert als separiert unterrichtet – dennoch steigt auch die Förderquote.



falen 37,6 % und in Rheinland-Pfalz 8,8 % in allgemeinen Schulen unterrichtet. „Ganz offensichtlich gibt es zwischen den Ländern nicht nur große Unterschiede beim Ausmaß des inklusiv erteilten Unterrichts, sondern es werden zudem sehr verschiedene Wege bei der Einführung und Ausweitung der Inklusion in den einzelnen Förderschwerpunkten verfolgt“ (KLEMM 2015, 33).

**Rechtliche Grundlagen und organisatorische Regelungen in den Ländern**

In den sehr unterschiedlichen Entwicklungen der Quoten schlagen sich „unterschiedliche Förderpolitiken in den Bundesländern“ nieder, sie „verhindern vergleichbare Chancen für alle Förderschüler in Deutschland“ (KLEMM 2015, 6).

Seit 2009 ist die 2006 verabschiedete UN-BRK in der BRD geltendes Recht. Im Jahr 2011 hat die KMK Empfehlungen für deren Umsetzung herausgegeben. Die Länder haben dafür, mit Ausnahme von Brandenburg, alle durch schulgesetzliche Änderungen Grundlagen geschaffen.

*In welchen Schulen ist Inklusion möglich und vorgesehen?*

In den meisten Ländern wird Inklusion grundsätzlich als Aufgabe aller Schular-ten und -stufen bezeichnet. Das gilt zunächst für die zielgleiche Inklusion, bei der die Schüler(innen) in der Lage sein müssen, den allgemeinen Bildungsplänen zu folgen und die Lehrplanziele der Grund-, Haupt-, Real-, Berufsschulen oder Gymnasien zu erreichen.

Unterschiede gibt es bei der Frage, in welchen Schulen eine zieldifferente Unterrichtung möglich ist, also ein gemeinsamer Unterricht von Kindern und Jugendlichen, von denen einige auf Grund ihrer individuellen Lernvoraussetzungen den allgemeinen Bildungsplan nicht entsprechen können. Das gilt vor allem für Schüler(innen) mit SPF im Bereich der *Geistigen Entwicklung* und mit besonderen Lernbeeinträchtigungen.

Zieldifferente Inklusion ist in allen Bundesländern in der Grundschule möglich. In den meisten Ländern (Ausnahme Bayern und Sachsen) gilt dies auch für Schulen mit mehreren Bildungsgängen wie Gesamtschulen, Gemeinschafts- und Stadtteilschulen im Bereich Sek I.

Grundsätzlich gibt es in allen Bundesländern Formen der Integration in Regelklassen, bei denen Schüler(innen) mit SPF auch zieldifferent unterrichtet werden können. In einzelnen Ländern ist die Integration in der Sekundarstufe nur ein-

geschränkt zieldifferent und in Sachsen grundsätzlich nur zielgleich möglich.

Wo es Schwerpunktschulen gibt (s. u.), haben diese vor allem die Aufgabe, zieldifferenten Unterricht zu ermöglichen. Im Bereich Sek II sehen nur einige Länder zieldifferenten Unterricht vor: Brandenburg, Hamburg (teilweise), Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz beabsichtigen eine Änderung des Schulgesetzes, die das ermöglichen soll. Bei den beruflichen Schulen sehen etwa die Hälfte der Länder die Möglichkeit zieldifferenten Unterrichts zumindest teilweise vor (Baden-Württemberg, Berlin, Bayern, Brandenburg, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Thüringen), während andere sie anstreben (Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein).

In einigen Bundesländern gibt es Vorgaben zu „Art und Umfang des gemeinsamen Unterrichts [...] (Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein). Dort ist dann z. B. die umfassende Teilnahme der Schüler mit SPF am und sonderpädagogische Förderung im Unterricht der Regelklasse, gegebenenfalls mit zusätzlichen Förderangeboten, vorgesehen“ (BLANCK 2014).

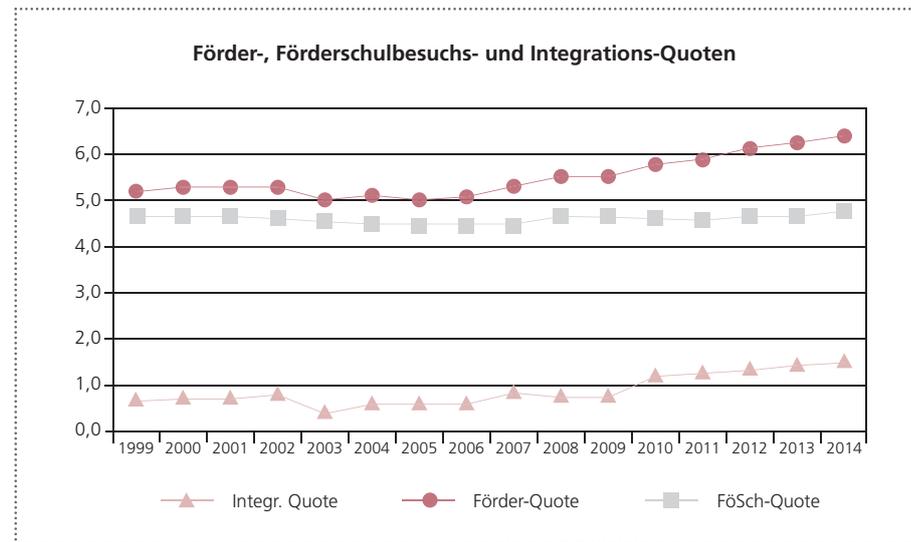
Bei der Integration in Klassen allgemeiner Schulen gibt es „entweder keine, Mindest- oder Höchstvorgaben für die Anzahl an Schülern mit SPF, die in eine Regelklasse aufgenommen werden können“ (ebd.). Es gibt sowohl Mindest- als auch Höchstvorgaben dazu, wie viele Schüler(innen) mit SPF in eine Klasse aufgenommen werden können, das variiert „von einzelnen Schülern über klei-

nere Gruppen (zwischen 3 und 7 Schül-ler) bis hin zu ‚maximal einem Drittel‘ an Schülern mit SPF, die in Berlin in sogenannte ‚integrative Klassen‘ aufgenommen werden können“ (ebd.). In Bayern können Förderschulen der Förderschwerpunkte *Sehen, Hören und Körperliche und Motorische Entwicklung* auch bis zu 20 % an Schüler(inne)n ohne SPF aufnehmen und nach allgemeinen Lehrplänen unterrichten, ‚offene Klassen‘ mit einer Art ‚umgekehrter Integration‘ (ebd.).

*Welches Wahlrecht haben Eltern/ Erziehungsberechtigte?*

Mit den erweiterten Möglichkeiten, Kinder mit SPF in allgemeine Schulen aufzunehmen, wurde auch das Elternwahlrecht gestärkt – in allen Bundesländern gibt es inzwischen zumindest die Möglichkeit für Eltern, eine integrative Beschulung ihres Kinds zu wünschen. Eine solche deutliche Stärkung des Elternwahlrechts fand in Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein statt – allerdings gibt es hier noch Begrenzungen in dem Sinne, dass geeignete Schulen gefunden werden müssen (Haushalts- bzw. Ressourcen-Vorbehalt, personelle und sächliche Voraussetzungen müssen gegeben sein). In Bayern kann auch das Argument des ‚Kindewohls‘ ein Grund für die Ablehnung des Elternwunschs sein. In Sachsen wird die Stärkung des Elternwahlrechts ‚geprüft‘ und in Thüringen entscheidet weiterhin das Staatliche Schulamt über den Lernort, muss die Eltern aber in den diagnostischen Prozess einbeziehen und

**Abb. 10: Beispiel Mecklenburg-Vorpommern: Sonderbeschulung steigt zunächst stärker als die Integration. Etwa seit der UN-BRK nimmt die Integration stärker zu, während die Sonderbeschulung abnimmt, aber immer noch deutlich über der Integrationsquote liegt.**



nach Widerspruch der Eltern seit August 2013 einen Ombudsrat hinzuziehen. Von vielen Ländern wird angegeben, dass in der Regel der Elternwunsch verwirklicht werde und in Berlin gibt es beispielsweise die Empfehlung und Absicht, die Begrenzungen des Elternwahlrechts zu beseitigen.

Die Beschulung in einer allgemeinen Schule kann/muss zumeist durch die Eltern beantragt werden, in Baden-Württemberg beispielsweise sucht dann die Schulbehörde eine ‚geeignete‘ und möglichst wohnortnahe Schule, danach wird in einer Bildungswegekonzferenz unter Beteiligung der Eltern, Schulträger, des Schulamts und der vorgeschlagenen Schule eine konkrete inklusive Beschulungsmöglichkeit geklärt.

Ein unbedingtes Wahlrecht haben Eltern in Niedersachsen („im Rahmen der vorhandenen Angebote“) und Saarland, hier ist der Besuch einer Förderschule nur auf Antrag der Eltern möglich – die allgemeine Schule gilt als ‚Normalfall‘. In Sachsen-Anhalt kann die Schulform, aber keine konkrete Schule frei gewählt werden. In Bremen gibt es ein Elternwahlrecht nur für Spezialförderzentren *Sehen, Hören und Körperlich-motorische Entwicklung* (KMK 2015a, 66).

In Hamburg beispielsweise gilt das absolute Wahlrecht in Bezug auf die Förderbereiche *Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung* und *Sprache* (LES), während für Kinder, die zieldifferente Unterricht benötigen, Schwerpunktschulen und nur in Einzelfällen individuelle Inklusion gewählt werden können. Auch in Rheinland-Pfalz können für einige Förderschwerpunkte (GE u. a.) nur Schwerpunktschulen als Alternative zu Förderschulen gewählt werden.

### Rolle der diagnostischen Feststellung des Förderbedarfs

Die sehr unterschiedlichen Förderquoten, die den diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf angeben, variieren zwischen 5,6 % (Rheinland-Pfalz) und 10,6 % (Mecklenburg-Vorpommern). Offenbar existieren also in den Ländern unterschiedliche Förderbegriffe und Diagnosekriterien – die offenbar in der Regel auch nicht klar definiert werden. Ob Kinder oder Jugendliche SPF haben – und in welchem Förderschwerpunkt –, das wird in sonderpädagogischen Gutachten festgestellt. Dieser Förderbedarf begründet dann ein sonderpädagogisches Bildungsangebot, das in einer Förderschule oder in einer allgemeinen Schule erbracht werden kann. Bis vor kurzem bedeutete die Feststel-

lung eines Förderbedarfs im Sinne der Förderschwerpunkte *Lernen* und *Geistige Entwicklung* in wenigen Bundesländern noch, dass diese Kinder eine Förderschule besuchen mussten. Inzwischen ist eine zieldifferente Unterrichtung in allen Bundesländern auch in allgemeinen Schulen möglich.

In einigen Bundesländern (Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz) hängt es vom Ergebnis der sonderpädagogischen Begutachtung ab, ob bei Schüler(inne)n SPF festgestellt wurde und in der allgemeinen Schule sonderpädagogische Unterstützung erhalten. In etlichen Ländern sind die Förderschwerpunkte LES davon in den ersten Klassen bzw. in der Grundschule ausgenommen (Brandenburg, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Sachsen-Anhalt), in Berlin gibt es keine LES-Diagnostik mehr und teilweise wird in den ersten beiden Schuljahren für kein Kind der Förderschwerpunkt *Lernen* diagnostiziert (z. B. Mecklenburg-Vorpommern). In Niedersachsen läuft der Förderschwerpunkt *Lernen* im Primarbereich aus. Schleswig-Holstein plant, dass in der Grundschule nur eine sonderpädagogische Grundversorgung stattfindet.

### Woher bekommen Schüler(innen) mit SPF sonderpädagogische (und andere) Unterstützung?

Grundlegend für die inklusive Beschulung von Schüler(inne)n mit SPF ist, dass sie – unabhängig von der Schulform – ihrem Förderbedarf entsprechend auch sonderpädagogische Unterstützung erhalten. Unabhängig davon – und ergänzend – hat eine wachsende Anzahl von Kindern und Jugendlichen einen Anspruch auf individuelle Assistenz- und Teilhabeleistungen („Schulassistenz“). Während die sonderpädagogische Unterstützung aus dem Bildungsbudget finanziert und durch an Schulen beschäftigte Lehrpersonen geleistet wird, sind individuelle Assistenz- und Teilhabeleistungen Teil der Eingliederungshilfe bzw. Jugendhilfe: Schüler(innen) haben ein individuelles Anrecht auf die Unterstützung, die sie benötigen, um an den schulischen Bildungsangeboten teilhaben zu können (vgl. Bundesvereinigung Lebenshilfe 2015). Die Zahl der Schulbegleitungen ist in den vergangenen Jahren erheblich und kontinuierlich gewachsen. Differenzierte Zahlen über den Einsatz von Schulbegleitungen in den Bundesländern gibt es noch nicht. Anstelle einer individuellen Assistenz werden vielerorts inzwischen Pool-Lösungen bevorzugt, bei denen Schul-Assistenz der ganzen Klasse bzw. der Schule zugeordnet wird und nach Bedarf den Schüler(inne)n zur Ver-

fügung steht, die sie benötigen. Schleswig-Holstein ist dabei, schulische Assistenz als ‚systemische‘ Unterstützung der Inklusion zunächst für den Grundschulbereich einzurichten (KMK 2016, 112).

Sonderpädagogische Unterstützung wird durch Sonderpädagog(inn)en geleistet. Diese waren in der Vergangenheit an den Förderschulen beschäftigt. Sonderschullehrkräfte sind insgesamt für weniger Schüler(innen) zuständig als ihre Kolleg(inn)en an allgemeinen Schulen. Auch dabei gibt es deutliche Unterschiede zwischen den Bundesländern.

Gemeinsam ist allen Ländern, dass die Schüler(innen)-Lehrkraft-Schlüssel in den vergangenen Jahren kontinuierlich gesunken sind (s. Abb. 11): Während 1999 im Schnitt bundesweit 6,9 Förderschüler(innen) auf eine Lehrperson kamen, waren es 2014 nur noch 5,3. Die Unterschiede zwischen den Ländern blieben dabei jedoch etwa gleich: In Mecklenburg-Vorpommern kommen auf eine Lehrkraft 7,3 Schüler(innen), in Bremen sind es nur 3,7.

Bemerkenswerterweise variieren die Unterschiede zwischen den Schüler(innen)-Lehrkraft-Schlüsseln in verschiedenen Fachrichtungen ebenfalls zwischen den Ländern. Während beispielsweise in Hamburg im Förderschwerpunkt *Lernen* mit 5,8 Schüler(inne)n kaum mehr auf eine Lehrkraft kommen als in den anderen Förderschwerpunkten (5,6), sind es in Baden-Württemberg im Förderschwerpunkt *Lernen* (7,0) doppelt so viele wie in den anderen (3,6).

### Sonderpädagog(inn)en in der ‚Inklusion‘

Der Einsatz von Sonderpädagog(inne)n in der ‚Inklusion‘ erfolgt auf verschiedenen Wegen. Die meisten von ihnen sind weiterhin auf dem Stellenplan der Kompetenzzentren, zu denen sich in den meisten Bundesländern die bisherigen Förderschulen (mit unterschiedlichen Bezeichnungen: Förder-, Bildungs-, Kooperations-, Beratungszentren usw.) weiterentwickelt haben. Die Kompetenzzentren haben die Aufgabe, auch an den allgemeinen Schulen die schulische Bildung von Schüler(inne)n mit SPF zu unterstützen. Das geschieht durch stundenweisen Einsatz in den Klassen, durch Beratung und Fortbildungsangebote für Lehrpersonen usw. Lehrpersonen können auch mit einem bestimmten Stundenkontingent den Klassen allgemeiner Schulen zugewiesen werden, zu denen Schüler(innen) mit SPF gehören.

Wie viele Stunden einem/einer Schüler(in) mit SPF in der Inklusion jeweils

zustehen, das ist in einigen Ländern geregelt, in anderen jedoch ohne feste Vorgaben, sondern in Orientierung an den Lehrer(innen)-Stunden, die in der entsprechenden Förderschule zur Verfügung stehen würden (sog. ‚Rucksacklösung‘).

In einigen Ländern gibt es auch feste ‚präventive‘ Zuweisungen von Sonderpädagog(inn)en an allgemeine Schulen (z. B. in Sachsen-Anhalt: „präventive Grundversorgung“). Das ist vor allem dort notwendig, wo – etwa für den Förderschwerpunkt *Lernen* – in den ersten Klassenstufen kein Förderbedarf diagnostiziert wird und eine Etikettierung vermieden werden soll. Schleswig-Holstein strebt insgesamt eine „sonderpädagogische Grundversorgung“ und damit eine „Abkoppelung der Planstellenzuweisung von der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs“ und damit einen „Paradigmenwechsel“ an (KMK 2015a, 34).

Auch Schwerpunktschulen haben in der Regel eine ‚Grundausstattung‘ mit Sonderpädagog(inn)en, die den Bedarf der Schüler(innen) in den Förderschwerpunkten LES abzudecken haben. Häufig werden diese dann ergänzt durch Sonderpädagog(inn)en für Schüler(innen) mit Förderbedarf GE usw.

**Formen der schulischen Inklusion und des gemeinsamen Unterrichts**

Die Organisationsformen, in denen schulische Inklusion und gemeinsamer Unterricht stattfinden (können), sind in der BRD vielfältig und auch nicht leicht vergleichbar, da mit gleichen Bezeichnungen teilweise auch Unterschiedliches gemeint ist. In einem Überblick lassen

sich die vorhandenen Formen folgenden Modellen zuordnen:

> *Inklusive Schulen*: Hier werden Schüler(innen) mit SPF aufgenommen und erhalten ihre sonderpädagogische Förderung durch an der Schule beschäftigte Sonderpädagog(inn)en.

Solche Schulen gibt es beispielsweise in Berlin – für die Förderschwerpunkte LES. Hier wird kein individueller Förderbedarf festgestellt und somit auf eine Etikettierung verzichtet – zumindest in Bezug auf den Förderbedarf im Schwerpunkt *Lernen*, meist auch *Sprache* und *ESE*. Falls Schüler(innen) mit anderen Förderbedarfen aufgenommen werden, die eventuell auch auf zieldifferenten Unterricht angewiesen sind, können inklusive Schulen manchmal zusätzliche sonderpädagogische Kapazität zugewiesen bekommen bzw. von einem Kompetenzzentrum nutzen.

> *Einzelintegration*: Wird auch Individualintegration genannt. Schüler(innen) mit SPF werden in eine Regelklasse integriert und dort gemeinsam unterrichtet – sie und ihre Lehrpersonen erhalten ggfs. Unterstützung vom mobilen sonderpädagogischen Dienst.

Zielgleiche Inklusion findet in der Regel als Einzelintegration statt, in manchen Ländern können auch Schüler(innen) mit zieldifferentem Bildungsbedarf einzeln in Klassen aufgenommen werden. In Ländern mit einer ‚Rucksacklösung‘ kann dabei auch ein(e) Sonderpädagoge/in dem vorgesehenen Stundendeputat entsprechend wöchentlich eine, zwei oder auch mehr Stunden in die Klasse kommen, Lehrkräfte beraten,

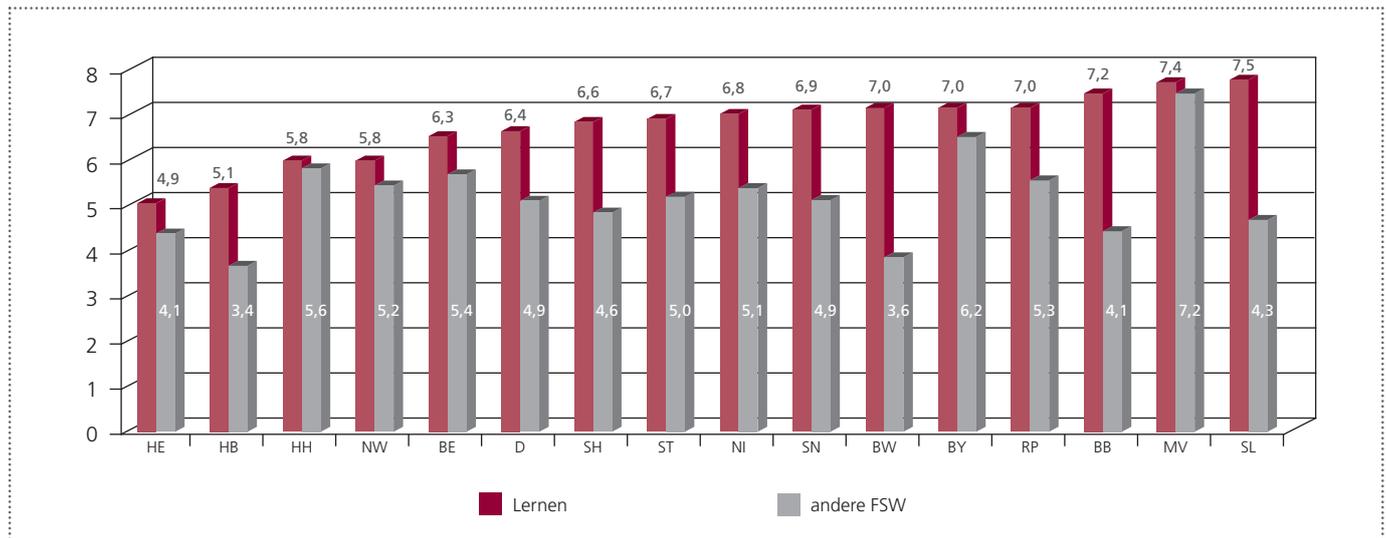
Einzelförderung anbieten usw. Genaue Regelungen zu den Aufgaben solcher ‚Inklusionspädagog(inn)en‘ gibt es kaum. In vielen Fällen erhalten individuell integrierte Schüler(innen) auch Schulassistenz – z. B. solche mit Autismus oder mit motorischen Beeinträchtigungen, manchmal auch ergänzend zu einem sonderpädagogischen Bildungsangebot.

> *Integrationsklassen*: Sie heißen auch ‚Klassen mit gemeinsamem Unterricht‘. Schüler(innen) mit festgestelltem SPF werden in Regelklassen aufgenommen und nehmen dort am Unterricht teil.

Einzelne oder mehrere Sonderpädagog(inn)en sind jede Woche einige Stunden in der Klasse, um die Schüler(innen) mit SPF und/oder ihre Lehrer(innen) zu unterstützen. Sie kommen meist in einer Art ‚Abordnung‘ von den Kompetenz- und Förderzentren. Die Anzahl der Stunden berechnet sich entweder auf der Basis des für die Schüler(innen) mit SPF in der Klasse individuell festgestellten Förderbedarfs (kindbezogen), ein Stundenkontingent sonderpädagogischer Betreuung kann aber auch einer Regelklasse pauschal zugewiesen werden, wenn ein oder mehrere Schüler(innen) mit SPF in dieser unterrichtet werden.

Um ein durchgehendes Teamteaching (gemeinsames Unterrichten von allgemeiner und Sonderlehrkraft) zu ermöglichen, werden in einzelnen Ländern ‚Gruppenlösungen‘ angestrebt. In Baden-Württemberg beispielsweise sollen für Kinder, die zieldifferente Bildungsangebote benötigen, Gruppen von mehreren Schüler(inne)n mit unterschiedlichen Förderbedarfen gebildet werden (KMK 2016, 81). Für solche Gruppen werden

Abb. 11: Förderschüler(innen)-Lehrkraft-Schlüssel in den Ländern (nach KMK 2016, eig. Berechnungen).



Sonderpädagog(inn)en mit ganzem Deputat vom Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum an die allgemeine Schule abgeordnet.

Alle Länder haben Regelklassen, in denen Schüler(innen) mit SPF auch zieldifferent unterrichtet werden können – teilweise ist jedoch in der Sekundarstufe I nur zielgleiches Unterrichten möglich. Schüler(innen) in Integrationsklassen sind in der Regel Schüler(innen) der allgemeinen Schulen.

> *Kooperationsformen* sollen eine gewisse Integration zwischen Regel- und Sonderschüler(inne)n zumindest durch Kontakte bei gemeinsamen außerunterrichtlichen Aktivitäten erreichen.

Sie sind in Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Hessen, Niedersachsen, Saarland, Sachsen als Möglichkeit vorgesehen und können auch gemeinsamen Unterricht von Schüler(inne)n mit und ohne SPF beinhalten. Häufig werden bei der Kooperation vor allem Schüler(innen) im Förderschwerpunkt GE einbezogen. Schleswig-Holstein prüft für den Förderschwerpunkt GE kooperative Modelle. Beim Modell der Partnerklassen (Bayern) kooperieren unter dem Dach einer allgemeinen oder Förderschule zwei Klassen miteinander.

> *Sonder- und Außenklassen*: Hier besuchen die Schüler(innen) mit SPF zwar die Regelschule, bilden an dieser aber eine separate Klasse, die in einem nicht festgelegten Umfang mit einer Klasse der Allgemeinen Schule kooperiert.

Solche Klassen gibt es in Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Saarland, Sachsen und Sachsen-Anhalt. Es gibt Beispiele, bei denen eine Außen- und ihre Kooperationsklasse allen Unterricht gemeinsam gestaltet – und andere, wo die Gemeinsamkeit auf wenige Fächer oder den gemeinsamen Pausenhof beschränkt sind. Es ist nicht eingeschränkt, welche Regelschulformen oder welche Förderschwerpunkte Sonder- oder Außenklassen einrichten können. Mancherorts (z. B. Bremen, Hessen) sind Sonderklassen explizit für die zieldifferente Integration von Schüler(inne)n der Förderschwerpunkte *Lernen* und *Geistige Entwicklung* gedacht. In Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Niedersachsen gibt es aber auch (zusätzliche) Sonderklassen im Bereich der Grundschule, vorrangig für Schüler mit den Förderschwerpunkten *Lernen*, *Emotionale und soziale Entwicklung* oder

*Sprache*. Vielmehr soll dies von den Schulen in einer Kooperationsvereinbarung festgelegt werden. Bremen und Niedersachsen sehen vor, dass Art und Umfang der Kooperation schulintern verbindlich geregelt werden (BLANCK 2014, 22 f.).

> *Schwerpunktschulen* haben einen besonderen Auftrag, Schüler(innen) mit SPF aufzunehmen und zu unterrichten – vorgesehen sind sie in Bayern, Berlin, Hamburg, Niedersachsen (bis 2018 ohne LES), Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland und Sachsen-Anhalt, für Mecklenburg-Vorpommern gibt es eine Empfehlung für ihre Einrichtung.

Während Einzelintegration und Integrationsklassen die Einbeziehung von Schüler(inne)n mit SPF in der Klasse organisieren, geschieht dies in Schwerpunktschulen sozusagen auf Schulebene. Sie sind entweder Regelschulen, die vergleichsweise viele Schüler(innen) mit SPF (Brandenburg, Rheinland-Pfalz und Schulprofil I in Bayern), mit besonderem Förderbedarf (Bayern, Berlin) aufnehmen und/oder speziell darauf ausgerichtet, auch zieldifferente Bildungsangebote zu machen (Berlin, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland).

Zieldifferente Integration ist grundsätzlich an allen Schwerpunktschulen möglich, in manchen Ländern ist diese allerdings (fast) nur hier möglich (Bayern, Rheinland-Pfalz).

Die Schwerpunktschulen im Saarland verfügen über besondere ‚Förderungseinrichtungen‘. Manche erhalten pauschal Lehrerwochenstunden für die sonderpädagogische Förderung (Bayern, Rheinland-Pfalz), andere abhängig von der Anzahl der Schüler(innen) mit festgestelltem SPF (vgl. BLANCK 2014, 25 f.).

### Ausblick

Von einem vollständig inklusiven Bildungswesen, zu dem alle Schüler(innen) mit SPF Zugang haben, sind die Schulen der BRD noch deutlich entfernt. Die UN-BRK hat bewirkt, dass sich die Entwicklung beschleunigt hat und dass – in allen Bundesländern – eine stetig gewachsene Zahl von Kindern und Jugendlichen mit SPF in allgemeinen Schulen unterrichtet wird. In einigen Ländern sind diese bereits in der Mehrheit, in anderen dominiert die separierende Beschulung noch deutlich. Diese Entwicklung zu mehr Inklusion geht allerdings einher mit einer nachhaltigen Steigerung des Anteils von Schüler(inne)n, die SPF zugewilligt bekommen, so dass das Mehr

an Inklusion nur in wenigen Ländern auch mit einer Verringerung der Sonderbeschulung einhergeht. Bei diesen Entwicklungen bilden Kinder und Jugendliche mit SPF im Förderschwerpunkt GE nach wie vor die Schlusslichter. Obwohl auch unter ihnen seit der UN-BRK der Anteil derer ansteigt, die im Gemeinsamen Unterricht lernen, nimmt auch ihre Sonderbeschulung zu – u. a. auf Grund von Verschiebungen zwischen den Förderschwerpunkten.

Verwirklicht wird die inklusive Beschulung in unterschiedlichen Organisationsformen und mit unterschiedlichen Regelungen des Einsatzes von Sonderpädagog(inn)en sowie von Schulasistenz. Diese sind größtenteils weiterhin an Kompetenz- und Beratungsstellen verortet, die aus den bisherigen Förderschulen hervorgehen und die Aufgabe haben, inklusive Beschulung zu unterstützen. Vor allem für Schüler(innen), die zieldifferenten Unterricht benötigen, gibt es vielerorts mit Außenklassen, Kooperationsformen und den Schwerpunktschulen Organisationsformen, die nur eingeschränkt als inklusiv anzusehen sind, weil die Kinder und Jugendlichen dabei nicht unbedingt wohnortnah unterrichtet werden und teilweise auch nicht zur allgemeinen Schule zugehörig sind.

Eine erfolgreiche Weiterentwicklung inklusiver Bildungsangebote, die allen Schüler(inne)n mit SPF offen stehen, zugänglich und für sie attraktiv sind, erfordert wohl vor allem eine Bereitstellung ausreichender sonderpädagogischer Kompetenzen und die Nutzung von Organisationsformen, durch die sich – auch im Sinne zieldifferenter Bildungsangebote – alle Kinder und Jugendlichen am Gemeinsamen Lernen tatsächlich und aktiv beteiligen können.

### LITERATUR

- BLANCK, JONNA M. (2014): Organisationsformen schulischer Integration und Inklusion. Eine vergleichende Betrachtung der 16 Bundesländer. Discussion Paper SP I 2014–501. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH. [www.wzb.eu/de/publikationen/discussion-paper](http://www.wzb.eu/de/publikationen/discussion-paper) (abgerufen am 30.10.2015).
- Bundesvereinigung Lebenshilfe (2015): Schulbegleitung. [www.lebenshilfe.de/w/Data/downloads/themen-recht/empfehlung/Schulbegleitung.pdf](http://www.lebenshilfe.de/w/Data/downloads/themen-recht/empfehlung/Schulbegleitung.pdf) (abgerufen am 20.06.2016).
- Europäische Agentur für Entwicklungen in der Sonderpädagogischen Förderung. In Zusammenarbeit mit EURYDICE (2003): Sonderpädagogische Förderung in Europa. [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org) (abgerufen am 25.06.2011).

**FRÜHAUF, Theo** (1996): Gemeinsamer Unterricht auf dem Vormarsch. Ein bundesweiter Vergleich. In: Lebenshilfe-Zeitung 1996 (6), 3.

**KLAUSS, Theo** (2012): Weshalb gibt es immer mehr SonderschülerInnen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung? In: Teilhabe 51 (4), 161–168.

**KLAUSS, Theo; TERFLOTH, Karin** (2012): Außenklassen in Baden-Württemberg und deren Implikationen für Gemeinsamen Unterricht in Richtung Inklusion. In: KLAUSS, Theo; TERFLOTH, Karin (Hg.): Besser gemeinsam lernen! Inklusive Schulentwicklung. Heidelberg: Winter, 99–124.

**KLAUSS, Theo et al.** (2016): Zielperspektive Inklusion – Wohnen und Teilhaben im Gemeinwesen. In: KLAUSS, Theo et al. (Hg.): Inklusion – Wohnen – Sozialraum. Grundlagen des Index zum Wohnen in der Gemeinde. Marburg: Lebenshilfe, 24–40.

**KLEMM, Klaus** (2015): Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann.

**KMK** (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011. [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_10\\_20-Inklusive-Bildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf) (abgerufen am 11.11.2011).

**KMK** (2015a): Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Übersicht der Kultusministerkonferenz. Inklusives Schulsystem – Entwicklungen in den Ländern. Stand 14.12.2015. [www.gemeinsam-einfach-machen.de/GEM/DE/AS/Bundesteilhabegesetz/6\\_Sitzung/6\\_sitzung\\_Anlage\\_zu\\_ap\\_zu\\_top2.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](http://www.gemeinsam-einfach-machen.de/GEM/DE/AS/Bundesteilhabegesetz/6_Sitzung/6_sitzung_Anlage_zu_ap_zu_top2.pdf?__blob=publicationFile&v=1) (abgerufen am 21.06.2016).

**KMK** (2015b): Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz Dokumentation Nr. 209 – Dezember 2015. Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2005 bis 2014. [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok\\_209\\_SKL\\_2014.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_209_SKL_2014.pdf) (abgerufen am 21.06.2016).

**KMK** (2016): Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.): Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz (2016): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2005 bis 2014. Dokumentation Nr. 210 – Februar 2016. [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok\\_210\\_SoPae\\_2014.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_210_SoPae_2014.pdf) (abgerufen am 11.06.2016).

**UN** (2008): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. [www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere\\_UNKovention\\_KK.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere_UNKovention_KK.pdf?__blob=publicationFile) (abgerufen am 28.11.2011).



#### Der Autor:

**Prof. Dr. Theo Klauß**

Mitglied im Bundesvorstand der BV  
Lebenshilfe e. V.,  
Heidelberg



[theo.klauss@t-online.de](mailto:theo.klauss@t-online.de)

## NEU im Lebenshilfe-Verlag

| Markus Becker, Klaus Kächler

### Tom Mutters

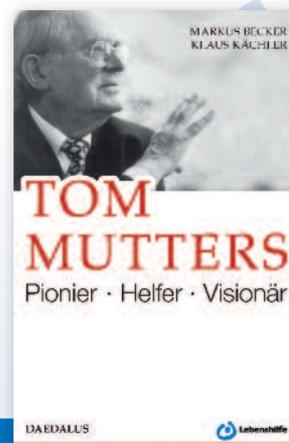
*Pionier – Helfer – Visionär*

1. Auflage 2016, DIN A 5, Hardcover, zahlr. Abb., 176 Seiten,  
ISBN: 978-3-89126-239-9; Bestellnummer LFK 071  
19,95 Euro [D]; 24.50 sFr.  
Sonderpreis für Lebenshilfe-Mitglieder: 18,- Euro [D]

In dieser Biografie beschreiben die Autoren den Weg dieses »großen Helfers«, der im Februar 2016 im Alter von 99 Jahren verstarb. In persönlichen Gesprächen mit Tom Mutters, seiner Frau und vielen Wegbegleitern und Zeitzeugen entsteht das Bild eines Jahrhundertmanns, der das Leben und die Menschen liebte und die Gesellschaft nachhaltig veränderte.

In detailreichen Schilderungen berichtet Mutters selbst von seiner Kindheit in Amsterdam in den 1920er Jahren, von Armut und Elend, aber auch von Zusammenhalt und gegenseitiger Hilfe. Während des Zweiten Weltkriegs half seine Familie jüdischen Freunden und Tom Mutters engagierte sich im Untergrund.

Kooperation mit dem Daedalus Verlag Münster.



#### Bestellungen an:

Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V.,  
Vertrieb  
Raiffeisenstr. 18, 35043 Marburg,  
Tel.: (0 64 21) 4 91-123;  
Fax: (0 64 21) 4 91-623;  
E-Mail: [vertrieb@lebenshilfe.de](mailto:vertrieb@lebenshilfe.de)



Tobias Bernasconi

## Bildung bei schwerer und mehrfacher Behinderung

| Teilhabe 4/2016, Jg. 55, S. 168 – 172

**| KURZFASSUNG** Bildung stellt einen zentralen Begriff von Pädagogik dar. Gleichwohl ist die inhaltliche Diskussion über das, was Bildung ausmacht, nicht abgeschlossen. Für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung ist im Zuge aktueller gesellschaftlicher Transformationsprozesse ein nicht ausgrenzender Bildungsbegriff Schlüssel zur Teilhabe an Bildungsinstitutionen. Bildung kann dabei als relationaler und transformatorischer Prozess beschrieben werden, was die flexible Gestaltung von Bildungssituationen in der pädagogischen Praxis ermöglicht.

**| ABSTRACT** „Bildung“ in context of intellectual and multiple disabilities. „Bildung“ – the German term that is used to describe the concept of education as a lifelong process of human development is a fundamental concept in education studies. The discussion on the question of what indeed constitutes the abstract notion has not yet been finalized. An inclusive concept of „Bildung“ enables people with profound intellectual and multiple disabilities to participate in the educational establishment. By describing „Bildung“ as a relational and transformative process, flexible organizations of educational situations become possible.

### „Bildung“ und Bildungsbegriffe

Bildung ist zentraler „Grundsachverhalt“ (ANTOR, BLEIDICK 2001, 6) von Pädagogik, der jedoch in Abhängigkeit von Kontext, Intention und innerhalb verschiedener Institutionen unterschiedlich definiert wird. Im Rahmen des geisteswissenschaftlichen, aber auch des sozialpolitischen Diskurses sind bis in die Neuzeit hinein immer wieder neue Analysen und Beschreibungen des Begriffs und seines Inhalts entstanden. Mit Blick auf die Pädagogik ist insbesondere die Epoche der Aufklärung zentral, da hier grundlegende Gedanken zum Bildungsbegriff formuliert wurden, die sich bis heute in der Erziehungswissenschaft finden (vgl. SEITZ 2010, 47).

Bildung als ein sozialpolitischer Begriff wird aktuell in der nationalen wie internationalen Gesetzgebung im Rahmen der Ratifizierung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte der Menschen mit Behinderung (UN-BRK) als ein unteilbares Menschenrecht verankert. Dabei kommen erneut Fragen auf, was mit Bildung eigentlich beschrieben wird, ob es verschiedene „Grade“ von Bildung gibt und ob – insbesondere mit Blick auf schulische Bil-

dung – die Bildungsinhalte für unterschiedliche Schülergruppen voneinander abweichen. Verschiedene wissenschaftliche Disziplinen widmen sich diesen Fragen und auch in politischen oder sozialen Kontexten wird darüber diskutiert, wobei zugleich eine Vielzahl an Antworten gegeben wird. In der Praxis und auch auf theoretischer Ebene kommt es durch die unterschiedlichen Erklärungsmöglichkeiten immer wieder auch zu Unsicherheiten (vgl. RIEGERT, MUSENBERG 2010, 27). Aktuell werden beispielsweise synonym zu Bildung andere Begrifflichkeiten wie Qualifikation, Identität, Autopoiesis oder auch Lernen verwendet, wobei diese allesamt nicht den inhaltlichen Gehalt des deutschen Wortes *Bildung* enthalten (vgl. LENZEN 1997; ANTOR, BLEIDICK 2001). Dieses bezeichnet relativ allein stehend den komplexen und lebenslangen Prozess der Entwicklung des Menschen (vgl. KRAWITZ 2001, 42). Auch in der UN-BRK wird Bildung mit ‚lebenslangem Lernen‘ gleichgesetzt, welche genauer durch die Entfaltung der menschlichen Möglichkeiten, der Persönlichkeit, der Begabungen und Fähigkeiten beschrieben wird, mit dem Ziel, Teilhabe an der freien Gesellschaft zu ermöglichen (vgl. BGBL 2008, 1436). Im Kon-

text der Umsetzung der UN-BRK und der damit verbundenen gesellschaftlichen Veränderungsprozesse wird zudem wieder über die Frage nach dem ‚Recht auf Bildung‘ diskutiert. Dabei wird deutlich, dass in den Bildungssektor zunehmend ökonomische Sichtweisen der ‚Ware Bildung‘ einfließen, was sich an Schlagworten wie Effizienz, Eigenständigkeit, Selbstverantwortung, Bildungsstandards oder Wettbewerb zeigt, die allesamt nicht der Pädagogik entnommen sind und einen auf Nützlichkeit hin orientierten Bildungsbegriff widerspiegeln (vgl. KRAUTZ 2009, 87). Dieser entspricht jedoch nicht dem Bildungsverständnis der UN-BRK und auch nicht den bisherigen Erkenntnissen der Pädagogik bei geistiger bzw. komplexer Behinderung. Besonders problematisch erscheint es, dass Menschen, die nicht über bestimmte Fähigkeiten verfügen, durch einen ökonomisierten Bildungsbegriff zunehmend von Bildungsangeboten ausgeschlossen werden, wenn sie definierte ‚Minimalkompetenzen‘ nicht erfüllen können (vgl. FORNEFELD 2007; 2010).

Mit Blick auf Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung besitzt der Bildungsbegriff darüber hinaus eine besondere historische und gegenwärtige Bedeutung, da sich das Dogma der so bezeichneten Erziehungs- und Bildungsunfähigkeit als so resistent und zeitlich überdauernd erwiesen hat, dass Menschen mit geistiger bzw. schwerer und mehrfacher Behinderung auch in der jüngeren Vergangenheit immer wieder aus dem pädagogischen Blick gerieten und ihnen ihr Bildungsrecht verwehrt wurde (vgl. FEUSER 2009, 234 ff.). Grundlage dieser Argumentationen waren seit jeher Vorstellungen von Bildung, die idealisierte Anforderungen an das Individuum stellten, wie beispielsweise ein bestimmtes Maß an Selbstbestimmung, Autonomie oder Reflexionsfähigkeit usw., welche bei genauerem Blick darauf faktisch unerreichbar sind (vgl. KOLLER 2012). Problematisch für Menschen (mit Behinderung), die voraussichtlich lebenslang auf die Unterstützung anderer Menschen angewiesen sind, ist zudem eine Vorstellung von Bildung, welche die Bildsamkeit eines Menschen daran misst, ob bestimmte Kompetenzen erfüllt sind bzw. diese erreichbar erscheinen. Für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung hat eine derart idealisierte Idee von Bildung dabei exkludierenden Charakter mit der Gefahr, dass sie eine Bildung erhalten, die sich auf lebenspraktisches Training reduziert (vgl. RIEGERT, MUSENBERG 2010, 28 f.; MUSENBERG, RIEGERT & LAMERS 2015, 55).

## Der Zusammenhang von Bildungsbegriff und Teilhabe

Annahmen über Bildung entscheiden folglich maßgeblich über Bildungsangebote und weitergehend damit auch über Teilhabechancen. Mit Blick auf Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung macht gerade die jüngere Vergangenheit deutlich, dass Teilhabe an Bildungsinstitutionen maßgeblich davon bestimmt wird, was letztlich unter Bildung verstanden wird. Menschen mit geistiger Behinderung waren bis zum Ende der 1960er Jahre von schulischer Bildung aufgrund ihrer angenommenen ‚Bildungsunfähigkeit‘ ausgeschlossen (vgl. BERNASCONI, BÖING 2015, 41 ff.). Erst die Beschreibung eines Bildungsbegriffs, der Lernen und Bildung als Fähigkeiten des Individuums, sich in neuen Situationen anpassen und diese mitgestalten zu können, und nicht primär als Wissenserwerb sieht, ermöglichte die Partizipation an der Institution Schule. Entsprechend standen eine sogenannte ‚praktische Bildbarkeit‘, soziale Anpassung und das Erlernen manueller Tätigkeiten im Mittelpunkt der schulischen Förderung. Ab den 1990er Jahren geriet dieses Bildungsverständnis innerhalb der Pädagogik bei geistiger Behinderung aufgrund der Fokussierung auf eher praktische Tätigkeiten und die damit einhergehende Einführung des Bildungsbegriffs zunehmend in die Kritik (vgl. ACKERMANN 1990). Es wurde vielmehr betont, dass Menschen mit geistiger Behinderung eigene Motive und Ziele entwickeln und entsprechende Handlungen ausführen. Im Konzept der elementaren Bildung wurden beispielsweise die Befriedigung körperlicher Bedürfnisse, die Betätigung von Dingen sowie Kommunikation und zwischenmenschliche Begegnungen als Bildungsmöglichkeiten und -situationen beschrieben (vgl. KLAUSS, LAMERS 2003, 46 f.). Dieser erweiterte Bildungsbegriff sieht Bildung als etwas, dass es dem Menschen „ermöglicht, der Welt bewertend gegenüberzutreten, indem er sich das aneignet, was sich unter dem Begriff ‚Kultur‘ zusammenfassen lässt“ (ebd., 46), z. B. durch Kommunikationsmöglichkeiten und -anlässe oder die Einbindung in pflegerische Aktivitäten. Dennoch merken KLAUSS und LAMERS (2010, 306) an, dass auch diese Erweiterung des Bildungsverständnisses häufig noch ein Reduziertes darstellt, wenn Bildung von Menschen mit geistiger oder schwerer und mehrfacher Behinderung vorrangig „als Entwicklungsförderung, als Entfaltung und „Ausschöpfung“ der in den Menschen liegenden Möglichkeiten verstanden“ wird. Insbesondere im Kontext der sogenannten ‚Schwerstbehindertenpädagogik‘ wird seitdem ein allseitiges Bildungsverständnis

gefordert, welches sich an Comenius’ Forderung „alle Kinder alles zu lehren“ orientiert und die Umsetzungsmöglichkeiten und -schwierigkeiten diskutiert (vgl. LAMERS, HEINEN 2006, 157; KLAUSS, LAMERS 2010, 306). Aktuelle Studien für den schulischen Kontext machen jedoch deutlich, dass insbesondere Menschen mit geistiger Behinderung oder deutlich erhöhtem Pflegebedarf nicht in dem Maße am allgemeinen Bildungssystem partizipieren wie andere Schülerinnen und Schüler (vgl. LELGEMANN et al. 2012; SCHOLZ, WAGNER & NEGWER 2016). Auch im außerschulischen Bereich sind die Teilhabe an allgemeinen Bildungsinstitutionen und auch konkrete Bildungsangebote für Menschen mit geistiger bzw. schwerer und mehrfacher Behinderung deutlich reduziert (vgl. z. B. FORNEFELD 2007; BERNASCONI, BÖING 2016). Auch die Diskussion um den Bildungsbegriff erscheint demnach weiterhin nicht abgeschlossen. Insbesondere aufgrund der aktuellen gesellschaftlichen Transformationsprozesse ist es demnach wichtig, erneut zu fragen, was der Begriff der Bildung bezeichnet und auf welcher Grundlage dieser ein umfassendes Bildungsrecht für Menschen mit geistiger bzw. schwerer und mehrfacher Behinderung begründen und sichern kann.

### Anthropologische Grundlagen eines tragfähigen Bildungsbegriffs

Als Grundlage von Bildungsbegriffen fungieren anthropologische Annahmen, die den Menschen seit der Aufklärung im Sinne eines *homo educandus* als erziehungsbedürftig und gleichsam im Sinne eines *homo educabilis* als erziehungsfähig sehen. Der Mensch wird als Wesen beschrieben, welches durch Erziehung seine ‚Bestimmung‘ erfüllen kann. Diese frühe Begründungsfigur von Pädagogik erscheint jedoch nicht unproblematisch, da sie den Menschen als ein unvollkommenes Wesen ansieht, welches erst durch von außen angeleitete Erziehung in seine ‚Form‘ gebracht werden muss (vgl. ZIRFAS 2012, 77). Entsprechend wird dieses anthropologische Defizitmodell zunehmend durch ein anthropologisches Aktivitätsmodell ersetzt, welches nicht bestimmte zu erwerbende Kompetenzen (wie beispielsweise Reflexionsfähigkeit, Kommunikation, Autonomie) als Zielbestimmung, sondern die grundsätzliche Möglichkeit des Menschen sich zu entwickeln und zu verändern darstellt. „Der Mensch ist demnach nicht lediglich die Summe seiner *beschreibbaren Teile*, sondern entwickelt in *Situationen* sein Menschsein. Anders gesagt bedeutet dies, dass der Mensch nicht durch Entwicklung

zum Menschen *wird*, sondern seit jeher Mensch *ist* und lediglich sein Menschsein entwickelt“ (BERNASCONI, BÖING 2015, 69, Herv. i. Orig.).

ZIRFAS betont in einer Neujustierung pädagogischer Anthropologie neben dem Erziehungsgedanken *auch* den Bildungsgedanken. Entsprechend sind pädagogisch-anthropologische Axiome hier neben Erziehungsfähigkeit und Erziehungsbedürftigkeit auch Bildungsfähigkeit und Bildungsbedürftigkeit: „Während der Terminus Erziehungsbedürftigkeit darauf abhebt, dass Menschen ohne Erziehung weder ihren individuellen Möglichkeiten noch den kulturellen Erfordernissen gerecht werden können, weist der Begriff der Bildungsbedürftigkeit darauf hin, dass Menschen ein gelungenes Selbst- und Weltverhältnis nicht voraussetzen können, sondern selbsttätig entwickeln müssen“ (ZIRFAS 2012, 77).

Prozesse von Erziehung und Bildung sind demnach immer als unbestimmt und offen anzusehen und gleichsam ist die ‚Fähigkeit‘, sich zu bilden – unabhängig von personalen Eigenschaften – ‚Grundeigenschaft‘ des Menschen. Bildungsprozesse folgen damit nicht definierten Zielen, sondern machen deutlich, dass „Menschen ihr Leben in einer spezifischen Weise verstehen, bewerten sowie praktizieren können und wollen“ (ebd., 80). KOLLER (2012, 16) beschreibt Bildung in ähnlicher Weise allgemein als „grundlegende Veränderung des Verhältnisses von Ich und Welt“.

Mit Blick auf Menschen mit geistiger oder schwerer und mehrfacher Behinderung erscheint diese Sichtweise fruchtbar, da sie den Menschen grundsätzlich zu Entwicklung und sinnhafter Tätigkeit fähig ansieht. Gleichzeitig verweist der Aspekt der Bedürftigkeit darauf, dass Menschen auf Hilfe und Unterstützung bei der Gestaltung ihres Lebens im Sinne eines relationalen und transformatorischen Prozesses angewiesen sind. Bildung wird damit zu einer „menschliche[n] Möglichkeit, die vom Individuum immer wieder neu ergriffen werden muss und letztlich nicht von außen gesteuert werden kann“ (MUSENBERG, RIEGERT & LAMERS 2015, 57).

### Bildung als relationaler und transformatorischer Prozess

Bildung als relationaler Prozess beschreibt die Wechselwirkung zwischen Mensch und Welt, wobei das Verhältnis nicht durch eine Subjekt-Objekt-Beziehung gekennzeichnet ist. Menschen eignen sich folglich nicht lediglich eine objektiv gegebene Welt an, sind aber auch nicht

lediglich das Subjekt, welches die Welt in einem Akt der Konstruktion erschafft. Vielmehr gehen sowohl der Mensch *als auch* die Welt verändert aus dem Bildungsgeschehen hervor. KLAFKI bezeichnet diesen Entwicklungsgang in der Theorie der kategorialen Bildung als ‚doppelseitige Erschließung‘. JANTZEN (2012) stellt dies im Entwurf einer *Bildung für Alle* ausführlich dar und macht deutlich, dass der Begriff der kategorialen Bildung „ein restlos relationaler Begriff“ (ebd., 275) sei. Für die wechselseitige Erschließung sind bei KLAFKI die Begriffe des Exemplarischen, des Elementaren und Fundamentalen zentral. Am Exemplarischen werden dabei Grundstrukturen der Welt, aber auch Fähigkeiten und Einstellungen erworben. Das Elementare meint die besondere (strukturelle) Beschaffenheit von Bildungsinhalten, während das Fundamentale die Beziehung zwischen dem Bildungsinhalt und dem Subjekt bezeichnet (vgl. KLAFKI 2007, 152). Die Besonderheit der kategorialen Bildung liegt darin, dass das Elementare für sich nur einen Aspekt des Bildungsprozesses beschreibt. Die relationale Dimension entsteht erst durch das Fundamentale, das dem Bildungsgeschehen als Motiv zugrunde liegt. In Anlehnung an Klafki ist in der Pädagogik bei geistiger Behinderung ein Bildungsbegriff beschrieben worden, der jedem Menschen Bildung zutraut und zugesteht (vgl. z. B. FORNEFELD 2010; KLAUSS, LAMERS 2003; LAMERS, HEINEN 2006). Kernpunkt ist dabei ein Bildungsverständnis, welches Bildung durch Dialog, kulturelle Teilhabe und individuelle Bedeutungszuschreibung definiert. Bildung beschreibt demnach einen Prozess, der sich im Subjekt vollzieht und vom Subjekt ausgehen muss und demnach transformatorischer Natur ist.

Transformatorische Bildungsprozesse sehen selbige nicht als kontinuierlichen Weg, sondern als sprunghaft an (vgl. KOLLER 2012, 74). Bildung ist entsprechend nicht das Resultat eines sich natürlich vollziehenden inneren Drangs des Subjekts, sondern die (entwicklungs)logische Konsequenz auf krisenhafte Ereignisse (vgl. ebd., 16 f.). Krisen bezeichnen in diesem Kontext Entwicklungsphasen, in denen sich das Weltbild eines Menschen neu ordnen muss, wodurch erst Bildungsprozesse ermöglicht werden. Es handelt sich demnach um „die Konfrontation mit einer Problemlage, für deren Bewältigung sich das bisherige Welt- und Selbstverhältnis als nicht mehr ausreichend erweist“ (ebd., 16). Im Kontext von Bildungserfahrungen sind diese Momente folglich Situationen, in denen Menschen mit Unsicherheiten konfrontiert werden und Lösungswege suchen und dadurch ihr Verhältnis zur Welt neu

bestimmen. Das Erleben von Krisen ist also der Moment, „an dem sich das innere Erleben wandelt und Bildungsprozesse nachhaltig evoziert werden“ (BERNASCONI, BÖING 2015, 112). Allgemein gesprochen ‚geschieht‘ Bildung aufgrund einer Irritation bisheriger Wahrnehmungs-, Denk und Handlungsweisen, etwa in Folge „gesellschaftlich bedingte[r] Problemlagen“ oder „individuelle[r] Krisenerfahrungen“ (KOLLER 2012, 72, H. i. O.) und ist somit Prozess der eigenen Selbstbildung. Krisenhafte Erfahrungen sind demnach nicht als ‚Störmomente‘ zu sehen, sondern als entscheidende Momente für die Realisierung von Bildungsprozessen. Pädagogisches Handeln ist in diesem Kontext die Begleitung des sich bildenden Menschen in der ‚Krise‘, ohne dabei die Richtung der Entwicklung vorzubestimmen. Vielmehr gilt es, Möglichkeiten zu schaffen, in denen (krisenhafte) Erfahrungen durch Auseinandersetzung mit der Welt und somit Bildung ermöglicht wird. Diese ‚Suche‘ nach dem Umgang mit der Welt wird von HEIDENREICH (2010) als kulturelle Tätigkeit beschrieben, was auf den Zusammenhang von Bildung und Kultur verweist. Beide Begriffe sind innerhalb der bildungstheoretischen Diskussion eng verwoben, wobei beschrieben wird, dass bereits die grundsätzliche Möglichkeit des Menschen, an der Kultur teilzuhaben in die er hineingeboren ist, seine grundsätzliche Bildungsfähigkeit begründet. Bildung wird als Prinzip gesehen, „das für alle Mitglieder einer Kultur als deren Träger gilt, auch wenn sie unterschiedliche Grade der Bildung erreichen und Unterschiedliches zu dieser Kultur beitragen“ (LAMERS, HEINEN 2006, 156). Kulturelle Bildung ist folglich ein grundlegendes Menschenrecht und nicht

der Aktivitäten des täglichen Lebens zurückgreift. Aktivitäten des täglichen Lebens sind dabei gewisse Formen, in denen sich alltägliche Routinen wie Nahrung aufnehmen, sich Waschen und Kleiden vollziehen, aber auch Aspekte von Kommunikation oder geistige Aktivitäten wie z. B. sich sicher Fühlen oder die Auseinandersetzung mit Fragen nach Leben, Tod, Sinn oder dem Wert von Personen (vgl. ebd., 239). Partizipation am Alltag wird dabei mit „Partizipation am kulturellen Erbe“ (ebd., 232) gleichgesetzt und mit Blick auf Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung werden ‚Lernfelder‘ identifiziert, in denen sich Bildung als sinnliche und soziale Erfahrung ereignet.

### Bildung und pädagogische Praxis

Eine besondere Herausforderung in der pädagogischen Praxis mit Blick auf Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung entsteht dadurch, dass pflegerische Bedarfe und die Notwendigkeit medizinischer Versorgung, kommunikative Schwierigkeiten, aber auch eigene Annahmen oder Haltungen sich überlagern und Anlässe für Bildungsprozesse in den Hintergrund rücken können. Entsprechend müssen pädagogische Angebote einen für beide Partner bedeutsamen Kontext bzw. Inhalt enthalten. Dieser ist nicht auf materielle (Bildungs-)Gegenstände beschränkt, sondern es kann auch ein gemeinsames Erspüren von Stimmungen oder Situationen oder eine erste kommunikative Annäherung sein. Die Auswahl eines derartigen Inhalts ergibt sich durch die kulturelle Zugehörigkeit der am Bildungsprozess beteiligten Menschen. Das heißt, dass auch kulturell bestimmte Handlungen und Rituale wie eine Begrüßung sowie Abläufe im Rah-

*Bildung beschreibt einen Prozess, der sich im Subjekt vollzieht und vom Subjekt ausgehen muss und demnach transformatorischer Natur ist.*

nur als Besonderheit „für ein paar wenige Begabte“ (Deutsche UNESCO Kommission 2008, 17). In Bezug auf die inhaltliche Seite von Bildung, welche krisenhafte Momente evozieren kann, verweist eine ‚kulturelle Klammer‘ auf die Inhalte, Themen, Gefühle, Grundbedürfnisse und Motive, die innerhalb einer Kultur bestehen und mit denen sich der Mensch im Laufe seiner aktiven Welter-schließung und Weltveränderung auseinandersetzt. FRÖHLICH (2011) beschreibt die Teilhabe an Kultur als Teilhabe am Alltag, wobei er auf den Ansatz

men der Pflege wie das Waschen oder die Nahrungsaufnahme als Bildungsanlässe genutzt werden, sofern sie pädagogisch fokussiert werden. Zur Erarbeitung komplexerer Inhalte kann aber auch eine spezifische Aufbereitung notwendig sein, damit Möglichkeiten zur individuellen Auseinandersetzung mit Inhalten der Welt ermöglicht werden. In der Pädagogik bei geistiger Behinderung hat HEINEN das didaktische Prinzip der Elementarisierung vorgelegt, was es ermöglicht, auch komplexe Inhalte für unterschiedliche Personen greifbar

werden zu lassen, ohne dass die Inhalte dabei ihren besonderen Gehalt verlieren. Elementarisierung, verstanden als Suche nach dem originären ‚Kern‘ von Bildungsinhalten ist dabei Beziehungsgeschehen, das sich „an einer dialogischen Bildung [orientiert], deren Maß die Achtung vor dem unverfügbaren Anderen ist“ (HEINEN 2003, 141). Im Konzept ‚Bildung mit ForMat‘ ist das Prinzip der Elementarisierung von LAMERS und HEINEN (2006) nochmals aufgearbeitet und als theoriegeleiteter Ansatz für die Unterrichtspraxis bei Schüler(inne)n mit schwerer und mehrfache Behinderung vorgestellt worden. Auch hier wird betont, dass jeder Mensch sich auf sehr unterschiedliche Art und Weise mit der Welt auseinandersetzt und sich dadurch individuell bildet. Neben ‚Bildung mit ForMat‘ existieren weitere didaktische Konzeptionen (vgl. z. B. SEITZ 2005), aber auch theoretische Entwürfe (vgl. z. B. BERNASCONI, BÖING 2015), die Bildungsprozesse mit Blick auf Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung analysieren und aufarbeiten. Alle Konzeptionen und Umsetzungsbeispiele verbindet die Annahme, dass sich alleine aus der kulturellen Eingebundenheit des Menschen die Notwendigkeit sowie die Möglichkeit für Bildungsprozesse ergeben. Aufgabe von Institutionen ist es demnach, einen Bildungsgedanken zu stärken, der kulturelle Teilhabe und die Erschließung von Welt fokussiert und daraus mögliche Inhalte, Situationen und Begleiter für Bildungsprozesse analysiert und entwickelt.

### Abschluss

Bildung ist ein wesentliches Element menschlichen Lebens, das weder an ein bestimmtes Lebensalter, noch an eine bestimmte kognitive, soziale, kommunikative usw. Entwicklungsstufe gebunden ist. Bildung in Institutionen erfordert jedoch ein Umfeld, das Bildungsprozesse ermöglicht und Freude an sowie Hinwendung zu Bildung erst entstehen lässt. Bildungsprozesse bedürfen der Fokussierung auf die Krise, weil nur hier der Ort der Entstehung und Entwicklung von Neuem sowie für eine subjektiv gelingende Lebensbewältigung ist. Nicht ausschließlich, aber doch im Besonderen ist im Kontext von schwerer und mehrfacher Behinderung eine besondere Nähe zum Menschen Grundvoraussetzung für die Begleitung von Bildungsprozessen (vgl. FORNEFELD 2010, 279). Aus der Begegnung im Bildungsgeschehen gehen dann sowohl die Interaktionspartner(innen) *als auch* die sie umgebende Welt in veränderter Form heraus. Die Ermöglichung von Bildungsprozessen für diese Personengruppe ist damit nicht nur ein mittlerweile rechtlich ver-

ankerter Anspruch, sondern „ein insgesamt unverzichtbarer Beitrag zur Erhaltung der Gesamtkultur und der Menschlichkeit“ (SPECK 1998, 43). Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung benötigen demnach keinen ‚besonderen‘ Bildungsbegriff, sondern vielmehr die Anerkennung ihrer individuellen Bildungsmöglichkeiten und die begleitende Unterstützung im Prozess der Erschließung und Veränderung der sie umgebenden Welt. Ein hier skizzenhaft beschriebener relationaler und transformatorischer Bildungsbegriff bietet dabei die Möglichkeit, Bildung nicht an festgeschriebenen Inhalten und dem Erlernen von bestimmten Fähigkeiten und Fertigkeiten festzumachen, sondern vielmehr primär als Prozess der individuellen Entwicklung des Menschen zu sehen.

### LITERATUR

- ACKERMANN, Karl-Ernst** (1990): Zum Verständnis von ‚Bildung in der Geistigbehindertenpädagogik‘. In: Dreher, Walter (Hg.): Geistigbehindertenpädagogik vom Menschen aus. Gütersloh: Jakob van Hoddis, 65–84.
- ANTOR, Georg; BLEIDICK, Ulrich** (2001): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer.
- BERNASCONI, Tobias; BÖING, Ursula** (2015): Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer.
- BERNASCONI, Tobias; BÖING, Ursula** (2016): Schwere Behinderung und Inklusion – grundlegende Anmerkungen. In: Bernasconi, Tobias; Böing, Ursula (Hg.): Schwere Behinderung und Inklusion. Facetten einer nicht ausgrenzenden Pädagogik. Oberhausen: Athena, 11–22.
- BGBL** (2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bundesgesetzblatt Teil II, Nr. 35, 1419–1457.
- Deutsche UNESCO Kommission e. V.** (Hg.) (2008): Kulturelle Bildung für Alle. Von Lissabon 2006 nach Seoul 2010. Bonn: Dt. UNESCO-Kommission.
- FEUSER, Georg** (2009): Naturalistische Dogmen: Unerziehbarkeit, Unverständlichkeit, Bildungsunfähigkeit. In: Dederich, Markus; Jantzen, Wolfgang (Hg.): Behinderung und Anerkennung. Stuttgart: Kohlhammer, 233–239.
- FORNEFELD, Barbara** (2007): Was geschieht mit dem ‚Rest‘? Anfragen an die Behindertenpolitik – Teil 1. In: Dederich, Markus; Grüber, Katrin (Hg.): Herausforderungen. Mit schwerer Behinderung leben. Frankfurt a. M.: Mabuse, 39–54.
- FORNEFELD, Barbara** (2010): Alle reden von Bildung für alle – Sind alle noch gemeint? Bildungsanspruch für Menschen mit Komplexer Behinderung. In: Musenberg, Oliver; Riegert, Judith (Hg.): Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. Oberhausen: Athena, 260–281.
- FRÖHLICH, Andreas** (2011): Aktivitäten des täglichen Lebens schwerbehinderter Menschen. In: Fröhlich, Andreas et al. (Hg.): Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär. Oberhausen: Athena, 229–240.
- HEIDENREICH, Gert** (2010): Wir sind Kultur. Über geistige Ernährung. [www.kulturpixel.de/artikel/148\\_Gert\\_Heidenreich\\_Wir\\_sind\\_Kultur\\_Bernd\\_Ingo\\_Friedrich\\_Kulturpixel](http://www.kulturpixel.de/artikel/148_Gert_Heidenreich_Wir_sind_Kultur_Bernd_Ingo_Friedrich_Kulturpixel) (abgerufen am 30.10.2014).
- HEINEN, Norbert** (2003): Überlegungen zur Didaktik mit Menschen mit schwerer Behinderung. In: Fröhlich, Andreas; Heinen, Norbert; Lamers, Wolfgang (Hg.): Schulentwicklung – Gestaltungs(t)räume in der Arbeit mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern. Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik. Düsseldorf: selbstbestimmtes Leben, 121–144.
- JANTZEN, Wolfgang** (2012): Bildung für alle – aber wie? In: Sonderpädagogische Förderung Heute 57 (3), 268–289.
- KLAFKI, Wolfgang** (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim: Beltz.
- KLAUSS, Theo; LAMERS, Wolfgang** (2003): Alle Kinder alles lehren – brauchen sie wirklich alle Bildung? In: Klauß, Theo; Lamers, Wolfgang (Hg.): ...alle Kinder alles lehren! – Aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen. Düsseldorf: selbstbestimmtes Leben, 37–54.
- KLAUSS, Theo; LAMERS, Wolfgang** (2010): Bildung für Menschen mit geistiger Behinderung – ein unvollständig eingelöstes Menschenrecht. In: Musenberg, Oliver; Riegert, Judith (Hg.): Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. Oberhausen: Athena, 302–323.
- KOLLER, Hans-Christoph** (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- KRAUTZ, Jochen** (2009): Bildung als Anpassung? Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung. In: Fromm Forum 2009 (13), 87–100.
- KRAWITZ, Rudi** (2007): Bildung. In: Bundschuh, Konrad; Heimlich, Ulrich; Krawitz, Rudi (Hg.): Wörterbuch Heilpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 42–45.
- LAMERS, Wolfgang; HEINEN, Norbert** (2006): ‚Bildung mit ForMat‘. Impulse für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schülern mit (schwerer)

Behinderung. In: Laubenstein, Desiree; Lamers, Wolfgang; Heinen, Norbert (Hg.): Basale Stimulation. Kritisch – konstruktiv. Düsseldorf: selbstbestimmtes Leben, 141–205.

**LELGEMANN, Reinhard et al.** (2012): Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und Motorische Entwicklung. Zusammenfassung und Empfehlungen. [www.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06040400/down-loads/Forschung/Zusammenfassung\\_Forschungsprojekt\\_schulische\\_Inklusion.pdf](http://www.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06040400/down-loads/Forschung/Zusammenfassung_Forschungsprojekt_schulische_Inklusion.pdf) (abgerufen am 07.09.2015).

**LENZEN, Dieter** (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoieses und Emergenz den Bildungsbegriff ab? Zeitschrift für Pädagogik 43 (6), 949–968.

**MUSENBERG, Oliver; RIEGERT, Judith; LAMERS, Wolfgang** (2015): Innovation und Reduktion. Zum Verhältnis von Bildung und Lebenspraxis in der Pädagogik

für Menschen mit geistiger Behinderung. In: Teilhabe 54 (2), 54–60.

**RIEGERT, Judith; MUSENBERG, Oliver** (2010): Bildung und geistige Behinderung – zentrale Spannungsfelder und offene Fragen. In: Musenberg, Oliver; Riegert, Judith (Hg.): Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. Oberhausen: Athena, 27–49.

**SCHOLZ, Markus; WAGNER, Michael; NEGWER, Moritz** (2016): Auf dem Weg zur „Restschule“? Die Schülerschaft an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Motorische Entwicklung in Rheinland-Pfalz im Spiegel empirischer Daten. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 66 (6), 280–292.

**SEITZ, Simone** (2005): Zeit für inklusiven Sachunterricht. Hohengehren: Schneider.

**SEITZ, Simone** (2010): Erziehung und Bildung. In: Kaiser, Astrid et al. (Hg.): Bildung und Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer, 43–58.

**SPECK, Otto** (1998): Bildung – ein Grundrecht für alle. In: Dörr, Günther (Hg.): Neue Perspektiven in der Sonderpädagogik. Düsseldorf: selbstbestimmtes Leben, 33–55.

**ZIRFAS, Jörg** (2012): Eine Pädagogische Anthropologie der Behinderung – Über Selbstbestimmung, Erziehungsbedürftigkeit und Bildungsfähigkeit. In: Moser, Vera; Horster, Detlef (Hg.): Ethik der Behindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, 75–89.

**i Der Autor:**

**Dr. Tobias Bernasconi**

Studierrat im Hochschuldienst, Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Pädagogik bei Menschen mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung, Klosterstraße 79 b, 50931 Köln

**@ tobias.bernasconi@uni-koeln.de**

# NEU aus dem Lebenshilfe-Verlag

## Pictogenda – plane den Tag

Pictogenda ist der Sammelname für eine Reihe von praktischen, täglich nutzbaren Hilfsmitteln zur Tagesstrukturierung für Menschen, die nicht oder wenig lesen können. Die Kommunikation und die Planung erfolgen über Bilder und Piktogramme. In Deutschland haben wir von den niederländischen Originalen im Angebot:



### Pictogenda 2017

*ein Kalender (fast) ohne Worte*

1. Auflage 2016, Ringbuch im Format 21 x 23 cm, Umschlag: Pappe mit wattiertem Kunstleder bezogen, ISBN: 978-3-88617-423-2; Bestellnummer LBH 423; 33,- Euro [D]; 40,- sFr.

**Sonderpreis für Lebenshilfe-Mitglieder:** 29,70 Euro [D]

Nur Kalendarium (Innenteil) zum Einheften

1. Auflage 2015, 17 x 22 cm, Bestellnummer LBH 017 21,95 Euro [D]; 26.50 sFr.

**Sonderpreis für Lebenshilfe-Mitglieder:** 19,75 Euro [D]

Pictogenda ist ein Terminplaner für Menschen, die nicht oder nicht gut lesen können. Die Eintragungen erfolgen mit Bildsymbolen den Piktogrammen. Damit können die Nutzer(innen) ihre eigenen Termine planen, Ereignisse in ihrem Alltagsleben selbstständig festlegen und sie anderen ohne viele Worte mitteilen. Dazu stehen ihnen mehr als 250 verschiedene selbstklebende Piktogramme – auf Abziehfolie in vielfacher Ausfertigung – zur Verfügung.



### Wandkalender Pictogenda 2017

*eine Seite pro Monat*

1. Auflage 2016, 66 x 48 cm,

Spiralbindung Bestellnummer LAM 003, 22,- Euro [D]; 25,- sFr.

**Sonderpreis für Lebenshilfe-Mitglieder:** 19,80 Euro [D]

Der Wandkalender im Format 66 x 48 cm zeigt auf jeder Seite einen Kalendermonat mit den Piktogrammen, so wie Sie es von Ihrem Terminplaner gewohnt sind. Durch seine Größe bietet er Platz für viele Informationen – z. B. auch für ganze Klassen oder Gruppen – und er ist eine gut sichtbare Erinnerung oder Vergewisserungsmöglichkeit.

**Bestellungen an:**

Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V. · Vertrieb · Raiffeisenstr. 18 · 35043 Marburg  
Tel.: (0 64 21) 4 91-123 · Fax: (0 64 21) 4 91-623 · E-Mail: [vertrieb@lebenshilfe.de](mailto:vertrieb@lebenshilfe.de)





Sophia Falkenstörfer Caren Keeley

## Chance Praxissemester

### Ein neuer Zugang zu schulischen Lebenswelten durch Forschendes Lernen

| Teilhabe 4/2016, Jg. 55, S. 174 – 179

**| KURZFASSUNG** Gegenstand des Artikels ist die Darstellung eines durch das Praxissemester neu gewonnenen Zugangs zum Feld Schule, welcher vielfältige Möglichkeiten zur vertieften schulpraktischen Forschung bieten kann. Durch das Prinzip des Forschenden Lernens, welches im Rahmen eines Studienprojekts umgesetzt wird, können Erkenntnisse z. B. hinsichtlich der Perspektive von Schüler(inne)n mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung und deren Bildungssituation gewonnen werden. Darüber hinaus bietet sich hier die Chance, grundsätzlich das Praxisfeld Schule aus weiteren Perspektiven zu beleuchten.

**| ABSTRACT** *The Practical Semester – New Opportunities to Gain Innovative Insights on Educational Environments through Research-Based Learning. This article presents the new opportunities created by the „practical semester“ towards a new approach to examine educational environments which in various ways may contribute to the academic discourse on educational praxis. Realized in the form of a study project, the principle of ‚research-based learning‘ provides new insights on the perspective of students with learning disabilities and on their educational environment. Additionally and more generally, it offers the opportunity to illuminate the practical sphere of school and school life from different perspectives.*

Mit diesem Beitrag soll aufgezeigt werden, welche Chancen das im Praxissemester verankerte Prinzip des Forschenden Lernens bieten kann, um erweiternde und vertiefende Erkenntnisse über schulische Lebenswelten zu erlangen. Das Praxissemester in NRW wird in der Regel im zweiten Semester der Lehramt-Masterstudiengänge durchgeführt. Fünf Monate lang begeben sich die Studierenden in dieser Zeit in das Feld Schule. Exemplarisch wird hier Bezug auf den Fachbereich Geistige Entwicklung an der Universität Köln genommen.

Die Studierenden haben während des Praxissemesters u. a. den Auftrag, ein Studienprojekt im Sinne des Forschenden Lernens umzusetzen. Dabei gehen sie mit geeigneten Forschungsinstrumenten, beispielsweise der qualitativen Sozialforschung, einer Forschungsfrage nach. Sie erheben Daten, werten diese aus und stellen zum Schluss die hinsichtlich ihrer Forschungsfrage gewonnenen Erkenntnisse dar und reflektieren sie. Dieser neu gewonnene Zugang bietet vielfältige Chancen aus der Sicht unterschied-

licher Akteursgruppen und anhand konkreter Fragestellungen, um Schüler(innen), Unterricht, Schulkonzepte usw. in den Blick zu nehmen. Die im Kontext der Studienprojekte generierten Daten, die Ergebnisse hinsichtlich spezifischer Fragestellungen sowie die erhellenden Erkenntnisse könnten weit über die einzelnen Projekte hinaus den Akteur(innen) aus der Schule, in der Lehre und für die (Schul-)Forschung dienlich sein.

Nach einer Verortung des Forschenden Lernens im Feld der Schulforschung erfolgt eine vertiefende wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Prinzip des Forschenden Lernens, in der auch die Methoden der qualitativen Sozialforschung begründet werden. Anschließend wird Forschendes Lernen im Kontext des Praxissemesters beleuchtet, um dann die Perspektivenvielfalt im Forschungs- und Erkenntnisfeld darzulegen. Abschließend werden die theoretischen Ausführungen anhand exemplarischer, forschender Zugänge aus dem Praxissemester im Förderschwerpunkt Geistiger Entwicklung konkretisiert.

### Praxisforschung im schulischen Kontext

Klassische wissenschaftliche und allgemeine Schulforschung befasst sich größtenteils mit übergeordneten, zumeist aktuell-bildungspolitischen Fragestellungen in breit angelegten Studien mit dem Ziel der Grundlagenforschung und ihrer Theoriebildung. „Die Schulforschung dient insgesamt der theoretischen Fundierung der anwendungsorientierten Forschung, indem sie die empirischen Daten in Theorien übersetzt, um Probleme allgemein in Schule und Unterricht zu erklären und Handlungskonzepte zur Lösung dieser Probleme vorzuschlagen“ (DRINCK 2012, 25).

Nach BÖHME (2009) lassen sich zwei Positionen in der Schul- und Unterrichtsforschung beschreiben. Zum einen die sogenannte Handlungs-, Aktions- oder Praxisforschung und zum anderen die erziehungswissenschaftliche Grundlagenforschung. Mit der erstgenannten Forschungslinie soll „eine forschungsorientierte Interventionspraxis bezeichnet [werden], die auf eine Verwirklichung wissenschaftlich begründeter Modellentwürfe ausgerichtet ist“ (ebd., 739). Mit Hilfe der erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung soll dagegen kein Handlungswissen, sondern vor allem ein Reflexionswissen generiert werden. „Als reflexive Beobachtungswissenschaft ist erziehungswissenschaftliche Grundlagenforschung für die Professionalisierung von Schule mittelbar ‚nützlich‘ und zudem als kritisch-reflexive Instanz für Handlungs-, Aktions- und Praxisforschung wichtig“ (ebd.).

Beide Forschungsperspektiven können innerhalb von Forschungsprozessen im Rahmen des Praxissemesters eingenommen werden, wobei die Praxisforschung durch den speziellen Zugang zum Feld einen besonders hohen Erkenntnisgewinn beinhalten kann. Das „Ziel von Praxisforschung ist die fallbezogene Erkenntnisgewinnung zur Verbesserung konkreter pädagogischer Praxis im Interesse ihrer Adressat/-innen“ (PRENGEL 2009, 796).

### Forschendes Lernen

„Forschendes Lernen zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prü-

*fung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren“ (HUBER 2009, 9).*

Das Forschende Lernen ist eine lernerzentrierte Methode, d. h. der/die Forscher(in) ist unmittelbar als Subjekt im Prozess des Forschens eingebunden, denn „[d]ie Lernerzentrierung lässt forschendes Lernen als eine spezifische Form des intrinsisch motivierten, konstruktivistischen Lernens verstehen“ (KERGEL, HEIDKAMP 2016, 208). Das „Wichtige am Prinzip des Forschenden Lernens ist die kognitive, emotionale und soziale Erfahrung des ganzen Bogens, der sich von der Neugier oder dem Ausgangsinteresse aus, von den Fragen und Strukturierungsaufgaben des Anfangs über die Höhen und Tiefen des Prozesses, Glücksgefühle und Ungewissheiten, bis zur selbst (mit-)gefundenen Erkenntnis oder Problemlösung und deren Mitteilung spannt“ (HUBER 2009, 10). Es ist dabei relevant, dass die Fragestellungen nicht nur zufällig subjektiv bedeutsam, sondern, „wie bei Forschern, auf die Gewinnung neuer Erkenntnis gerichtet, d. h. [...] für Dritte von Interesse“ (ebd., 11) sind. Forschendes Lernen ist demnach sowohl Lern- als auch Forschungsprinzip, „da forschendes Lernen Wissenschaft und Lernen integrativ zusammenführt. Als Konsequenz ergibt sich ein Zusammenspiel aus wissenschaftstheoretischen und lerntheoretischen Ansätzen, die es integrativ miteinander zu verknüpfen gilt“ (KERGEL, HEIDKAMP 2016, 209). Dieser, dem Forschenden Lernen inhärente, doppelte Zugang zur Wirklichkeit verdeutlicht, dass sich das Prinzip des Forschenden Lernens im Sinne der oben beschriebenen Positionen der Schul- und Unterrichtsforschung sowohl dazu eignet, Handlungs-, Aktions- oder Praxisforschung durchzuführen, als auch eigenes Reflexionswissen zu erwerben.

Damit Forschendes Lernen wissenschaftlichen Ansprüchen genügen kann, braucht es nach KERGEL und HEIDKAMP (2016) zunächst eine Klärung dessen, was ‚Wissenschaft‘ sein soll. Er definiert wissenschaftlich gesichertes Wissen „als intersubjektiv und methodisch abgesichertes Wissen, [welches] nicht bloß subjektive Ansichten widerspiegelt, sondern systematisch-intersubjektiv geordnet und methodisch abgesichertes Wissen darstellt“ (KERGEL, HEIDKAMP 2016, 180). Dies bedeutet, dass das Wissen logisch argumentiert bzw. begründet sein muss, damit es nachvollziehbar ist. Weiterhin muss die logische Argumentation von Wissens-

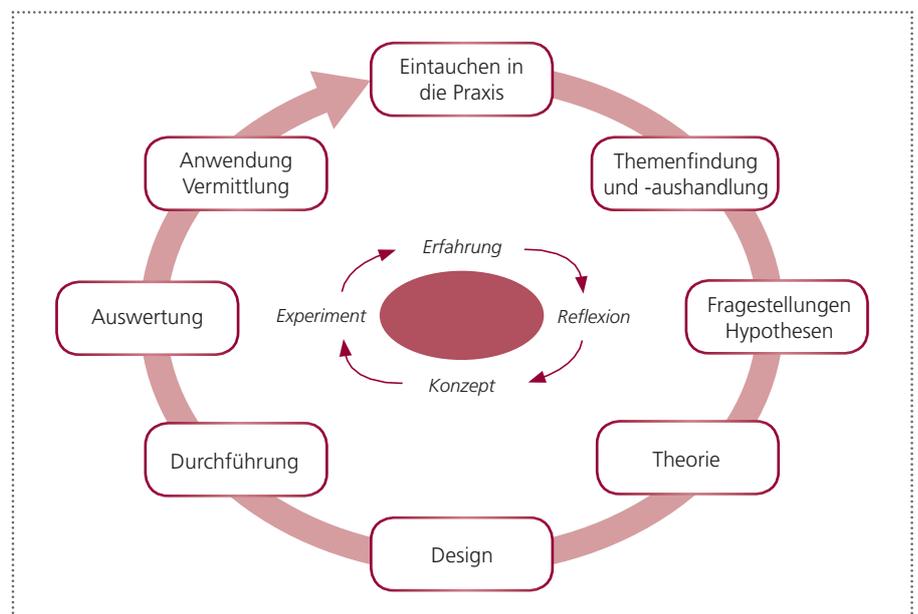
beständen geordnet und systematisiert sein. Wissenschaftliches Wissen ist nur dann methodisch fundiert, wenn es durch systematische Erkenntnisstrategien erarbeitet wurde (vgl. ebd.). Forschendes Lernen, als ein forschender Zugang zu intersubjektiven Frage- und Problemstellungen, muss sich demzufolge Erkenntnisstrategien bedienen, die eine systematische, logisch nachvollziehbare Darstellung des gesamten Forschungsprozesses garantieren. KERGEL und HEIDKAMP legen mit Dilthey dar, dass „naturwissenschaftlich geprägten Vorgehensweisen [...] das menschliche Erleben [nicht angemessen berücksichtigen], da sich ‚Bewußtseinstatsachen‘ (Dilthey 1962, S. 11) nicht rein kausal-analytisch wissenschaftlich erklären lassen“ (KERGEL, HEIDKAMP 2016, 195 f.). Während sich die Naturwissenschaften also auf das analytisch Erklärbare konzentrieren, will die Geisteswissenschaft anhand methodischer Strategien und Erkenntnisinstrumente ‚menschliches Erleben‘ objektivieren und intersubjektiv verständlich machen. Dazu bedarf es eines alternativen Forschungsverständnisses, welches den Erkenntnisgegenstand wissenschaftlich angemessen aufbereitet (vgl. ebd.). „Der Ansatz, menschliches Erleben verstehend zu rekonstruieren, zu interpretieren und derart zu verobjektivieren, begründet die epistemologische Grundlage der sogenannten qualitativen Sozialforschung. Aus wissenschaftstheoretischer Perspektive sind qualitative Ansätze dem Verstehen verpflichtet“ (KERGEL, HEIDKAMP 2016, 201). Diesem wissenschaftlichen Verständnis folgend wird das Prinzip Forschendes Lernen – wie wir es hier verstanden wissen wollen – als

Erkenntnisinstrument eingesetzt, welches einen Zugang zur ‚Welt‘ eröffnen soll, um diese besser zu verstehen. Damit dies gelingen kann, muss sich die Form der Datenerhebung an der Lebenswelt des oder der zu erforschenden Subjekts/e orientieren: „(Teilnehmende) Beobachtung, Interviews, die Analyse autonomer Produktionen bzw. Artefakte des Feldes sind mögliche methodische Zugänge zum Erleben. Hierbei gilt es, die Erhebungsmethode an den Erkenntnisgegenstand anzupassen. Oftmals ist in qualitativ orientierten Ansätzen der/die Forschende in die bedeutungsgenerierende Erlebnisdimension bzw. Prozesse des Feldes eingebunden. Dies zeigt sich beispielsweise in der ‚teilnehmenden Beobachtung‘ (...)“ (ebd.).

**Forschendes Lernen im Kontext des Praxissemesters**

BOELHAUVE et al. (2004, 7) definieren Forschendes Lernen in der Lehrer(innen)forschung als „einen Lernprozess, der darauf abzielt, den Erwerb von Erfahrungen im Handlungsfeld Schule in einer zunehmend von Wissenschaftlichkeit ausgerichteten Haltung theoriegeleitet und selbstreflexiv unter gleichzeitiger Beachtung des Respekts vor der nicht zu verdinglichenden Persönlichkeit des Kindes bzw. Jugendlichen sowie Lehrenden zu ermöglichen.“ Wie der Forschungsprozess beim Forschenden Lernen konkret aussehen kann, veranschaulicht das Modell der Analogie von Forschungs- und Lernprozessen nach SCHNEIDER und WILDT (2009, 58) (s. Abb. 1). Besonders verständlich wird hier die Analogie von Forschungs- und Lernprozessen abgebildet: während der

Abb. 1: Modell der Analogie von Forschungs- und Lernprozessen nach SCHNEIDER und WILDT (2009)



äußere Zyklus die Forschungstätigkeit beschreibt, bildet der innere Zyklus den individuellen Lernprozess ab.

Dieser wichtige (selbst-)reflexive Professionalisierungsprozess ist, wie gezeigt werden konnte, dem Prinzip des Forschenden Lernens inhärent. Hinsichtlich der zu wählenden Fragestellung jedoch ergeben sich mannigfaltige Forschungsfelder in der schulischen Lebenswelt. SCHÜSSLER et al. (2014) haben diese Forschungsfelder in fünf mögliche Varianten eingeteilt. Exemplarisch werden diese mit Fokus auf die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung skizziert.

Die erste Variante bezieht sich auf die ‚eigene unterrichtspraktische Tätigkeit‘ und könnte beispielsweise Fragen der fachdidaktischen Reduktion (Elementarisierung) von Unterrichtsinhalten betreffen. Gerade in der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ist die Vermittlung eines gemeinsamen Gegenstands (Feuser) als elementarer Bildungsinhalt (Klafki) besonders anspruchsvoll, da von der Lehrperson Kompetenzen hinsichtlich innerer Differenzierung verlangt werden, um Lerninhalte auf unterschiedlichen Aneignungsniveaustufen (Entwicklungslogische Didaktik) für die Schüler(innen) zugänglich zu machen.

Variante Zwei betrifft die Erforschung fachdidaktischer oder allgemeinpädagogischer Fragestellungen in ‚fremdem Unterricht‘. Beispielhaft kann hier die verbale Lehrer(innen)-Schüler(innen)-Interaktion genannt werden, bei der die Sprache der Lehrkraft hinsichtlich der Schülerschaft (altersadäquat, strukturiert in der Aufgabenbeschreibung usw.), die Ansprache der Schüler(innen) von Seiten der Lehrenden (persönlich, unpersönlich, wertschätzend, sachlich usw.) oder die Ansprache der Lehrenden von Seiten der Schüler(innen) (höflich, unhöflich, in Ein-/Zwei- oder Mehrwortsätzen usw.) und die Auswirkungen der verbalsprachlichen Interaktion in den Blick genommen werden könnte.

In Variante Drei stehen ‚Schulentwicklungsprozesse‘ im Fokus. „Schulentwicklung stellt ein Zusammenspiel aus Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung und Personalentwicklung dar“ (SCHÜSSLER et al. 2014, 148). Förderschwerpunktspezifisch könnten hier Fragen zum Einsatz der Inklusionshelfer(innen) untersucht werden.

In Bezug auf den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung bietet die vierte Variante ‚Einzelfallarbeit zur Diagnose

und Förderung‘ mannigfaltige Möglichkeiten, um sich auf eine(n) Schüler(in) und deren/dessen Voraussetzungen zu konzentrieren. Hier kann Fragen zu sämtlichen Entwicklungsbereichen (Kommunikation, Motorik, Sozialverhalten usw.) nachgegangen werden. Aber es können auch spezifische fachbezogene Lernausgangslagen umfassend beobachtet und diagnostiziert werden, um daraus individuell geeignete Förder- und Lernmöglichkeiten zu entwickeln.

an Methodenkenntnis und der Erkenntnis, dass Theorie der Praxis dienlich ist, ist davon auszugehen, dass durch das Praxissemester weitere Kompetenzen im Hinblick auf den Umgang mit Fragestellungen durch einen forschenden Habitus hinsichtlich der schulischen Lebenswelt erworben werden, die langfristige Auswirkungen auf die Gestaltung ihres schulischen Alltags haben werden.

### *Das in der UN-Konvention verankerte Recht auf Teilhabe schließt auch die Teilhabe an Forschungsprozessen ein, was die Verpflichtung mit sich bringt, alle Menschen in diese Prozesse miteinzubeziehen.*

Die letzte Variante ‚Biografische Zugänge eigener Professionalisierungsprozesse‘ „ist stärker als die vorhergehenden auf selbstreflexive, biographische Prozesse ausgerichtet“ (ZfL 2014, 21). Wählen die Studierenden Fragestellungen zu dieser Variante, so haben sie die Möglichkeit, „Motivationen, Zugänge und biografische Hintergründe zum angestrebten Beruf“ (SCHÜSSLER et al. 2014, 150) kritisch zu reflektieren.

#### **Perspektivenvielfalt im Forschungsfeld Schule**

Wie beschrieben, ermöglicht das Forschende Lernen im Praxissemester Zugänge zu unterschiedlichen Perspektiven und bringt dadurch positive Veränderungspotenziale auf verschiedenen Ebenen mit sich. Durch die explizite Form der Feldforschung kann dieses Forschungsprinzip als besonders erkenntnisgenerierend bezeichnet werden. Die schulpraktische Forschung kann, wenn sie sich der vielfältigen Studienprojekte bedient, sicherlich neue Impulse bekommen, da didaktische Fragestellungen, aber auch Fragen zur Schulentwicklung aus einer Innenperspektive generiert werden.

#### *Perspektive Studierende – Forschend Lernende im Professionalisierungsprozess*

Es wurde ausführlich dargestellt, in welchem Maße Lehramtsstudierende durch die Umsetzung des Prinzips des Forschenden Lernens im Praxissemester profitieren. Ein weiterer Aspekt, der durch das Forschende Lernen ermöglicht wird, ist die Entwicklung eines forschenden Habitus als professionelle Haltung hinsichtlich ihrer zukünftigen Rolle als Lehrperson. Neben einem Zuwachs

#### *Perspektive Schüler(innen) als Teilnehmer(innen) an Forschung*

Grundsätzlich ist eine Zunahme von Studien zur Lebenssituation von Menschen mit geistiger Behinderung zu konstatieren, wobei die reale Beteiligung dieser Klientel an Forschungsprozessen immer noch als gering zu bezeichnen ist.

In erster Linie werden zum jetzigen Zeitpunkt Fragestellungen untersucht, die die außerschulische Lebenswelt des Personenkreises betreffen. Fragen zur schulischen Situation wird eher auf einer theoretischen, weniger auf einer empirischen Ebene nachgegangen (vgl. TERFLOTH, JANZ 2009, 9), sodass die Beteiligung von Schüler(inne)n mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung an Forschung zu ihrer schulischen Lebenswelt als sehr gering bezeichnet werden kann. Schüler(innen) mit komplexer Behinderung sind von diesen Forschungsprozessen häufig ausgeschlossen.

Als mögliche Ursachen können verschiedenste Faktoren benannt werden, wie zum Beispiel die Heterogenität des Personenkreises, Verständigungsprobleme aufgrund eingeschränkter bzw. fehlender Verbalsprache oder kognitiver Verständnismöglichkeiten, die Notwendigkeit eines sehr individuellen Vorgehens, was einen erhöhten Ressourceneinsatz mit sich bringt, Herausforderungen bei der Berücksichtigung der Gütekriterien empirischer Sozialforschung (Validität, Repräsentativität, Reliabilität) oder aber auch der Zugang zum Feld. Auf einige dieser Faktoren soll im Folgenden noch weiter eingegangen werden, denn das Praxissemester bietet Möglichkeiten, diesen Hemmnissen zu begegnen und Schüler(innen) mit dem Förderschwerpunkt

Geistige Entwicklung stärker in Forschungsprozesse einzubeziehen.

Für die Forschung mit Menschen mit geistiger Behinderung sind dabei einige Annahmen als grundlegend zu bezeichnen (vgl. KEELEY 2015; BERNASCONI, KEELEY 2016). Das in der UN-Konvention verankerte Recht auf Teilhabe schließt auch die Teilhabe an Forschungsprozessen ein, was die Verpflichtung mit sich bringt, alle Menschen in diese Prozesse miteinzubeziehen (partizipative Forschung). Menschen mit geistiger Behinderung stellen dabei besondere Herausforderungen an die forschungsmethodischen und -methodologischen Rahmenbedingungen, die an dieser Stelle nur angerissen werden sollen und können. Die schulische Lebenswelt als Forschungsfeld im Rahmen des Praxissemesters bietet dafür einen besonders geeigneten Raum, was im Folgenden deutlich werden wird.

Das Ziel qualitativer Verfahren ist, „das Subjekt in seiner Lebenswelt zu verstehen, seine Sicht von Wirklichkeit annäherungsweise zu rekonstruieren, um Ansatzpunkte für Veränderungen im Interesse des Personenkreises zu gewinnen“ (SEIFERT 2009, 79). Im Praxissemester wird diesem Ziel Rechnung getragen, indem die Schüler(innen) in den Mittelpunkt des Forschenden Handelns gestellt werden, was beispielsweise durch die notwendige Anpassung von Forschungsfragen deutlich wird. Den grundsätzlichen Bedarfen des Personenkreises im Hinblick auf die Gestaltung des Untersuchungsdesigns kann das Praxissemester allein aufgrund der möglichen Ressourcen und Rahmenbedingungen begegnen. Durch den verhältnismäßig langen Zeitraum, den die ‚Forscher(innen)‘ im Forschungsfeld verbringen, erlangen sie eine wachsende Kenntnis der schulischen Lebenswelt und können eine Vertrauensbasis aufbauen, die für die tatsächliche Forschung von Vorteil ist. Die Forschung findet im natürlichen Umfeld statt und kann mit zeitlicher Flexibilität durchgeführt werden. Die Relevanz für alle Beteiligten ist in den allermeisten Fällen als hoch einzustufen, da es sich bei den Fragestellungen um wahrgenommene Problemlagen aus der Praxis handelt.

### *Perspektive Lehrpersonen*

Gleiches kann auch für die Gruppe der Lehrenden gelten. Im Rahmen des Praxissemesters ist es möglich, konkrete Problemlagen aus der Praxis in den Blick zu nehmen bzw. Fragestellungen mit schulübergreifendem Erkenntnisinteresse zu erforschen. Im Rahmen von Interviews können darüber subjektive Sichtweisen auf zentrale Fragestellungen schulischer

Handlungsfelder erhoben werden. Darüber hinaus kann mittels schriftlicher Befragungen auch eine breitere Gruppe an Lehrenden in ein Studienprojekt einbezogen werden.

### *Perspektive weitere Mitarbeiter(innen)*

Aufgrund der unterschiedlichen Bedürfnisse der Schülerschaft und der individuellen Herausforderungen und Bedarfe einzelner Schüler(innen), sind an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung unterschiedliche Professionen tätig. Neben dem Lehrpersonal gehören dazu vor allem Therapeut(inn)en und pflegerische Fachkräfte, aber auch Schulbegleiter(innen) und Helfer(innen) in Freiwilligendiensten. An diese multiprofessionellen Teams werden im Hinblick auf eine gelingende Kooperation zum Wohle der Schüler(innen) hohe Anforderungen gestellt (vgl. HEDDERICH, HEGNER 2009, 25 ff.). Auch diese Perspektive kann durch den kollegialen Zugang seitens der Studierenden im Praxissemester mit weniger Hemmnissen erhoben werden, als es vielleicht durch einen wissenschaftlichen Zugang von außen der Fall wäre.

### *Perspektive Schule*

Schule ist durch die Heterogenität der beteiligten Personen, Institutionen und Rahmenbedingungen grundsätzlich einer Vielzahl von Anforderungen ausgesetzt. Dies führt häufig zu einer Diskrepanz der unterschiedlichen Interessen, die durch „externe Partner (Kultusministerium, Schulbehörden, Wirtschaft, Eltern etc.) herangetragenen Vorgaben und von der Gesellschaft geforderten Ansprüche oder intern beobachteten Erwartungen sowie der tatsächlichen Schul- und Unterrichtspraxis spürbar werden“ (DRINCK 2012, 25). Damit Schule diesen diversen Herausforderungen begegnen kann und gegebenenfalls auftretenden Schwierigkeiten entgegenwirkt, ist es erforderlich, diese zu benennen. Dazu können Studienprojekte im Praxissemester einen Beitrag leisten, denn „um die Mängel zu identifizieren, müssen neben aussagekräftigen Schultheorien vor allem auch Ergebnisse aus systematisch durchgeführten Evaluationsstudien der betreffenden Schule vorliegen“ (ebd.).

Durch das Agieren im Feld, durch die reale Evaluation der unterschiedlichen Einflussfaktoren und Prozesse, kann es Studierenden im Praxissemester gelingen, konkrete Fragestellungen im Kontext von Schulentwicklung zu erforschen.

### **Beispiele forschender Zugänge zum Praxisfeld Schule**

Die Bedeutung von Studienprojekten im Praxissemester als wertvoller Beitrag einer wissenschaftlichen Praxisforschung soll durch die im Folgenden exemplarisch dargestellten Forschungsdesiderate deutlich werden.

#### *Forschende Zugänge zur Perspektive der Studierenden im Praxissemester*

Eine mögliche Annäherung an die Reflexion der eigenen Lehrerpersönlichkeit kann mit der Fragestellung: ‚Welche Faktoren vorrangig das eigene professionelle Selbstkonzept bedingen?‘ (Amelie Rodenbach, Studentin) erfolgen. Diese Fragestellung verfolgt das Ziel, herauszufinden, welche Faktoren vorrangig das eigene persönliche Selbstkonzept bedingen, um diese Erkenntnisse anschließend dafür zu nutzen, dem zukünftigen Berufsalltag mit einer höheren Souveränität entgegenzutreten. Dabei sollen mittels der Erhebungsmethode der Selbstbeobachtung oder Introspektive im Rahmen einer ansatzweise ethnografischen Feldbeobachtung – festgehalten durch ein (Feld-)Tagebuch – die Mehrdimensionalität des eigenen Handelns, Denkens und Fühlens wahrgenommen und vor dem Hintergrund des professionellen Selbstkonzepts reflektiert werden.

#### *Forschende Zugänge zur Perspektive der Schüler(innen)*

##### *Deutsch und Kommunikation*

Das Fach Deutsch ist in der schulischen Lebenswelt der Schüler(innen) allgegenwärtig, da darunter nicht nur produktives und symbolisches Lesen und Schreiben sowie Schriftverstehen und Schriftanwenden subsumiert werden, sondern der gesamte Bereich des Schrift-Sprach-Erwerbs mit dem Förderschwerpunktin-härenten erweiterten Schrift-, Sprach- und Leseverständnis. Von den Lehrpersonen erfordert dies, um professionell unterrichten und fördern zu können, vertiefte und erweiterte Fachkenntnisse. Um beispielsweise der Frage nachzugehen, „Welches Sprachverständnis hinsichtlich der Zweitsprache Deutsch“ (Maike Urbanek, Studentin) eine Schülerin im zweiten Schulbesuchsjahr zeigt, muss zum einen die individuelle Schüler(innen)- ebenso wie die Lehrer(innen)ebene in den Blick genommen werden. Auf Schüler(innen)ebene ergeben sich die Ziele der Teilhabe an interpersonaler Kommunikation, um beispielsweise einen Beziehungsaufbau in der Klasse zu fördern (Entwicklungsziel) und eine Teilhabe an kultureller Bildung (Lerninhalte) zu ermöglichen. Um Letz-

teres zu gewährleisten, ergibt sich auf der Lehrer(innen)ebene das Ziel, schulische Schwierigkeiten durch eine gute Diagnostik besser einschätzen zu können, um dementsprechend adäquate Lernangebote für die Schülerin bereitzustellen und – für eine gelingende interpersonale Kommunikation – den passiven wie den aktiven Wortschatz der Schülerin zu fördern. Theoretisches Fachwissen über den Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ), sowie über das Sprachverständnis (Voraussetzungen, Wortverstehen und Satzverstehen) sind notwendig, um dieser Forschungsfrage nachgehen zu können. Es konnte anhand von Beobachtungen und Tests herausgefunden werden, dass die Schülerin ein unerwartet hohes Sprachverständnis auf der Ebene des Satzverstehens und damit einen sehr umfangreichen passiven Wortschatz besitzt. Alleine durch die Einzelförderung konnte das Selbstwertgefühl der Schülerin gestärkt werden und durch das Wissen über ihre Kompetenzen wird sie nun nicht mehr unterschätzt. Die Studentin hingegen ist sich nun bewusst, dass die Gefahr einer vorschnellen Beurteilung von DaZ-Schüler(inne)n besteht, und sie konnte durch das Studienprojekt ein hohes Maß an professioneller Sensibilisierung in diesem Bereich gewinnen.

Die Frage: „Wie ein Schüler im Bereich des Schriftspracherwerbs adäquat gefördert werden kann“ (Katharina Schmidt, Studentin) verlangt von Seiten der Studierenden zunächst ein fundiertes Wissen über den (erweiterten) Schriftspracherwerb. Das Ziel, welches mit einer solchen klassisch fachdiagnostischen Frage verfolgt wird, ist die Entwicklung des Schriftspracherwerbs für einen Schüler genauer zu untersuchen (Lernausgangslage), um diesem anschließend eine angemessene Förderung zukommen zu lassen. Gleichmaßen erwerben die Studierenden Kompetenzen. Zum einen im Bereich der Fachdiagnostik, wie im vorliegenden Fallbeispiel durch die Durchführung einer Eingangsdiagnostik zur Schriftsprache und zur phonologischen Bewusstheit und einer Verhaltensbeobachtung, zum anderen in der Planung von Fördereinheiten aufgrund der erhobenen Erkenntnisse. Auch hier zeigten die Ergebnisse, dass der Schüler fehleingeschätzt wurde. So ist seine phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne zwar gut ausgebildet, im engeren Sinne jedoch kaum vorhanden. Aufgrund der bisherigen Fehleinschätzung gilt es, zunächst das Zutrauen in seine Fähigkeiten zu stärken, u. a. durch angemessene Unterrichtsangebote.

### *Bildung in pflegerischen Kontexten*

Das Praxissemester bietet die Möglichkeit, auch Schüler(innen) mit komplexen Behinderungen in den Mittelpunkt von Forschungsfragen zu stellen und mit ihnen ihre (schulische) Lebenswelt zu erheben. Eine tiefere Kenntnis eben dieser kann vorausgesetzt werden und im Vorfeld kann bereits ein Vertrauens- und Verstehensverhältnis aufgebaut werden, um gemeinsames Forschen zu ermöglichen. So entstehen vor dem Hintergrund der intensiven theoretischen Auseinandersetzungen während des BA-Studiums Fragestellungen, die nun durch Studienprojekte in den schulischen Alltag transferiert werden können. Hierunter fallen u. a. Fragen, die sich mit der Bildungssituation von Menschen mit komplexer Behinderung auseinandersetzen, wie zum Beispiel „Wie werden Ernährungssituationen von Schüler(inne)n mit komplexer Behinderung gestaltet?“ (Julia Stotzem und Isabella Hußmann, Studentinnen). Hier wurde über den Zeitraum von drei Monaten eine Einzelfallstudie durchgeführt, in der die Gestaltung einer Essenssituation mit einer Schülerin beobachtet wurde, um herauszuarbeiten, welche Möglichkeiten einer bildungsreichen Gestaltung bereits erfolgreich umgesetzt werden und welche Aspekte noch ergänzt werden könnten, sodass durch mögliche Handlungsänderungen Ernährungssituationen in allen Aspekten fachgerecht verwirklicht werden können. Die Ergebnisse können eine positive Veränderung für den Einzelfall bedeuten und eine Sensibilisierung des Umfelds mit sich bringen sowie evtl. weitere Entwicklungsprozesse anstoßen.

### *Schüler(innen)perspektiven im Kontext Übergang Schule – Beruf*

Mit der Methode des problemzentrierten Interviews ist es möglich, die subjektive Sichtweise des/der Befragten zu erheben und dabei ein Thema zu fokussieren, bei dem ein besonderer Erkenntnisgewinn vermutet wird. Dieses Vorgehen eignet sich besonders bei Forschungsfragen, die im Bereich des Selbstkonzepts bzw. der Selbstwahrnehmung liegen, wie zum Beispiel die Erhebung der selbstwahrgenommenen Kompetenz im Hinblick auf Berufsperspektiven und Erkenntnisse über die Struktur des Selbstkonzepts von jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung. Für die Erforschung der Fragestellung „Welche beruflichen Perspektiven sehen Schüler(innen) mit geistiger Behinderung aufgrund ihrer persönlichen Kompetenzen, Wünsche und Bedürfnisse?“ (Anne Czerwinski, Studentin) wurden fünf Jugendliche der Abschlussstufe einer För-

derschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung befragt, wobei auf die besonderen Bedürfnisse des Personenkreises v. a. in der Gestaltung der Rahmenbedingungen und der Formulierung der Leitfragen eingegangen wurde. Die Erkenntnisse weisen auf eine deutliche Schwierigkeit in der Auseinandersetzung mit den eigenen Fähigkeiten hin, während Lernbedarfe eher benannt werden konnten. Hier würde sich eine Anschlussforschung anbieten, und es zeigt sich gleichzeitig die Notwendigkeit einer Erhebung von Schüler(innen)perspektiven zur angemessenen Planung von Unterrichtsangeboten.

### *Forschende Zugänge zur Perspektive der Lehrpersonen*

#### *Einflussfaktoren pädagogischen Handelns*

Unter der Fragestellung „Inwiefern beeinflusst die Grundemotion Ekel die Pflégetätigkeit des Personals einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung?“ (Christina Behle, Studentin) wurde in diesem Projekt im Rahmen einer schriftlichen Befragung die Einstellung der Lehrpersonen zum Thema Ekel, zu individuellen Handlungsstrategien in pflegerischen Kontexten und zu möglichen Auswirkungen der individuellen Empfindung erhoben. Der Studierenden gelang es, 40 Kolleg(innen) zu einer Beteiligung zu motivieren, weshalb die Erkenntnisse relativ valide Aussagen zu den Herausforderungen im Umgang mit dieser Thematik zulassen.

### *Forschende Zugänge zur Perspektive weiterer Mitarbeiter(innen)*

#### *Schulbegleiter(innen)*

Die Gruppe der Schulbegleiter(innen) stellt in deutschen Schulen eine eher neue „Professionsgruppe [dar], die [jedoch an Förder- und inklusiven Schulen] stetig an Bedeutung zunimmt“ (BECK et al. 2010, 244). Dies führt zu einer Veränderung der Klassenteams, der Aufgabenverteilungen, der Anforderungen an professionelles Handeln und wirkt sich auf alle Beteiligten im schulischen Kontext aus. Umso wichtiger ist daher eine angemessene Vorbereitung auf diese Tätigkeit bzw. auf das Tätigkeitsfeld Schule. An dieser Stelle setzte eine Forschungsfrage an, die sich mit der Perspektive der Schulbegleitungen befasste: „Welche Aspekte der Vorbereitung erachten Schulbegleiter(innen) aus persönlicher Sicht für relevant zur professionellen Ausübung ihrer Tätigkeit?“ (Carolin Wagner und Sarah Möllenbeck, Studentinnen). Im Rahmen des Projekts wurden 19 schriftliche Befragungen vor-

genommen und Aussagen generiert, die deutliche Handlungsbedarfe v. a. in den pädagogischen Bereichen (Umgang mit herausforderndem Verhalten, Unterstützte Kommunikation, Lehr- und Lernmethoden), im Hinblick auf organisatorische Fragestellungen (Rollenklärung, rechtliche Rahmenbedingungen, Einbindung ins Team) oder auch den Bereich der Elternarbeit betrafen.

Wie gezeigt werden konnte, bietet das Prinzip des Forschenden Lernens im Kontext des Praxissemesters einen neuen forschenden Zugang zum Feld Schule. Durch die Möglichkeit, derart vielfältigen Fragestellungen hinsichtlich aller die Lebenswelt Schule betreffenden Akteur(inn)en und Bereichen nachgehen zu können, eröffnet sich eine Chance, zu relevanten Erkenntnissen zu gelangen. Diese ließen sich weit über das Studium hinaus für Schule und deren Handlungsträger(innen), Schulforschung, Lehre und für wissenschaftliche Fachbereiche, wie die Heil- und Sonderpädagogik, aber auch die allgemeine Pädagogik ebenso wie für die Fachdidaktiken und die Bildungswissenschaften nutzen.

**LITERATUR**

**BECK, Christoph; DWORSCHAK, Wolfgang; EIBNER, Sarah** (2010): Schulbegleitung am Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Ergebnisse einer explorativen Studie zur Arbeitssituation und zum Tätigkeitsfeld von Schulbegleitern an bayrischen Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 61 (7), 244–254.  
**BERNASCONI, Tobias; KEELEY, Caren** (2016): Empirische Forschung mit Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. In: Teilhabe 55 (1), 10–15.  
**BOELHAUVE, Ursula et al.** (2004): Praxisphasen in der Lehrerbildung. Empfehlungen und Materialien für die Umsetzung und Weiterentwicklung. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW.

**BÖHME, Jeannette** (2009): Schul- und Unterrichtsforschung. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz Juventa, 733–743.  
**DRINCK, Barbara** (2012): Besonderheiten des Forschungsfelds Schule. In: Drinck, Barbara (Hg.): Forschen in der Schule. Opladen, Toronto: Budrich.  
**HEDDERICH, Ingeborg; HEGNER, Susanne** (2009): Multiprofessionalität in der Körperbehindertenpädagogik – Zusammenarbeit von Pädagogen und Therapeuten im Auftrag einer ganzheitlichen Förderung. In: Heilpädagogik online 01/09, 25–49.  
[www.heilpaedagogik-online.com/2009/heilpaedagogik\\_online\\_0109.pdf](http://www.heilpaedagogik-online.com/2009/heilpaedagogik_online_0109.pdf) (abgerufen am 11.01.2015).  
**HUBER, Ludwig (Hg.)** (2009): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: Webler.  
**KERGEL, David; HEIDKAMP, Birte (Hg.)** (2016): Forschendes Lernen 2.0. Partizipatives Lernen zwischen Globalisierung und medialem Wandel. Wiesbaden: Springer Fachmedien.  
**KEELEY, Caren** (2015): Qualitative Forschung mit Menschen mit geistiger Behinderung. Notwendigkeit und methodische Möglichkeiten zur Erhebung subjektiver Sichtweisen unter besonderer Berücksichtigung der Bedürfnisse von Menschen mit geistiger Behinderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 66 (3), 108–119.  
**KLEWIN, Gabriele; SCHÜSSLER, Renate; SCHICHT, Saskia** (2014): Forschend lernen – Studentische Forschungsvorhaben im Praxissemester. In: Schüssler, Renate et al. (Hg.): Das Praxissemester im Lehramtsstudium. Forschen, unterrichten, reflektieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.  
**PRENGEL, Annedore** (2009): Praxisforschung in professioneller Pädagogik. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, 785–801.  
**SCHNEIDER, Ralf; WILDT, Johannes** (2009): Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung. In: Huber, Ludwig et al.

(Hg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: Webler, 58.  
**SCHÜSSLER, Renate et al. (Hg.)** (2014): Das Praxissemester im Lehramtsstudium. Forschen, unterrichten, reflektieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.  
**SEIFERT, Monika** (2009): Forschung zur Angebotsqualität im Bereich des Wohnens von Menschen mit schwerer Behinderung. In: Janz, Frauke; Terfloth, Karin (Hg.): Empirische Forschung im Kontext geistiger Behinderung. Heidelberg: Winter, 73–92.  
**TERFLOTH, Karin; JANZ, Frauke (Hg.)** (2009): Forschung im Kontext geistiger Behinderung. In: Janz, Frauke; Terfloth, Karin (Hg.): Empirische Forschung im Kontext geistiger Behinderung. Heidelberg: Winter, 9–19.  
**Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL)** (2014): Forschendes Lernen im Praxissemester. Leitfaden für die Ausbildungsregion Köln. Materialien zum Praxissemester in der Ausbildungsregion Köln (Band 5). Universität zu Köln. [zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/Materialien\\_zum\\_PS/ZfL\\_Leitfaden\\_Forschendes\\_Lernen.pdf](http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/Materialien_zum_PS/ZfL_Leitfaden_Forschendes_Lernen.pdf) (abgerufen am 24.10.2016).

**i Die Autorinnen:**

**Dr. Caren Keeley**

*Akademische Rätin, Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Heilpädagogik und Rehabilitation, Pädagogik und Rehabilitation bei Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung, Klosterstraße 79b, 50931 Köln*

**@ ckeeley@uni-koeln.de**

---

**Sophia Falkenstörfer**

*Lehrkraft für besondere Aufgaben, Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Heilpädagogik und Rehabilitation, Pädagogik und Didaktik bei Menschen mit geistiger Behinderung, Klosterstraße 79b, 50931 Köln*

**@ s.falkenstoerfer@uni-koeln.de**

Anzeige

**Der neue Rechtsdienst**

Zu bestellen unter Fax: 0 64 21/491-623  
E-Mail: [Aboverwaltung@Lebenshilfe.de](mailto:Aboverwaltung@Lebenshilfe.de)



Heike Schnoor



Carolin Dreute

## Freundschaft auf Augenhöhe: ein Wunsch wird Realität

### Drei Jahre Best Buddies Marburg – Ergebnisse einer Interviewstudie

| Teilhaber 4/2016, Jg. 55, S. 180 – 185

**| KURZFASSUNG** Best Buddies hat sich die Inklusion von Menschen mit Behinderung zum Ziel gesetzt. Dazu werden Kontakte zwischen Menschen mit und ohne Behinderung vermittelt, mit dem Ziel, Freundschaften über „Sonderwelten“ hinweg anzubahnen. In diesem Aufsatz wollen wir von unseren Erfahrungen in Marburg berichten, wo in einem Kooperationsprojekt zwischen Best Buddies Marburg und dem Institut für Erziehungswissenschaft ein Best Buddies Chapter ins Leben gerufen wurde. Acht Freundschaftspaare haben sich während der ersten zwei Jahre gefunden und regelmäßig getroffen. Deren Erfahrungen wurden untersucht und in diesem Beitrag dargestellt. Im Ergebnis zeigt sich, dass in diesem Kontext Freundschaften entstehen können, die für alle Beteiligten eine Bereicherung darstellen.

**| ABSTRACT** Friendship on the same level: A wish comes true – Three years Best Buddies Marburg: Conclusion of an interview study. The goal of Best Buddies is the inclusion of people with intellectual or developmental disabilities, IDD. Friendships between people with and without IDD, not only provides positive new experiences for all participants; but more importantly, encourage the growth of environments in which people with IDD are no longer set apart from mainstream society. This article describes a cooperation in Marburg, Germany between spectrum e. V. and Philipps University Institute of Educational Sciences. A Best Buddies Chapter was established in which eight Buddy pairs met regularly. This article examines two years of Best Buddy experiences through interviews and questionnaires. The results indicate that true friendships can arise through the Best Buddies program and that all participants profit from the experience.

#### Einleitung

Von der Formulierung und Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention bis zu deren flächendeckender Realisierung ist ein langer und komplizierter Weg. Verordnungen können den Rahmen für Inklusion bereiten, aber Inklusion wird nur Wirklichkeit, wenn sie auch auf einer zwischenmenschlichen Ebene mit Leben gefüllt wird. Genau hier setzt Best Buddies an. Best Buddies – Beste Freunde – ist eine internationale, gemeinnützige Organisation, die sich die Inklusion von Menschen mit einer geistigen oder Lernbehinderung zum Ziel setzt. Best Buddies wurde 1989 in den USA gegründet und ist als internationale Bewegung in mehr als fünfzig Ländern vertreten. Weltweit erreicht sie über 900.000 Personen (Best

Buddies International 2016). Diese privaten Freundschaften ermöglichen alltägliche zwischenmenschliche Begegnungen und eröffnen behinderten Menschen einen unkomplizierten, akzeptierten und selbstverständlichen Platz in unserer Gesellschaft. Das Chapter Best Buddies Marburg versucht insbesondere, Freundschaften zwischen Studierenden und den Bewohner(inne)n einer inklusiv ausgerichteten Einrichtung für Menschen mit Behinderung zu fördern. Best Buddies unterscheidet sich konzeptionell von thematisch ähnlichen Initiativen, in denen sich Unterstützungskreise oder ehrenamtliche Interessensvertreter(innen) für die Belange von Personen mit Beeinträchtigung einsetzen, Nichtbehinderte die Funktion von Brückenbauer(inne)n einnehmen, um Personen mit Behinderung neue Lebensmöglichkeiten zu er-

schließen oder von sozialen Netzwerken für Menschen mit und ohne Behinderung, die den kommunikativen Austausch im Internet fördern wollen (vgl. KennDich.de 2016). Gleichwohl ist allen dieser Initiativen gemein, dass sie konkrete Bausteine für das große Ziel der Inklusion leisten.

#### Jeder Mensch braucht Freundschaften – fast jeder Mensch pflegt Freundschaften – aber was sind Freundschaften?

Freundschaft ist eine wechselseitig positiv erlebte „zwischenmenschliche Beziehung, die von Sympathie, emotionaler Nähe und Vertrauen geprägt ist“ (TENORTH, TIPPELT 2007, 263). Wobei Freundschaft ein schillernder Begriff ist, der abhängig von kulturellen und historischen Kontexten unterschiedlich gefasst wird. Versucht man eine Zusammenfassung, dann kann man feststellen, dass Menschen sich umgangssprachlich als Freund(inn)e(n) bezeichnen, wenn sie einander mögen, sich vertrauen und gern gemeinsam Dinge unternehmen. Freundschaften basieren auf Sympathie, auf Übereinstimmungen im Wesen der Freund(inn)e(n) und auf Ähnlichkeiten in ihren Interessen und Werten. In jedem Fall werden Freundschaften freiwillig eingegangen, beruhen auf Gegenseitigkeit und haben für jede(n) der Freund(inn)e(n) einen eigenen Wert. Gerade in Zeiten, die durch den Verlust traditioneller familiärer Bindungen geprägt sind, bekommen Freundschaften eine größere Bedeutung. Freundschaften sind im Unterschied zu familiären und Arbeitsbeziehungen informelle Sozialbeziehungen, d. h., dass die Regeln innerhalb von Freundschaften flexibel und dynamisch sind. Sie werden im direkten Kontakt ausgehandelt und beruhen nicht auf spezifischen Rollenverpflichtungen oder Vertragsverhältnissen, wie dies z. B. bei Arbeitsbeziehungen der Fall ist. Von daher sind Freundschaften sehr persönlich gefärbt. In der Ausgestaltung variieren sie stark und sind geprägt durch den je unterschiedlichen lebensweltlichen Kontext, in dem die Freund(inn)e(n) sich bewegen (vgl. HAHMANN 2013; STIEHLER 2009).

Freundschaften müssen wachsen. Sobald sich zwei Menschen kennenlernen, kann sich ein Kontakt zwischen ihnen entwickeln. Auf der Basis vieler Gemeinsamkeiten kann sich ihre Beziehung vertiefen und letztlich eine Qualität erreichen, die durch ein tiefes Vertrauen und durch gegenseitigen Respekt gekennzeichnet ist. Dann bekommt der Kontakt die Qualität, die von den Beteiligten als Freundschaft bezeichnet wird. Wobei Freundschaften natürlich einen unter-

schiedlichen Grad an Intensität und Tiefe erreichen. Freundschaften sind zwar auf längere Dauer angelegt, d. h. ihr Ende wird nicht vorher festgelegt, aber sie können auch als Folge von Auseinandersetzungen zerbrechen oder wegen mangelnden Interesses auslaufen.

### Betreute Freundschaft – kann das funktionieren?

Freundschaften sind freiwillige Zusammenschlüsse, die sich nicht „verordnen“ lassen, aber Freundschaften können sich nur entwickeln, wenn sich Menschen real begegnen und gleiche Interessen entwickeln können. Dies geschieht im Normalfall im Kontext von Vereinen, Clubs, Schulen, Arbeitsstellen usw. Genau hier liegt ein Problem für Menschen mit einer Behinderung. Solange sie in Sonderwelten leben, gibt es kaum eine Chance, dass sich Menschen mit und ohne Behinderung zwanglos und auf Augenhöhe begegnen und Freundschaften im o. g. Sinne eingehen können. Das Leben in Sonderwelten führt auch zu unterschiedlichen, lebensweltlich geprägten Erfahrungshintergründen, die eine Verständigung erschweren und die nach wie vor vorhandene soziale Stigmatisierung behinderter Menschen erschwert die naturwüchsige Entwicklung von Freundschaften. Zugleich sind Freundschaften zwischen Menschen mit und ohne Behinderung ein idealer Ansatz, um Vorurteile abzubauen und Inklusion Wirklichkeit werden zu lassen (vgl. REINDERS 2014, 246). All dies spricht dafür, dass es Sinn ergibt, Freundschaften zwischen Menschen mit und ohne Behinderung anzubahnen und zu unterstützen.

Best Buddies versucht, Freundschaften für Menschen mit Behinderung zu initiieren, indem sie das Kennenlernen und die gegenseitige Kontaktaufnahme unterstützt und begleitet. Dazu hat Best Buddies Regeln aufgestellt, die die Buddy-Partner(innen) einhalten sollen: die Teilnehmer(innen) des Programms sollen mindestens ein Jahr lang zweimal im Monat etwas gemeinsam unternehmen, an dem beide Freude haben und zusätzlich zweimal im Monat den Kontakt zueinander halten. Darüber hinaus ist gewünscht, dass sie den jeweils anderen aktiv in ihr eigenes soziales Umfeld einführen (vgl. Best Buddies Deutschland 2016). Hier tut sich ein Paradoxon auf: Freundschaften sind üblicherweise keinen externen Regeln unterworfen und sie werden auch nicht vermittelt, sondern sie entwickeln sich informell. Best Buddies führt diese Regeln jedoch ein,

um die Basis für ein gegenseitiges Kennenlernen und damit die Chance für die Entwicklung einer Freundschaft zu legen.

Gerade zu Beginn eines solchen Projekts in Deutschland ist es wichtig zu erfahren, ob ein solches Programm funktionieren kann. Hier stellen sich viele Fragen: Widersprechen die Regeln von Best Buddies nicht dem informellen Wesen von Freundschaft? Können Menschen mit einem so unterschiedlichen lebensweltlichen Hintergrund überhaupt Freundschaften schließen? Wie füllen die Buddy-Partner(innen) dieses Projekt mit Leben? Entstehen auf dieser Grundlage überhaupt soziale Beziehungen, die von den Beteiligten als Freundschaft angesehen werden? Kann das Programm verbessert werden? Diesen Fragen wurde in einer empirischen Studie nachgegangen, die im Jahr 2015 in Marburg durchgeführt worden ist.

### Darstellung der empirischen Untersuchung

Als Forschungsmethode wurden leitfadengestützte qualitative Interviews gewählt (vgl. WITZEL 1989), weil es in diesem Stadium der Erkenntnis primär darum gehen muss, das Forschungsfeld zu explorieren. Aufgenommen wurden alle acht Freundschaftspaare, die sich im Rahmen von Best Buddies in Marburg gebildet hatten. Deren Erfahrungen wurden erhoben und im Folgenden zusammenfassend dargestellt.<sup>1</sup>

Inhaltlich war uns daran gelegen, dass die Perspektiven beider Buddy-Partner(innen) zum Tragen kommen. Da sowohl Personen mit Behinderung (Personen mit Lernbehinderung, geistiger Behinderung, Körperbehinderung inklusive ausgeprägter Sprachschwierigkeiten) als auch Personen ohne Behinderung befragt wurden, wurden die Interviews in Leichter Sprache gehalten. Der Fragenkatalog beider Personengruppen unterschied sich nicht, aber auf einen zusätzlichen schriftlichen Kurzfragebogen wurde verzichtet, da die Interviewpartner mit Behinderung sie nicht ausfüllen konnten.

1. Die Interviews begannen mit der Frage, wie die Befragten von Best Buddies erfahren haben und warum sie dort mitmachen.
2. Es folgten Fragen nach dem Kontakt zwischen den Buddy-Partnern(innen): Was sie zusammen unternommen haben, ob es Bedenken oder Unsicher-

heiten vor dem ersten Treffen gab und wie sie das erste Kennenlernen empfunden haben.

3. Darüber hinaus wurde danach gefragt, wie sich der weitere Kontakt entwickelt hat: Auf welche Weise haben sie Kontakt gehalten, wie oft haben sie sich getroffen und hat sich daraus eine Freundschaft entwickelt.
4. Dann wurde erfragt, was sie gemeinsam unternommen haben und ob sie sich vorwiegend zu zweit getroffen oder auch etwas gemeinsam mit anderen (z. B. Freund(inn)en oder Familie) unternommen haben.
5. Der letzte Fragenblock betraf das Projekt Best Buddies selbst. Uns interessierte, was aus Sicht der Befragten das Besondere an Best Buddies ist. Ob die Teilnahme an dem Projekt weiterempfohlen und wie das Projekt verbessert werden könnte. Zudem erfragten wir, ob es ein Interesse der Teilnehmenden gibt, sich weiter an Best Buddies zu beteiligen.

Die Datenerhebung erfolgte im Zeitraum Februar bis September 2015. Die sechzehn Interviews wurden als Einzelinterviews geführt.<sup>2</sup> Die Ergebnisse der Befragung werden nachfolgend zusammenfassend dargestellt und durch repräsentative Zitate aus den Interviews veranschaulicht.

### Darstellung der Ergebnisse

#### Wie haben die Buddy-Partner(innen) von dem Projekt erfahren?

Die Teilnehmer(innen) von Best Buddies haben auf unterschiedlichen Wegen von dem Projekt erfahren: Ein Teil wurde über einen Flyer und eine Informationsveranstaltung an der Universität auf das Projekt aufmerksam. Ein anderer Teil erfuhr davon durch Freunde und Bekannte, die bereits an dem Projekt teilnahmen. Eine dritte Gruppe kam durch ihre Arbeit bei Spectrum e. V. in Kontakt mit Best Buddies. Und nicht zuletzt sind es die Mitarbeitenden von Best Buddies, die auch als Teilnehmende an dem Projekt mitwirken wollten. Eine befragte Studierende beschreibt diese Situation so:

„In der Uni war im Wintersemester von, glaube ich, 2013/14 eine Infoveranstaltung, da war ein Flyer in der Uni, dass Best Buddies vorgestellt wird und hier gegründet werden soll,

<sup>1</sup> Unser Dank gilt allen Teilnehmer(inne)n dieser Studie.

<sup>2</sup> Die Interviews hatten eine Länge von 2:41 bis 27:01 Minuten und wurden mit Hilfe des Programms „f4“ transkribiert. Die Auswertung erfolgte mit MAXQDA. Anschließend wurden die Interviews einer zusammenfassenden, kategorienbasierten qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen.

und ich habe dann den Flyer gesehen und fand das total ansprechend. Und habe mir gedacht: Super Aktion, würde ich mitmachen wollen. Und dann waren wir da in der Deutschhausstraße in dem Hörsaal und es waren vier Leute da. Und dann Tim war da und die Frau Schnoor und dann war ich irgendwie sofort dabei, weil die haben das dann vorgestellt und dadurch, dass wir nur so wenige waren, war man irgendwie gleich sehr persönlich im Kontakt und darüber bin ich dann eingestiegen“ (Interview 19. Februar, 11:00 Uhr: 3).

### Welche Motive verbinden die Teilnehmenden mit dem Projekt?

Die befragten Personen mit einer Beeinträchtigung wünschten sich, neue Menschen kennenzulernen und insbesondere Kontakte zu Menschen zu knüpfen, die keine Beeinträchtigung haben, um so ihren Bezug zu der „normalen“ Welt zu vertiefen. Sie wünschten sich, ganz „normale“ Dinge zu unternehmen. Ein Teilnehmer freut sich, über seinen Buddy-Partner Werte, Normen und Inhalte einer neuen Kultur kennenlernen zu können, da sein Buddy-Partner aus China kommt. Diesen interkulturellen Austausch erlebt er als persönliche Bereicherung. Er sagt:

„(...) dass man dann auch so ein bisschen die kulturellen Sachen austauschen kann. Weil einfach, ich sage mal, China kenn ich mehr oder minder nur die Mauer von Bildern und weiß, dass die auch teilweise politisch sehr, naja fragwürdige Politik haben, also das, aber. Wenn man dann so jemanden kennenlernt, dann erfährt man auch nähere Hintergründe. Und das ist schon dann noch mal interessanter“ (Interview 10. März, 17:00 Uhr: 27).

Die Buddy-Partner ohne Behinderung geben eine Reihe von Motiven an: Sie reichen von der Begeisterung über das Projekt selbst bis dazu, nicht nur in einem Arbeitsverhältnis mit ihren Betreuern zu stehen. Sie wollen eine persönlichere Ebene erreichen, ganz alltägliche Dinge gemeinsam unternehmen und sind gespannt herauszufinden, ob sich aus diesem Arrangement eine Freundschaft entwickeln kann. Andere haben sich in ihrem Studium mit den Themen Inklusion und Stigmatisierung gegenüber Menschen mit Behinderung beschäftigt und möchten über den Weg des sozialen Engagements Menschen mit einer Behinderung die Möglichkeit er-

öffnen, am Leben der Allgemeinheit teilzunehmen. Zugleich erhoffen sie sich durch die Teilnahme am Projekt eine eigene Horizonterweiterung. Ein weiteres wichtiges Motiv ist der Spaß an dem Kontakt selbst:

„Weil ich finde das einfach ne gute Sache. Ich mein, ich mache das gerne, ich mache gerne was mit meinem Buddy, sag ich mal, wir suchen uns einfach Sachen aus, die uns Spaß machen“ (Interview 20. Juni, 10:50 Uhr: 5).

In jedem Fall ist die Motivlage nicht nur altruistisch geprägt. Wie bei allen Freundschaften wollen beide Seiten von dem Kontakt profitieren.

### Gab es vor Beginn des Kontakts Bedenken und Unsicherheiten?

Unsicherheiten vor dem Erstkontakt wurden von fast allen Beteiligten geäußert. Interessanterweise waren es jedoch keine von der Art, die sich in irgendeiner Weise auf die Beeinträchtigung des einen Buddy-Partners bezogen hätten. Es handelt sich stattdessen um Bedenken, wie sie vor jeder neuen Begegnung zwischen Menschen vorkommen kann. Eine Befragte beschreibt das wie folgt:

„Diese Unsicherheiten immer, die man hat, wenn man einen neuen Menschen kennenlernt, dass man so ein bisschen aufgeregt ist und nicht vorher weiß, ob man sich versteht, ob man was hat, worüber man sprechen kann oder ob man sich nur anschwieg. Aber [...] ich hatte eigentlich keine Unsicherheiten bezogen auf ihre Behinderung oder auf solche Themen bezogen. Es waren eher so ne/diese Anspannung und Aufregung, wenn man weiß „oh, irgendwie, da könnte jetzt eine neue Freundschaft entstehen“ sowas eher, ja“ (Interview 19. Februar, 11:00 Uhr: 9).

Darüber hinaus wurde von der Unsicherheit berichtet, ob neben den eigenen beruflichen Verpflichtungen genügend Zeit für die Treffen mit dem/der Buddy-Partner(in) bleibt oder ob die eigenen sprachlichen Kompetenzen für eine Verständigung ausreichen. Im Nachhinein stellten sich alle Zweifel als unbegründet heraus und sie legten sich, sobald der Kontakt hergestellt war. Ein Befragter sagte dazu:

„Ne gar nicht. Weil ich hab das gleich gemerkt, dass das zwischen mir und ihm stimmt. Das habe ich gleich gemerkt.

Und das kann ich nämlich sehr schnell merken“ (Interview 20. Juni, 11:00 Uhr: 13).

### Wie häufig und auf welche Weise halten die Buddy-Partner(innen) Kontakt?

Die Häufigkeit der persönlichen Treffen variiert von zweimal monatlich, über einmal wöchentlich bis hin zu vier bis fünf Treffen in einer Woche. Die Frequenz ist abhängig davon, über wie viel Freizeit die Buddy-Partner(innen) neben ihren jeweiligen Verpflichtungen im Studium, in ihrer Arbeit und Familie verfügen. Außerhalb der persönlichen Treffen halten die Partner(innen) den Kontakt über Facebook, Whatsapp oder per E-Mail. Telefonate wurden als häufigstes Mittel der Kontakthaltung genannt. Abgesehen von einer Ausnahme nehmen die Buddy-Partner(innen) mit Hilfe dieser Kommunikationsmedien in einem täglichen bis wöchentlichen Rhythmus Kontakt miteinander auf. Bei einem Buddy-Paar sind regelmäßige Telefonate oder schriftliche Kontaktaufnahmen aufgrund einer schweren sprachlichen und körperlichen Einschränkung eines Partners nicht möglich. Doch es zeigt sich, dass diese Einschränkungen letztlich keine grundsätzliche Barriere für den Aufbau einer Freundschaft darstellen. Es finden sich durchaus andere tragfähige Wege der Kommunikation. Lediglich ein Paar schätzt den gegenseitigen Kontakt als unregelmäßig ein, wenngleich sich auch dieses Paar alle drei bis vier Wochen sieht und öfter telefoniert. Grundsätzlich kann festgestellt werden, dass die Befragten die regelmäßigen Kontakte als eine notwendige Grundlage für den Aufbau einer Freundschaft ansehen. Insofern scheint die diesbezügliche Vorgabe von Best Buddies berechtigt zu sein.

### Was haben die Buddy-Partner(innen) gemeinsam unternommen?

Die gemeinsamen Unternehmungen der Buddy-Paare sind vielfältig und notwendigerweise individuell, weil sie sich an den gemeinsamen Interessen der jeweiligen Buddy-Partner(innen) orientieren. Die häufigsten Aktivitäten bestehen darin, durch die Stadt zu schlendern, sich auf einen Kaffee zu treffen oder essen zu gehen und sich dabei über die gegenseitigen Erlebnisse und aktuellen Geschehnisse auszutauschen. Ein ebenfalls sehr beliebtes Zusammentreffen bietet der alle vierzehn Tage stattfindende Stammtisch. Der Stammtisch ist ein von dem Projekt selbst initiiertes regelmäßiges Treffen im Allee Café, bei dem alle Buddy-Paare zu einem Großtreffen zusammen kommen können. In den dazwischenlie-

genden Wochen finden Kegelaabende statt, die ebenfalls von einigen Paaren als Zusammenkunft genutzt werden.

Neben diesen werden von einzelnen Paaren noch Aktivitäten in Form von gemeinsamem Kochen, Einkäufen, Feiern, Fußball Schauen, abendliche Kneipen- und Kinobesuche, Grillen, Joggen, gemeinsames Chorsingen, Theaterbesuche, Bummeln über den Weihnachtsmarkt oder über einen Basar und gegenseitige Geburtstagsbesuche aufgeführt. Alles Dinge, wie sie auch im täglichen Miteinander anderer bester Freund(inn)e(n) unternommen werden. Ein Paar, bei dem ein Buddy-Partner eine komplexe Behinderung hat, musste die Barrierefreiheit bei seinen gemeinsamen Unternehmungen berücksichtigen. Doch auch sie fanden Wege und Lösungen für ihre Treffen.

Darüber hinaus berichten einige Buddy-Paare noch von besonderen Erlebnissen, wie sie nicht im regulären Alltag zu erleben sind. Darunter die Ehrung anlässlich der Feier von einem Jahr Best Buddies im Marburger Rathaus. Eine Festlichkeit, zu der alle Buddy-Paare eingeladen wurden und geehrt worden sind. Ein anderes Paar erzählt freudig von einer einwöchigen Reise in die USA zu einem Charity-Event, welches zu Ehren der Organisation Best Buddies international stattfand. Dazu eine Aussage:

*„Bisher waren wir in der USA ja jetzt vor kurzem. Dann waren wir auch mal im Kino oder waren ein Bier trinken oder auch mal auf den Weihnachtsmarkt gegangen“ (Interview 20. Juni, 11:00 Uhr: 11).*

Die Partner(innen) berichten auch von einem gegenseitigen Einbezug in den individuellen Lebensbereich, ja sogar einer Aufnahme in den Kreis der sonstigen Freund(inn)e(n) und der Familie. So erzählt ein Buddy-Partner stolz, dass er von seinem Partner bei jedem seiner Football-Spiele besucht und angefeuert wird und sie im Anschluss der Spiele im gesamten Football-Team gemeinsam feiern. Von Weihnachtsmarktbesuchen im Freundes- und Familienkreis, Einladungen zu Familienfeiern und zum Abendessen bei der Familie bis hin zu dem Kennenlernen des Lebensgefährten, berichten weitere Paare. Und wo die Eltern weiter entfernt wohnen oder der Freundeskreis die Herkunftsfamilie abgelöst hat, haben gegenseitige WG- und Party-Besuche stattgefunden. Exemplarisch ist folgende Aussage dazu:

*„Also sei es jetzt/wir hatten von unserer Familie letztes Jahr ein großes*

*Sommerfest, da war die [Name] natürlich auch, oder jetzt eben auch mein Geburtstag am Wochenende. Das sind dann so Sachen, also meine Mama begrüßt die [Name] auch immer schon und drückt sie und/also das ist schon wirklich ganz schön. Auch mein Mann, der mag die [Name] total gerne und ja (...) auch Freunde“ (Interview 3. Februar, 16:20 Uhr: 15).*

### Wie bewerten die Buddy-Partner(innen) die gemeinsamen Unternehmungen?

Die Befragten erleben ihre Treffen als interessant, bereichernd und Freude bereitend. Zur Illustrierung beispielhaft folgendes Zitat:

*„Man hat zwar seinen Buddy und macht natürlich auch was mit dem und hat mit dem natürlich ne ganz besondere Verbindung, aber das macht eben auch total Spaß, was gemeinsam zu machen“ (Interview 3. Februar, 16:20 Uhr: 19).*

Da die Treffen keinen starren Regeln und Konventionen unterliegen, kosten sie keine Energie und keine Kraft. Ein Befragter drückt dies folgendermaßen aus:

*„Dass es sich normal anfühlt. Weil, das ist was Natürliches und Stressfreies. Es ist eigentlich eine Bereicherung im Leben und nicht, wie man manchmal andere Sachen sich vorstellt, wenn man für irgendwas engagieren will und das ist viel Kraft oder Energie oder Stress braucht. Es ist einfach eine Freundschaft“ (Interview 19. Februar, 12:30 Uhr: 21).*

Angenehm wird empfunden, dass die Partner(innen) ehrlich und unverstellt miteinander umgehen können:

*„Man hat diese Barriere nicht, dass man, dass man sich toll vorstellen muss. Und von der anderen Seite auch nicht. Wenn man einen schlechten Tag hat, dann sagt man es einfach oder wenn man genervt ist, sagt man es oder wenn man glücklich ist, dann, man kann einfach ganz frei, auf ein Freundesniveau miteinander austauschen“ (Interview 19. Februar, 12:30 Uhr: 21).*

Dieses Empfinden erfüllt beide Partner mit viel Freude und Wertschätzung füreinander und für die gemeinsam verbrachte Zeit.

Die empfundene Bereicherung des gegenseitigen Kontakts hat vielerlei Facetten. Die Partner(innen) schätzen es nicht nur, sich über persönliche Probleme austauschen und sich zu Rate ziehen zu können, sondern auch in der Freizeit viele verschiedene Dinge gemeinsam erleben zu können. Eine Buddy-Partnerin ist Mutter von zwei kleinen Kindern und zur Zeit des Interviews schwanger. Sie müsse sich dadurch etwas zurücknehmen und bedauere es, nicht immer Zeit für Treffen mit ihrem Buddy-Partner zu haben. Gleichwohl freuen beide Partner(innen) sich immer, wenn sie Zeit miteinander verbringen können (vgl. Interview 19. Februar, 12:30 Uhr: 9). Dass ihr trotz dieser Einschränkungen stets Verständnis und Geduld von ihrem Buddy-Partner entgegengebracht wird, erfülle sie mit Achtung und außerordentlicher Freude.

### Hat sich eine Freundschaft entwickelt?

Aus den anfänglichen Treffen zweier Buddy-Partner(innen) hat sich bei den meisten der Teilnehmer(innen) eine gleichrangige Freundschaft entwickelt, die mittlerweile über den Rahmen des Projekts hinaus Bestand hat. Die Freundschaft beruht auf Sympathie füreinander und einer gemeinsamen Wellenlänge, die beide gefunden haben. Ein Befragter sagt:

*„Und habe ich auch ein chinesisches Geschenk für [Name] mitgebracht und [Name] hat auch/ist auch nach USA für Best Buddy internationale gemacht und er hat auch mir etwas mitgebracht (lachend). Jetzt wir können sagen, dass beste Freund“ (Interview 10. März, 17:30 Uhr: 39). Und weiter: „Ja, es ist eine sehr tolle Freundschaft“ (Interview 10. März, 17:30 Uhr: 25).*

Auch das beidseitige Anvertrauen von Problemen und das Einholen von Ratschlägen zeichnen die freundschaftliche Verbindung aus. Eine schwangere Mitarbeiterin berichtet, dass sie ihrem Buddy-Partner als einzigem von ihrer Schwangerschaft erzählt hat und ihn bat, dieses Geheimnis für sich zu behalten. Dies zeigt den Grad an Vertrauen und Exklusivität, die sich beide Partner(innen) entgegenbringen. Eine solche Ebene hat auch ein anderes Paar gefunden, das die Leidenschaft des Football teilt. Der eine Partner als aktiver Spieler und der andere als aktiver Unterstützer, der nicht nur bei Spielen als Zuschauer dabei ist, sondern auch die Siege mit dem gesamten Team feiert.

Drei von acht Buddy-Partnerschaften weichen von dieser positiven Darstellung ab. Ein Teilnehmer berichtet, dass es zum Zeitpunkt des Interviews noch zu früh sei, eine Einschätzung darüber abgeben zu können, ob sich bei ihm und seinem Buddy-Partner eine Freundschaft entwickeln wird. Bei ihm habe vor vier Monaten ein Abbruch der Buddy-Partnerschaft stattgefunden, da sein Partner und er auf einer zwischenmenschlichen Ebene nicht zusammenfinden konnten. Doch er fand schnell einen neuen Best Buddy-Partner, mit dem häufigere Unternehmungen möglich sind. Ob sich daraus eine Freundschaft entwickelt, muss abgewartet werden. Hier zeigt sich der sensible, reflektierte und wahrheitsgemäße Umgang mit dem Thema „Freundschaft“. Sie wird nicht einfach konstatiert, sondern bedarf der Pflege der Gemeinsamkeit und eines persönlichen Zugangs zueinander. Genau diesen Zugang zueinander finden nicht alle Buddy-Partner(innen). Eine Befragte berichtet:

„Also es ist einerseits die Zeit gewesen. Es war das Problem, dass mir ganz oft keine Ideen gekommen sind, was könnten wir jetzt unternehmen. Ich bin eigentlich eher eine Person, die sich dann gerne mit Freunden trifft und auch mal redet, wenn man sich so lange nicht gesehen hat. Das war in dem Fall ein bisschen schwieriger, das Reden. Also wir haben schon geredet, aber es war schon eher so ein bisschen einseitig“ (Interview 22. Mai 2015, 10:00 Uhr: 14).

Bei einem Paar hatte eine Partnerin aufgrund von Studium und beruflicher Nebentätigkeit wenig Zeit für gemeinsame Treffen. Zudem verlief auch bei diesem Paar die Kommunikation eher einseitig und unbefriedigend:

„(...) so viel gemeinsam haben wir dann auch nicht und von daher ist es dann etwas schwierig, dann eine richtige Freundschaft zu haben. Genau. Also ich treffe mich gerne mit ihr, aber ich würde nicht unbedingt über Sachen mit ihr reden, über die ich mit meinen Freunden rede würde“ (Interview 14. Oktober 2015, 18:15 Uhr: 25).

Dass die Erwartung unrealistisch wäre, dass jeder Kontakt auch zu einer Freundschaft führt, wird auch von den Befragten geteilt:

„Und ich glaube andererseits manche Freundschaften, was ich hier in

Marburg erlebt habe, haben super geklappt und ich bin einfach davon begeistert, wie toll das ist und bei anderen klappt es weniger. Aber ich glaube, das ist auch normal und man kann das nicht auf einer organisatorischen Ebene kontrollieren“ (Interview 19. Februar, 12:30 Uhr: 25).

Abgesehen von diesen Paaren, besteht bei allen anderen zum Zeitpunkt der Befragung der Kontakt seit über einem Jahr. Es ist eine Freundschaft entstanden, die über den Rahmen von Best Buddies hinausgewachsen ist.

„Also, es ist inzwischen auch einfach losgelöst von Best Buddies. Also der Rahmen ist so zum Reinkommen ganz toll, aber ich würde (...) so jetzt auch [Name] einfach als, als eine normale/also als gleichrangige Freundschaft zu anderen/also sie ist eine, eine Ebene es ist jetzt nicht so von der Organisation abhängig. Diese Freundschaft von uns und (...) es ist auf jeden Fall so, dass wir sehr gut miteinander auskommen, dass wir uns sehr mögen und dass wir auch auf einer Wellenlänge sind“ (Interview 19. Februar, 11:00 Uhr: 17).

#### Wie könnte der Erstkontakt verbessert werden?

Wichtig für die Kontaktabstimmung ist das Kennenlernen beim ersten Treffen. In Marburg verläuft dies in der Regel an einem Abend, an dem sich alle Personen treffen, die Interesse an der Teilnahme an diesem Projekt haben. In lockerer Atmosphäre lernen sich die Teilnehmenden kennen und schauen, mit wem sie sich eine Buddy-Partnerschaft vorstellen können. Diese Art der Kontaktknüpfung hat sich bewährt. Aufgrund von Krankheit fand bei einem Paar das Kennenlernen in diesem Rahmen jedoch nicht statt. Stattdessen kam der Kontakt per E-Mail zustande, was sich nicht als günstig herausstellte.

#### Könnte das Projekt verbessert werden?

Es wurden von den Befragten zwei Verbesserungsvorschläge genannt. Zum einen wurde der Wunsch geäußert, dass Best Buddies eine(n) feste(n) Ansprechpartner(in) zur Unterstützung für die Buddy-Partner(innen) bereitstellt. Daneben wurde der Wunsch geäußert, dass das Projekt von der Vorgabe der zweimaligen Treffen im Monat abrückt und diese nur als eine Empfehlung versteht. Die übrigen Teilnehmenden hatten keine Ideen für eine Verbesserung vorzubringen, sondern schwärmten stattdessen

davon, wie sehr ihnen das Projekt gefalle. Eine geschätzte Besonderheit ist der familiäre Bezugsrahmen des Projekts in Marburg, in dem sich alle Teilnehmenden untereinander gut kennen und auch einen großen Zusammenhalt innerhalb der Best Buddy Gemeinschaft pflegen. Beim Stammtisch fühlen sich alle gut aufgehoben, können gemeinsam lachen und Spaß haben und so einen ungezwungenen Kontakt genießen. Eine Befragte beschreibt dies folgendermaßen:

„Ich finde es schön, dass es dann eben auch gemeinsame Treffen gibt, dass man sagt, man trifft sich dann beim Stammtisch, wo dann auch viele Buddy-Paare dabei sind, die einfach sich dann auch gegenseitig austauschen. Da macht man vielleicht irgendwelche Verabredungen aus für die nächsten Wochen oder wie auch immer und dass man einfach auch dann zusammen sitzt und sich austauscht und (...) alle auch Spaß miteinander haben. Also, dass natürlich diese eins zu eins Unternehmungen sind schon sehr, sehr wichtig, aber was ich eben auch ganz schön finde ist, dass es noch mal so ein Gemeinschaftsgefühl dadurch gibt“ (Interview 3. Februar, 16:20 Uhr: 19).

#### Was ist das Besondere an Best Buddies?

Aus Sicht der Befragten liegt die Besonderheit von Best Buddies in der Idee begründet, dass das Schließen von Freundschaften an keine Vorbedingungen geknüpft ist. Darüber hinaus begegnen sich Menschen mit und ohne Behinderung freiwillig und auf Augenhöhe. Eine Befragte drückt es folgendermaßen aus:

„Also, das Besondere hier ist halt einfach, dass es auf freiwilliger Basis läuft. Das heißt, jeder macht das einfach so, weil er das möchte. So und man macht nur Sachen zusammen, die einem Spaß machen. Mit ähm (unv.) wenn man jetzt zum Beispiel andere Organisationen nimmt, die so ähnlich sind, so Integrationen, da sind dann Leute, die da angestellt sind und arbeiten, dann bestimmten Stundenlohn bekommen. Und hier ist es halt wirklich alles so, dass man das macht, weil man einfach Spaß da dran hat“ (Interview 20. Juni, 10:50 Uhr: 35).

Dadurch können – jenseits der üblichen professionellen Kontakte – Freundschaften über soziale Grenzen hinweg

entstehen, die von beiden Seiten als Bereicherung erlebt werden. Eine Teilnehmerin betont, dass auch Menschen mit einer Behinderung, die im sonstigen Alltag vermehrt Stigmatisierungen ausgesetzt sind und somit eher eine randständige Position innerhalb der Gesellschaft innehaben, durch ein solches Projekt die Möglichkeit eröffnet bekommen, sich im sozialen Kontakt als gleichwertig zu erleben und in das alltägliche Geschehen eingebunden zu sein. Ein Befragter betont, dass ihm durch das Projekt seine Angst vor geistiger Behinderung genommen wurde. Es wurde bei der Befragung immer wieder deutlich, dass Best Buddies auch für Menschen ohne Einschränkung einen besonderen Erfahrungsraum bietet. Das Kennenlernen einer anderen Lebenswelt erweitert den eigenen Horizont. Der Kontakt zwischen Menschen mit und ohne Behinderung wird so zu einer Selbstverständlichkeit und als eine persönliche Bereicherung erlebt. Auf diese Weise können Barrieren, Vorurteile und Stigmatisierungen gegenüber Menschen mit einer Behinderung abgebaut werden. Eine Befragte bringt dies folgendermaßen auf den Punkt:

*„Und man lernt viele neue Menschen kennen und das sind sehr kontaktfreudige Menschen und man ist (...) eigentlich in einer sehr guten Gesellschaft. Und ich würde sagen, das hier ist Besonderes, dass man selber merkt, dass nichts dabei ist, ob ein Mensch eine Behinderung hat oder nicht. Das erfährt man hier so hautnah, alle Vorurteile oder so ja, Zuschreibungen, dass man hier vom Gegenteil überzeugt wird. Und, dass man für sich selber auch sehr viel aus den Kontakten ziehen kann und hier sehr viel Bestätigung und Wärme kriegt“ (Interview 19. Februar, 11:00 Uhr: 23).*

### Würden Sie das Projekt weiterempfehlen?

Diese Frage wurde von allen Befragten spontan mit „Ja“ beantwortet. Eine Befragte begründete ihre Weiterempfehlung in folgender Weise:

*„Ja, auf jeden Fall. Also gerade (...) glaube ich, wenn man auch nichts sonst mit dem Bereich zu tun hat. Wenn man jetzt nicht irgendwie Sozialpädagogin ist oder sowas oder so typisch (...) Arbeitsbereich hat, der dazu passen würde, dann glaube ich, ist es auch spannend für einen und kann einem auch viel bringen, wenn man sonst wenig Kontakt hat. Auch in der Stadt solche Menschen wenig*

*sieht oder (...) sich einfach fragt, wie ist das denn. Kann ich das überhaupt? Bin ich dazu überhaupt fähig, muss ich da besondere Eigenschaften haben? Ich glaube, das ist einfach eine spannende Erfahrung, die jeder in seinem Leben machen sollte, weil es bringt einen auf jeden Fall weiter, wenn man ein bisschen mehr Vielfalt in seinem Leben bringt und sein Umfeld“ (Interview 19. Februar, 11:00 Uhr: 25).*

Allerdings gab eine Befragte auch den Hinweis, dass die Teilnahme an dem Projekt freiwillig sein sollte und sich die Teilnehmer(innen) Zeit für die Gemeinsamkeiten mit dem/der Buddy-Partner(in) einräumen müssten. Aber diese Voraussetzungen gelten auch für Freundschaften außerhalb dieses Projekts.

### Einschätzung und Ausblick

Freundschaften sind freiwillige Zusammenschlüsse zwischen Menschen, die nicht „von oben“ verordnet werden können. Von daher sind eine auf Gegenseitigkeit beruhende Sympathie und geteilte Interessen beider Buddies, aber auch genügend Zeit für die Begegnungen miteinander, eine notwendige Basis für den Kontakt. Wo diese Grundlage gegeben ist, können Freundschaften entstehen, die über die Projektzeit von Best Buddies hinausreichen. Einige der von Best Buddies Marburg initiierten Freundschaften haben inzwischen im dritten Jahr Bestand. Dass die Begegnung zwischen den Buddies von unterschiedlicher Tiefe und Konstanz ist, kann nicht anders erwartet werden, weil das Gelingen von Freundschaften immer von den konkreten Personen abhängen, die sich im Rahmen eines solchen Projekts treffen. Zudem zeigen die Erfahrungen auch, dass nicht aus jedem von Best Buddies angebahnten Kontakt eine Freundschaft wird, weil die Beteiligten keine tragfähige gemeinsame Basis finden. Wo sich Kontakte vertiefen, profitieren die Beteiligten jedoch in vielfacher Weise von diesen Freundschaften. Die Perspektiven von den Buddy-Partner(inne)n mit und ohne Behinderung unterscheiden sich dabei nicht. Es ist offensichtlich möglich, dass über behinderungsspezifische Einschränkungen hinweg eine Freundschaft auf Augenhöhe entstehen kann, die von allen Beteiligten als Bereicherung empfunden wird und die von einer anderen Qualität ist, als es professionelle Beziehungen sein können.

Man kann einwenden, dass es Freundschaften zwischen Menschen mit und ohne Behinderung schon immer gegeben hat, aber diese sind selten geblieben. Solange Menschen mit und ohne Behinderung in weitgehend getrennten Lebens-

welten leben und sich in ihrem Alltag wenig natürliche Begegnungen ergeben, ergibt es Sinn, einen Kontakt anzubahnen und auf diese Weise die Chance auf Freundschaften zu eröffnen. Genau dies macht Best Buddies. Weil Freundschaften sowohl Ausdruck als auch Weg zur vollständigen Inklusion sind, ist dieses Konzept ein konkreter und praktikabler Ansatz, um die Idee der Inklusion vom Kopf auf die Füße zu stellen. Aus diesem Grund kann Best Buddies mit Nachdruck empfohlen werden.

### LITERATUR

- Best Buddies Deutschland** (2016): Über Uns. [http://bestbuddies.de/?page\\_id=12](http://bestbuddies.de/?page_id=12). (abgerufen am 17.02.2016).
- Best Buddies International** (2016): Our Impact – Global Program Snapshot. <http://bestbuddies.org/what-we-do/our-impact> (abgerufen am 11.07.2016).
- HAHMANN, Julia** (2013): Freundschaftstypen älterer Menschen. Von der individuellen Konstruktion der Freundschaftsrollen zum Unterstützungsnetzwerk. Wiesbaden: Springer VS.
- KennDich.de** (2016): Willkommen auf KennDich.de! <http://kennnich.de> (abgerufen am 11.07.2016).
- REINDERS, Hans S.** (2014): Was kann Freundschaft zur Inklusion beitragen? Theologische Reflexionen zur wahren Freundschaft. In: Hofheinz, Marco; Mathwig, Frank; Zeindler, Matthias (Hg.): Freundschaft. Zur Aktualität eines traditionsreichen Begriffs. Zürich: Theologischer Verlag, 245–261.
- STIEHLER, Steve** (2009): Freundschaften unter Erwachsenen. In: Lenz, Karl; Nestmann, Frank (Hg.): Handbuch Persönlicher Beziehungen. Weinheim, München: Juventa, 383–402.
- TENORTH, Heinz-Elmar; TIPPELT, Rudolf (Hg.)** (2007): Lexikon Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.
- WITZEL, Andreas** (1989): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt a. M., New York: Campus Forschung.

### i Die Autorinnen:

#### Prof. Dr. Heike Schnoor

Rehabilitationspsychologie und -pädagogik sowie Beratung am Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg, Pilgrimstein 2, 35032 Marburg

@ Schnoor@staff.uni-marburg.de

#### Carolin Dreute

Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Studentische Hilfskraft im Bereich Sozial- und Rehabilitationspädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg, Pilgrimstein 2, 35037 Marburg

@ Dreute@students.uni-marburg.de



Ute Schütte



Werner Schlummer

## Schulentwicklung und Schüler(innen)mitverantwortung

### Herausforderungen für die Schulleitung im Kontext Schulprogramm

| Teilhabe 4/2016, Jg. 55, S. 186 – 191

**| KURZFASSUNG** Zum Bildungsauftrag einer Schule gehört das Vermitteln und somit Lernen von Mitverantwortung. Demokratielernen und politische Bildung sind bei diesen Aufgaben gewissermaßen Synonyme. Auch wenn die Schulgesetze in den einzelnen Bundesländern aufgrund der Kultushoheit unterschiedliche Formulierungen verwenden, ist die gesetzliche Ausrichtung eindeutig: Schüler(innen) sollen lernen, sich innerhalb und außerhalb der Schule am schulischen und öffentlichen Leben zu beteiligen sowie ihre Rechte und Pflichten kennen und umsetzen können. Dass dies gelingt, liegt besonders auch in der Mitverantwortung der Schulleitung. Dieser Beitrag zeigt Herausforderungen und Möglichkeiten auf, im Kontext der Entwicklung des Schulprogramms Schüler(innen)mitverantwortung in Schulorganisation und Schulentwicklung einzubetten.

**| ABSTRACT** *School development and student councils: Challenges for the school administration of developing school programs. The educational goal of school is to teach and to learn Shared Responsibility. In pursuit of this goal, learning democracy and political education are synonymous. The words used to describe this may differ in individual federal states based on the sovereignty in matters of education, but the focus is still: students must learn how to integrate themselves in school and public life, and in the same time, to know their rights and duties and how to implement them. Their success hinges on school administrators and their ability in practicing Shared Responsibility. The following article illustrates some of the challenges involved in the development of school programs that integrate student councils and organizations into school development.*

Die Schule ist als bedeutsame Sozialisationsinstanz ein Ort, an dem wichtige Grundlagen für den Umgang mit Mitwirkung und Mitverantwortung – auch im Sinne von Stellvertretung und Selbstvertretung – gelegt werden. Die Vermittlung solcher Grundlagen – entsprechend dem Bildungsauftrag der Schule – beeinflusst maßgeblich die Fähigkeit zur Mitgestaltung in weiteren Lebensphasen. Schüler(innen)mitverantwortung (SMV) wird so zu einem wesentlichen Bestandteil demokratischen Lernens (vgl. SCHIEFER, SCHÜTTE & SCHLUMMER 2015). SMV ist daher nicht nur Selbstzweck, sondern auch Mittel zum Zweck.

EIKEL und DIEMER (2006, 2) konstatieren, dass mit der Zielbestimmung Schüler(innen)mitverantwortung im Wesentlichen zwei Aspekte umrissen werden:

1. Zum einen stellt die Schüler(innen)-vertretung die gewählte Interessenvertretung aller Schüler(innen) einer Schule dar (vgl. ebd.). Bei diesem Aspekt geht es um ein Recht, welches in den Schulgesetzen auf Länderebene fixiert ist. Mit dem Blickwinkel auf die gesetzliche Vorgabe muss es um die Einhaltung von Rechten und Pflichten gegenüber den Schüler(inne)n gehen.
2. Zum anderen geht es darum, bei jedem/r einzelnen Schüler(in) Mitwirkungs- und Verantwortungsbereitschaft für demokratisch-politisches Handeln zu wecken, dadurch Demokratielernen zu vermitteln und dafür entsprechende Kompetenzen bzw. Fähigkeiten zu entwickeln (vgl. ebd.; SMV.BW 2012).

Eine aktive Einbindung der Schüler(innen)vertretung (SV) in das Schul-

leben kann insbesondere für Schüler(innen) mit einer geistigen Behinderung eine besondere Chance für willensbildende Demokratieprozesse und damit die Hinführung für eine selbstverständliche Teilhabe in der Gesellschaft sein. Die Schüler(innen) lernen, eigenverantwortlich zu handeln und sich aktiv in ihrem Schulumfeld einzubringen, Verantwortung zu übernehmen sowie die damit verbundenen Rechte und Pflichten anzuerkennen und anzuwenden.

Unabhängig von der landesspezifischen Auslegung von SMV sind für die Umsetzung die beteiligten Akteur(inn)e(n) wesentlich. Hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang die Bezugsgruppen Schüler(innen)vertretung, Verbindungslehrer(innen) und Schulleitung. Sie stehen durch ihre jeweilige besondere, gesetzlich ausgewiesene Funktion innerhalb der Institution Schule in einem Dreiecksverhältnis und in Wechselwirkung zueinander. Eingebunden in die schulische Gestaltung sind darüber hinaus auch die Eltern, die als eigenständige Gruppe gesetzlich genannt sind und u. a. über den Klassenbezug sowie die Schulkonferenz einen zugewiesenen Auftrag haben. Mit Blick auf die internen Gruppen der Schule im engeren Sinne sei diese Gruppe aber zunächst einmal vernachlässigt.

Aufgrund der Vielfältigkeit in bundesländerspezifischen Schulgesetzen nimmt der Beitrag bei Konkretisierungen vor allem Bezug auf das baden-württembergische Schulgesetz; er skizziert daraus resultierende Konsequenzen für die Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – so die Bezeichnung der ehemaligen Sonderschule für Geistigbehinderte – und deren gültigen Bildungsplan für die entsprechende Förderschule (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2009).

Die Bedeutung und Auslegung von Schüler(innen)mitverantwortung gründet auf der Formulierung der rechtlichen Ausgangsposition. Diese lässt die größtmögliche Ausgestaltung und Freiräume zu. Maßgeblich ist in diesem Beitrag der Aufgaben- und Verantwortungsbereich der Schulleitung.

### Die Schulleitung und ihr Unterstützungsauftrag

In besonderem Maße hat die Schulleitung die Verantwortung für ‚ihre‘ Schule und für den Kontakt zur Schüler(innen)vertretung. Wenn qualifizierte und engagierte Mitarbeit der SV erwartet wird, sind bestimmte Voraussetzungen nötig.

Sind diese nicht gegeben, kann die SV noch so innovativ wirken – das Engagement wird wenig Wirkung haben. Das Autorisiert- und Berechtigt-Sein der SV, welche die Umsetzung der gesetzlichen Grundlage möglich macht, ist verknüpft mit der Person des Schulleiters bzw. der Schulleiterin und seiner/ihrer Einstellung zur SMV. Es geht hier um die ernsthafte Einbindung der SV in relevante Schulangelegenheiten und um ein dialogisches Miteinander. Dies beinhaltet das Zur-Verfügung-Stellen von Ressourcen auf struktureller und interaktiver Ebene.

### Unterstützung durch Schulleitung auf struktureller Ebene

Der rechtliche Bezug der Schulleitung gegenüber der Schüler(innen)vertretung begründet sich aus dem Aufgabenbereich der SV. Hervorzuheben ist, dass sich der Wirkungsbereich der SV aus der Aufgabe der Schule ergibt und die SV darin von allen am Schulleben Beteiligten sowie von der Verwaltung zu unterstützen ist (vgl. Juris GmbH 2016, § 62 Abs. 2 SchG; Juris GmbH 2015, § 11 SMV-VO). Hier fällt übrigens der Elternvertretung eine Aufgabe und Mitverantwortung zu. Unterstützung enthält z. B. auf der strukturellen Ebene die Ausstattung der SV mit personellen, materiellen und finanziellen Ressourcen. Die sich darunter verbergenden Aspekte können vielfältig sein und sind vor allem schulspezifisch zu regeln.

#### > Personelle Ressourcen

Das Zur-Verfügung-Stellen von personellen Ressourcen meint die Begleitung der Schüler(innen)vertretung durch Verbindungs-/Vertrauenslehrkräfte. Die dafür notwendigen Zeiten sollten im Stundendeputat dieser Lehrkraft festgeschrieben sein. Die Aufgaben der Verbindungslehrkraft lassen sich zwar grob klassifizieren, stechen aber durch ihre Unbestimmtheit heraus. Insgesamt vorteilhaft für die Klärung des Aufgabengebiets wäre in diesem Zusammenhang eine – gemeinsam mit der SV, den Verbindungslehrer(inne)n und der Schulleitung – erarbeitete Mitwirkungssatzung/Geschäftsordnung in Leichter Sprache (vgl. SCHLUMMER, SCHÜTTE 2006, 176 ff.).

Personelle Ressource umfasst weiterhin die Unterstützung durch die Schulverwaltung. Konkret kann diese Unterstützung heißen, Hilfe bei der Raumbelegung oder – ganz banal – dabei, Schreibmaterial zur Verfügung zu stellen. Die personelle Unterstützung meint aber auch die Person der Schulleitung selbst, wenn es um die

Informationspflicht geht. Komplexe Zusammenhänge müssen so erklärt sein, dass die Schülervertreter(innen) es verstehen können. Insbesondere erfordert personelle Unterstützung das Einbringen von persönlichen Zeitressourcen der Schulleitung. Ähnlich wie beim Stundendeputat der Verbindungslehrkräfte (vgl. SCHÜTTE, SCHLUMMER 2016, 102) lässt sich dieses Zeitkontingent nur schulspezifisch quantifizieren. Bisherige Erfahrungen innerhalb der eigenen Schule, aber auch der Austausch mit vergleichbaren Schulen in der Region sollten hier leitend sein.

#### > Materielle und finanzielle Ressourcen

Materielle Ressourcen lassen sich von den finanziellen Bedingungen häufig nicht trennen. Es geht um die Übernahme von entstandenen Kosten wie die Anschaffung eines Computers oder weiterer technischer Hilfsmittel. Gemeint ist u. a. auch das Zur-Verfügung-Stellen eines geeigneten SMV-Raums. Dieser unterstreicht die Bedeutung und Anerkennung des Gremiums und fördert Vertraulichkeits- bzw. Verschwiegenheits-Aspekte des Gremiums.

#### > Unterstützung durch Schulleitung auf interaktiver Ebene

Mit einer Einbindung oder auch Nicht-Einbindung der SV in das Schulleben stellt sich auch die Frage nach der Sinnhaftigkeit von Schüler(innen)mitverantwortung. Die Schulleitung selbst muss von der SMV überzeugt sein, dies zum Ausdruck bringen und entsprechend Verantwortung übertragen. Einbindung erfordert somit eine entsprechende Grundhaltung und baut im Interaktionsprozess auf ein dialogisches Prinzip bzw. auf dialogisches Führen auf. Dahinter steht die besondere hierarchische Position und – damit verbunden – die Verantwortung als Schulleitung. Die Rolle der Schulleitung verlangt Handeln und Übersicht, wie sie auch in Managementprozessen geboten sind. Die Leitung muss das gesamte ‚Unternehmen Schule‘ im Blick haben.

Dialogisches Führen – in vielfältigen Handlungsfeldern (vgl. HALLER, WOLF 2004, 62) – verlangt vor allem, dass funktionierende Informations- und Kommunikationssysteme zur Verfügung stehen, die sowohl das Kollegium als auch die Schüler(innen) gleichermaßen erreichen.

Bei zu berücksichtigenden Handlungsfeldern spielt die SMV eine bedeutsame Rolle. Ein Zusammenhang ist beispielsweise beim Leitbild, Schulprofil und Schulprogramm gegeben.

### Das Schulprogramm: interaktives Instrument zur Realisierung von Schüler(innen)mitverantwortung

Ein Instrument für interaktive Bedingungen stellt insbesondere ein über das Leitbild einer Schule hinausgehendes Schulprogramm dar, in dem Entwicklungsziele der Schule formuliert und Maßnahmen geplant werden (vgl. SCHLUMMER, SCHÜTTE 2006, 28; KLIEME et al. 2009, 52 f.). Die Schulleitung hat die Aufgabe, solche Prozesse zu definieren, zu initiieren sowie fest- und fortzuschreiben. Wenn ein Schulprogramm gewollt und entwickelt wird, ist die Thematik Schüler(innen)mitverantwortung als eigenständiger Aspekt einzubeziehen. Ein Schulprogramm ist insbesondere Ausdruck für die Bedeutung von Grundlagen, Prozessen und interaktiven Bezügen zwischen den Beteiligten. Damit wird gleichzeitig auch ein Bezugsrahmen geschaffen, der es SMV ermöglicht, im Schulleben und damit im Bewusstsein aller Beteiligten verankert zu sein.

Das Schulprogramm beinhaltet die Grundphilosophie der Schule – in der Regel durch ein Leitbild zum Ausdruck gebracht – und umfasst den Kern des Schullebens. In einem solchen Programm werden nicht nur Stärken und Problemfelder einer Schule herauskristallisiert; in ihm finden sich Aussagen über die Schulkultur sowie fächerübergreifende Projekte. Die Inhalte werden als konkrete Arbeitsplanung in das Schulprogramm aufgenommen (vgl. PHILIPP, ROLFF 2011, 19). Das Programm reflektiert ferner gesellschaftliche Herausforderungen an die Schule (vgl. RÖKEN 2011, 458). Bei einem Schulprogramm geht es genauso wenig um eine reduzierte Außendarstellung wie um eine Alibi-funktion als legitimatorischer Bericht für die Behörden der Schulaufsicht – wenngleich das Schulprogramm als Dokument für die schulaufsichtliche Beratung und Unterstützung fungieren kann (vgl. a. a. O., 456).

Ein Schulprogramm dient der Schulentwicklung und unterzieht alle Bereiche der schulischen Arbeit einer qualitätssichernden Reflexion (vgl. a. a. O., 447 f.). Für eine Schule mit dem Ziel, die Arbeit der SV fest zu implementieren, kann das Schulprogramm eine wesentliche Unterstützung darstellen. So können weitere Aufgaben der Schule, aber auch erweiterte Aufgaben einer SV da-

rauf abgestimmt werden. Bei einer solchen Vorgehensweise wird sichergestellt, dass SMV nicht ein abgespaltener Teil eines großen Ganzen ist; vielmehr können unterschiedliche Aktivitäten miteinander verbunden werden.

Insgesamt wird durch das Schulprogramm das Lernen von demokratischer Bildung stärker und bewusster akzentuiert und es bietet somit auch der SV die Chance der Etablierung in das Schulleben. Es geht darin einerseits um demokratische Prozessqualitäten, bei dem alle beteiligten Personengruppen einbezogen werden, andererseits auch darum, eine selbstkritische Reflexion zu ermöglichen. Darüber hinaus schafft eine solche Prozessqualität die nötige Transparenz auf allen Ebenen.

Damit vereint ein Schulprogramm – welches das Arbeiten einer SMV impliziert – in sich zwei Qualitäten (vgl. RÖKEN 2011, 453 f.):

- > einen verfassten und klar definierten Aufgabenbereich, welcher Strukturen und Rahmenbedingungen sowie Prinzipien festlegt, und
- > durch die Einbindung von Schüler(innen), Eltern und dem Lehrerkollegium ein partizipatorisch angelegtes Entwicklungsinstrument, durch das Betroffene zu Beteiligten gemacht werden.

Eine wesentliche Voraussetzung zur Nutzung dieser Beteiligungsmöglichkeit ist die gründliche Information durch die Schulleitung. Diese ist aufgerufen, die Bedeutung der Schulprogrammarbeit zu sichern und den Nutzen für die alltägliche Arbeit zu verdeutlichen. Eine weitere Aufgabe ist es, vor und während einzelner Prozesse Transparenz herzustellen sowie notwendige Prioritäten bei Klärungsverfahren mit allen Beteiligten zu setzen (vgl. a. a. O., 473). Die Schulleitung ist Motor, jedoch nicht der ausschließliche Impulsgeber (vgl. NISSEN 2002, 97). Üblicherweise werden für die Entwicklung eines Schulprogramms eine Steuerungsgruppe oder ein Schulentwicklungsausschuss installiert (vgl. a. a. O., 36 ff.). Wesentliche Fragen beim Aufbau einer Steuerungsgruppe sind, wie sich diese zusammensetzt und ob es außer der Steuerungsgruppe weitere, speziell für die Schulprogrammarbeit geschaffene Gremien gibt (vgl. a. a. O., 36 f.). Bei diesen Vorüberlegungen sollten die Schüler(innen)vertretung und die Elternvertretung eingebunden sein. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Vorgehensweisen bei der Entwicklung eines Schulprogramms (vgl. ALTRICHTER, HEINRICH & SOUKUP-ALTRICHTER 2011; NISSEN 2002; PHILIPP &

ROLFF 2011; SCHRATZ 2003) greifen wir im Weiteren auf die von SCHRATZ dargestellten Bausteine zurück (vgl. SCHRATZ 2003, 29 ff.) (Abb. 1).

Eine mögliche Einbindung von Schülervertreter(inne)n ist darin berücksichtigt. Ergänzende Fragen resultieren darüber hinaus aus der von GULDIMANN (2008) vorgestellten Systematik.

### Baustein 1: Vorstellung der Schule

Dieser Baustein dient dazu, dass sich andere Personen ein Bild von der Schule machen können. Das Logo der Schule findet hier seinen Platz genauso wie ein kurz dargestelltes Schulprofil (vgl. SCHRATZ 2003, 32). Denkbar ist, dass Schüler(innen) hier in kreative Phasen einbezogen werden.

### Baustein 2: Leitbild

Das Leitbild stellt vor allem die Identität der Schule sowie wertorientierte Überzeugungen dar. Die Werte einer Schule können im Klassengefüge mit allen Schüler(inne)n erarbeitet werden – unabhängig von der Erarbeitung im Kollegium (vgl. SCHRATZ 2003, 30). Im Zusammenhang mit den im baden-württembergischen Bildungsplan (BPL-SfG) in der Dimension ‚Leben in der Gesellschaft‘ berücksichtigten Aspekten kann auf Klassenebene diese Thematik stufenübergreifend im Vorfeld oder während des Prozesses thematisch behandelt werden. Fragestellungen könnten sein:

- > Was ist den Schüler(inne)n an der Schule wichtig?
- > Wie erleben Schüler(innen) die Schulgemeinschaft?

Die Ergebnisse können sowohl über die verantwortlichen Klassenlehrer(innen) wie auch über die SV in den einzelnen Stufen gesammelt und in einer Konferenz von Schülersprecher(inne)n und der Stellvertretung eingebracht werden.

### Baustein 3: Ist-Stand

Eine Bestandsaufnahme ermöglicht das Aufzeigen von defizitären oder auch gelungenen Organisations- und Verfahrensmodi. Es geht um die Feststellung der Ist-Situation im Sinne einer Stärken-Schwächen-Analyse; besonders sollten dabei auch die Kommunikationswege berücksichtigt werden (vgl. GULDIMANN 2008):

- > Wie werden in der Schule wichtige Entscheidungen getroffen?
- > Gibt es klare Entscheidungsverfahren?

- > Welche Entscheidungsabläufe sollten optimiert werden?
- > Welche Gestaltungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten haben die Schüler(innen)?
- > Welche Unterstützungsangebote gibt es für die SV?

Formelle und informelle Informationswege können aufgezeigt und Verbesserungswege vorgeschlagen werden. Mit solchen Fragestellungen werden nicht nur die Informationswege der Institution Schule deutlich, sondern hier können an die SV auch spezifische Fragen zum Schulleben gestellt werden. Konkrete Fragestellungen könnten z. B. sein:

- > Wie erleben die Schüler(innen) die Pausen?
- > Welche Wünsche haben Schüler(innen) für die Pausenregelung?
- > Welche Probleme tauchen auf dem Pausenhof auf?
- > Wie kommen Schüler(innen) zur Schule?

Die Antworten fließen als Zielsetzung in den nachfolgenden Baustein ein.

#### Baustein 4: Zielsetzungen und Visionen

Dieser Baustein verweist auf die Zukunft der Schule. Die Zielsetzungen bauen auf der Ist-Analyse auf. Die Zielsetzungen betreffen z. B. pädagogische, unterrichtliche und fachliche Bereiche oder spezielle Gremienarbeiten wie die Eltern- oder Schüler(innen)vertretung (vgl. SCHRATZ 2003, 30 f.). Fragen hierzu könnten sein (vgl. GULDIMANN 2008):

- > An welchen Themen soll gearbeitet werden?
- > Was soll an der Schule weiterentwickelt werden?

Ähnlich wie bei Baustein 1 können die Schüler(innen)- und Elternvertretung eigene Vorstellungen einbringen, die sich auf Unterrichtsgestaltung oder Projekte beziehen können; hier bietet sich z. B. die Zukunftswerkstatt als Methode an. Die Zielformulierungen können an einem Pädagogischen Tag gemeinsam mit der SV erarbeitet werden. Die Frage, bei welchen Themen und mit welcher methodischen Ausrichtung die SV mit geistiger Behinderung einzubinden ist, ist nicht zuletzt von den vorhandenen Fähigkeiten der Schüler(innen)vertretung abhängig. Zu berücksichtigen ist, dass im Bereich des vierten Bausteins besonders auch fachliche Zielsetzungen berücksichtigt und behandelt werden, die selbst Schüler(innen) in der gymnasialen Oberstufe überfordern könnten bzw. deren Zuständigkei-

ten überschreiten würden. In diesem Sinne wäre es sinnvoll, bei der Zieldefinition getrennte Arbeitsgruppen einzurichten – jede beteiligte Gruppe sollte das Recht haben, in ihrem Tempo arbeiten zu dürfen und ihre Ziele zu benennen. Dennoch könnten Ideen von Schüler(inne)n mit geistiger Behinderung bzgl. gewünschter Projekte – sei es unterrichtlicher oder baulicher Art – hier ihren Platz finden. Ziele und Visionen müssen realistisch gegen Ende dieser Phase auf Umsetzbarkeit und Leistbarkeit überprüft werden.

#### Baustein 5: Maßnahmen und Aktionen

Bei diesem Baustein geht es um die Ausarbeitung von Vorhaben hinsichtlich auszuwählender Entwicklungsschwerpunkte. Die ausgewählten Ziele und Visionen werden in diesem Baustein in die Tat umgesetzt. Für die Umsetzung ist eine Arbeitsstruktur erforderlich, die den Zielen und Inhalten gerecht wird. Dabei sind die Schritte zur Zielerreichung kurz-, mittel- und langfristig festzulegen und Aktionspläne zu bestimmen (vgl. SCHRATZ 2003, 32). Hierzu können Teams gebildet werden, die für die

einzelnen Projekte zuständig sind, die in Baustein 4 entwickelt wurden. Dies können Projekte sein, die die Schule allgemein betreffen, oder auch gezielte Projekte, die speziell für die SV wichtig sind.

Zur Umsetzung von Projekten oder anderen Maßnahmen geben allgemeingültige Schritte eine Orientierung. Hilfreiche Fragestellungen können hierzu lauten (vgl. GULDIMANN 2008):

- > Wie können die Ziele erreicht werden?
- > Welche Unterstützung wird benötigt, um die Ziele zu erreichen?
- > Wird über Kenntnisse verfügt, um die Ziele zu erreichen?
- > Welche Teilschritte sind notwendig?
- > Wer ist für die einzelnen Teilschritte verantwortlich?
- > Wie ist der Zeitplan?
- > Welches sind die Meilensteine?

Möglicherweise ist die Schüler(innen)vertretung in der Lage, ein selbstgewähltes Projekt mit Unterstützung der Verbindungslehrer(innen) eigenständig umzusetzen (z. B.: „Beiträge unserer

Abb. 1: Bausteine zur Erstellung eines Schulprogramms (modifiziert n. SCHRATZ 2003, 29).



Schule für unsere Stadt“ oder „Schüler(innen) helfen Leben“).

### Baustein 6: Qualitätssicherung und Evaluation

Aus baden-württembergischer Sicht wird bei diesem Baustein die gewollte Schüler(innen)beteiligung besonders deutlich. Sie wird ausdrücklich im Kontext ‚Schul- und Klassenklima‘ sowie ‚Schulleben‘ im Bildungsplan (BPL-SfG 2009) angesprochen. Eine Schüler(innen)beteiligung ist aber durchaus auch in weiteren Aufgabenfeldern des Qualitätsentwicklungs- und Evaluationsverfahrens zu sehen. Denn das Einbeziehen der Schüler(innen) – als am Schulleben Beteiligte – wird besonders im Rahmen der Selbstevaluation gefordert (vgl. Juris GmbH 2008, § 6 Abs. 1 EvaluationsVO). Dazu sind verschiedene Arbeits- und Beteiligungsformen z. B. in einem entwickelten Evaluationskoffer beschrieben (vgl. AG-SMV 2007).

Da die Entwicklung eines Schulprogramms prozesshaft ist, ist am Ende der Bearbeitung die Fortschreibung des Schulprogramms zu klären. Ein solcher Prozess bietet durch seine klare Gliederung insgesamt die Chance, effektive und erfolgreiche SMV zu verankern, anzuwenden und gelingen zu lassen.

### Fazit

Insgesamt verweist der Beitrag auf die Notwendigkeit, auf struktureller und in-

teraktiver Ebene entsprechende Ressourcen für eine gelingende SMV zur Verfügung zu stellen.

Der Unterstützungsauftrag der Schulleitung ist dabei ein zentraler Aspekt und unbedingte Voraussetzung. Das Schulprogramm ist als interaktives Instrument besonders für die Einbindung von Schüler(innen)vertretungen geeignet und entsprechend zu definieren und zu gestalten. Entsprechend zu berücksichtigende Aspekte stellt Abb. 2 dar.

Neben der beschriebenen Bedeutung der Schulleitung ist auch die Rolle der Verbindungslehrkraft hervorzuheben. Beiden Akteur(inn)en obliegt es, für die Schülerschaft angemessene Methoden auszuwählen, die Schüler(innen) zu den selbstgewählten oder vorgeschlagenen Themen hinzuführen und sie in den Prozess einzubinden. Dies gilt besonders auch für die Schülerschaft mit geistiger Behinderung, wenn die Inhalte (z. B. zukünftige Projekte) aus der Lebenswelt der Schüler(innen) stammen und sich in überschaubare Einheiten transferieren lassen. Solche Projekte könnten sich vielseitig gestalten, wie z. B. die räumliche Ausgestaltung des Schulhauses oder die Planung gemeinsamer Projektwochen zu bestimmten Themen. Die Aufgabenstellung muss dem ‚Können‘ und den Lernvoraussetzungen der Schüler(innen)vertretung entsprechen.

Im Mittelpunkt steht dabei immer der Verständigungsprozess zwischen dem

Lehrer(innen)kollegium, den Schüler(inne)n und der Elternvertretung. Diesen Verständigungsprozess verstehen wir in Anlehnung an SCHRATZ (2003, 134) nicht als das Durchsetzen von Mehrheiten, sondern als das Gewinnen gemeinsamer Ziele. Unterschiedliche Meinungen und Sichtweisen von unterschiedlichen Schulbeteiligten sind Ressourcen und Chancen, die gewinnbringend für die Schule eingesetzt werden können. Durch einen neuen Erfahrungsbereich – wie es die Schulprogrammarbeit darstellt – kann die SV dadurch ihre Arbeit optimieren. Hinsichtlich des Demokratielernens und der gelebten Partizipation können analog zum Bildungsplan neue Unterrichtsinhalte mit möglicherweise neuen Methoden erfahrbar gemacht werden. Dies lässt sich im Rahmen der Schulprogramm-Entwicklung anwenden. Eine gemeinsame, mit allen Akteur(inn)en vollzogene Umsetzung steigert das Selbstbewusstsein der SV. Soziale Begegnung und damit verbundene Verantwortungsübernahme werden vor allem durch Möglichkeiten zur Mitwirkung gestärkt; dies erfordert entsprechende Lernfelder (vgl. SCHÜTTE, SCHLUMMER 2016, 154).

Dennoch gilt es auch zu bedenken, dass das Lehrer(innen)kollegium in einer besonderen Verantwortung steht und in seinem Auftrag nicht immer nur schüler(innen)orientiert handeln kann. Insofern braucht jede Gruppe für sich Raum und Zeit, eigene Themenschwerpunkte – möglicherweise getrennt von-

Abb. 2: Schüler(innen)mitverantwortung als Gliederungselement im Schulprogramm



einander – zu erarbeiten. Die Schulleitung hat hier die Aufgabe, einen Abgleich und ggf. Ausgleich zwischen den beteiligten Personengruppen zu ermöglichen – und somit Synergieeffekte zu schaffen.

## LITERATUR

**AG-SMV – Arbeitsgruppe „SMV und Evaluation“ des Landes Baden-Württemberg** (2007): Der Evaluationskoffer. Schulentwicklung mit der SMV.

www.smv.bw.schule.de/evaluation/Koffer/Evaluationskoffer.pdf (abgerufen am 06.09.2016).

**ALTRICHTER, Herbert; HEINRICH, Martin; SOUKUP-ALTRICHTER, Katharina. (Hg.)** (2011): Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem. Wiesbaden: VS.

**EIKEL, Angelika; DIEMER, Tobias** (2006): Demokratie-Baustein Schüler/-innenvertretung. BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“. www.blk-demokratie.de/getfile.php?f=fileadmin/public/download/materialien/db/schuelervertretung.pdf (abgerufen am 06.09.2016).

**GULDIMANN, Titus** (2008): Schulqualität: Leitfaden zur Entwicklung eines Schulprogramms. www.phsg.ch/Portaldata/1/Resources/forschung\_und\_entwicklung/schulentwicklung\_und\_beratung/TGuldumann\_Leitfaden\_Schulprogramm\_180208.pdf (abgerufen am 06.09.2016).

**HALLER, Ingrid; WOLF, Hartmut** (2004): Schulleitungsfortbildung. Dialogische Führung. Hg. vom Landesinstitut für Schule. Bönen: Kettler.

**Juris GmbH** (2008): EvaluationsVO – Verordnung des Kultusministeriums über die Evaluation von Schulen (EvaluationsVO) vom 10. Juni 2008. www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=EvalV+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true&aiz=true (abgerufen am 06.09.2016).

**Juris GmbH** (2015): SMV-VO – Verordnung des Kultusministeriums über Einrichtung und Aufgaben der Schülermitverantwortung (SMV-Verordnung) vom 8. Juni 1976 (K. u. U. S. 1196), zuletzt geändert durch Verordnung vom 9. Dezember 2015. www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&docid=jlr-SMVVBWrahmen&psml=bsbawueprod.psml&max=true (abgerufen am 06.09.2016).

**Juris GmbH** (2016): SchG – Schulgesetz Baden-Württemberg in der Fassung vom 1. August 1983, zuletzt geändert durch Gesetz vom 23. Februar 2016. www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true (abgerufen am 06.09.2016).

**KLIEME, Eckhard et al.** (2009): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bildungsforschung Band 1. Hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung\_Band\_1.pdf (abgerufen am 06.09.2016).

**Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg** (2009): BPL-SfG – Bildungsplan für die Schule für Geistigbehinderte. www.bildung-staerkmenschen.de/unterstuetzung/schularten/SoS/SfGB/BPL\_SchuleGeistigbehinderte\_online\_oV.pdf (abgerufen am 06.09.2016).

**NISSEN, Peter** (2002): Schulprogramm starten. Grundprinzipien und erste Schritte. Hamburg: Windmühle.

**PHILIPP, Elmar; ROLFF, Hans-Günter** (2011): Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Weinheim/Basel: Beltz.

**RÖKEN, Gernod** (2011): Demokratie-Lernen und demokratisch-partizipative Schulentwicklung als Aufgabe für Schule und Schulaufsicht: Wie kann ein Lernen über, durch und für Demokratie in der Schule mit Unterstützung der Schulaufsicht in der Schule gelingen? Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster. Münster: Monsenstein und Vannerdat.

**SCHIEFER, Frank; SCHÜTTE, Ute; SCHLUMMER, Werner** (2015): Förderung der Politik- und Demokratiekompetenz bei Schülerinnen und Schülern mit kognitiven Beeinträchtigungen. In: Dönges, Christoph; Hilpert, Wolfram; Zurstrassen, Bettina (Hg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 211–222.

**SCHLUMMER, Werner; SCHÜTTE, Ute** (2006): Mitwirkung von Menschen mit geistiger Behinderung. Schule, Arbeit, Wohnen. München: Reinhardt.

**SCHRATZ, Michael** (2003): Qualität sichern. Schulprogramme entwickeln. Seelze: Kallmeyersche.

**SCHÜTTE, Ute; SCHLUMMER, Werner** (2016): Schülermitverantwortung. Förder-schulen und inklusive Schulen erfolgreich gestalten. Stuttgart: Kohlhammer.

**SMV.BW** (2012): Die SMV als Kompetenzzentrum für Demokratie. Die Pfdelbacher 6-Punkte-Erklärung der SMV-Beauftragten. www.smv.bw.schule.de/smv-texte/Demokratiezentrum\_Erklärung.pdf (abgerufen am 06.09.2016).

### i Die Autor(innen):

#### Dr. Ute Schüttele

*Sozialpädagogin; unterrichtet als Fachlehrerin an einem Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum mit den Förderschwerpunkten körperliche und motorische Entwicklung sowie geistige Entwicklung*

@ ute.schuette@t-online.de

#### Dr. Werner Schlummer

*bis April 2016 Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl Pädagogik und Rehabilitation bei Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung an der Universität zu Köln*

@ werner.schlummer@gmx.de

### Anzeige

## Aus dem Lebenshilfe-Verlag

### Wiltrud Thies Echte Freunde eben

Mit Bildern von Anke Koch-Röttering

1. Auflage 2016, 27 x 21 cm, Hardcover, 32 Seiten, farbig illustriert  
ISBN: 978-3-946100-10-2;  
Bestellnummer LFK 068  
14,50 Euro [D]; 18.– sFr.  
Sonderpreis für Lebenshilfe-Mitglieder: 13.– Euro [D]

Eine Geschichte aus dem Alltag einer ganz normalen Grundschulklasse. Kinder mit sehr unterschiedlichen Fähigkeiten und Eigenheiten müssen ihr Miteinander gestalten, die typischen auftretenden Konflikte regeln und die schulischen Anforderungen erfüllen.



Kooperation mit dem Susanna Rieder Verlag, München.

#### Bestellungen an:

Bundesvereinigung  
Lebenshilfe e. V., Vertrieb  
Raiffeisenstr. 18, 35043 Marburg,  
Tel.: (0 64 21) 4 91-123;  
Fax: (0 64 21) 4 91-623;  
E-Mail: vertrieb@lebenshilfe.de



Conny Melzer



Michael Meyer



Michael Ehlscheid



Simeon Schlicht

## Inklusive Bildung braucht ein allgemeines inklusives Kerncurriculum – Denkwege und Umsetzungsmöglichkeiten

| Teilhabe 4/2016, Jg. 55, S. 192 – 197

**| KURZFASSUNG** In diesem Beitrag werden konzeptionelle Überlegungen für die Entwicklung eines allgemeinen inklusiven Kerncurriculums vorgestellt, dessen Notwendigkeit sich aus den Forderungen der VN-BRK ergibt und welches akademische, partizipative und personale Kompetenzen berücksichtigt. Die mögliche didaktische Umsetzung wird mit Hilfe der Elementarisierung an einem Beispiel aus der Grundschulmathematik skizziert.

**| ABSTRACT** *Inclusive Education needs an Inclusive Core Curriculum. Ways of Thinking and Implementation Possibilities. This article presents a conceptual approach towards the development of an Inclusive Core Curriculum. Its necessity derives from the United Nations' Convention on the Rights of Persons with Disabilities and considers academic, participatory and personal competencies. A possible educational implementation is outlined using an example from primary school mathematics via the concept of „Elementarisierung“.*

Inklusive Bildung basiert auf dem normativen Prinzip der egalitären Differenz (PRENGEL 1995) und verfolgt somit u. a. das Ziel der Befähigung zu einer vollen und wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft bei ungleichen Voraussetzungen (s. auch VN-BRK 2009, Art. 24, Abs. 1c). Dies impliziert den gleichberechtigten Zugang zu einem hochwertigen Unterricht in der allgemeinen Schule für alle Schüler(innen) (VN-BRK 2009, Art. 24, Abs. 2a), also beispielsweise auch Kinder und Jugendliche mit sogenannter „geistiger Behinderung“. Der inklusive Unterricht stellt eine große Herausforderung für die Lehrkräfte dar, die schnell zu Differenzierungsformen wie zum Beispiel der Arbeit an unterschiedlichen Aufgaben oder der Förderung in Einzelarbeit bzw. Kleingruppen führt. Dies wiederum kann eine Exklusion zur Folge haben, wenn zu wenig gemeinsame Lernzeit ermöglicht wird. Zur Realisierung einer teilhabeorientierten Unterrichtspraxis, wie es das Ziel der hier skizzierten Idee für ein Kerncurriculum ist, gäbe es jedoch auch andere didaktische Lösungen, wobei drei Ansätze derzeit

national wie auch international diskutiert bzw. umgesetzt werden:

1. Ansätze zur Differenzierung der Rahmenlehrpläne und Bildungsstandards sowie Curricula für unterschiedliche Bildungsgänge (z. B. für die Förderschwerpunkte Geistige Entwicklung und Lernen)
2. Ansätze einer inklusiven bzw. integrativen Didaktik
3. Inklusive Curricula

Der erste Ansatz wird derzeit in Deutschland am häufigsten praktiziert: Weil angenommen wird, dass die Standards der Lehrpläne (Curricula) der allgemeinen Schule von Schüler(inne)n mit sogenannter „geistiger Behinderung“ nicht erfüllt werden können, wird im integrativen bzw. inklusiven Unterricht auf innere Differenzierung (BÖNSCH 2009) mit oftmals anderen Lernzielen ausgewichen. Dem Unterricht wird dann nicht mehr der Lehrplan der allgemeinen Schule zugrunde gelegt, sondern eines anderen Bildungsgangs (Förderschwerpunkte „Geistige Entwicklung“ oder „Lernen“), der dann auch nicht zu

einem allgemeinbildenden Abschluss (wie dem Haupt- oder dem Realschulabschluss) führt. International wird in diesem Kontext von „differentiated curriculum“ (McCREA SIMPKINS, MASTROPIERI & SCRUGGS 2009) oder von „functional curriculum“ (TRELA, JIMENEZ 2013, 117) gesprochen. Grundsätzlich kann allerdings infrage gestellt werden, inwiefern solche „differentiated“ Curricula mit den Forderungen der VN-BRK vereinbar sind, da hier der Zugang zu einem allgemeinen Curriculum gefordert wird. Pointiert könnte man sagen: Inklusion wird exklusiv realisiert.

Der zweite, in Deutschland bereits seit den 1980er Jahren aufgekommene Ansatz betrifft die integrative bzw. inklusive Didaktik, die von zahlreichen deutschen Wissenschaftler(inne)n und Praktiker(inne)n gefordert wird (z. B. REICH 2014, als nur einer unter vielen). Die Konzepte bauen entweder direkt auf die Allgemeine Didaktik auf (vgl. FEUSER 1989) oder wollen sich explizit von dieser abgrenzen. Viele inklusive Didaktikkonzepte haben die Gemeinsamkeit, dass sie einen „gemeinsamen Lerngegenstand“ für alle Schüler(innen) fordern, um eine größtmögliche Partizipation in der Klasse zu erreichen. Eine inhaltliche und konkrete Beschreibung erfolgt jedoch nur in Ansätzen und ist ein konzeptionelles Desiderat, das es zu schließen gilt.

Während der erste Ansatz möglicherweise im Widerspruch zur VN-BRK steht und der zweite Ansatz konzeptionelle Lücken aufweist, könnte das inklusive Kerncurriculum des dritten Ansatzes die Forderung nach dem Zugang zum allgemeinen Curriculum ermöglichen und wird daher im Folgenden näher ausgeführt.

### Inklusives Kerncurriculum

Inklusive Curricula werden sowohl von Vertreter(inne)n inklusiver Didaktikkonzepte (REICH 2014, 146 f.) als auch von der UNESCO (2009, 18) gefordert. Letztere beschreiben auch, was ein inklusives Curriculum leisten sollte:

*„Ein inklusives Curriculum adressiert die kognitive, emotionale, soziale und kreative Entwicklung eines Kindes. Es basiert auf den vier Säulen der Bildung des 21. Jahrhunderts – Lernen, um zu wissen, zu tun, zu sein und zusammenzuleben. Es spielt eine entscheidende Rolle in der Förderung von Toleranz und der Menschenrechte und ist ein machtvolles Werkzeug zur Überwindung von kulturellen, religiösen, geschlechtlichen und anderen Differenzen. Ein*

*inklusives Curriculum berücksichtigt Gender, kulturelle Identität und sprachlichen Hintergrund. Es umfasst nicht nur das Aufbrechen negativer Stereotypen in Schulbüchern, sondern auch und besonders die Haltungen und Erwartungen der Lehrkräfte“ (ebd.; Übers. d. Autor(innen)).*

Es sollen mit Hilfe eines inklusiven Curriculums *alle* Schüler(innen) Wissen erwerben („Lernen, um zu wissen“), aber auch lernen, wie sie an der Gesellschaft – als eine nicht notwendig fachspezifisch gedachte – teilhaben können („Lernen, um zusammenzuleben“) und wie sie sich als Individuum in der Gesellschaft einbringen können („Lernen, um zu tun“; „Lernen, um zu sein“; „life skills“). Damit sollte jedes inklusive Curriculum mindestens drei verschiedene Kompetenzbereiche berücksichtigen (ebd., 25):

Die *akademischen Kompetenzen* beziehen sich dabei auf das Wissen und Können, das Schüler(innen) in den einzelnen Fächern (z. B. Mathematik) erwerben. Diese entsprechen weitestgehend den aktuellen allgemeinen Curricula bzw. Lehrplänen oder den Bildungsstandards. Es stellt sich die Frage: Was muss ich wissen bzw. können, um einen bestimmten Beruf erlernen oder (fachliche) Zusammenhänge in meiner Umgebung verstehen zu können?

*Partizipative Kompetenzen* werden hier als die Kompetenzen verstanden, die ein Mensch benötigt, um an der Gesellschaft teilhaben zu können oder für andere Menschen Teilhabe zu ermöglichen. Es stellt sich die Frage: Was muss ich wissen bzw. können, um am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können?

*Personale Kompetenzen* werden oft als „Life skills“ bezeichnet (ebd., 18), bei denen die Schüler(innen) Kompetenzen erwerben, um ein Leben in größtmöglicher Selbstständigkeit führen zu können. Es stellt sich die Frage: Was muss ich wissen bzw. können, um selbstständig leben zu können?

Die einzelnen Kompetenzen lassen sich natürlich nicht als unabhängig voneinander betrachten. Einen bestimmten (beispielsweise akademischen) Beruf zu haben, zeichnet gewissermaßen auch die Stellung der Person in der Gesellschaft aus. Zusammenhänge in der Umgebung zu verstehen, ist eine Voraussetzung, um am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. Entscheidend ist daher nicht die Abgrenzung der einzelnen Bereiche voneinander, sondern die stete Berücksichtigung der einzelnen Bereiche selbst.

## Elementarisierung

### *Elementarisierung als didaktisches Konzept für die Anwendung eines inklusiven Curriculums?*

Stellt man sich nun die Frage nach geeigneten Instrumenten zur Umsetzung von curricularen Inhalten in die konkrete Praxis, also das gemeinsame Lernen von Schüler(inne)n mit sehr heterogenen Lernvoraussetzungen, kann das Konzept der Elementarisierung ein gewinnbringender Ansatzpunkt zur Ausformulierung eines inklusiven Kerncurriculums sein. Daher wird es im Folgenden zunächst skizziert und anschließend unter dem Aspekt der Anwendung auf mathematische Bildungsinhalte ausgeführt.

Das Konzept der Elementarisierung wurde zunächst in der Religionsdidaktik thematisiert und gilt hier als ein wesentliches Modell für die Planung und Durchführung von Religionsunterricht. Ausgangspunkt sind Fragen nach elementaren Strukturen auf inhaltlicher, methodisch-medialer, kulturell-gesellschaftlicher, anthropologischer (aktuell persönlich bedeutsamer) und entwicklungspsychologischer Ebene. Somit fragt Elementarisierung ganz bewusst nach Möglichkeiten, Lerngelegenheiten so zu schaffen, dass sowohl aus der Perspektive der individuellen Lernvoraussetzungen, der inhaltlichen Grundstrukturen sowie der methodischen Umsetzung alle Schüler(innen) von einer Unterrichtseinheit profitieren können. Es geht also nicht nur um eine reine Aufbereitung von Fachinhalten.

Das didaktische Konzept der Elementarisierung fußt ganz wesentlich auf den Arbeiten von Klafki zum Bildungsbegriff und zur Didaktischen Analyse. Mit ihm definieren HEINEN und LAMERS (2006) Bildung als doppelseitige Erschließung im Sinne kategorialer Bildung und Bildung als unbedingtes Recht auf kulturelle und gesellschaftliche Teilhabe. Ausgehend von diesem postulieren sie den Anspruch an eine didaktische Konzeptualisierung für eine veränderte Unterrichtspraxis für Schüler(innen) mit schwerer Behinderung. Aus Sicht der Autoren ist die Elementarisierung ein geeignetes „Werkzeug“, auch anspruchsvolle Bildungsinhalte in den Erfahrungs- und Auseinandersetzungshorizont von Menschen mit (schwerer) Behinderung zu bringen (ebd., 155 ff.). Entsprechend diesem Ziel bietet das Prinzip der Elementarisierung die Chance, der normativen Prämisse inklusiver Bildung, der „egalitären Differenz“, gerecht zu werden, insofern ein gemeinsamer Lerngegenstand allen Schüler(inne)n nahegebracht wer-

den kann bzw. soll. Hierbei wird nicht nur der gemeinsame Lerngegenstand (Egalität) berücksichtigt, sondern auch die von den Lernenden gestellten Bedingungen (Differenz). Dies wird in der folgenden Diskussion der Elementarisierungsrichtungen allgemein und am Beispiel des Kommutativgesetzes konkret beschrieben.

### *Die fünf Elementarisierungsrichtungen*

HEINEN und LAMERS (2006, 162) beschreiben fünf Elementarisierungsrichtungen, die von TERFLOTH und BAUERSFELD (2015, 89) praxisorientiert zusammengefasst werden.

*Elementare Strukturen* gehen von der grundsätzlichen Frage aus: „Was sind grundlegend konstituierende Merkmale des fachwissenschaftlichen Inhalts?“ Sie nehmen also die einzelnen Elemente, Begriffe und Zusammenhänge eines Lerngegenstands in den Blick, um wichtige Bestandteile von unwichtigen zu trennen, ohne jedoch den Inhalt selbst zu verfälschen. In diesen Kontext fallen didaktische Prinzipien wie Konzentration oder Reduktion (SCHWEITZER 2007, 16). Es ist wichtig, darauf hinzuweisen, dass die Anwendung der oben genannten didaktischen Prinzipien immer am fachlichen Kern selbst orientiert sein sollte. Strategien, um elementare Strukturen herauszuarbeiten, bieten TERFLOTH und BAUERSFELD unter Rückgriff auf Heinen an: z. B. Adaptieren, Modifizieren, Magnifizieren, Minifizieren usw. (TERFLOTH, BAUERSFELD 2015, 86). Wie die herausgearbeiteten elementaren Strukturen zur unterrichtlichen Anwendung kommen, ist zentral von den übrigen Elementarisierungsrichtungen abhängig. Ein Kerncurriculum könnte hier einen wichtigen Beitrag leisten, indem es auf der Ebene der fachlichen Elementarisierung Vorschläge für die elementare Struktur von gleichen Bildungsinhalten für unterschiedliche Rezipient(inn)en unterbreitet. Durch den Rekurs auf elementare fachliche Strukturen soll auch deutlich werden, dass es bei der Elementarisierung nicht nur um die Wiederaufnahme bisheriger Bildungsprinzipien (vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichten zum Schweren usw.) geht, sondern um die Fokussierung elementarer Strukturen.

*Elementare lebensleitende Grundannahmen* lassen sich mit dieser Frage subsumieren: „Was sind kulturell-gesellschaftliche Relevanzen und Begründungen des Inhalts?“ Hier lässt sich Klafkis Frage nach der objektiven Bedeutsamkeit eines Bildungsinhalts verorten als auch der Bezug zu den Adressat(inn)en pädagogischer Bemühungen

(HEINEN, LAMERS 2006, 161). Diese Elementarisierungsrichtung bezieht sich somit auf die Auswahl bestimmter Bildungsinhalte für bestimmte Schüler(innen) und versucht anhand von Hilfsmitteln, Kriterien zur Auswahl bereitzustellen und Begründungszusammenhänge aufzuzeigen. TERFLOTH und BAUERSFELD (2015, 87 ff.) fassen unter den Auswahlkriterien zum einen die Curricula als auch die Lernvoraussetzungen der Schüler(innen) zusammen. Auch hier zeigt sich die Bedeutsamkeit eines Kerncurriculums, welches die Auswahl der Bildungsinhalte für alle Schüler(innen) erleichtern möchte, indem es kulturell-gesellschaftlich relevante Themen und Komplexe fokussiert. Im Sinne des oben bereits thematisierten Gedankens der Teilhabe (s. personale, partizipative und akademische Kompetenzen) wird hierdurch die gesellschaftliche Perspektive als Voraussetzung für das Lernen der Schüler(innen) thematisiert.

„Elementare Erfahrungen [Herv. d. Verf.] führen die Sach- und Schülerperspektive zusammen“ (ebd., 87). Als Leitfrage kann gelten: „Was ist die aktuelle persönliche Bedeutsamkeit des Themas für die Schüler(innen)?“ Der Fokus wird einerseits auf die konkreten Lernvoraussetzungen der Schüler(innen) gelenkt und bezieht andererseits die aktuellen Herausforderungen des Alltags im Hinblick auf den Themenbereich ein.

Elementare Zugänge beziehen sich auf entwicklungspsychologische und lebensgeschichtliche Anknüpfungspunkte für Schüler(innen) an einen bestimmten Lerngegenstand. Sie lassen sich mit folgender Frage charakterisieren: „Welche entwicklungsbezogenen Kompeten-

zen und Lernstrategien haben die Schüler(innen) erworben, um sich den Inhalt aneignen zu können?“ (ebd. 2015, 88). Diese Elementarisierungsrichtung kann somit sinnvollerweise als Vorüberlegung zu konkreten methodisch-medialen und didaktischen Entscheidungen gelten, da der Einsatz bestimmter Vermittlungswege von den individuellen Vorkenntnissen und Zugangswegen der Schüler(innen) abhängen sollte.

Die elementaren Vermittlungswege fokussieren jetzt die konkrete Auseinandersetzung der Schüler(innen) mit dem Bildungsinhalt im Rahmen von Unterricht. Nach ihnen kann wie folgt gefragt werden: „Welche methodisch-medialen Aneignungswege wähle ich auf der Basis der anderen Elementarisierungsrichtungen aus?“ Aus den vorangegangenen Überlegungen ist deutlich geworden, dass das Konzept der Elementarisierung versucht, anspruchsvolle Bildungsinhalte für Schüler(innen) mit sehr unterschiedlichen individuellen Lernvoraussetzungen, Biografien und Vorerfahrungen fruchtbar zu machen. Daher scheint der fünften Elementarisierungsrichtung die Forderung nach differenzierten und individualisierten Lernanlässen und Methoden immanent zu sein (ebd.).

### Anwendung des inklusiven Curriculums im Fach Mathematik

In der Mathematik werden Symbole mit Hilfe von Operationen manipuliert. Dieser mathematische Ausdruck heißt übersetzt beispielsweise  $3+5=8$  und  $5+3=8$ . Dabei geht es nicht nur um die Zahlen als Symbole, sondern um die Handlungen, die ausgeführt werden und vor allem die Beziehung zwischen den Handlungen

gen. Mathematisches Wissen erschöpft sich nicht in fertigen Definitionen, Sätzen und Beweisen, sondern die Entwicklung des Wissens wird als Herstellung von Deutungen zwischen symbolischen Strukturen und möglichen Referenzkontexten betrachtet (vgl. STEINBRING 2000). Geradezu essenziell wird dieses Beziehungsherstellen im Hinblick auf die Bereichsspezifität jeglichen – also auch mathematischen – Wissens, wie es BAUERSFELD (1983) ausgearbeitet hat (s. unten). Solche mathematikdidaktischen Konzepte können im Hinblick auf die Elementarisierungsschritte angewendet werden. Hierbei lassen sich im Rahmen dieses Artikels und eines Curriculums die dritte und fünfte Dimension nur ansatzweise thematisieren, da diese stets vor dem Hintergrund der konkreten Lerngruppe zu reflektieren sind und sich in einem solchen Ansatz nur auf eine fiktiv vorgegebene, idealtypische Lerngruppe beziehen lassen. Dies wird im Folgenden noch ausgeführt werden.

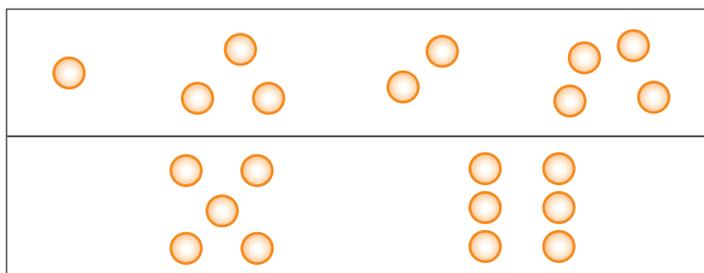
### Kommutativgesetz im Lehrplan

Im Lehrplan NRW (2012) wird die Einführung der Rechengesetze für natürliche Zahlen im Rahmen der Schuleingangsphase gefordert. Schüler(innen) sollen „Zahlbeziehungen und Rechengesetze für vorteilhaftes Rechnen [nutzen]“ (ebd., 62). Die Einführung des Kommutativgesetzes im Sinne der Nutzung geschieht hierbei klassischerweise schon in der ersten Klasse im Kontext der Auseinandersetzung mit anderen Rechenstrategien wie „verliebte Zahlen“ ( $1+9$ ;  $2+8$ ;  $3+7$ ;  $4+6$  ...) oder „einfache Plusaufgaben als Tauschaufgaben“ ( $4+6=6+4$ ) (WITTMANN, MÜLLER 2012).

### Elementare Strukturen – das Kommutativgesetz fachlich betrachtet

Mathematik ist die Wissenschaft über Strukturen, insofern Symbole und ihre Beziehungen zueinander in gewissen Kontexten betrachtet werden. Für das Kommutativgesetz bedeutet dies: Gewisse Verknüpfungen können kommutativ sein. Das bedeutet, es gibt Strukturen/Mengen, die die Eigenschaft aufweisen, dass die Reihenfolge der Verknüpfung ihrer Elemente irrelevant ist:  $a \cdot b = b \cdot a$ . Dies gilt beispielsweise für die natürlichen Zahlen oder die reellen Zahlen mit der Addition oder Multiplikation als Verknüpfung, aber auch im Kontext der Geometrie für die Drehungen um einen Punkt  $P$  mit der Hintereinanderausführung als Verknüpfung: Ob zunächst um  $30^\circ$  und dann um  $60^\circ$  gedreht wird oder umgekehrt, ist irrelevant, das Ergebnis ist jeweils eine Drehung um  $90^\circ$  um  $P$ . Die Subtraktion oder Division reeller Zahlen ist dage-

Abb. 1: Spontane Anzahlerfassung



Anzahlen von bis zu vier Objekten können bereits von Kleinkindern spontan erfasst werden und müssen nicht einzeln abgezählt werden. Ebenso können bekannte figurale Muster mit Zahlwörtern verknüpft sein. Hierdurch können gewisse Konfigurationen von Objekten wie z. B. Würfelaugen, auch in Anzahlen größer als vier, quasi-simultan erfasst werden.

gen im Allgemeinen nicht kommutativ. Das Kommutativgesetz ist also kein allgemeingültiges Gesetz, sondern gilt jeweils nur für gewisse Verknüpfungsgelände. Jedoch kann das Vertauschen von Elementen, welches als inhaltlicher (elementarer) Kern dem Gesetz seinen Namen gibt (commutare – vertauschen (lat.)), auch unabhängig von einer bestimmten Operation und unabhängig von konkret gegebenen Elementen gedacht werden, so dass gegebene Elemente auf diese Eigenschaft hin untersucht werden können.

*Lebensleitende Grundannahmen*

Wieso ist die Vermittlung von Rechengesetzen und Rechenverfahren und insbesondere die Vermittlung des Kommutativgesetzes gesellschaftlich relevant? Zähl- und Rechenfertigkeiten gehören als Kulturtechnik zu den Bildungszielen eines allgemeinbildenden Mathematikunterrichts (vgl. HEYMANN 1996). Die Beherrschung dieser Technik erleichtert die Teilhabe an unserer Gesellschaft. Sei es, schon in der Kindheit, in Einkaufssituationen im Supermarkt oder später im Arbeitsleben, im Abrechnen oder Nachvollziehen der Abrechnung von geleisteten Arbeitsstunden. Der Gesamtpreis ist immer unabhängig von der Reihenfolge des Kaufs. Beim Zusammenzählen von Arbeitsstunden kann geschicktes Rechnen (unabhängig vom Zeitpunkt der Arbeit) hilfreich sein. Damit sind Rechenstrategien wie das Kommutativgesetz nicht nur im schnellen Überschlagsrechnen vorteilhaft.

*Elementare Erfahrungen – idealtypisch betrachtet*

Mit eigenem Taschengeld werden Schüler(innen), die oben beschriebenen Einkaufssituationen, in denen vorteilhaftes Rechnen zum Überschlagen der Ausgaben von Nutzen ist, erleben bzw. schon erlebt haben. Kann ich mir diese Produkte leisten? Wie kann ich das möglichst leicht berechnen? Losgelöst vom Kontext Rechnen können Kinder jedoch auch andere Erfahrungen mit kommutativen Beziehungen gemacht haben. So sind gewisse Tätigkeiten kommutativ, wie z. B. Hausaufgaben erledigen, in welcher Reihenfolge sie fachunabhängig voneinander auch bearbeitet werden. Das Ergebnis, erledigte Hausaufgaben und Freizeit haben, ist dasselbe. Genauso sind Zählaktivitäten „kommutativ“ in dem Sinne, dass es egal ist, von welchem Objekt der Zählprozess gestartet wird.

*Elementare Zugänge*

Die Bereichsspezifität von (mathematischem) Wissen (BAUERSFELD 1983)

sollte in jedem Fall bei der Planung einer Unterrichtsreihe zum Kommutativgesetz berücksichtigt werden. Der Unterricht steht vor der Aufgabe, die verschiedenen Erfahrungsbereiche der Kinder zu aktivieren und zu verknüpfen. Als Beispiel lässt sich die Studie von CARRAHER, CARRAHER und SCHLIEMANN (1985) anführen. Sie konfrontierten brasilianische Straßenkinder mit vergleichbaren Aufgaben in zwei verschiedenen Situationen: zunächst bei ihrem alltäglichen Verkauf von Kokosnüssen auf der Straße (die Kinder verkauften z. B. drei Kokosnüsse zu einem Stückpreis von \$ 35), dann in der Schule mit analogen Situationen als äquivalente Textaufgaben mit denselben Preisen (bei Verständnisproblemen wurde in diesem Kontext auf die Ausgangssituation Bezug genommen) und zuletzt als rein symbolische Rechenaufgaben. Während die Kinder in der ihnen bekannten Verkaufssituation 98,2 % der Aufgaben richtig lösten, betrug die Lösungsquote bei den symbolischen Rechenaufgaben lediglich 36,8 %. Die Kinder konnten also in ihnen vertrauten Situationen Aufgaben besser berechnen. Bezüglich des Kommutativgesetzes im Rahmen der Addition kann man die Fähigkeit von Kindern, spontan die Anzahl von Objekten zu erfassen – per Subitizing oder per Quasi-Simultanauffassung – ebenfalls aufgreifen (s. Abb. 1). Gerade bei kleineren Anzahlen von Objekten können die Mächtigkeiten von Teilmengen somit von den Schüler(inne)n schnell bestimmt werden. Soll die Mächtigkeit der Vereinigung der Kollektionen von Objekten bestimmt werden, so ist diese unabhängig von der Reihenfolge der Vereinigung bzw. des Zählprozesses.

Eine Einführung des Kommutativgesetzes sollte entsprechend mit verschiedenen Aufgaben aus dem (hier leider nur

gedanklich vorauszu sehenden) Kinderalltag nahen Situationen arbeiten. Bezogen auf das normative Prinzip der Inklusion, der egalitären Differenz, könnte man auf diese Weise – relativ zum gleichbleibenden Inhalt – der Differenz in den Voraussetzungen der Lernenden somit versuchen gerecht zu werden. Hierbei sollten die Schüler(innen) zunächst in Eigenaktivität entsprechende Aufgaben bearbeiten, um die subjektiven Vorerfahrungen zu aktivieren. Dass insbesondere auch Lernende mit Förderbedarf hierzu in der Lage sind, zeigte SCHERER (1999). Als sinnvoll im inklusiven Unterricht stellte sich zudem der Gebrauch grafischer Repräsentationen heraus (z. B. Bausteine, s. Abb. 3). Auch die Aufforderung an die Lernenden, dass diese ihre Erkenntnisse verbalisieren (z. B.: Was hast du gemacht? Wie bist du darauf gekommen?), hatte in einigen Studien positiven Einfluss auf die Lernergebnisse (beides in SCHERER et al. 2016). Entsprechend dieser Erkenntnisse sind verschiedene, grafisch unterstützte Aufgaben eine sinnvolle Grundlage für einen gelingenden Lernprozess, innerhalb dessen die verschiedenen Aufgaben bzw. ihre Bearbeitungen im Stuhlkreis besprochen werden sollten. Relativ zu verschiedenen subjektiven Erfahrungsbereichen lassen sich die grafischen Repräsentationen auch als enaktive Materialhandlungen denken. Durch letztgenannte Maßnahme wird sichergestellt, dass nicht nur der gleiche Lerninhalt thematisiert wird, sondern auch alle Schüler(innen) alle Aufgaben bearbeiten.

*Elementare Vermittlungswege*

Die bisherigen Überlegungen (z. B. Aufgreifen der SEB, grafische Unterstützungen, Diskussion der Ergebnisse der einzelnen Aufgaben usw.) zusammenfassend, lassen sich folgende Aufgaben

Abb. 2: Schöne Päckchen zum Kommutativgesetz.

Löse geschickt.

$7 + 3 = \underline{\hspace{2cm}}$	$2 + 8 = \underline{\hspace{2cm}}$
$6 + 4 = \underline{\hspace{2cm}}$	$8 + 2 = \underline{\hspace{2cm}}$
$5 + 5 = \underline{\hspace{2cm}}$	$7 + 3 = \underline{\hspace{2cm}}$
$4 + 6 = \underline{\hspace{2cm}}$	$3 + 7 = \underline{\hspace{2cm}}$
$3 + 7 = \underline{\hspace{2cm}}$	$5 + 5 = \underline{\hspace{2cm}}$

als Handlungsoptionen denken. Gerade in der Erarbeitungsphase mathematischen Wissens sollten sinnvollerweise schon eingeführte Aufgabentypen genutzt werden (Mögliche Beispiele sind in den Abbildungen 2–4 dargestellt.).

### Zusammenfassung und Ausblick

Mit Hilfe der Elementarisierung als didaktischer Hilfe konnten die (natürlich hier nur in Bezug zum Kommutativgesetz betrachteten) akademischen Kompetenzen der geltenden Richtlinien und Lehrpläne im Hinblick auf die Fokusse eines inklusiven Curriculums präsentiert werden. Das Konzept der Elementarisierung beinhaltet bereits die geforderten Ebenen eines inklusiven Curriculums. Die einzelnen Elementarisierungsschritte können jedoch nicht eindeutig den drei Kompetenzen zugeordnet werden. Gleichwohl lassen sich die verschiedenen Kompetenzen in den Elementarisierungsrichtungen wiederfinden. Beispielsweise wird die Kenntnis und die situationsunabhängige rechnerische Anwendung des Kommutativgesetzes als akademische

Kompetenz in den elementaren Strukturen repräsentiert. Die personalen und partizipativen Kompetenzen sind sowohl in den lebensleitenden Grundannahmen als auch in den elementaren Erfahrungen wiederzufinden.

Nachdem die inhaltlichen Ansprüche an ein inklusives Curriculum und eine beispielhafte didaktische Umsetzung vorgestellt wurden, ist zu klären, wie es entwickelt werden kann. Sowohl die UNESCO (2009) als auch REICH (2014, 156) fordern die Entwicklung durch die einzelnen Schulen z. B. in „Curriculum-Werkstätten“. Hier setzt auch die wenige Forschung in diesem Bereich aus den USA und Hongkong an. So fanden DOWNING und PECKHAM-HARDIN (2007, 27 f.) heraus, dass Lehrkräfte, Assistenzkräfte und Eltern die Modifizierung eines Curriculums für notwendig erachten, jedoch die explizite Modifizierung, d. h. was genau die Schüler(innen) lernen sollen und wie es curricular umgesetzt werden sollte, eine große Herausforderung darstellte. Eine Hongkonger Studie zeigt zudem, dass die Qualität

der einzelnen Fächer bei schulinternen inklusiven Curricula nicht abgesichert ist, da die kritische „Community“, der zwischenschulische Austausch, fehlt (HUMPHREYS 2009, 45). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit eines inklusiven Kerncurriculums, das zentral entwickelt wird und als Grundlage für die Arbeit an den einzelnen Schulen dient. Bei dieser Entwicklung können bzw. sollten relevante „Stakeholder“ (z. B. Betroffenenverbände, Trägerverbände) einbezogen werden, wie es auch von der UNESCO und der VN-BRK gefordert wird.

*Liebe Leserin, lieber Leser,*

*um ein tragfähiges Kerncurriculum zu entwickeln, benötigen wir die Hilfe von Vertreter(inne)n aus Interessensverbänden und der Praxis. Wir möchten Sie einladen, an diesem Umsetzungsprozess teilzuhaben. Gerne können Sie uns kontaktieren: conny.melzer@uni-koeln.de*

### LITERATUR

- BAUERSFELD, Heinrich** (1983): Subjektive Erfahrungsbereiche als Grundlage einer Interaktionstheorie des Mathematiklernens und -lehrens. In: Bauersfeld, Heinrich (Hg.): Lernen und Lehren von Mathematik. IDM-Reihe: Untersuchungen zum Mathematikunterricht. Köln: Aulis, 1–56.
- BÖNSCH, Manfred** (2009): Erfolgreicheres Lernen durch Differenzierung im Unterricht. Braunschweig: Westermann.
- CARRAHER, Terezinha N.; CARRAHER, David W.; SCHLIEMANN, Analúcia D.** (1985): Mathematics in the streets and in schools. *British Journal of Developmental Psychology* 3 (1), 21–29.
- DOWNING, June E.; PECKHAM-HARDIN, Kathryn D.** (2007): Inclusive Education: What Makes It a Good Education for Students with Moderate to Severe Disabilities? In: *Research & Practice for Persons With Severe Disabilities* 32 (1), 16–30.
- HEINEN, Norbert** (1989): Elementarisierung als Forderung an die Religionsdidaktik mit geistigbehinderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Dissertation an der Universität zu Köln. Aachen: Mainz.
- FEUSER, Georg** (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: *Behindertenpädagogik* 28 (1), 4–48.
- HEINEN, Norbert; LAMERS, Wolfgang** (2006): Bildung mit ForMat – Impulse für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schülern mit (schwerer) Behinderung. In: Laubenstein, Desirée; Lamers, Wolfgang; Heinen, Norbert (Hg.): *Basale Stimulation kritisch-konstruktiv*. Düsseldorf: selbstbestimmtes leben, 141–205.

Abb. 3: Tauschaufgabe mit Hilfe von Bausteinen.



Mirko sagt: „Der linke Turm hat mehr Steine als der Rechte Turm.“ Hat Mirko recht? Begründe.

Abb. 4: Tauschaufgaben mit Hilfe von Geldwerten.



Lena meint: „Wenn ich die rechten Scheine geschenkt bekomme, habe ich mehr Geld“. Stimmt das? Begründe.

**HEYMANN, Hans Werner** (1996):

Allgemeinbildung und Mathematik.

Mainz: Beltz.

**HUMPHREYS, Keith A.** (2009): Developing an inclusive curriculum: „Every teacher matters“. In: International Journal of Wholeschooling 5 (2), 43–54.

**Lehrplan NRW** (2012): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Hg. von: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Frechen: Ritterbach.

**MCCREA SIMPKINS, Pamela; MASTROPRIERI, Margo A.; SCRUGGS, Thomas E.**

(2009): Differentiated Curriculum Enhancement in Inclusive Fifth-Grade Science Classes. In: Remedial and Special Education 30 (5), 300–308.

**PRENGEL, Annedore** (1995): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Springer.

**REICH, Kersten** (2014): Inklusive

Didaktik. Weinheim: Beltz.

**ROLHEISER, Carol; EVANS, Mark;**

**GAMBHIR, Mira** (2011): Towards Inclusive Curriculum: Perspectives, Practices, Possibilities. Editorial. In: Rolheiser, Carol; Evans, Mark; Gambhir, Mira (Hg.): Inquiry into Practice: Reaching Every Student Through Inclusive Curriculum. University of Toronto, 3–7. [www.oise.utoronto.ca/oise/UserFiles/File/ITE\\_PUB\\_2011\\_COMPLETE\\_LR1.pdf](http://www.oise.utoronto.ca/oise/UserFiles/File/ITE_PUB_2011_COMPLETE_LR1.pdf) (abgerufen am 12.05.2016).

**SCHERER, Petra** (1999): Entdeckendes Lernen im Mathematikunterricht der Schule für Lernbehinderte – theoretische Grundlagen und evaluierte unterrichtspraktische Erprobung. Heidelberg: Schindele.

**SCHERER, Petra et al.** (2016): Assistance of students with mathematical learning difficulties: how can research support practice? ZDM – Mathematics Education 48 (5), 633–649.

**SCHWEITZER, Friedrich** (2007): Elementarisierung – ein religionsdidaktischer Ansatz. In: Schweitzer, Friedrich (Hg.): Elementarisierung im Religionsunterricht. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, 9–30.

**STEINBRING, Heinz** (2000): Mathematische Bedeutung als eine soziale Konstruktion – Grundzüge der epistemologisch orientierten mathematischen Interaktionsforschung. In: Journal für Mathematik-Didaktik 21 (1), 28–49.

**TERFLOTH, Karin; BAUERSFELD, Sören** (2015): Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten. Didaktik für Förder- und Regelschule. München und Basel: Reinhardt UTB.

**TRELA, Katherine; JIMENEZ, Bree A.** (2013): From Different to Differentiated; Using „Ecological Framework“ to Support Personally Relevant Access to General Curriculum for Students With Significant Intellectual Disabilities. In: Research & Practice for Persons with Severe Disabilities 38 (2), 117–119.

**UNITED NATIONS (VN-BRK)** (2006): Convention of the Rights of Persons with Disabilities. New York: United Nations.

**UNESCO** (2009): Policy Guidelines on Inclusion in Education. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> (abgerufen am 07.05.2016).

**WITTMANN, Erich C.; MÜLLER, Gerhard** (2012): Das Zahlenbuch 1. Stuttgart: Klett.

Anzeige



# Kerzen und Seifen selber machen

Beste Rohmaterialien, Gerätschaften und Zubehör für Hobby, Schulen, Kirchen und Werkstätten.

EXAGON, Industriepark 202,  
DE-78244 Gottmadingen, [exagon@t-online.de](mailto:exagon@t-online.de)

**i Die Autor(inn)en:**

**Prof. Dr. Conny Melzer**

Professorin für Sonderpädagogische Grundlagen an der Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Heilpädagogik, Gronewaldstraße 2, 50931 Köln

@ [conny.melzer@uni-koeln.de](mailto:conny.melzer@uni-koeln.de)

**Prof. Dr. Michael Meyer**

Professor für Mathematik und ihre Didaktik an der Universität zu Köln, Institut für Mathematikdidaktik, Gronewaldstraße 2, 50931 Köln

@ [michael.meyer@uni-koeln.de](mailto:michael.meyer@uni-koeln.de)

**Michael Ehlscheid**

sonderpädagogische Lehrkraft und wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachbereich Sonderpädagogische Grundlagen an der Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Heilpädagogik, Gronewaldstraße 2, 50931 Köln

@ [michael.ehlscheid@uni-koeln.de](mailto:michael.ehlscheid@uni-koeln.de)

**Dr. Simeon Schlicht**

wissenschaftlicher Mitarbeiter im Institut für Mathematikdidaktik an der Universität zu Köln, Institut für Mathematikdidaktik, Gronewaldstraße 2, 50931 Köln

@ [simeon.schlicht@uni-koeln.de](mailto:simeon.schlicht@uni-koeln.de)

## Rampe 4.0

### Digitale Barrierefreiheit wird immer wichtiger für echte Teilhabe

André Völker kennt sich mit Computern aus. Seinen ersten Windows 98-Rechner hat er vor vielen Jahren auseinandergeschraubt. Er wollte verstehen, wie das Gerät funktioniert. Dem Computer ist das nicht gut bekommen, aber Völkers Interesse an der digitalen Welt ist seitdem ungebrochen. „Ich habe mir alles selber beigebracht“, sagt der 24-Jährige stolz. Heute ist er mit seinem Smartphone routiniert auf Facebook, Instagram und WhatsApp unterwegs und kauft über Apps in Onlineshops ein. In seinem Job als Lagerist nutzt er täglich SAP und auf seinem Laptop zu Hause hat er ein Musikprogramm installiert, das er für sein Hobby als Party-DJ braucht. „Der Computer ist für mich nicht mehr wegzudenken“, fasst Völker zusammen. Der Rechner macht ihm das Leben leichter und lässt ihn unkompliziert in Kontakt mit anderen Menschen treten. Völker lebt in einem kleinen Ort im Siegerland im ambulanten unterstützten Wohnen der Lebenshilfe.

Dass er gut mit dem Computer zu-rechtkommt, hatte sich bei der Lebenshilfe vor Ort herumgesprochen – und auch sein Talent, anderen Menschen Sachverhalte in einer einfachen Sprache zu vermitteln. Man bot ihm an, als Co-Referent Menschen mit geistiger Behinderung bei ihren ersten Schritten in die digitale Welt zu begleiten. An der Seite von Hauptreferent Björn Stahl gibt er seit einigen Jahren in Anfänger(innen)seminaren in der Familienbildungs- und Erholungsstätte Haus Bröltal der Lebenshilfe NRW sein PC-Wissen weiter. „Ich setze mich zu den Leuten, wenn sie Fragen haben oder es Probleme mit ihrem Computer gibt und zeige ihnen, wie es geht. Das macht mir Freude“, erzählt Völker.

Haus Bröltal veranstaltet regelmäßig jeweils einen mehrtägigen PC-Kurs für Anfänger(innen) und einen für Fortgeschrittene im Jahr. Interessierte Menschen mit geistiger Behinderung aus dem

## INFOTHEK

198

### Aktion Mensch fördert digitale Barrierefreiheit.

*Die Aktion Mensch unterstützt Initiativen, Vereine und Verbände dabei, Ideen zur digitalen Barrierefreiheit zu realisieren. Im **Förderprogramm Bildung** werden beispielsweise Kurse zur Entwicklung digitaler Kompetenzen für Menschen mit Behinderung gefördert. Die Soziallotterie fördert aber auch Projekte, die durch die Anwendung neuer digitaler Technologie zur Inklusion beitragen. Anträge für eine Bezuschussung können die Initiatoren hier über die **„Förderaktion Barrierefreiheit“** der Aktion Mensch stellen. Diese bietet beispielsweise Vereinen, die ihre bestehende Webseite barrierefrei ausgestalten möchten, einen Zuschuss in Höhe von bis zu 5.000 Euro. Einen Eigenanteil muss der Träger dafür nicht aufbringen. Wichtig ist, dass die barrierefreie Ausgestaltung einer Webseite sich nach der deutschen Norm BITV oder der europäischen Norm WCAG richtet.*

*Gute Chancen auf eine Bezuschussung aus der Projektförderung haben auch andere kreative Projekte, die mittels digitaler Technik Barrieren für Menschen mit Behinderung überwinden: z. B. eine Plattform, die in einem „virtuellen Stadtrundgang“ über die Barrierefreiheit öffentlicher Gebäude informiert.*

*Die Aktion Mensch kann ausschließlich Vorhaben und Projekte freier gemeinnütziger Organisationen, also z. B. Vereinen, gemeinnützigen GmbHS oder Stiftungen fördern. Privatpersonen sind von einer Förderung ausgeschlossen.*

ganzen Bundesgebiet nehmen daran teil. Digitale Barrierefreiheit hat sich zum wichtigen Teilhabefaktor gemauert. Der Bedarf an Weiterbildung auf diesem Gebiet steigt stetig an und die Nachfragen werden spezieller und beziehen sich inzwischen auch auf mögliche Gefahren bei der Nutzung von Computern, Internet und sozialen Netzwerken. Haus Bröltal bietet neuerdings auch ein Seminar zum sicheren Umgang mit sozialen Netzwerken an. Finanziell gefördert wer-



Foto: Thilo Schmülgen, Aktion Mensch

den die Computerkurse seit vielen Jahren im Förderprogramm Bildung der Aktion Mensch. „Diese Förderung ist uns sehr wichtig“, betont Kathrin Wegmann, Bildungsreferentin Haus Bröltal: „Durch sie ist es uns erst möglich, die mehrtägigen Seminare zu Preisen anzubieten, die sich Menschen mit Behinderung leisten können.“

Nicht nur der steigende Bedarf an Computerworkshops für Menschen mit Behinderung zeigt: Selten hat eine technische Entwicklung so viele neue Chancen für Barrierefreiheit und Begegnung eröffnet wie die fortschreitende Digitalisierung. An vielen Orten entstehen mit Fantasie, Erfindergeist und technischem Geschick digitale Projekte und Hilfsmittel, die Inklusion ermöglichen. Vieles davon ist internetbasiert und lädt zum Mitmachen ein, wie die Plattform „Wheelmap.org“, die Menschen, die im Rollstuhl sitzen, über die Barrierefreiheit von Orten informiert, an die sie gelangen möchten. Oder wie die App „be my eyes“ („Seid meine Augen“), die blinde Menschen nutzen, wenn sie kurzfristig die Hilfe eines sehenden Menschen brauchen. Manches basiert auf digitaler Technik, wie eine „Sprechende Speisekarte“, die mit Hilfe eines Stifts,

mit dem man über die Buchstaben der Menükarte fährt, das Speiseangebot vorliest – und somit auch für Menschen, die nicht lesen können, eine selbstständige Bestellung möglich macht. Und wie im Haus Bröltal entstehen auch anderswo viele neue Bildungsangebote zur Internetnutzung – darunter Workshops, die Jugendliche mit geistiger Behinderung oder Lernschwierigkeiten darin fit machen, die Gefahren von Cybermobbing oder Sexting in sozialen Medien zu erkennen und diesen vorzubeugen.

André Völker trägt als Co-Referent ebenfalls dazu bei, digitale Barrieren niederzureißen und mehr Teilhabe zu ermöglichen. „Wir erklären den Leuten die Windows-Oberfläche, helfen ihnen, Dateien anzulegen und zeigen ihnen, wie man Fenster verschiebt“, erklärt der junge PC-Experte. „Die können uns alles fragen. Wir helfen gerne weiter!“

Carmen Molitor, Bonn

**i Kontakt und weitere Informationen:**

Erol Celik

@ erol.celik@aktion-mensch.de

www.aktion-mensch.de/

foerderung-barrierefreiheit

## Bündnis fordert Menschenrecht auf inklusive Bildung für alle

**Bericht vom Bundeskongress „Eine für alle – die inklusive Schule für die Demokratie“ am 26.–27. September 2016 in Frankfurt a. M.**

In ihrer Erklärung verpflichten sich die sieben Mitglieder, „an der Überwindung des gegliederten Schulwesens mitzuarbeiten und dafür gesellschaftliche Mehrheiten zu gewinnen“. Zum Bündnis gehören die Aktion Humane Schule (AHS), der Grundschulverband (GSV), der Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens (GGG), die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), das NRW-Bündnis „Eine Schule für alle“, der Verein „Politik gegen Aussonderung – Koalition für Integration und Inklusion“ (PogA) und das Erziehungswissenschaftliche Institut der Frankfurter Goethe-Universität.

Ausgangspunkt für die gemeinsame Selbstverpflichtung ist die grundsätzliche Unvereinbarkeit des selektiven allgemeinen Schulwesens und des Sonderschulwesens mit dem Gleichheitsgebot des

Grundgesetzes, der Kinderrechtskonvention und der Behindertenrechtskonvention.

### Mit inklusiver Bildung gegen gesellschaftliche Spaltung

Für das Bündnis ist nur ein inklusives Schulsystem demokratietauglich und zukunftsfähig, weil es der zunehmenden gesellschaftlichen Spaltung entgegenwirkt und auf gleichberechtigte soziale Teilhabe und Chancengleichheit zielt. In der Erklärung heißt es: „Das gemeinsame Leben und Lernen in einer Schule für alle fördert das Verständnis und die Verantwortungsbereitschaft füreinander, das friedliche Zusammenleben innerhalb der Gesellschaft und die Kultur einer demokratischen Teilhabe.“ Es passt sich den Erfordernissen einer demokratisch gestalteten Migrationsgesellschaft

an, die „gegenwärtig und zukünftig herausgefordert ist, geflüchtete Menschen aufzunehmen und zu integrieren“.

Dagegen befördert „das auf Sortierung und soziale Auslese hin ausgerichtete“ Schulsystem „die sozial, kulturell und regional bedingten Unterschiede in der Bildungsteilnahme von Kindern und Jugendlichen“. „Junge Menschen mit Beeinträchtigung und Behinderung werden durch strukturelle Segregation diskriminiert und nachhaltig beschädigt.“

Dr. Brigitte Schumann, Essen

**i Kontakt und weitere Informationen:**

Dr. Brigitte Schumann

@ ifenici@aol.com

https://bildungsklick.de/anbieter/dr-brigitte-schumann

www.gew.de/presse/pressemitteilungen/detailseite/neuigkeiten/inklusive-schule-fuer-alle-ist-die-schule-fuer-die-demokratie

## DIFGB-Forschungsförderpreis

Die Deutsche interdisziplinäre Gesellschaft zur Förderung der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung vergibt im Jahr 2017 erneut einen Forschungsförderpreis für wissenschaftliche Arbeiten im Bereich „Geistige Behinderung“. Der Preis ist mit 500 Euro dotiert und soll Nachwuchswissenschaftler(innen) fördern, von deren Arbeit innovative Impulse für den wissenschaft-

lichen Diskurs ausgehen. Es können Abschlussarbeiten, Dissertationen o. Ä. aus allen Wissenschaftsdisziplinen eingereicht werden. Die Entscheidung erfolgt durch den Vorstand der DIFGB, ggf. unter Hinzuziehung weiterer Expert(inn)en.

Die Forschungsarbeit soll als Print- und PDF-Version zusammen mit einer

dreiseitigen Zusammenfassung bis zum 1. April 2017 bei der DIFGB eingereicht werden.

**i Kontakt und weitere Informationen:**

Prof. Dr. Harald Goll

DIFGB, Universität Erfurt,  
Erziehungswissenschaftliche Fakultät,  
Fachgebiet Sonder- und Sozialpädagogik,  
Nordhäuser Str. 63, 99089 Erfurt

@ Harald.goll@uni-erfurt.de

www.difgb.de

## Spielend Wohlbefinden fördern bei älteren Menschen mit geistiger Behinderung

Menschen mit geistiger Behinderung erleben im Alter oft zusätzliche Beeinträchtigungen wie Demenz, Seh- und Hörbehinderungen. Diese erschweren bisher gern genutzte Freizeitaktivitäten, was oftmals zum sozialen Rückzug führt. Die Betroffenen leiden darunter, dass sie vieles nicht mehr so wie früher können und fürchten, dass andere ihre Defizite bemerken – dann lieber allein sein und nur noch ganz einfache Dinge ohne Misserfolgserlebnis tun. Gleichzeitig verstärken Isolation und Rückzug den psychischen Stress und eine depressive Stimmungslage bei den Betroffenen. Das Einbezogenensein in eine Gemeinschaft, die Zugehörigkeit zu einer Gruppe kann dagegen stressmindernd und stimmungsaufhellend wirken. Vorausgesetzt die Gruppe vermittelt ein Klima der Wertschätzung, Akzeptanz, Sicherheit und Geborgenheit. Das Medium Spiel kann so einen förderlichen sozialen Erlebnisraum schaffen. Hierzu muss in der Regel auf Wettbewerb verzichtet werden, da dieser für die Betroffenen oft mit Versagensängsten und Frustrationen verbunden ist. Ähnliches gilt auch für das Spielen mit älteren Menschen ohne geistige Behinderung, die auch altersbedingte Handicaps haben.

belebender und beruhigender Elemente enthält, wie Bewegungs-Geschichte, Tüchertanz, Singen, Luftballonspiel, Klatschen und kleine Massageeinheiten. Dies sind Impulse, die Menschen mit geistiger Behinderung besonders gut erreichen. Jede(r) Teilnehmende hat die Freiheit, sich aktiv oder eher zuschauend am Spiel zu beteiligen. So kommt es den sehr unterschiedlichen Temperamenten und Mitmachmöglichkeiten der Teilnehmenden entgegen.

Den Spielautorinnen, eine Heilpädagogin und eine Sozialarbeiterin, geht es

darum, für ältere Menschen mit geistiger Behinderung über das Medium Spiel einen sozialen Rahmen zu schaffen, der Sicherheit, Geborgenheit und Auflebenselemente vermittelt. Und es ist ihnen wichtig, den Mitarbeitenden in der Behindertenhilfe ein Hilfsmittel an die Hand zu geben, das sie einfach, ohne Vorbereitungszeit einsetzen können. So können trotz aller Schwere der betreuenden Arbeit auch Leichtigkeit und Freude mit den Betroffenen erlebt werden.

**i Kontakt und weitere Informationen:**

Petra Fiedler

Bezug über Vincentz-Verlag, 59 €

@ petra.fiedler@posteo.de

www.vertellekes.com

www.nicolevonrueden.com

Im Rahmen des Projekts „Demenz UND geistige Behinderung“, 2012–2015 von der Fachstelle Demenz beim Caritasverband Gelsenkirchen initiiert, wurde ein erfolgreiches Spiel aus der Seniorenarbeit für die Behindertenhilfe adaptiert. Dabei ist das Spiel Kugelbunt entstanden, das einen wohlthuenden Wechsel



## Teil Sein – Teil Haben

Gefördert durch die Stiftung Wohlfahrts-  
pflege NRW startet der Verein KuBus  
e. V.® in Kooperation mit der Universität  
zu Köln und Projektpartner(inne)n aus  
der Praxis unter fachlicher Leitung von  
Prof. Dr. Barbara Fornefeld und Dr.  
Caren Keeley das Forschungsprojekt  
„Teil Sein – Teil Haben“ – ein Modell-  
projekt zur Erfassung der Bedarfe von  
Menschen mit Komplexer Behinderung  
und zur Professionalisierung einer teil-  
habeorientierten Pflege und Begleitung.

Mit dem demografischen Wandel  
steigt auch die Zahl der Menschen mit  
Komplexer Behinderung, die kaum über  
Verbalsprache verfügen und umfassender  
Unterstützung bei der täglichen Lebens-  
gestaltung bedürfen. Zudem scheinen  
diese Menschen kaum von den gegen-  
wärtigen behindertenpolitischen Trends  
zur Verwirklichung einer „vollen, wirk-  
samen und gleichberechtigten Teilha-  
be an der Gesellschaft“ (u. a. Präambel  
und Art. 1 der UN-BRK) zu profitieren.  
Die Einrichtungen der Behindertenhilfe  
äußern sich zunehmend überfordert,  
diesem gesellschaftlichen Auftrag sowie  
den besonderen Bedürfnissen ihrer sich  
verändernden Klientel gerecht zu wer-  
den. Während pflegerischen Fachkräften  
bislang das erforderliche behinderungs-  
spezifische Wissen fehlt, mangelt es heil-

pädagogischen Fachkräften an pflegeri-  
schen Kenntnissen.

Hier setzt das Forschungsprojekt „Teil  
Sein – Teil Haben“ an. Zunächst wird  
der Begriff der Teilhabe im Hinblick auf  
die Bedarfe des Personenkreises multi-  
perspektivisch beleuchtet und kontu-  
riert. Anschließend werden Verfahren  
zur Erfassung der subjektiven Sichtwei-  
se der Betroffenen entwickelt. Anhand  
exemplarischer Einzelfallstudien sollen  
die Bedürfnisse von Erwachsenen mit  
Komplexer Behinderung im realen All-  
tagsgeschehen erkannt werden. In struk-  
turierten Expert(inn)engesprächen wer-  
den die Sichtweisen der Fachkräfte er-  
hoben und im Rahmen von Forschungs-  
werkstätten mit ihnen diskutiert.

Ziel des dreijährigen Projekts ist es,  
die so entstandenen Erkenntnisse in  
Handlungsempfehlungen zu überführen,  
welche sich schließlich in Form eines  
modularisierten Fortbildungskonzepts  
und einer Handreichung niederschlagen  
und auf diese Weise das Fachpersonal  
erreichen sollen. Hierdurch soll dem  
Fachpersonal ermöglicht werden, die  
„volle und wirksame Teilhabe an der  
Gesellschaft“ auch für den Personen-  
kreis der Menschen mit Komplexer Be-  
hinderung zu realisieren.

# Bleiben Sie gut informiert!

Abonnieren Sie  
unseren kostenlosen  
Online-Newsletter unter  
[www.Lebenshilfe.de](http://www.Lebenshilfe.de)

201

### **i** Kontakt und weitere Informationen:

**Prof. Dr. Barbara Fornefeld**

**Dr. Caren Keeley**

Universität zu Köln,  
Humanwissenschaftliche Fakultät,  
Pädagogik und Rehabilitation bei  
Menschen mit geistiger und  
schwerer Behinderung,  
Klosterstraße 79b, 50931 Köln

**@** [teilsein-teilhabe@uni-koeln.de](mailto:teilsein-teilhabe@uni-koeln.de)

## BUCHBESPRECHUNGEN

**André Frank Zimpel (Hg.)**

### Trisomie 21 Was wir von Menschen mit Down-Syndrom lernen können

2016. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 222 Seiten. 20,00 € ISBN 978 -3-525-70175-1.

**E**in Titel, der neugierig macht! Das  
gilt besonders für den Kurztex-  
t auf der Rückseite des Buchs. Es wird ange-  
kündigt, dass auf der Basis einer großen  
Studie zu Aufmerksamkeitsbesonderhei-  
ten von Menschen mit Down-Syndrom

aufgezeigt werden soll, „was heute als ge-  
sicherter Befund gelten kann und welche  
Konsequenzen unser Bildungssystem  
daraus zu ziehen hat“, weil der bisherige  
„anschauungsgebundene, kleinschrittige  
und Abstraktionen vermeidende Unter-

richt an Förderschulen (ihren) neuropsy-  
chologischen Besonderheiten nur wenig  
Rechnung“ trägt und „eher kontrapro-  
duktiv“ wirkt.

Der von A. Zimpel verfasste Teil des  
Buchs gliedert sich in fünf Kapitel: 1.  
Gene und Gesellschaft, 2. Gehirn und  
Intelligenz, 3. Botenstoffe und Neuro-  
Enhancement, 4. Neurodiversität und  
Aufmerksamkeit und 5. Aufmerksamkeit  
und Gedächtnis. Dem letzten Kapitel  
liegt eine mehrjährige Studie an 1294  
Teilnehmer(inne)n mit Trisomie 21 zu-  
grunde.

Wie diese Kapitelüberschriften ver-  
deutlichen, geht es um die ausführliche  
Beschreibung von Hirntätigkeit, Stoff-  
wechselforgänge im Gehirn, aber auch  
um die Wirkung bestimmter Botenstoffe  
wie u. a. Acetylcholin, Dopamin, Gluta-  
mat, Memantin und GABA. Dabei wer-  
den syndrombedingte Abweichungen ge-

genüber „neurotypischen“ Werten herausgestellt. Ergänzt werden diese Ausführungen durch zahlreiche, von Zimpel gezeichnete, oft halbseitige Abbildungen von Gehirnen.

Das ist durchaus interessant, aber therapeutische oder gar pädagogische Konsequenzen lassen sich daraus nur schwerlich ableiten. Auch die Relevanz mancher Abbildungen zum Verständnis des jeweiligen Texts erschließt sich nicht unbedingt. Die geringere Hirngröße bei Menschen mit Trisomie 21 wird durch einen Vergleich der Schädelform mit einer nicht betroffenen Person dargestellt, aber es ist unverständlich, warum der gezeichnete Schädel der Person mit Trisomie einen erheblich deformierten Ober- und Unterkiefer aufweist (28). Um deutlich zu machen, dass es zwar „nicht allein um die Größe des menschliche Gehirns“ (37) geht, ist auch nicht unbedingt ein Vergleich mit Gehirnen von Elefanten und Vögeln notwendig (38), aber das Gegenteil kann – gerade im aktuellen Kontext mit der durch das Zika-Virus verursachten Mikrozephalie – ebenfalls nicht abgeleitet werden. Für die Ausführungen zum Lernen haben die vergleichenden Zeichnungen von Hippocampus-Präparat und Seepferdchen (46) wenig Relevanz, ebenso die Darstellung des Acetylcholin-Moleküls (50) oder des Gyrus cinguli (89).

Unter pädagogischen Aspekten sind besonders die Ausführungen zum Studieren interessant. Auch wenn „ein nur wenig reflektierter Intelligenzkult“ (208) abgelehnt wird, erfolgt doch an vielen Stellen des Buchs ein Hinweis auf Studium und Universitätsabschlüsse von Menschen mit Trisomie 21 (9, 11, 14, 78 f., 139, 167, 206), verbunden mit der Feststellung, dass „unsere Forschungsergebnisse und Beispiele von studierten Menschen mit Trisomie 21(...) zeigen, dass eine Trisomie 21 nicht zwingend mit einer Einschränkung der Intelligenz einhergehen muss“ (139).

In diesem Zusammenhang wird oft Pablo Pineda genannt, der „erfolgreich ein Universitätsstudium in Erziehungswissenschaften absolvierte“ (78) und „pädagogischer Psychologe“ (167) ist. Dagegen stellte Pineda in einem Interview 2015 selbst fest, dass er „noch viele spezielle Prüfungen machen müsste“, um Lehrer zu sein (vgl. SZCZEBAK 2016). Es ist problematisch, wenn undifferenziert über Studierende mit Down-Syndrom berichtet wird. So hat auch Karen Gaffney, die „für ihre besonderen Leistungen die Doktorwürde erhielt“ (79) einen Ehrendoktor erhalten, u. a. für ihre sportlichen Leistungen bei Special Olympics.

Einige getroffene Feststellungen sind nötig zu differenzieren: „Schon Zweijährige mit dem Syndrom lernen zuerst lesen und dann erst die Lautsprache“ (14). Kinder mit Down-Syndrom können in diesem Alter zwar lernen, Wortbilder ganzheitlich wiederzuerkennen und das bietet ihnen, oft in Ergänzung mit Gebärdensprache, eine visuelle Erinnerungshilfe, wie ein Wort gesprochen wird, aber Lesen i. e. S. ist dies jedoch nicht!

Auch die pauschale Zurückweisung frühzeitiger Alterungsprozesse (77 f.) ist problematisch. Gerade die Kenntnis über möglicherweise früher einsetzende typische altersabhängige gesundheitliche Beeinträchtigungen, die u. a. das Sehen und Hören oder auch ein früheres Eintreten der Menopause betreffen können, ermöglichen nötige individuelle Hilfen und führen damit zu einer Verbesserung der Lebensqualität (vgl. WILKEN 2013). Auch die Alzheimer Erkrankung tritt nach neueren Erkenntnissen zwar nicht häufiger auf als in der allgemeinen Bevölkerung, „aber durchschnittlich 20 Jahre früher“ (McGUIRE, CHICOINE 2008, 354).

Das Kapitel 5 zu Aufmerksamkeit und Gedächtnis beschreibt dann die angekündigte große „Studie zur Verbesserung des Lernerfolgs von Menschen mit Trisomie 21“ und die dabei eingesetzten verschiedenen Untersuchungsverfahren wie das Abzeichnen von Navon-Figuren, Raven-Test, Würfelbilder und speziell entwickelte Verfahren, um den Umfang der Aufmerksamkeit zu messen. Als Ergebnis des Navon-Zeichnens wird festgestellt, dass bei den meisten Personen mit Trisomie 21 eine Neigung besteht, „entweder von der Gesamtgestalt oder von den Details abzusehen“ (104). Das entspricht einem Ergebnis von STRATFORD, der darauf hinwies, dass bei zwei zu beachtenden Dimensionen die Down-Gruppe irritiert ist und dann eher das eine oder andere Merkmal beachtet (vgl. STRATFORD 1980). Auch die Ergebnisse im Raven-Test zeigen, dass die meisten falschen Antworten „aufgrund des Heraushebens eines einzelnen Aspektes bei gleichzeitiger Vernachlässigung anderer Aspekte zustande kommen“ (106).

Zum Umfang der Aufmerksamkeit bei Menschen mit Trisomie 21 wurde festgestellt, dass er bei zwei bis drei Einheiten liegt (122), während er bei „neurotypischen Personen“ vier Einheiten umfasst. Interessant ist auch die Erkenntnis, dass Kausalbeziehungen weniger erfasst wurden als in der Vergleichsgruppe „neurotypischer“ Kinder. Unmittelbare Konsequenzen für den Unterricht werden aus diesen Erkenntnissen jedoch nicht beschrieben.

In vier weiteren Beiträgen des Buchs werden unterschiedliche Aspekte, die Personen mit Trisomie 21 betreffen, thematisiert.

Im Kapitel über „Imitation und Bewegungslernen“ (RÖHM) wird als Ergebnis der Untersuchungen festgestellt, „dass Menschen mit Trisomie 21 auch beim Imitieren von immer komplexer werdenden Bewegungen signifikant früher Schwierigkeiten haben als Menschen ohne Syndrom“ (149) und dass der verkleinerte Aufmerksamkeitsumfang sich auf alle Sinne bezieht (151).

Im Beitrag zum „Sprechen und Denken“ (HURTIG-BOHN) geht es um die Bedeutung der Privatsprache (Selbstgespräche) zur Selbstinstruktion und zum Denken. Allerdings können Selbstgespräche – anders als bei kleinen Kindern – bei erwachsenen Personen mit Down-Syndrom in der Öffentlichkeit durchaus problematisch sein. Und „die Gelegenheit zu nutzen, dem Kind beim Denken zuzuhören“ (164) kann bei Erwachsenen mit Trisomie deren Privatheit durchaus unzulässig verletzen.

Im Kapitel „Kognitive Entwicklung und Mathematik“ (RIECKMANN) wird über eine Untersuchung zum Zahlbegriff berichtet. Danach hatten „im Altersbereich von vier bis fünf Jahren bereits 40 % der Untersuchungspersonen ohne Trisomie einen vollständig entwickelten Zahlbegriff. Einen ähnlichen Wert erreichen die Untersuchungspersonen mit Trisomie 21 erst im Altersbereich von 14 bis 17 Jahren“ (169). Interessant ist die Feststellung, dass das Dezimalsystem dem verkleinerten Aufmerksamkeitsumfang von Menschen mit Trisomie 21 nicht gerecht wird. Um nicht das zählende Rechnen zu fördern, sei es deshalb nötig, geeignete Lernmaterialien auszuwählen bzw. neu zu entwickeln (183).

In dem Beitrag „Kommunikation und Emotion“ (KALMUTZKE) geht es um Anerkennung der individuellen Kompetenzen und die Gestaltung positiver Eltern-Kind-Kommunikation. Zudem werden Fragen der Pränatalen Diagnostik und Spätabtreibungen sowie spezielle Verhaltensprobleme und Selbstwert beeinträchtigende und fördernde Einstellungen thematisiert.

Das Buch vermittelt differenzierte Kenntnisse über Gehirntätigkeit, Stoffwechselfvorgänge und die Bedeutung verschiedener Botenstoffe. „Was wir von Menschen mit Down-Syndrom lernen können“ – um den Buchtitel noch einmal aufzunehmen –, dazu werden jedoch nur einzelne Aussagen getroffen.

So wird festgestellt, dass Personen mit Trisomie 21 fähig sind, „mit möglichst wenig Worten viel zu sagen“ (21) und dass wir von ihnen lernen können, „Probleme, die uns überfordern, unter Zuhilfenahme des lauten Denkens zu reflektieren und so rationalere Lösungen zu finden“ (209). Die mit den Untersuchungsbefunden belegte Erkenntnis, dass bei Personen mit Trisomie 21 „eine Einengung des Aufmerksamkeitsumfangs auf weniger als vier Einheiten“ vorliegt (208), ermöglicht zu verstehen, „wie sie mit einem kleineren Aufmerksamkeits-

umfang lernen“ (150). Besonders betont wird jedoch, dass wir „zuerst etwas über uns selbst [lernen]: Die Bedeutung des Sozialen bei der Entwicklung des Gehirns erweist sich als viel größer als bisher vermutet“ (206).

#### LITERATUR

**McGUIRE, Dennis; CHICOINE, Brian** (2008): Erwachsene mit Down-Syndrom verstehen, begleiten und fördern. Stärken erkennen, Herausforderungen meistern. Zirndorf: G&S, 354.

**STRATFORD, Brian** (1980): Preferences in attention to visual cues in Down syndrome and normal children. In: Journal of Intellectual Disability Research 24 (1), 57–64.

**SZCZEBAK, Elzbieta** (2016): Wir sind genau so viel Wert wie alle Menschen, In: Leben mit Down-Syndrom 28 (81), 67.

**WILKEN, Etta** (2013): Alterungsprozesse und Lebensqualität bei Menschen mit Down-Syndrom, In: Teilhabe 52 (4), 158–161.

Prof. Dr. Etta Wilken, Hildesheim

Hans-Jürgen Pitsch, Ingeborg Thümmel

## Methodenkompodium für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Band 1: Basale, perzeptive, manipulative, gegenständliche und spielerische Tätigkeit.  
2015. Oberhausen: Athena und Lebenshilfe: Marburg. 200 Seiten. 24,50 € ISBN: 978-3-89896-588-0.

Die Wahl der richtigen oder der passenden Methode ist im schulischen Zusammenhang eng mit Vorstellungen von Lernen, Fördern und Unterricht verknüpft. Schul- und Sonderpädagogik beklagen einen wenig vielfältigen Methodeneinsatz in deutschen Schulen, weil bei Lehrkräften aller Schulformen eine gezielte, aus der Sachstruktur der Lernaufgabe folgende Methodenwahl meist überlagert ist von vorbekannten schulischen Arrangements und Praxiserfahrungen, die nicht selten als naive Didaktik bis in die eigene Schulzeit der Lehrkräfte selbst zurückreichen.

Weil die Schülerschaft der Förderschule geistige Entwicklung schon immer ein großes Spektrum der Einschränkungen und Möglichkeiten umfasst, setzen dort zentrale Inhalte und Methoden notwendig an anderen Fragen der Entwicklung und des Lernens an als in regelschulischen Settings. Lehrkräfte aus dem Regelschulbereich sind im frühkindlichen und vorschulischen Feld i. d. R. nicht ausgebildet und vielfach durch mit der Inklusion neu auf sie zukommende Anforderungen und Förderverantwortlichkeiten verunsichert.

Sowohl im Förderschulbereich als auch im inklusiven Regelschulbereich ist die qualitätssichernde Frage zu stellen, warum welcher Unterrichtsgegenstand mit welcher Methode bearbeitet wird, konkret: ob die verwendete Methode dem entwicklungsgemäß angepassten Inhalt und der emotionalen Verfasstheit des einzelnen zu fördernden Kinds tat-

sächlich entspricht. In der inklusiven Schule müsste aufgrund der nochmals vergrößerten Heterogenität der Schülerschaft das Methodenrepertoire mindestens gleich, wenn nicht sogar größer sein als an der Förderschule. In der Regel wird es einfach anders sein – und so können wir uns der Frage nähern, wie denn ein lehramtsübergreifendes Bewusstsein für frühkindliche Entwicklung und Lernen, für geistige Behinderung und anknüpfende unterrichtsmethodische Kenntnisse erreicht werden kann. Das von Hans-Jürgen Pitsch und Ingeborg Thümmel begonnene Methodenkompodium könnte ein solches Handwerkszeug sein, das mit dem vorgelegten Band 1 zunächst die basale, perzeptive, manipulative, gegenständliche und spielerische Tätigkeit in den Blick nimmt.

In ihrer *Einführung* thematisieren die Autor(inn)en zunächst den Methodenbegriff und seine Passung in Unterrichtskonzepte und problematisieren die Frage von Evidenz, Effektivität und Effizienz von Methoden. Als weitere wichtige Instrumente des in den Kapiteln 2 bis 6 analysierten Methodeninventars werden der Stellenwert von Expert(inn)enmeinungen und Erfahrungsberichten sowie Interaktionsanalysen des methodischen Settings vorgestellt. Letztere machen mittels einfacher Abbildungen deutlich, welche Konzepte und Methoden die unmittelbare Aktivität der Erwachsenen fordern oder durch welche Vorbereitung der Umgebung die Einwirkung auf das Kind nur indirekt erfolgt. Dass auf diese Weise im visualisierenden Reflexionspro-

zess eine größere Bewusstheit über das unterschiedliche Gewicht des „Führens“ durch die Erwachsenen und des „Selbst Tuns“ durch das Kind entstehen kann, ist m. E. für eine zeitgemäße (förder)pädagogische Arbeit besonders wichtig.

Die Darstellung der einzelnen Methoden und Konzepte folgt in den Kapiteln 2 bis 6 immer dem gleichen, sinnvoll gewählten Muster: Zunächst wird der Ansatzpunkt oder Entstehungspunkt einer Methode mit ihren Gewährsleuten präsentiert, dann erfolgt eine Beschreibung der Methode, eine Analyse der Interaktionsstruktur, eine Aussage zur Effektivität und Effizienz und ein Ausblick auf Fortführung/Erweiterung dieser Methode. Als Schluss des Kapitels bietet eine Zusammenfassung den Blick auf die wichtigsten Erkenntnisse. Exemplarisch werden im Folgenden zwei Kapitel betrachtet:

*Kapitel 2* stellt *basale Fördermethoden* von der Pflege, Förderpflege und Aktivierenden Pflege über Basale Kommunikation und Stimulation, Pränatalraum-Musiktherapie und Snoezelen, Sensorische Integration, Festhalten, passive Lernangebote, Gewöhnung, Erlebniseinheiten und Mischkonzepte vor. Wie in den ersten vier Lebensmonaten des normal entwickelten Kinds steht der hohe pflegerische Bedarf im Zentrum der Arbeit, in der die verlässliche emotionale Beziehung die wichtigste Grundlage aller pädagogischen Bemühungen darstellt. Die ausführlich analysierten Verfahren und Konzepte werden durch die Autor(inn)en abschließend neu angeordnet in „Pflegegestützte Förderung“, „Kommunikationsorientierte Angebote“, „Wahrnehmungsangebote“ und „Alltagsgestützte Aktivierung“ und so dem reflektierten Einsatz besser zugänglich gemacht.

In *Kapitel 6* steht das kindliche *Spiel* im Mittelpunkt. Es formt sich durch das Lernen am Modell. Dieses ist für die

Schule ein eklatant wichtiges Verfahren und für die Inklusion befürwortenden Lehrkräfte an Schulen und Hochschulen ein äußerst gewichtiges Argument, da Kinder am leichtesten von Kindern lernen und vielfältige Vorbilder (der Regelschule) vielfältige Modelle und Lerngelegenheiten für *alle* Schülerinnen und Schüler bieten.

Im Rollenspiel als frühe darstellende Spielform kann Handeln von Personen in bestimmten Rollen modellhaft neu konstruiert werden, indem Kinder vielfältige Verhaltensvarianten ausprobieren. Dabei ist es methodisch wichtig, zwischen dem Rollen- und dem Theaterspiel zu unterscheiden, weil ersteres sanktionsfrei verläuft und ohne Zuschauer(innen) auskommt und das zweite insgesamt höhere Lernvoraussetzungen erfordert und ein Risiko des Misserfolgs in sich birgt. Beim Regelspiel schließlich wird der Handlungsspielraum der Spielenden durch Regeln begrenzt. Spielende setzen sich so mit der Ordnung der Welt auseinander, sind durch die Regeln gefordert. Gewinnen und Verlieren sind für *alle* Kinder wichtige Lernthemen bei Regelspielen – die Akzeptanz von Regeln muss modellhaft gelernt werden, braucht Zeit und vielfältige sozial positiv gebundene Übungsmöglichkeiten. Kritisch referieren die Autor(inn)en zum

Abschluss des Kapitels das Konzept der Heilpädagogischen Übungsbehandlung, das das kindliche Spiel für Therapiezwecke außerhalb der Lern- und Bezugsgruppe nutze, statt notwendige Übungen im Sinne emanzipativ-dialogischer Interaktion in klassenintegrierte Spiele zu verpacken (165).

Das den Band abschließende „*Modell der strukturellen Zusammenhänge der erörterten Methoden, Verfahren, Konzepte*“ (185) erscheint auf der Basis der Methodenanalyse des Gesamtwerks hilfreich, um Unterrichtspraxis und -methoden auf den Grad der Selbst- oder Fremdsteuerung hin zu überdenken.

Insbesondere inklusive Lerngruppen erfordern einen Unterricht, der als Lernen in der gleichen Unterrichtsform oder als Lernen am gemeinsamen Gegenstand ein material- und selbstgesteuertes Lernen gepaart mit vielfältigen Formen kooperativen Lernens ermöglicht. Hier kann das Modell Lehrkräften Orientierungshilfe bieten, die Förderbedarfe einzelner Schüler(innen) in adäquate Methoden zu übersetzen, die in einem subjektorientierten Konzept des schulischen Lernens am momentanen Entwicklungsstand ansetzen und zunehmend das Lernen frei lassen. Dazu ist bei Schüler(inne)n mit geistiger Behinderung der

Einsatz elementarer Methoden für den Erwerb elementarer Handlungsschemata auch mit starkem Einfluss der Lehrkraft notwendig, um im Weiteren Gelegenheiten für selbstständige(re)s Handeln und kooperative Arbeitsformen zu schaffen.

Insofern verspricht die für den Band 2 des Methodenkompendiums in Aussicht gestellte Thematisierung von Methoden, die „im Lebenslauf nicht behinderter Schüler die reguläre (...) Schulzeit“ umfassen (11), eine Orientierungshilfe für Unterricht in inklusiven Settings. Hier wäre seitens der Autor(inn)en ein umfassender, ungeteilter Blick spannend: Formen des offenen Unterrichts wären z. B. dann – die spezifischen Bedürfnisse von Schüler(inne)n mit geistiger Behinderung einschließend – hinsichtlich des Einsatzes eines vielfältigen Methodenrepertoires für *alle* Schülerinnen und Schüler in den Blick zu nehmen.

Diese Anstrengung wäre nicht nur in wissenschaftlicher Hinsicht interessant und neu, sondern auch schulpraktisch äußerst bedeutsam. Interessierte Lehrkräfte in inklusiven Schulen werden den nächsten Band mit Spannung erwarten.

Wiltrud Thies, Marburg

Heinz Becker

## „...inklusive Arbeit! Das Recht auf Teilhabe an der Arbeitswelt auch für Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf“

2016. Weinheim: Beltz Juventa. 294 Seiten. 29,95 € ISBN 978-3-7799-3379-3.

Ausgangspunkt des Buchs von Heinz Becker ist die Auffassung, dass tagesstrukturierende Einrichtungen für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung unter Veränderungsdruck stehen, da sie den Anspruch *aller* Menschen mit Behinderungen auf Teilhabe an der Arbeitswelt einlösen wollen. Dabei hält er zunächst fest: Schwerstbehinderte Menschen gibt es nicht, vielmehr gibt es Menschen, die Expert(inn)en im Spiegel zeitgenössischer Wahrnehmung und Wertvorstellungen so bezeichnen und ihnen dabei z. B. die „Nicht-Werkstattfähigkeit“ diagnostizieren. Trotz solcher von außen die Behin-

derung mitformenden Kategorisierungen definiert sich der Unterstützungsbedarf für Becker allerdings vom Subjekt her. Sein Blick auf die in diesem Zusammenhang besprochenen Themen (Geschichte der Arbeit, Teilhabe an der Arbeitswelt, Sozialraumorientierung) ist gleichermaßen historisch und soziologisch sensibilisiert. So zeigt er u. a. auf, wie in den 1970er Jahren der Gedanke der Bildungsunfähigkeit von Menschen mit schweren Behinderungen langsam revidiert wird. Dennoch schließt für ihn die Diagnose „werkstattunfähig“ auch heute noch die Diagnose „berufsbildungsunfähig“ mit ein. In diesem Kon-

text kritisiert er auch den Begriff „Mindestmaß wirtschaftlicher Verwertbarkeit“ als einen ideologischen Begriff, der den Menschen auf den Markt reduziert. Nur ein erweiterter Arbeitsbegriff ohne eine Festlegung unterer Grenzen der Arbeitsfähigkeit macht für Becker die Teilhabe an Arbeit auch für Menschen mit schweren Behinderungen möglich. Auch der Begriff der Berufsbildungsfähigkeit benötigt aus seiner Sicht eine solche Erweiterung, die graduelle Verschiebungen zulässt und nicht in absoluten Grenzen denkt.

Einen Ansatzpunkt für die Entwicklung arbeitsweltbezogener Bildung für nicht-werkstattfähige Menschen sieht Becker in den Stufen der Binnendifferenzierung des HEGA-Fachkonzepts der Bundesagentur für Arbeit: insbesondere tätigkeits- und arbeitsplatzorientierte Bildung ist für ihn hier möglich. Den Inklusionsbegriff betrachtet er dabei allerdings kritisch. So sind Teilhabe und Inklusion nicht per se etwas Positives, denn die Frage ist immer: wer kann woran teilhaben und wie? Dies führt ihn zu Überlegungen zur Sozialraumorientierung. Die Behindertenhilfe ist

aus seiner Sicht nicht sozialräumlich, sondern institutionell organisiert. Gleichzeitig wird der Mensch häufig als Einzelperson ohne soziales Umfeld wahrgenommen. Damit markiert Becker so etwas wie den blinden Fleck des neuen Paradigmas der Personenzentrierung, die immer nur im Rahmen von Institutionen und Strukturen und nicht jenseits davon realisiert werden kann. Die von ihm diskutierten Merkmale der Sozialraumorientierung (114 f.) reflektieren dieses Spannungsfeld, rücken die Selbstbestimmung des Menschen aber dennoch in den Vordergrund. Diese ist bei Menschen mit schweren Behinderungen allerdings problematisch, denn: „*Welches Bedürfnis nach einer anregenden Unterhaltung kann jemand haben, mit dem nie kommuniziert wurde?*“ (128). In der Konsequenz führt dies für Becker häufig dazu, dass für diese Menschen stellvertretende Entscheidungen getroffen werden – etwas, das professionelles Handeln mit Men-

schen mit hohem Unterstützungsbedarf immer mitdenken muss. Konkret bedeutet dies z. B., Erfahrungen zu ermöglichen, auf das Erleben einzugehen, Eigenständigkeit zu unterstützen, überschaubare Wahlmöglichkeiten zu geben, die Sprache des Gegenübers zu finden und den eigenen Anteil an all dem zu erkennen. Dies alles muss ein personen- und sozialraumorientierter *Habitus* (ein Begriff des französischen Soziologen Pierre Bourdieu) im beruflichen Handeln berücksichtigen.

Wie dies in der Praxis realisiert werden kann, verdeutlicht Heinz Becker an zahlreichen Modellbeispielen und Projekten. Er zeigt dabei eindrucksvoll auf, dass und wie sich Tagesstätten mit Blick auf Teilhabe am Arbeitsleben verändern können, ohne Arbeit dogmatisch zu verordnen. Dazu müssen sich allerdings die Mitarbeiter(innen) verändern. Um eine neue Fachlichkeit zu entwickeln, sind sowohl personenzentriertes Arbei-

ten als auch fallunspezifische Netzwerkarbeit im Sozialraum gefragt. Gleichzeitig müssen die derzeit noch sehr unspezifischen Anforderungen an die Fachkräfte (z. B. Heilerziehungspfleger(innen)) mit Blick auf arbeitsweltorientierte Bildung präzisiert werden. Personenzentrierte Fachlichkeit im Sozialraum, die jenseits etablierter Institutionen Tagesstrukturierung in Kooperation mit Betrieben und Vereinen entwickelt, ist dabei ein langfristiges Projekt.

Heinz Becker schließt mit seinem Buch eine wichtige Lücke auf dem Feld der Teilhabeforschung. Es überzeugt durch eine klare und deutliche Sprache und sei all denjenigen dringend empfohlen, die sich fundiert mit aktuellen Möglichkeiten auseinandersetzen wollen, für Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf Teilhabe zu gestalten.

Dr. Andreas Wiesner-Steiner,  
Frankfurt a. M.

## BIBLIOGRAFIE

Erbring, Saskia

### *Einführung in die inklusive Schulentwicklung*

2016. Heidelberg: Auer. 124 Seiten. 14,95 €

Fischer, Erhard; Markowetz, Reinhard

### *Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*

2016. Stuttgart: Kohlhammer. 340 Seiten. 35,99 €

Glasl, Friedrich; Lievegoed, Bernhard

### *Dynamische Unternehmensentwicklung*

Grundlagen für nachhaltiges Change Management  
2016. Bern: Haupt. 373 Seiten. 68,00 €

Hedderich, Ingeborg; Hollenweger, Judith; Biewer, Gottfried; Markowetz, Reinhard (Hg.)

### *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*

2016. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 704 Seiten. 39,99 €

Heimlich, Ulrich; Kahlert, Joachim; Lelgemann, Reinhard; Fischer, Erhard (Hg.)

### *Inklusives Schulsystem*

Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg  
2016. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 159 Seiten. 24,90 €

Karell, Claudia; Tölke, Eberhard

### *Barrierefrei und selbstbestimmt Wohnen*

2016. Leipzig: Engelsdorfer. 303 Seiten. 29,90 €

Klöß, Irene; Schorer, Caroline

### *Frühe Förderung von Kindern von 0 bis 3*

Eine Übungssammlung  
2016. München: Reinhardt. 209 Seiten. 27,90 €

Kreitz, Robert; Mieth, Ingrid; Tervooren, Anja (Hg.)

### *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung*

2016. Berlin: Budrich. 260 Seiten. 34,00 €

Küstermann, Burkhard; Eikötter, Mirko (Hg.)

### *Rechtliche Aspekte inklusiver Arbeit und Bildung*

2016. Weinheim: Beltz Juventa. 224 Seiten. 24,95 €

Lemme, Martin; Körner, Bruno

### *Neue Autorität in der Schule*

Präsenz und Beziehung im Schulalltag  
2016. Heidelberg: Auer. 96 Seiten. 9,95 €

Lüke, Stephan; Michels, Inge; Steinert, Wilfried

### *Inklusion braucht gute Schulen – gute Schulen brauchen Inklusion*

Ein Handbuch für Vielfalt im Lehren und Lernen Band 1 – Leitbild und Pädagogische Konzeption  
2015. Köln: Link. 176 Seiten. 34,95 €

Mays, Daniel

### *Wir sind ein Team!*

Multiprofessionelle Kooperation in der inklusiven Schule  
2016. München: Reinhardt. 142 Seiten. 24,90 €

Pape, Martin

### *Didaktisches Handeln in jahrgangsheterogenen Grundschulklassen*

Eine qualitative Studie zur Inneren Differenzierung und zur Anleitung des Lernens  
2016. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 409 Seiten. 49,00 €

Scharff Rethfeldt, Wiebke

### *Sprachförderung für ein- und mehrsprachige Kinder*

Ein entwicklungsorientiertes Konzept Unter Mitarbeit von Bettina Heinzelmann  
2016. München: Reinhardt. 134 Seiten. 19,90 €

Schmid, Josef; Amos, Karin; Schrader, Josef; Thiel, Ansgar

### *Internationalisierte Welten der Bildung*

Bildung und Bildungspolitik im globalen Vergleich  
2016. Baden-Baden: Nomos. 310 Seiten. 59,00 €

Scholz, Detlef

**#Familie – Entspannter Umgang mit digitalen Medien**

2016. Heidelberg: Auer. 172 Seiten. 17,95 €

Seitz, Simone et al.

**Hochbegabung inklusive**

*Inklusion als Impuls für Begabungsförderung an Schulen*

2016. Weinheim: Beltz. 168 Seiten. 24,95 €

Terfloth, Karin; Lenschow, Henrike

**Schüler mit geistiger Behinderung im inklusiven Unterricht**

*Praxistipps für Lehrkräfte*

2016. München: Reinhardt. 74 Seiten. 19,90 €

Uhle, Arnd (Hg.)

**Sexuelle Vielfalt – Gegenstand staatlicher Erziehung?**

*Grund und Grenzen der Sexualpädagogik in der staatlichen Schule, Wissenschaftliche Abhandlungen und Reden zur Philosophie, Politik und Geistesgeschichte (PPG), Band 83*  
2016. Berlin: Duncker & Humblot. 169 Seiten. 53,90 €



29. Oktober 2016 – 12. März 2017, Bonn

**TOUCHDOWN – Eine Ausstellung mit und über Menschen mit Down-Syndrom**

[www.bundeskunsthalle.de/ausstellungen/touchdown.html](http://www.bundeskunsthalle.de/ausstellungen/touchdown.html)

25. November 2016, Köln

**Lernen von 1 bis 13: Räume, Zeit und Menschen mit Gestaltungsfreiheit**

[http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Home/Aktuelles/2016/Praxisbausteine\\_Inklusive\\_Didaktik.pdf](http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Home/Aktuelles/2016/Praxisbausteine_Inklusive_Didaktik.pdf)

25. November 2016, Bielefeld

**Modernisierung der Behindertenhilfe**

[www.beb-ev.de/veranstaltung/modernisierung-der-behindertenhilfe](http://www.beb-ev.de/veranstaltung/modernisierung-der-behindertenhilfe)

25. – 26. November 2016, Wien/Österreich

**INKLUSIVE ÜBERGÄNGE – (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung**

<https://bildungswissenschaft.univie.ac.at/inklusive-paedagogik/arbeitsbereich/veranstaltungen/inklusive-uebergaenge>

30. November – 2. Dezember 2016, Berlin

**Grundsicherung im Alter und bei Erwerbsminderung (außerhalb von Einrichtungen)**

[www.deutscher-verein.de/de/fachveranstaltungen-akademie-2016-grundsicherung-im-alter-und-bei-erwerbsminderung-ausserhalb-von-einrichtungen--1870,768,1000.html](http://www.deutscher-verein.de/de/fachveranstaltungen-akademie-2016-grundsicherung-im-alter-und-bei-erwerbsminderung-ausserhalb-von-einrichtungen--1870,768,1000.html)

2. Dezember 2016, Köln

**Unterstützte Beschäftigung – Nachhaltigkeit und Qualitätssicherung**

[www.bag-ub.de/dl/projekte/ub-nuq/Fachforum%202015\\_12\\_02%20Programm%20und%20Anmeldung%20Koeln.pdf](http://www.bag-ub.de/dl/projekte/ub-nuq/Fachforum%202015_12_02%20Programm%20und%20Anmeldung%20Koeln.pdf)

6. – 7. Dezember 2016, Erkner

**Onlineportale für Familien – aktuelle Praxis und Entwicklungspotenziale**

[www.deutscher-verein.de/de/fachveranstaltungen-akademie-2016-onlineportale-fuer-familien-aktuelle-praxis-und-entwicklungspotenziale-1870,613,1000.html](http://www.deutscher-verein.de/de/fachveranstaltungen-akademie-2016-onlineportale-fuer-familien-aktuelle-praxis-und-entwicklungspotenziale-1870,613,1000.html)

9. Dezember 2016, Bochum

**Bochumer Zentrum für Disability Studies (BODYD)**

*Veranstaltung zu 35 Jahre Krüppeltribunal – 10 Jahre UN-BRK*

[http://isl-ev.de/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1550:9-dezember-2016-in-bochum-veranstaltung-zu-35-jahre-krueppeltribunal-10-jahre-un-brk&catid=98&Itemid=411](http://isl-ev.de/index.php?option=com_content&view=article&id=1550:9-dezember-2016-in-bochum-veranstaltung-zu-35-jahre-krueppeltribunal-10-jahre-un-brk&catid=98&Itemid=411)

13. Dezember 2016, Berlin

**Reha-Wirtschaftstag 2016**

[www.dvfr.de/servicebereich/veranstaltungskalender/161213-reha-wirtschaftstag-2016/#c5584](http://www.dvfr.de/servicebereich/veranstaltungskalender/161213-reha-wirtschaftstag-2016/#c5584)

14. – 15. Dezember 2016, Erlangen

**Vertiefungskurs II: Unterstützte Kommunikation Kontakt und Verständigung mit nicht/kaum sprechenden Menschen**

[www.dvfr.de/servicebereich/veranstaltungskalender/161214-unterstuetzte-kommunikation/#c5306](http://www.dvfr.de/servicebereich/veranstaltungskalender/161214-unterstuetzte-kommunikation/#c5306)

16. Dezember 2016, Köln

**Rhythmisierung im Ganztage, Individualisierung im Lernbüro und Projektunterricht**

[http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Home/Aktuelles/2016/Praxisbausteine\\_Inklusive\\_Didaktik.pdf](http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Home/Aktuelles/2016/Praxisbausteine_Inklusive_Didaktik.pdf)

8. Januar 2017, Remagen

**Führung durch die Ausstellung „Andere Wirklichkeiten“ in einfacher Sprache**

<http://arpmuseum.org/veranstaltungen.html>

18. – 19. Januar 2017, Bonn

**BIBB-Fachtagung: Quo Vadis Fachkraft für Arbeits- und Berufsförderung Fachtagung zur Novellierung der Fortbildungsordnung „Gepriüfte Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung in Werkstätten für behinderte Menschen“**

[FAB-Fachtagung@bibb.de](mailto:FAB-Fachtagung@bibb.de)

24. – 26. Januar 2017, Berlin

**Fachtagung des CBP-Ausschusses Teilhabe am Arbeitsleben**

[www.cbp.caritas.de/55625.asp?detailID=30596&detailSubID=33362&page=1&area=efokegel](http://www.cbp.caritas.de/55625.asp?detailID=30596&detailSubID=33362&page=1&area=efokegel)

27. – 28. Januar 2017, Bielefeld

**Fachtagung: Gestaltung partizipativer Prozesse**

[www.gut-leben-in-nrw.de/aktuelles/fachtagung-2016](http://www.gut-leben-in-nrw.de/aktuelles/fachtagung-2016)

2. – 3. Februar, Zürich/Schweiz

**Die schulische Wissensordnung im Wandel (19. und 20. Jahrhundert) – Schulfächer, Lehrpläne, Lehrmittel**

[www.uzh.ch/blog/ife-hbs/2016/schoolknowledge2017](http://www.uzh.ch/blog/ife-hbs/2016/schoolknowledge2017)

2. – 3. Februar 2017, Berlin

**AGJ-Fachtagung. Jugend ermöglichen: Grundlagen und Perspektiven des 15. Kinder- und Jugendberichts**

[www.agj.de/anmeldung.html](http://www.agj.de/anmeldung.html)

20. – 21. Februar 2017, Köln

**Jahrestagung des Mercator-Instituts: Lesen und Schreiben. Partizipation durch literale Bildung**

[www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/termine/detail/jahrestagung-des-mercator-instituts](http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/termine/detail/jahrestagung-des-mercator-instituts)

# Darf's ein bisschen **bunt** sein?

Die Merchandising-Produkte der Lebenshilfe

## Mit dem SEH-WEISEN Kalender auf Entdeckungsreise

Der Lebenshilfe-Kalender SEH-WEISEN 2017 präsentiert romantische Naturansichten und farbenfrohe, fantastische Werke von Künstlern mit Behinderung. **13,90 Euro\***



## Tasse „Stadtpanorama“

Das Motiv der Tasse mit dem farbenfrohen Motiv wurde von André Dessalles und Dorthe Siemssen aus dem Hamburger atelier lichtzeichen gemalt. Die Tasse ist aus feinem deutschem Qualitätsporzellan. Sie hat einen achtfarbenen Rundumdruck, ist spülmaschinenfest und ca. 12 cm hoch. **8,95 Euro\***



## Coffee-to-go-Becher

Das Motiv des Thermobechers (Füllmenge ca. 0,35 Liter) hat Martin Wroblewski (Lebenshilfe Waltrop e. V.) gestaltet. Durch die doppelwandige Isolierung des Bechers bleibt ihr Kaffee einige Stunden warm. Der Deckel hat eine integrierte Trinköffnung mit Klappverschlussmechanismus. Der Becher ist nicht für die Spülmaschine geeignet. **9,90 Euro\***



## Rudi-Kugelschreiber im Metalletui

Hochwertiger Druckkugelschreiber aus Kunststoff und Metall mit den beliebten bunten Rudi-Männchen. Auf dem stabilen Clip ist das Lebenshilfe-Logo aufgedruckt. Eine blaue Breitstrich-Mine sorgt für ein optimales Schreibergebnis. Der Kugelschreiber wird in einem hochwertigen silberfarbenen Metalletui geliefert. **8,90 Euro\***



\*alle Preise zzgl. Versandkosten

## IMPRESSUM

Teilhabe – Die Fachzeitschrift der Lebenshilfe  
(bis Ende 2008 Fachzeitschrift Geistige Behinderung, begründet 1961)  
ISSN 1867-3031

**Herausgeberin**  
Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V.  
Leipziger Platz 15, 10117 Berlin  
Tel.: (0 30) 20 64 11-0  
Fax: (0 30) 20 64 11-204  
www.lebenshilfe.de  
teilhabe-redaktion@lebenshilfe.de

**Redaktion**  
Dr. Theo Frühauf (Chefredakteur)  
Dr. Frederik Poppe (Geschäftsführender Redakteur), Andreas Zobel, Roland Böhm,  
Tina Cappelmann, Jana Weiz (Redaktionsassistentin, Tel.: (030) 2064 11-127)

**Redaktionsbeirat**  
Prof. Dr. Clemens Dannenbeck, Landshut; Prof. Dr. Dörte Detert, Hannover  
Prof. Dr. Albert Diefenbacher, Berlin; Prof. Dr. Gudrun Dobslaw, Bielefeld  
Prof. Dr. Thomas Hülschhoff, Münster; Prof. Dr. Theo Klauß, Heidelberg  
Prof. Dr. Bettina Lindmeier, Hannover; Prof. Dr. Heike Schnoor, Marburg  
Prof. Dr. Monika Seifert, Berlin; Prof. Dr. Norbert Wohlfahrt, Bochum

**Bezugsbedingungen**  
Erscheinungsweise viermal im Jahr.

Jahresabonnement einschließlich Zustellgebühr und 7% MwSt.:  
- Abonnement Normalpreis (Print o. E-Paper): 36,- €  
- Abonnement Mitgliedspreis (Print): 28,- €  
- Sammelabonnement (ab 10 Printexemplaren): 20,- €  
- Abonnement Buchhandlungen (Print): 23,40 €  
- E-Paper reduzierter Preis (Studierende, Mitglieder, Bezieher Print-Abo): 18,- €  
- Einzelheft (Print o. E-Paper): 10,- € (zzgl. Versandkosten)

Wir schicken Ihnen gern ein kostenloses Probeheft.

Das Abonnement läuft um 1 Jahr weiter, wenn es nicht 6 Wochen vor Ablauf des berechneten Zeitraums gekündigt wird.

Abo-Verwaltung: Hauke Strack,  
Tel.: (0 64 21) 4 91-123, E-Mail: hauke.strack@lebenshilfe.de

**Anzeigen**  
Es gilt die Anzeigenpreisliste Nr. 4 vom 01.01.2016, bitte anfordern oder im Internet fachlichen Rat heran. Redaktionelle Änderungen werden mit den Autor(inn)en abgesprochen, die letztlich für ihren Beitrag verantwortlich zeichnen. Beiträge, die mit dem Namen der Verfasserin bzw. des Verfassers gekennzeichnet sind, geben deren Meinung wieder. Die Bundesvereinigung Lebenshilfe ist durch diese Beiträge in ihrer Stellungnahme nicht festgelegt. Für unverlangt eingesandte Manuskripte kann keine Haftung übernommen werden. Alle Rechte, auch das der Übersetzung, sind vorbehalten. Nachdruck erwünscht, die Zustimmung der Redaktion muss aber eingeholt werden.

**Gestaltung**  
Aufischer, Schiebel. Werbeagentur GmbH, Max-Planck-Straße 26, 61381 Friedrichsdorf

**Druck**  
Offizin Scheufele GmbH, Tränkestr. 17, 70597 Stuttgart

**Hinweise für Autor(innen)**  
Manuskripte, Exposés und auch Themenangebote können eingereicht werden bei: Bundesvereinigung Lebenshilfe, Redaktion „Teilhabe“, Leipziger Platz 15, 10117 Berlin, bevorzugt per E-Mail an: teilhabe-redaktion@lebenshilfe.de.  
Für genauere Absprachen können Sie uns auch anrufen: (0 30) 20 64 11-125.

Für die Manuskripterstellung orientieren Sie sich bitte an den Autor(inn)enhinweisen, die Sie unter [www.zeitschrift-teilhabe.de](http://www.zeitschrift-teilhabe.de) finden. Entscheidungen über die Veröffentlichung in der Fachzeitschrift können nur am Manuskript getroffen werden. Ggf. ziehen wir zur Mitentscheidung auch Mitglieder des Redaktionsbeirats oder weiteren fachlichen Rat heran. Redaktionelle Änderungen werden mit den Autor(inn)en abgesprochen, die letztlich für ihren Beitrag verantwortlich zeichnen. Beiträge, die mit dem Namen der Verfasserin bzw. des Verfassers gekennzeichnet sind, geben deren Meinung wieder. Die Bundesvereinigung Lebenshilfe ist durch diese Beiträge in ihrer Stellungnahme nicht festgelegt. Für unverlangt eingesandte Manuskripte kann keine Haftung übernommen werden. Alle Rechte, auch das der Übersetzung, sind vorbehalten. Nachdruck erwünscht, die Zustimmung der Redaktion muss aber eingeholt werden.

ANZEIGE



# BILDUNGS PROGRAMM 2017



**JETZT ANFORDERN UNTER:**  
[www.inform-lebenshilfe.de](http://www.inform-lebenshilfe.de)