

# **Unterricht für Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung - Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt BiSB**

Frauke Janz – Theo Klauß – Wolfgang Lamers

## **Empirische Unterrichtsforschung in der Allgemeinen Pädagogik und in der Sonderpädagogik**

Unterrichtsforschung ist vor allem im angloamerikanischen Sprachraum, aber auch seit einigen Jahren in Deutschland ein zentrales Thema der Erziehungswissenschaft und der Psychologie. So unterschiedlich diese Disziplinen auch sind, versuchen sie auf ihre je eigene Weise das Verhältnis von Lehren und Lernen zu erforschen.

Die zahlreichen großen internationalen (TIMSS, PISA PIRLS, IGLU)<sup>1</sup>), nationalen (DESI)<sup>2</sup> und länderspezifischen Evaluationsstudien (MARKUS, QuaSUM, LAU)<sup>3</sup>, die den schulischen Bildungs- und Erziehungsprozess im Unterricht untersuchen, lösten mit ihren Ergebnissen eine Wende in der Bildungspolitik aus. Insbesondere der „TIMSS-Schock“ und noch stärker die „PISA-Katastrophe 2000“ haben zu einer lebhaften Diskussion in Fachkreisen und in einer breiten Öffentlichkeit geführt und damit in einem nicht unerheblichen Maße zu einer verstärkten Rückbesinnung auf den Unterricht als dem eigentlichen Kern schulischer Aufgaben beigetragen. Davon ausgehend, dass die Schule letztendlich für die Schüler da ist (vgl. Terhart 2002, 104) besteht ein weitgehender Konsens bei Bildungspolitikern, Vertretern der Schulpraxis, Elternverbänden und Bildungsforschern, dass die fachliche Qualifizierung der SchülerInnen zu den Hauptaufgaben von Schule gehört. Sie muss sich deshalb daran messen lassen, welche Wirkungen sie bei den SchülerInnen erzielt.

Die starke Orientierung dieser Studien am Output, an messbaren unterrichtlichen Wirkungen, begründet vermutlich die - entgegen dieser Tendenz in der Allgemeinen Schulpädagogik - deutlich spürbare Zurückhaltung gegenüber empirischer Unterrichtsforschung in der Sonderpädagogik.

Recherchen im Internet und in den einschlägigen fachwissenschaftlichen Veröffentlichungen zeigen zwar einerseits, dass die Ergebnisse der Studien rezipiert und diskutiert werden (vgl. z.B. Knauer 2002; Seitz 2006; Stechow von & Hofmann 2006). Andererseits haben jedoch, bis auf wenige Einzelprojekte, empirisch orientierte sonderpädagogische Unterrichtsforschungsprojekte bei weitem nicht den Stellenwert, wie dies in der Allgemeinen Pädagogik der Fall ist. Dieses Desiderat betrifft in besonderer Weise die Geistigbehindertenpädagogik. Auch wenn dort die traditionell geisteswissenschaftliche Orientierung in den letzten Jahren deutlich durch empirische Zugänge erweitert wurde, was sich z.B. durch zahlreiche bemerkenswerte Forschungs-

---

1 Third International Mathematics and Science Study/ Programme for International Student Assessment/ Progress in International Reading Literacy Study/ Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung

2 Deutsch Englisch Schülerleistungen International

3 Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext/ Qualitätsuntersuchung an Schulen zum Unterricht in Mathematik/ Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung

projekte im außerschulischen Bereich belegen lässt (Wohnen, Familie, frühgeborene Kinder, Kommunikation (vgl. Deutsche Interdisziplinäre Gesellschaft zur Förderung der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung e. V. - [www.difgb.de](http://www.difgb.de)), spielt eine empirische Auseinandersetzung mit Bildungsprozessen bislang eine sehr untergeordnete Rolle.

## **Empirische Unterrichtsforschung zur Bildungsrealität von SchülerInnen mit schwerer und mehrfacher Behinderung (BiSB)**

Die Durchführung des Forschungsprojekts BiSB (Bildungsrealität von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung), dessen Ergebnisse nachfolgend in Auszügen dargestellt werden sollen, war unter anderem durch unsere konkreten Erfahrungen in den Schulpraktika, die wir als HochschullehrerInnen wöchentlich begleiten, motiviert. Die Unterrichtssituationen, die wir dort bei Studierenden, aber auch bei etablierten Sonderschullehrerinnen und -lehrern erleben konnten, führten uns zu der Frage, in welcher Weise die theoretische Fundierung während des Studiums, aber auch die in der zweiten Ausbildungsphase erworbenen Handlungskompetenzen im späteren Schulalltag noch bedeutsam sind. Unsere Beobachtungen im Schulalltag, insbesondere bei SchülerInnen mit schwerer Behinderung, ließen Unsicherheiten entstehen, ob die zukünftigen Sonderpädagoginnen und -pädagogen in ihrer ersten und zweiten Ausbildungsphase in die Lage versetzt werden, fachwissenschaftliches Wissen subjekt-, situations- und inhaltsbezogen in die Praxis zu transformieren und ob es gelingt, ihnen damit ein grundlegendes Handwerkszeug für kompetentes Handeln in der Praxis zur Verfügung zu stellen.

Erste Recherchen machten sehr schnell deutlich, dass empirische Daten über die konkrete schulische Situation von SchülerInnen mit schweren und mehrfachen Behinderungen nicht existierten. Vor diesem Hintergrund haben wir 2000 an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg das Forschungsprojekt BiSB initiiert. Schule und was in ihr geschieht kann als Angebot-Nutzungs-Modell (HELMKE 2005) verstanden werden. Wir wollten im Rahmen unseres Forschungsprojektes einerseits die ‚Angebotsseite‘ - verstanden als Durchführung bestimmter Programme, Maßnahmen und Aktivitäten durch die Lehrpersonen - möglichst systematisch erfassen und vergleichen. Andererseits sollten Interaktionsprozesse untersucht werden, vor allem die Kommunikation und das Eingehen der Lehrerinnen und Lehrer auf Aktivitäten der Kinder und Jugendlichen und ihren Unterstützungsbedarf. Es ging uns um die Exploration des Schulalltags dieser Personengruppe, über den wir bis dahin nur ein sehr bruchstückhaftes Wissen hatten, ohne genau sagen zu können, welche Angebote sie in der Schule erhalten und wie sich z.B. die Mediations- und Kommunikationsprozesse zwischen den Lehrpersonen als „Anbieter“ auf der einen und den SchülerInnen als „Nutzer“ auf der anderen Seite gestalten.

Mit der Fokussierung auf SchülerInnen mit schwerer und mehrfacher Behinderung zeigten sich bereits zu Beginn unseres Projektes einige grundlegende Probleme, die ein spezifisches methodisches Vorgehen erforderlich machten. So konnten die Hauptbetroffenen nicht selbst befragt werden, da sie weder über aktive Lautsprache verfügten noch sich mit Hilfsmitteln (etwa aus dem Bereich der Unterstützten Kom-

munikation) so eindeutig mitteilen konnten, dass diese Aussagen unmittelbar empirisch auswertbar gewesen wären. Alle Aussagen über sie, ob sie sich wohl fühlen, ob sie etwas lernen etc., stellen somit Interpretationen Dritter dar, die sie beobachten bzw. mit ihnen interagieren. Auch die fachwissenschaftlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen für die schulische Arbeit mit diesen Kindern und Jugendlichen boten nur wenig Orientierung für unser Forschungsvorhaben, da es einerseits keine allgemein akzeptierte ‚Lehrmeinung‘ darüber gibt, welche Konzepte für sie als sinnvoll, effektiv und angemessen betrachtet werden und andererseits präzise Vorgaben, etwa in Form von Lehr- und Bildungsplänen für diese Personengruppe fehlen. Wir mussten davon ausgehen, dass die Lehrpersonen (möglicherweise auch die Schulen im Rahmen ihrer Profilbildung) selbst definieren (müssen), wie mit SchülerInnen mit schwerer und mehrfacher Behinderung gearbeitet werden soll und dass sich daraus eine Angebotsvielfalt ergibt, was tatsächlich in den Schulen geschieht. Die Befragung einer einzigen Person, beispielsweise des Lehrers und damit eines einzigen Blickwinkels erschien deshalb als nicht ausreichend, um die schulische Situation zu erfassen.

Angesichts dieser forschungsmethodischen Probleme haben wir für unser Projekt ein mehrperspektivisches Design gewählt (vgl. das Konzept der Triangulation bei Schröder-Lenzen 1997), das eine Annäherung an die Perspektive der SchülerInnen ermöglichen sollte. Diese Mehrperspektivität stellt das grundlegende methodische Prinzip dar, das wir in den beiden Teilprojekten - BiSB I als mehrperspektivische Fragebogenerhebung und BiSB II als videobasierte mehrperspektivische Einzelfallstudien - mit unterschiedlichen Mitteln an den Schulen in Baden-Württemberg realisiert haben, die SchülerInnen mit schwerer und mehrfacher Behinderung unterrichten. Die sich ergänzenden Inhaltsbereiche der beiden Teilprojekte sind der folgenden Grafik zu entnehmen.



**Abb. 1: Inhaltsaspekte der Fragebogenerhebung und der Videoanalysen**

An der mehrperspektivischen Fragebogenerhebung (BiSB I) nahmen 109 von 114 Schulen teil. Die Schulen wurden gebeten, zwei Kinder und Jugendliche auszuwählen, die sich hinsichtlich ihrer Beeinträchtigungen unterscheiden und etwa die Ge-

samtgruppe der als schwer(st)behindert geltenden SchülerInnen repräsentieren. Die Situation dieser beiden SchülerInnen wurde anschließend aus der Sicht von Sonder-schullehrerInnen, FachlehrerInnen, TherapeutInnen, SchulleiterInnen, Pflegekräften, dem Team der Lehrkräfte als Ganzem und von den Eltern in getrennten Fragebögen erfragt. Die Ergebnisse zu diesem Teilprojekt BiSB I sind Online verfügbar (Klauß; Lamers & Janz 2006). Weitere Angaben zu Veröffentlichungen aus dem Projekt finden sich unter <http://www10.ph-heidelberg.de/org/allgemein/1723.0.html>. Insgesamt ergab diese Erhebung, dass diese Kinder und Jugendlichen nach Einschätzung der schulischen MitarbeiterInnen und der Eltern in der Regel gut in die (Sonder-)Schulen integriert sind. Sie werden dort – vor allem in ihrem jeweiligen Klassenverband – in den allermeisten Fällen geachtet und fühlen sich wohl. Dies trägt vor allem zu einer hohen Zufriedenheit der Eltern bei. Mit der Situation ihres Kindes in der Klasse sind 51% sehr zufrieden und 34% eher zufrieden, und dies resultiert vor allem daraus, dass das Wohlbefinden des Kindes positiv eingeschätzt und die Integration in die Klasse gewürdigt wird (ebd., 255). Die SchülerInnen werden in der Regel von multi-professionellen Teams unterrichtet und gefördert, die Lehrpersonen verfügen häufig über Kenntnisse einschlägiger Konzepte für diese SchülerInnen-Gruppe und geben an, dass sie diese auch nutzen, und die mediale und räumliche Ausstattung ist überwiegend auf deren Bedürfnisse eingestellt. Die in der Schule geleistete Pflege wird vor allem von den Eltern in der Regel positiv bewertet, und sie wird nach der Einschätzung der Lehrpersonen zumeist auch für pädagogische Zielsetzungen wie Wahrnehmungsförderung, Selbstständigkeitserziehung etc. genutzt. Neben dem Unterricht im Klassenverband erhalten die meisten SchülerInnen Einzelförderung, dies macht durchschnittlich 5,3 Std./Woche aus (ebd., 220). Es ist aber bei Eltern und vor allem bei den Lehrpersonen Unsicherheit zu erkennen, ob die Schule den individuellen Ansprüchen wirklich gerecht wird. Es gibt die Erfahrung, dass SchülerInnen mit hohem Unterstützungsbedarf teilweise im Unterricht nur ‚mitlaufen‘. Die Angaben zur Kooperation der Lehrpersonen zeigen zudem, dass die Teams an vielen Schulen intensiv zusammenarbeiten, gemeinsam den Unterricht planen und über die Unterstützungs- und Fördermöglichkeiten der SchülerInnen regelmäßig beraten (35% der befragten Teams)). Zahlreiche Teams beschränken jedoch ihre Zusammenarbeit darauf, sich nur unregelmäßig zu treffen und bei sich nur Bedarf über organisatorische Fragen und die Reaktion auf anfallende Probleme zu verständigen.

## **BiSB II - Videobasierte Einzelfallstudien zur schulischen Situation von Schülerinnen und Schülern mit schwerer Behinderung**

Viele für die Bildungssituation relevante Sachverhalte lassen sich in Fragebogen nicht erfassen. Sie bedürfen der ‚Feinanalyse‘, um einschätzen zu können, in welcher Form und mit welcher Qualität Menschen mit hohem Hilfebedarf an schulischer Bildung teilhaben. Dazu gehören vor allem Fragen nach der Art und Weise, wie sie am Unterricht teilhaben, nach den vermittelten Bildungsinhalten, der Kommunikation, den angewandten Unterrichtsprinzipien und Methoden und der Kooperation im Team. Um fundierte Aussagen über die schulische Situation von Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen treffen zu können, sind qualitative Einzelfallstudien not-

wendig. Deshalb wurden im Teilprojekt BiSB II Einzelfallstudien durchgeführt. An sechs verschiedenen Schulen wurde von den Lehrerteams jeweils ein Schüler bzw. ein/e Schülerin mit schwerer und mehrfacher Behinderung ausgewählt, der/die während einer ganzen Schulwoche von einer Videokamera begleitet wurde. Zusätzlich wählten die LehrerInnen je drei Unterrichts-, Einzel- und Essenssituationen für diesen Schüler aus, die mit zwei weiteren Kameras aufgezeichnet wurden, von denen die eine das Kind, die zweite die Lehrkraft und die letzte die Gesamtsituation im Fokus hatte. Es entstanden pro SchülerIn etwa 150 Stunden Filmmaterial, das für die Auswertung so aufbereitet wurde, dass alle drei Kameraeinstellungen gleichzeitig auf dem Bildschirm sichtbar waren (~ 50 Stunden Auswertungsmaterial). Die Filmsequenzen wurden mit Hilfe einer speziellen Software (Interact) von jeweils zwei intensiv eingearbeiteten und trainierten Personen unabhängig von einander analysiert, um die Interraterreliabilität zu gewährleisten (Cohens Kappa). Bei der Analyse der Unterrichtssequenzen wurden die weitgehend mikroanalytisch gewonnenen Daten mit zusätzlich durchgeführten qualitativen Analysen einzelner Unterrichtssequenzen in Beziehung gesetzt.

## **Analyse von Unterrichtssituationen**

### **Rahmenbedingungen**

Die Einzelfallstudien zum Unterricht wurden in sechs verschiedenen Schulen durchgeführt: In zwei Schulen für Geistigbehinderte, eine Schule für Körperbehinderte, eine Außenklasse der Schule für Körperbehinderte, eine Schule für Geistig- und Körperbehinderte sowie eine Schule für Blinde und Sehbehinderte. Die Klassenzusammensetzung war zur Hälfte homogen, also nur SchülerInnen mit einer schweren Behinderung, zur anderen Hälfte heterogen. In der Außenklasse fand eine Stunde gemeinsam mit den SchülerInnen der Grundschule statt. Die Zahl der im Unterricht anwesenden SchülerInnen bewegte sich zwischen 3 und 16, im Mittel waren es 7,5 Klassenmitglieder.

Bei den Lehrkräften, die wir in den Stunden erfasst haben, handelte es sich neben den SonderschullehrerInnen um alle erwachsenen Personen, denen eine Aufgabe während des Unterrichts zugedacht war, also auch um FachlehrerInnen, TherapeutInnen, Pflegekräfte, Zivildienstleistende etc. (vgl. Janz 2006, 2008).

In allen Klassen waren während der Unterrichtseinheiten mindestens zwei Lehrpersonen anwesend. Die LehrerInnen-SchülerInnen-Relation betrug im Mittel 2,1. Abgesehen von einigen wenigen Unterrichtsstunden, kann die personelle Besetzung als sehr gut bewertet werden, zumal bei den untersuchten Einzelfällen kein Schüler dabei war, der aufgrund von extremen Verhaltensauffälligkeiten oder anderer Gründe eine kontinuierliche Einzelbetreuung gebraucht hätte.

### **Methodisches Vorgehen**

Die LehrerInnen bestimmten für alle ausgewählten SchülerInnen mit schwerer und mehrfacher Behinderung jeweils drei Unterrichtssequenzen für die Untersuchung (= 18 Sequenzen). Dabei handelte es sich zumeist um Doppelstunden à 90 Minuten. Daraus ergaben sich für alle sechs Einzelfallstudien insgesamt ca. 1400 Minuten

Filmmaterial. Da in der schulischen Arbeit mit schwer und mehrfach behinderten SchülerInnen auch fachwissenschaftlich nicht eindeutig geklärt ist, was überhaupt unter ‚Unterricht‘ verstanden wird (vgl. Lamers 2003), galt für die LehrerInnen bei der Auswahl der Sequenzen lediglich die Vorgabe, dass sie selbst diese Situation als Unterricht definieren und dass diese in einer Gruppe stattfinden musste.

Für die Videoanalyse wurden in einem ersten Schritt die unterrichtsbezogenen Kriterienbereiche festgelegt, die analysiert werden sollten:

- Unterrichtsmethoden
- Kommunikation
- Teamarbeit/ Einsatz der Lehrkräfte
- Didaktische Prinzipien
- Hilfen/ sonderpädagogische Maßnahmen
- Unterrichts- und Zeitstruktur
- Medien
- Differenzierung
- 

**Tab. 1: Kriterienbereiche für die Analyse von Unterrichtssequenzen**

Zu jedem Themenfeld wurde anschließend unter Einbeziehung allgemein- und sonderpädagogisch-didaktischer Grundlagen und Erkenntnisse ein differenziertes Kategoriensystem, wie nachfolgend exemplarisch am Themenfeld ‚Differenzierung‘ veranschaulicht, definiert.

| Themenfeld Differenzierung |                                         |                                                                  |
|----------------------------|-----------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| Unterrichtsdurchführung    | Differenzierung nach Lernformen         | aktives Lernangebot                                              |
|                            |                                         | passives Lernangebot                                             |
|                            | Methodische Differenzierung             | unterschiedliche Erarbeitungs- und Präsentationstechniken        |
|                            |                                         | Unterschiedliche Intensität der päd. Unterstützung               |
|                            | Mediale Differenzierung                 |                                                                  |
| Unterrichtsorganisation    | Übergeordnete Differenzierungsmaßnahmen | Klassenübergreifender Unterricht                                 |
|                            |                                         | Äußere Differenzierung innerhalb einer Unterrichtseinheit        |
|                            |                                         | Zusammensetzung der Lerngruppe                                   |
|                            | Differenzierende Unterrichtsformen      | Einzelarbeit/ individualisierender Unterricht                    |
|                            |                                         | Gemeinsamer durchgeführter Klassenunterricht (Frontalunterricht) |
|                            |                                         | Kooperativer Unterricht Gruppenunterricht Partnerarbeit          |
|                            |                                         | nicht in Unterrichtsprozesse einbezogen                          |

|  |                                                        |                               |
|--|--------------------------------------------------------|-------------------------------|
|  | wechselnde Lernorte und wechselnde Lagerungspositionen | gen                           |
|  |                                                        | wechselnde Lernorte           |
|  |                                                        | Änderung der Raumlageposition |

**Tab. 2: Aspekte des Kriterienbereichs „Differenzierung“ in der Unterrichtsdurchführung und -organisation**

Die Analyse und Auswertung der 18 Unterrichtsstunden wurde im Rahmen von ca. 50 Examensarbeiten realisiert. Abhängig von Umfang und Komplexität wurden von jeweils zwei StudentInnen einzelne Themenfelder oder auch einzelne Kategorien aus den Themenfeldern mit Hilfe der Videoanalysesoftware ‚INTERACT‘ (Mangold) bearbeitet. Die Daten und Auswertungen wurden von einer dritten Person geprüft und bei mangelnder Raterübereinstimmung nochmals analysiert und abschließend kodiert. Diese eher quantitativ mikroanalytische Perspektive auf die einzelnen Unterrichtsstunden wurde in einem weiteren Schritt um eine qualitative Perspektive ergänzt, in dem jede Unterrichtseinheit anhand der Merkmale guten Unterrichts von Hilbert Meyer analysiert wurde. Meyer hat diese Merkmale aus unterschiedlichen empirischen Studien über „school effectiveness“ gewonnen (vgl. Meyer 2004). Sie gelten als gut erforscht und wir gehen davon aus, dass sie nicht nur für den Unterricht an allgemeinen Schulen, sondern auch an Sonderschulen oder wie in unserem Projekt für die unterrichtliche Arbeit mit schwer und mehrfach behinderten SchülerInnen ein „Qualitätsnetzwerk“ bilden. Für die Videoanalysen unserer Unterrichtsstunden wurden diese Qualitätsmerkmale um die Kategorie ‚Kooperation und Einsatz der Lehrkräfte‘ ergänzt. Diese Ergänzung ist notwendig, da im Unterricht mit schwer mehrfach behinderten Schülern immer mindestens zwei Lehrpersonen anwesend sind, die in der Regel unterschiedlich ausgebildet sind (vgl. Janz 2006, 2008). Die Qualität des Unterrichts hängt somit zentral von ihrer Kooperation im Team ab.

### ***Exemplarische Ergebnisse***

Die Fülle der uns vorliegenden Daten lässt nachfolgend nur die Darstellung einiger weniger ausgewählter Ergebnisse zu. Insgesamt bestätigt sich in den Einzelfallstudien der Gesamteindruck aus der Fragebogenerhebung BiSB I, dass die Kinder und Jugendlichen in den Schulen sozial integriert sind, von MitschülerInnen und Lehrpersonen wert geschätzt werden und sich wohlfühlen. Den Lehrkräften gelang es in hohem Maße (fast 79% der tatsächlichen Unterrichtszeit), eine lernförderliche Atmosphäre zu schaffen, in der ihre schwer und mehrfach behinderten SchülerInnen sich wohl fühlten. Während der restlichen 21% der Unterrichtszeit gelang dies zumindest teilweise. In keiner Unterrichtssequenz wurde kodiert, dass das jeweils beobachtete Kind sich nicht wohl gefühlt hat. Wie wichtig der Aspekt des sich Wohlfühlens ist, wurde in einer Expertenbefragung bei Lehrenden der Geistig- und Körperbehindertpädagogik zum Unterricht bei schwerbehinderten SchülerInnen deutlich. Etwa 1/3 der Befragten wies darauf hin, dass es für einen guten Unterricht wichtig sei, besonderes Augenmerk auf das Wohlbefinden zu legen, und für einige stellte dies sogar ein eigenes Unterrichtsziel dar (vgl. Lamers 2003, 209).

Es dürfte jedoch unstrittig sein, dass es nicht das entscheidende oder gar einzige Ziel

des Unterrichts sein kann, Wohlfühlen zu erzeugen. Unterricht bezeichnet Zeiträume, in denen SchülerInnen etwas lernen, sich mit Bildungsinhalten beschäftigen und dabei ihre Fähigkeiten entwickeln, also sich bilden können. Fragt man nun danach, in welcher Qualität Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung am Unterricht teilhaben und ihn für ihr Lernen und ihre Bildung nutzen können, so stellen die Nutzung und Strukturierung der Zeit im Unterricht wesentliche Merkmale dar. In verschiedenen empirischen Studien zur Unterrichtsforschung wurde nachgewiesen, dass die ‚Klare Strukturierung des Lehr- und Lernprozesses‘ und eine ‚intensive Nutzung der Lernzeit‘ maßgeblichen Einfluss auf die Qualität des Unterrichts haben (vgl. Meyer, 2003c, 37). Da wir davon ausgehen, dass dies auch in gleicher Weise für den Unterricht mit schwer und mehrfach behinderten SchülerInnen gilt, stellen wir diese beiden Merkmale in den Mittelpunkt dieses Artikels. Mit der Zeit, die den Kindern und Jugendlichen für das Lernen im Unterricht zur Verfügung steht, korrespondiert die Zeit, über die die Lehrpersonen verfügen. Hier stellt sich die Frage, wie diese genutzt und eingesetzt wird und wie die Teams dabei kooperieren.

### **Umfang des Unterrichts während einer Schulwoche**

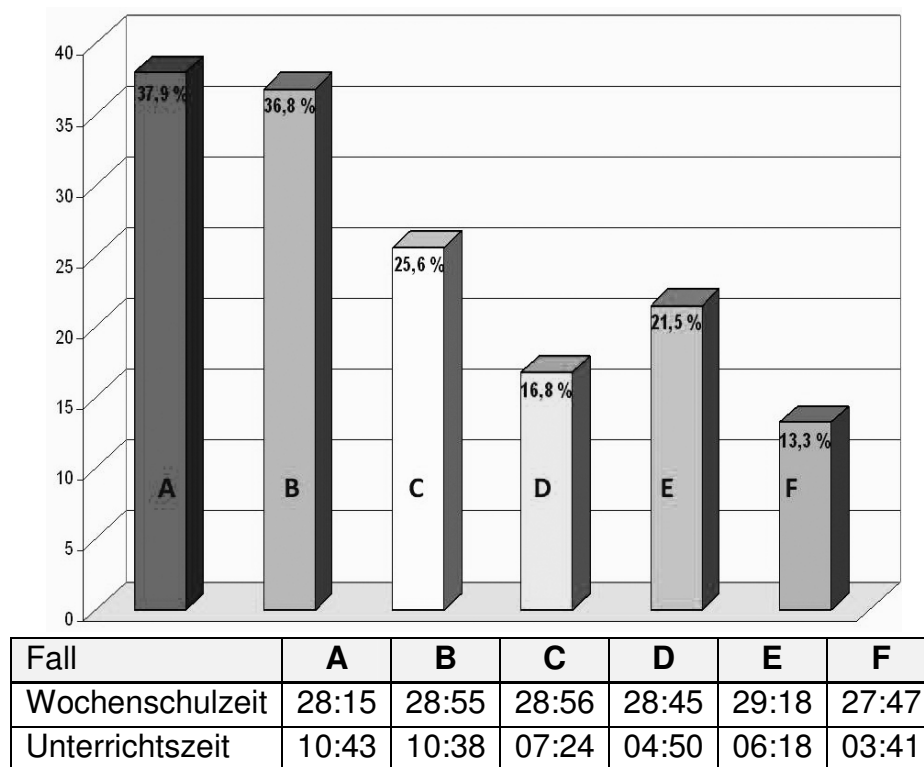
Zunächst war zu klären, wie viel reale Unterrichtszeit den am Forschungsprojekt beteiligten schwer und mehrfach behinderten SchülerInnen während einer Schulwoche zur Verfügung stand.

Grundlage für diese Erhebung waren die jeweiligen Stunden- und Förderpläne sowie Befragungen der Lehrkräfte. Unterricht wurde hierfür durch die Festlegung, dass es ein Geschehen in einer Gruppe sein musste, sehr weit definiert. Was tatsächlich in diesen Gruppensituationen geschah und ob diese für den Unterricht typische Merkmale wie z.B. ‚arrangierte und organisierte Umgebung‘, ‚geplant‘, ‚pädagogische Absicht, Wissen und Fähigkeiten zu festigen oder zu erweitern‘...(vgl. Lamers 2003) enthielten, wurde bei der Erhebung des Unterrichtsumfangs nicht berücksichtigt. Abbildung 2 gibt Auskunft über die Aufenthaltszeit der sechs beobachteten Kinder und Jugendlichen während einer Woche in der Schule, und darüber, wie viel davon in unterrichtlichen Zusammenhängen verbracht wurde<sup>4</sup>.

Aus der Grafik ist ablesbar, dass zwischen 62% und 86 % der Anwesenheitszeit der sechs Schüler während einer Unterrichtswoche etwas anderes geschieht als Unterricht. Diese Zeit verbringen die SchülerInnen in der Einzelförderung (durchschnittlich 5,3 Std./Woche – (vgl. Klauß; Lamers & Janz 2000, 220), sie nehmen Nahrung zu sich, werden gepflegt, erholen sich oder haben Pause. Außerdem gibt es relativ lange Zeiten, die keiner dieser Kategorien zugeordnet werden konnten; bei Fall F. waren das insgesamt knapp 7 Stunden. Diese wurden aufgrund einer fehlenden inhaltlichen und personalen Strukturierung als „Unstrukturierte Zeit“ kodiert.

---

<sup>4</sup> Die Kriterien für die Definition einer Sequenz als „Unterrichtssituation“ wurden die an die Arbeits-Definition von Lamers (2003, 204) angelehnt: Ein Inhalt muss erkennbar sein, mehrere Schüler müssen anwesend sein, mindestens ein Teammitglied muss aktiv unterrichtlich handelnd beteiligt sein.



**Abb. 2: Anteil des Unterrichts an der wöchentlichen Anwesenheitszeit**

### **Klare Strukturierung des Unterrichts**

Mehrere Studien konnten übereinstimmend belegen, dass kein anderes Merkmal guten Unterrichts stärkeren Einfluss auf den Lernerfolg von SchülerInnen hat als das der klaren Strukturierung des Unterrichts (vgl. Gruehn 2000; Kounin 1976; Möller u.a. 2003; Scheerens 1992; Weinert & Helmke 1997). Ganz offensichtlich trägt eine gut erkenn- und nachvollziehbare Strukturierung der Unterrichtsverläufe zur Erhöhung der Aufmerksamkeit der Schüler bei (vgl. Helmke & Renkl 1993). Ein Unterricht ist nach Meyer klar strukturiert, „wenn das Unterrichtsmanagement funktioniert und wenn sich ein für LehrerInnen und Schüler gleichermaßen gut erkennbarer ‚roter Faden‘ durch die Stunde zieht“ (Meyer 2004, 26).

Dabei lassen sich eine äußere und eine innere Unterrichtsstruktur unterscheiden (vgl. Jank & Meyer 2006, 87). Die äußere Struktur beinhaltet die Rhythmisierung und Gliederung des Unterrichts. Verschiedene Untersuchungen weisen nach, dass die äußere Grundstruktur, unabhängig von den Lehrenden, Unterrichtsfächern und Schulformen, einer Grundverlaufsform folgt, die schon auf den in der antiken Rhetorik und auch aus der Aufsatzlehre bekannten Dreischritt, ‚Einleitung‘, ‚Hauptteil‘, ‚Schluss‘ zurückführen ist und damit einen methodischen Grundrhythmus schulisch institutionalisierter Lehre darstellt (Meyer 2003a, 134; 2003b, 104). Diese Gliederungsschritte dienen dazu, den komplexen Unterrichtsprozess besser planen zu können und den Schülern durch einen gestuften Aufbau des Unterrichts das Lernen zu erleichtern. So trägt z.B. ein informierender Unterrichtseinstieg dazu bei, dass die Schüler wissen, was auf sie zukommt (vgl. Haenisch 1999, 2).

Die innere Seite der Unterrichtsstruktur „gerät in den Blick, wenn nach der Folgerichtigkeit der einzelnen Unterrichtsschritte gefragt wird. Wir nennen dies den methodi-

schen Gang des Unterrichts. Im methodischen Gang wird die Verlaufs- oder Prozesslogik des Unterrichts zum Ausdruck gebracht" (Jank & Meyer 2006, 87). Es gilt Inhalte, Ziele, Sozialformen, Medien und Methoden stimmig miteinander zu verbinden.

Klare innere und äußere Strukturierung des Unterrichts ist nur bei entsprechender Vorbereitung und Planung des Unterrichts durch die Lehrkraft möglich.

Man könnte nun vermuten oder hoffen, dass auch und besonders beim Unterricht mit kognitiv beeinträchtigten Kindern auf eine Strukturierung geachtet wird, da davon ausgegangen werden kann, dass leistungsschwächere Schüler mehr Struktur im Unterricht benötigen, um erfolgreich zu lernen, als leistungsstarke (Brophy 2002 zit. n. Meyer 2004).

In unseren Einzelfallstudien haben wir zunächst die äußere Strukturierung der einzelnen Unterrichtsstunden untersucht.

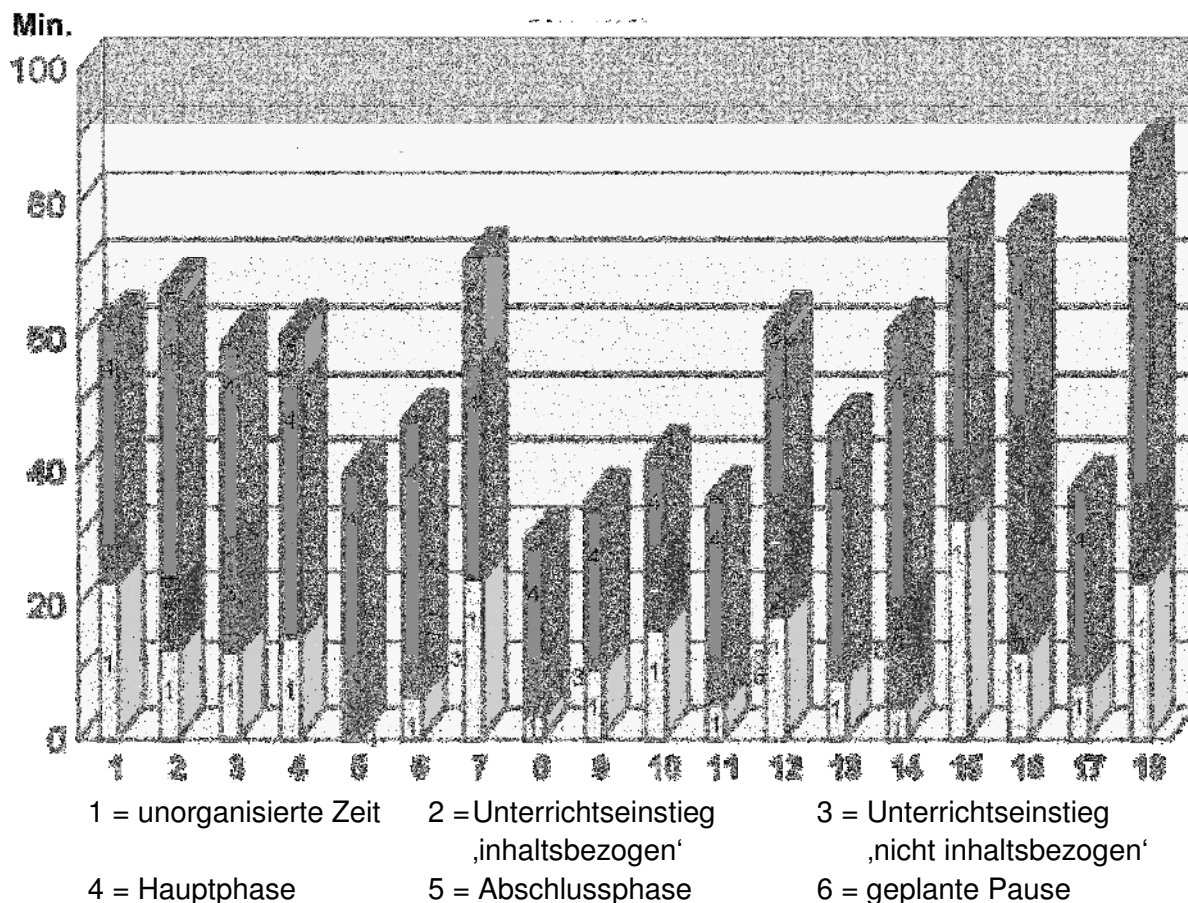
Die erste Phase, die je nach verwendetem Artikulationsschema Einleitung, Einstiegs- oder Motivationsphase genannt werden kann, kennzeichnet den Beginn einer Unterrichtsstunde und dient dazu, den Schülern den Einstieg in das Thema zu ermöglichen. Hier wird einerseits Interesse, Neugierde und Aufmerksamkeit geweckt und andererseits Informationen über den bevorstehenden Ablauf gegeben (Orientierungsrahmen) und/oder an Vorkenntnissen angeknüpft (vgl. Meyer 2003b, 123).

Bei der Auswertung der einzelnen Sequenzen Stunden wurde zwischen ‚inhaltsbezogenem‘ und ‚nicht-inhaltsbezogenem Einstieg‘ unterschieden. Während der ‚inhaltsbezogene Einstieg‘ mit dem Stundenthema verbunden war und z.B. inhaltlich auf das Stundenthema vorbereitete, stand beim ‚nicht-inhaltsbezogenen Einstieg‘ ein Geschehen im Mittelpunkt, das keinen Bezug zum Thema hatte und auch am Anfang jeder beliebigen anderen Stunde hätte stehen können (z.B. bestimmte Rituale wie die Bestimmung des Tagesdatums, Gespräche über Erlebtes, unspezifisches Begrüßungslied ...).

Die Phase der Erarbeitung (Hauptphase) dient als Sammelbegriff für die in allen Stufen- und Phasenschemata wiederzufindende mittlere Phase des Unterrichtsprozesses (vgl. Meyer 2003b, 151). Sie ist u.a. gekennzeichnet durch die Selbsttätigkeit des Schülers, damit ihm ein „ganzheitliches, Kopf- und Handarbeit integrierendes Begreifen, Beurteilen und Bewältigen von Handlungssituationen“ (ebd. 153) möglich wird. Die Rolle des Lehrers besteht in dieser Phase darin, die Schüler mehr oder weniger direkt anzuleiten.

In der dritten Phase findet die Unterrichtsstunde ihren Abschluss, der methodisch sehr unterschiedliche Formen annehmen kann. Er kann der Lernzielkontrolle dienen, Ergebnisse zusammenfassen und sichern, oder auch ein gewohntes Ritual beinhalten.

Bei der Auswertung der äußeren Struktur der in der Grafik dargestellten Unterrichtsstunden wurde nur die ‚Netto – Unterrichtszeit‘ berücksichtigt. Viele Stunden waren laut Stundenplan länger geplant, fingen aber verspätet an oder hörten früher auf (vgl. unten ‚Intensive Nutzung‘ der Lernzeiten). Bereits hier wird deutlich, dass auch während der tatsächlichen Unterrichtszeit die Lernzeit durch andere Aktivitäten begrenzt wird (unorganisierte Zeit).



**Abb. 3: Äußere Strukturierung der tatsächlichen Unterrichtszeit**

Neben den teilweise erheblichen Anteilen an unorganisierter Zeit (1) während der tatsächlichen Unterrichtszeit fällt auf, dass 8 Unterrichtssequenzen keinen Unterrichtseinstieg aufweisen. Von den anderen 10 Sequenzen hat eine einen auf den Unterrichtsinhalt bezogenen Einstieg (2), drei sowohl einen ‚inhaltsbezogenen‘ als auch einen ‚nicht inhaltsbezogenen‘ (2 u. 3) und sechs ausschließlich einen ‚nicht inhaltsbezogenen‘ (3) Einstieg. Stunde 16 zeigt die Besonderheit, dass die Einstiegsphasen (2 u. 3) länger dauert als die Hauptphase (4). Alle Sequenzen haben eine Hauptphase (4), allerdings bestehen vier der Stunden auch nur aus dieser und haben weder Einstieg noch Abschluss. Zehn der Stunden weisen eine Abschlussphase (5) auf, wenngleich diese teilweise sehr kurz ist. In fünf der Unterrichtsstunden haben die LehrerInnen eine Pause eingeplant (6).

Geht man von den oben beschriebenen Grundverlaufsformen des Unterrichts aus, dann findet sich lediglich in vier Unterrichtseinheiten die Struktur ‚Einstieg – Hauptteil – Abschluss‘. Vergegenwärtigt man sich die empirisch belegte Bedeutung einer klaren Strukturierung des Unterrichts für den Lernerfolg, so muss man konstatieren, dass die an dieser Studie beteiligten sechs schwerbehinderten SchülerInnen in den meisten Stunden, an denen sie teilgenommen haben, schon durch die äußere Strukturierung des Unterrichts keine optimale Bedingungen vorfanden, um etwas über die im Unterricht behandelten Inhalte lernen zu können. Wenn leistungsschwächere Schüler sogar mehr Struktur im Unterricht benötigen als andere (s. oben: Brophy 2002 zit. n. Meyer 2004), erhalten diese Befunde eine zusätzliche Brisanz. Die Er-

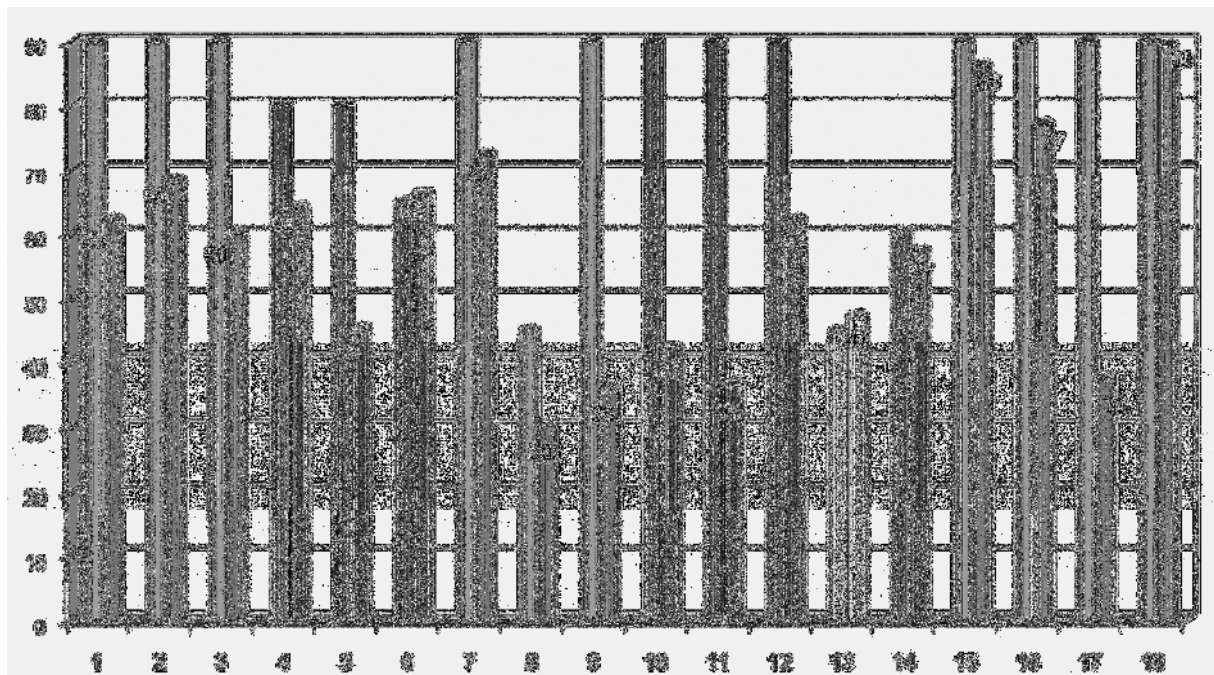
gebnisse stehen auch in einem gewissen Widerspruch zur Einschätzung der Lehrpersonen in unserer Fragebogenerhebung (vgl. (Klauß; Lamers & Janz 2006, 218 f.), die mit überwältigender Mehrheit (92% - N = 562) der Auffassung zustimmen, dass SchülerInnen mit schwerer Behinderung eine feste Tagesstruktur brauchen. Die Teams (N=162) geben zu 91% an, auf eine klare Strukturierung zu achten. Es kann vermutet werden, dass die befragten PädagogInnen auch eine verlässliche und sinnvolle Strukturierung von Unterrichtsprozessen für erforderlich und wichtig halten.

### **Intensive Nutzung der Lernzeit**

Die Lernzeit ist nicht identisch mit der im Unterricht zugebrachten Zeit. Mit echter Lernzeit ist die „Netto-Zeit“ gemeint, in der ein Schüler aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligt ist, also zumindest wahrnehmend teilnimmt, seine Aufmerksamkeit auf den Unterrichtsgegenstand fokussiert bzw. an seinen Aufgaben arbeitet (vgl. Helmke 2005, 105; Meyer 2004, 38). Verspäteter Unterrichtsbeginn, organisatorische Aktivitäten, Disziplinierungsmaßnahmen, Unterrichtsvorbereitungen und sonstige Aktivitäten der Lehrperson können nicht zur echten bzw. aktiven Lernzeit der SchülerInnen gerechnet werden. Wichtig ist es zudem, die Aufmerksamkeit und Aktivität der SchülerInnen zu erhalten und Langeweile und Leerlauf im Unterricht zu vermeiden. „Denn je häufiger einzelne Schüler anwesend und zugleich geistig abwesend sind, um so weniger können sie lernen“ (Helmke 2005, 78).

In unserer Studie haben wir festgehalten, in welchem Umfang überhaupt Lernzeit zur Verfügung gestanden hat, in der die SchülerInnen **hätten** lernen können. Nicht berücksichtigt wurde bei diesem Untersuchungsaspekt, ob die Lernzeit so gestaltet war, dass die Kinder und Jugendlichen ihre Aufmerksamkeit auf den Unterrichtsgegenstand hätten fokussieren und damit etwas hätten lernen können. Wir sprechen deshalb nachfolgend von ‚möglicher Lernzeit‘.

Zunächst zeigen die Ergebnisse, dass die **tatsächlichen** Unterrichtszeiten teilweise gravierend von den im Stundenplan **vorgesehenen** Unterrichtszeiten abweichen. Mit Ausnahme von zwei Unterrichtseinheiten entfällt in allen anderen durch verspätetes Anfangen oder früheres Beenden ein nicht geringer Anteil an möglicher Lernzeit. Zwischen 27% und bis zu 60% der im Stundenplan vorgesehenen Zeiten wird nicht als Unterrichtszeit genutzt.



**Abb. 4: Geplante Unterrichtszeit (1. Säule) der untersuchten Unterrichtseinheiten im Vergleich zur tatsächlichen Dauer (2. Säule)**

Von den durchschnittlich 73% der Stundenplanzeit verbleibenden möglichen Lernzeit (= Netto-Unterrichtszeit) steht wiederum nur ein Teil für eine Beteiligung am unterrichtlichen Lernen zur Verfügung. Innerhalb der ‚Netto-Unterrichtszeit‘ gibt es in beachtlichem Ausmaß

**unorganisierte Zeiten** (nicht unmittelbar unterrichtsbezogene Phasen, Kra-men, Sachen richten, Warten, Umbauphasen während des Unterrichts, Vorbe-reitung, externe Störungen) machen im Schnitt zwischen 8,5% (Fall D) und 29,5% (Fall C) der geplanten Unterrichtszeit aus,

und

**interne und externe Auszeiten** (besondere Ereignisse, die das Kind an der aktiven Beteiligung am „vorgesehenen Lernen“ hindern, z.B. auffällige Verhal- tensweisen, sowie Zeiten, in denen das Kind aus dem Unterrichtsgeschehen herausgenommen wird, z.B.: Wickeln, med. Versorgung, Ernährung, Therapie, Ruhephasen, Timeout), auf die bis zu 48 % der geplanten Unterrichtszeit ent- fallen.

|                     | A     | B     | C     | D     | E     | F    |
|---------------------|-------|-------|-------|-------|-------|------|
| unorganisierte Zeit | 23,4% | 29,2% | 29,5% | 8,5%  | 25,2% | 8,9% |
| Interne Auszeiten   | 2,0%  |       |       | 2,7%  |       |      |
| Externe Auszeiten   | 7,6%  | 6,2%  | -     | 44,9% | 6,5%  | 8,8% |

**Tab. 3: Anteil der unorganisierten Zeiten und der internen und externen Auszeiten an der geplanten Unterrichtszeit**

Berücksichtigt man die ‚unorganisierten Zeiten‘ und die ‚internen und externen Aus- zeiten‘ und subtrahiert diese von der Netto-Unterrichtszeit, so reduziert sich die mög- liche Lernzeit im Durchschnitt um weitere 31% (Max. = 69%). Von den Stundenplan-

zeiten stehen damit insgesamt im Durchschnitt weniger als 50% (Max. = 75%) als mögliche Lernzeit zur Verfügung.

### ***Diskussion zur Nutzung der SchülerInnen-Zeit***

Wie wird die Zeit genutzt, die den SchülerInnen zur Verfügung steht? Insgesamt wird bei den sechs Einzelfällen nur weniger als ein Drittel der Zeit, in der sie in der Schule sind, für Unterrichtsangebote genutzt, in denen sie sich in der Gruppe in organisierter Form mit Unterrichtsinhalten beschäftigen können. Die tatsächliche Unterrichtszeit ist zudem insgesamt deutlich geringer als dies im Stundenplan vorgesehen ist, und auch diese Zeit steht nur begrenzt als mögliche Lernzeit zur Verfügung. Zudem wird der Unterrichtsverlauf nur selten so strukturiert, dass die SchülerInnen zunächst eine Hinführung zum Thema erleben, sich dann an dessen Er- und Bearbeitung beteiligen können und abschließend eine Ergebnissicherung erfolgt. Neben der Strukturierung wird somit auch das Qualitätsmerkmal der ‚intensiven Nutzung der Lernzeit‘, das nach den Befunden der empirischen Unterrichtsforschung als zentral für den Lernerfolg anzusehen ist, bei den sechs hier einbezogenen SchülerInnen mit schwerer und mehrfacher Behinderung mehrheitlich nicht befriedigend eingelöst.

Durch die nur teilweise Nutzung der verfügbaren Zeit werden ihnen Lernmöglichkeiten vorenthalten, die ihnen der Unterricht bieten könnte. Dieser Befund hat uns sehr überrascht. Es geht hier um die schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf. Eigentlich sollte man annehmen, dass bei diesen Menschen, die langsamer als andere lernen und intensivere Unterstützung benötigen, die vorhandene Zeit besonders intensiv genutzt wird. Was bedeutet es, wenn für einen zentralen schulischen Bereich, nämlich den Unterricht, wenig Zeit verwendet und diese nicht sehr intensiv genutzt wird? Welche Erklärungen gibt es dafür? Vor dem Hintergrund von anderen Ergebnissen aus unseren Studien, von Rückmeldungen aus Gesprächen mit Lehrkräften und weiterführenden Überlegungen erscheinen folgende Aspekte diskussionswürdig:

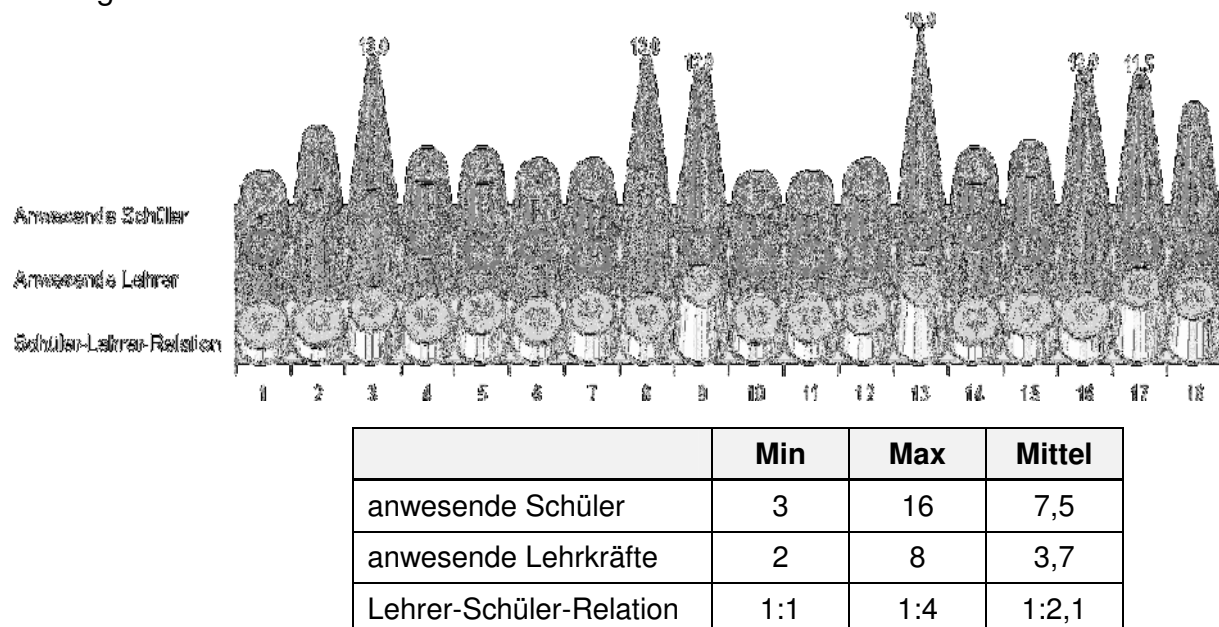
- Reichen die personellen Ressourcen möglicherweise nicht aus, um einen Unterricht durchzuführen, an dem SchülerInnen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in vollem Umfang teilhaben können?
- Müssen mit den SchülerInnen mit schwerer und mehrfacher Behinderung während des Schultages andere Aktivitäten durchgeführt werden, die mehr Unterricht nicht zulassen?
- Hat der in Gruppen durchgeführte schulische Unterricht für diese Kinder möglicherweise keine besondere Bedeutung, sodass er zu Recht weniger Beachtung finden kann oder gar muss als andere Aktivitäten?

### **Der Einsatz personeller Ressourcen und die Teamkooperation**

Wenn Kinder und Jugendlichen mit hohem Hilfebedarf nur in geringem Umfang am schulischen Unterricht teilhaben, so könnte das daran liegen, dass die personellen Ressourcen nicht ausreichen, um so zu differenzieren und individuell zu unterstützen, wie dies erforderlich wäre. Um den besonderen Bedürfnissen von SchülerInnen mit schwerer und mehrfacher Behinderung im Unterricht gerecht zu werden, ist die

Anwesenheit mehrerer Lehrkräfte oder unterstützender Personen notwendig. Meist sind mehrere Berufsgruppen (SonderschullehrerInnen, FachlehrerInnen, TherapeutInnen, Pflegekräfte, Zivildienstleistende ...) im Sinne einer interdisziplinären Kooperation beteiligt, wobei dies nicht zwangsläufig bedeutet, dass jede Lehrkraft lediglich ihre bestimmten berufsspezifischen Aufgaben übernimmt<sup>5</sup>. Ein effizienter Einsatz dieser fachlichen – auch zeitlichen – Ressourcen erfordert vor allem, dass im Vorfeld die Unterrichtsabläufe, -inhalte, -methoden und -ziele und die damit verbundene Arbeitsteilung und Rollenverteilung geregelt werden und dass allen Lehrkräften klar ist, wer welche Aufgaben und Rollen (HauptlehrerIn, Co- LehrerIn und BetreuerIn) übernimmt. Dies sind grundlegende Voraussetzungen für einen guten Verlauf des Unterrichts, der die Lernzeit für die SchülerInnen optimal nutzt. Idealerweise findet dieser kooperative Klärungsprozess in einer gemeinsamen Planung des Unterrichts statt, wenn dies nicht geschieht, muss die für die Planung verantwortliche Lehrkraft die anderen an der Unterrichtsstunde beteiligten Personen vor dem Unterricht entsprechend informieren und einweisen. Ohne solche gemeinsamen Planungen, Absprachen und Einweisungen entstehen unklare Situationen im Unterricht, die schwerbehinderten SchülerInnen haben oft lange Wartezeiten mit ‚Leerlauf‘, und eine adäquate Assistenz bleibt ihnen verwehrt.

Am Unterricht der sechs SchülerInnen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in unserer Studie sind jeweils mehrere Lehrkräfte mit unterschiedlichen Professionen beteiligt.



**Abb. 5: Übersicht über die beteiligten Schüler und Lehrer**

Fast alle Teams haben nach eigener Auskunft ein gutes Teamklima (vgl. Janz 2006, 2008). Damit sind günstige Voraussetzungen für eine effektive Beteiligung von Personen mit unterschiedlichen Qualifikationen an den Bildungsangeboten gegeben. Die Fragebogenerhebung BiSB I (Klauß; Lamers & Janz 2006) hat ergeben, dass etliche

<sup>5</sup> Zu den Aspekten ‚Arbeitsteilung‘, ‚Teamklima‘ und ‚Teamkooperation‘ vgl. genauer Janz 2006, 2008

solcher Teams regelmäßige Besprechungen durchführen, bei denen Unterrichtsgestaltung und Förderung gemeinsam beraten und festgelegt werden. Dies geschieht allerdings nicht überall und regelmäßig. In 35% der Teams gibt es wöchentlich stattfindende Teamsitzungen. Weitere 34% der Teams geben zwar regelmäßige, aber nur monatlich oder seltener stattfindende Teamgespräche an. In vielen Fällen (61%) finden Besprechungen (evtl. zusätzlich) bei konkreten Anlässen und Problemen statt (vgl. Janz 2006, 157 ff.)

Bei den Videoanalysen (BiSB II) wurde hierzu untersucht, welche Art der Kooperation und welche Absprachen im Schulalltag zu erkennen sind und welche Hinweise es darauf gibt, dass die Gestaltung des Unterrichts auf der Grundlage einer gemeinsamen Planung und Absprache erfolgt. Einige positive Beispiele belegen, dass eine effiziente Teamkooperation die Nutzung der vorhandenen Zeitressourcen ermöglicht, sodass genug Zeit zur Verfügung steht, um den Unterricht so zu gestalten, dass das Kind mit hohem Hilfebedarf sich zumindest einen großen Teil der Zeit daran beteiligen kann. Absprachen im Team vor dem Unterricht tragen auch dazu bei, dass dieser am Beginn der Stunde vorbereitet ist, sodass keine Zeit durch Beschaffung von Material etc. verloren geht. Gemeinsam geplanter Unterricht wird auch - eher als eine nicht abgesprochene Stunde - einen sinnvoll strukturierten Aufbau beinhalten. Die folgende interpretierende Beschreibung einer Unterrichtssequenz steht demgegenüber als Beispiel für Situationen, in denen nicht zu erkennen war, dass die Lehrpersonen ihre Arbeit im Blick auch die Unterrichtsgestaltung abgesprochen und dadurch ihre Arbeit sinnvoll koordiniert haben.

*„Die Erwachsenen haben mit hoher Wahrscheinlichkeit im Vorfeld des Unterrichts kaum Absprachen getroffen. Auch während des Unterrichts sind beim Personal keinerlei Absprachen zu vernehmen; stattdessen erfolgen einige Anweisungen von Seiten der Hauptlehrerin in Richtung der Assistentin. Von Kooperation und fundierter, gemeinsamer Entscheidungsfindung ist nichts zu spüren.“ (Anonymus 2007, S. 106<sup>6</sup>)*

In 11 der 18 untersuchten Unterrichtssequenzen stellten sich der Einsatz und die Kooperation der Lehrkräfte als suboptimal dar. Drei Sequenzen wiesen sowohl positive als auch negative Aspekte auf und bei lediglich 4 Unterrichtsstunden war ein guter und kooperativer Einsatz des Personals zu beobachten. Insbesondere in den negativ und neutral bewerteten Stunden verlief der Unterricht so, dass eine Person als ‚Hauptlehrerin‘ für Planung, Organisation und Durchführung federführend war. Die Einbeziehung der anderen im Unterricht anwesenden Personen gestaltete sich allerdings sehr unterschiedlich; wobei nur selten erkennbar war, dass alle notwendigen Absprachen im Vorfeld getroffen wurden oder gar eine gemeinsame Planung stattgefunden hat. In einem Teil der Stunden konnten wir zwar identifizieren, dass eine Arbeits- und Aufgabenteilung im Vorfeld stattgefunden hatte. Allerdings waren nicht immer alle Beteiligten über den Ablauf der Unterrichtsstunde im Bilde, so dass Nach-

---

<sup>6</sup> Aus Datenschutzgründen wurde der Autorenname anonymisiert

fragen oder Anweisungen des Hauptlehrers notwendig wurden oder die assistierenden LehrerInnen damit beschäftigt waren, mögliche Lernschritte aus dem Unterrichtsverlauf zu entnehmen, um sie dann bei den schwerbehinderten SchülerInnen, für die sie zuständig waren, anzuwenden oder zu modifizieren. In anderen Stunden dagegen waren weder eine Klärung der Zuständigkeiten noch Kenntnisse über den Verlauf der Einheit erkennbar. Abgesehen von spontanen Vereinbarungen und Anweisungen zwischen HauptlehrerIn und AssistentIn waren die jeweiligen Zuständigkeiten nicht eindeutig und schülerbezogen geklärt, notwendige Hilfen und sonderpädagogische Maßnahmen wurden dadurch den SchülerInnen oft nicht zu teil. Nicht selten sahen die assistierenden LehrerInnen ihre Rolle offenbar eher als ‚Feuerwehr‘, als „HelferIn in der Not“, hielten sich aber ansonsten zurück. Damit fehlte den HauptlehrerInnen häufig die notwendige Assistenz und sie waren in vielen Situationen auf sich alleine gestellt, was wiederum bei den SchülerInnen dazu führte, dass sie teilweise sehr lange warten mussten, bis sie in das Unterrichtsgeschehen einbezogen, entsprechend angeregt und angesprochen wurden oder sich aktiv daran beteiligen konnten (vgl. Janz 2006, 320ff). Die nicht erfolgte Klärung der Aufgaben der verfügbaren Personen führte hier dazu, dass die SchülerInnen die vorhandene Lernzeit nicht nutzen konnten, da „warten Lernen“ kein vordringliches Unterrichtsziel darstellt. Teilweise sind solche Leerlaufzeiten auch dadurch bedingt, dass die SchülerInnen mit schwerer und mehrfacher Behinderung durch pädagogisch nicht qualifizierte Personen (z.B. Pflegekräfte und Zivildienstleistende) begleitet werden, denen das fachliche Knowhow fehlt, um ihnen adäquate Angebote oder Hilfen zukommen zu lassen. Sie wären noch mehr als andere darauf angewiesen, in einer vorangehenden Absprache über Inhalte, Ziele, Methoden und ihre Aufgaben informiert zu werden, damit sie dem jeweiligen Schüler dabei unterstützen können, sich am Geschehen zu beteiligen und einen Zugang zum Unterrichtsgegenstand zu finden. Für die sechs in unsere Studie einbezogenen Fälle kann daraus geschlossen werden, dass die vorhandene Zeit der Lehrpersonen und Hilfskräfte in den allermeisten Unterrichtsstunden nicht optimal genutzt wurde, um eine umfassende Beteiligung der SchülerInnen mit hohem Hilfebedarf am gemeinsamen Lernen in der Klasse zu ermöglichen. Das spricht dagegen, dass die Befunde sich (nur) durch Zeitmangel erklären lassen.

### **Aktivitäten, die bei diesen SchülerInnen mehr Teilhabe am Unterricht u.U. verhindern**

Möglicherweise müssen beim Unterricht mit diesen Kindern und Jugendlichen andere Aktivitäten stattfinden, die den Unterricht unterbrechen und verkürzen und in deren Interesse liegen oder unvermeidbar sind? Folgende Aspekte kommen hier in Frage:

- Pflege
- Therapie und Einzelförderung
- Entspannung, Erholung und Pausen
- Umgang mit unvorhergesehenen Störungen, besonderen Verhaltensweisen etc.

Diese SchülerInnen benötigen Zeit für die Pflege und für die Nahrungsaufnahme. In

einigen Fällen werden SchülerInnen in den hier untersuchten Unterrichtsstunden tatsächlich später in die Klasse gebracht oder während des Unterrichts herausgenommen, um die Windel gewechselt zu bekommen oder in Ruhe alleine sondiert zu werden. Dies erklärt den insgesamt geringen Anteil der Teilhabe am Unterricht jedoch nur zu einem kleinen Teil. Bei Fall A entfallen von 28 Stunden Anwesenheit in der Schule nur 34 Minuten auf Pflege und 01.23 Stunden auf Ernährung – und die Schülerin nimmt 10:29 Stunden am Unterricht teil. Bei Fall B erhält der Schüler 01:50 Pflege, 01:30 Stunden benötigt die Nahrungsaufnahme, und bei 10:38 Stunden Beteiligung am Gruppenunterricht bleiben von 28:55 Stunden Anwesenheitszeit noch 15:00 Stunden. Bei Fall F wird die Schülerin insgesamt 01:00 Stunden in der Woche gepflegt, 03:42 Stunden dauert die Nahrungsaufnahme bei ihr, sodass von insgesamt 27:47 Stunden und 03:41 Stunden Beteiligung am Unterricht noch ein Rest von 19:26 Stunden bleibt.

Es erscheint sinnvoll, Kindern und Jugendlichen und schwerer und mehrfacher Behinderung neben der Beteiligung am Unterricht auch therapeutische und Einzelförderung anzubieten. Auch das könnte dazu führen, dass sie weniger als andere SchülerInnen am Unterricht beteiligt sind. Die dafür aufgewandte Zeit macht allerdings ebenfalls nur einen kleinen Teil der wöchentlichen Anwesenheitszeiten aus. Die Fragebogenerhebung in Baden-Württemberg hat ergeben, dass für die dort einbezogenen SchülerInnen mit schwerer und mehrfacher Behinderung durchschnittlich 5,26 Stunden je Woche für Einzelförderung aufgewandt wird (Klauß; Lamers & Janz 2006, 220). Bei den Einzelfallstudien erhielt beispielsweise die Schülerin in Fall A 1:29 Stunden Physiotherapie pro Woche, das sind 5,1%, und der Schüler in Fall B erhielt 02:08 Stunden Therapie und Einzelförderung (7,4%). In einem der sechs Fälle (F) beteiligt sich der Schüler etwa gleich lang am Gruppen-Unterricht (03:41) wie mit der Nahrungsaufnahme (03:42) und mit Therapie und Einzelförderung (03:30): jeweils etwa 3,5 Stunden in der Woche.

Die Unterrichtszeit kann auch dadurch verkürzt und unterbrochen werden, dass unvorhergesehene Störungen auftreten oder dass die Kinder und Jugendlichen Verhaltensweisen zeigen, die die Lehrpersonen zum Handeln veranlassen und den Unterricht unterbrechen. Die oben dargestellten Ergebnisse zeigten jedoch bereits, dass solche ‚internen Auszeiten‘ während der Zeiten, die als Unterricht vorgesehen waren, gering ausfielen und jeweils unter 3% lagen (Tabelle 3).

Es verbleiben also größere Zeiträume, in denen mit diesen SchülerInnen nichts geschieht, außer dass sie nur ‚dabei sind‘. Dies könnte damit begründet werden, dass diese Kinder und Jugendlichen auch zur Regeneration und wegen ihrer geringen Belastbarkeit möglicherweise mehr Zeit benötigen als andere SchülerInnen, sodass Pausen, Unterbrechungen und Erholungszeiten für sie erforderlich sind. Hier stellt sich allerdings die Frage, ob diese notwendige Erholung durch den hohen Zeitanteil ‚unorganisierter‘ Zeit erreicht wird und in einem Umfang von bis zur Hälfte der Anwesenheit in der Schule erforderlich ist. Wenn die SchülerInnen nicht lange belastbar sind, dann läge es nahe, die Teilnahme an Unterrichtseinheiten bewusst so zu planen, dass keine Überlastung eintritt. Die Beobachtungen der Unterrichtsstunden geben jedoch keinen Hinweis darauf, dass dies gezielt und geplant geschieht. Auch für

die Pausen gilt, dass nur in einzelnen Fällen erkennbar war, dass diese bewusst eingerichtet und so gestaltet wurden, dass ein Erholungseffekt auch zu erwarten war. Wenn Pausen nur Wartezeit darstellen und keine erkennbare Struktur aufweisen, tragen sie möglicherweise nicht einmal zur Erholung bei, sondern tragen zum Stress bei den Menschen bei, die auf eine klare Strukturierung und Transparenz der Situation angewiesen wären.

### **Bedeutung des Gruppen-Unterrichts für SchülerInnen mit schwerer und mehrfacher Behinderung**

Es wurde bereits diskutiert, inwiefern andere schulische Angebote so viel Zeit benötigen, dass der Unterricht eingeschränkt werden muss. In einem Fall (F) kann man am ehesten vermuten, dass Angebote zur Ernährung, zur Therapie und Einzelförderung und auch zur Pflege den Lehrpersonen wichtiger erscheinen als die Teilnahme am Unterricht in der Gruppe. Die pädagogische Bedeutung dieser Angebote ist unbestreitbar hoch, zumal beispielsweise bei der Pflege wichtige pädagogische Ziele verfolgt werden können. Da jedoch auch der für Unterricht vorgesehene Zeitraum nur teilweise so gestaltet wird, dass die sechs einbezogenen SchülerInnen auch die Chance auf Beteiligung am gemeinsamen Lernen haben, stellt sich die Frage, ob diese möglicherweise für diese Kinder und Jugendlichen nur eine eingeschränkte Bedeutung haben kann. Könnte es sein, dass es nicht so wichtig erscheint, mit der Zeit für den Unterricht gut zu ‚haushalten‘?

Was veranlasst demgegenüber wohl Lehrerinnen und Lehrer an Allgemeinen Schulen, das für Unterricht verfügbare Zeitkontingent weitgehend auszuschöpfen? Es ist zu vermuten, dass sie vor allem zwei Probleme bekämen, wenn sie die vorhandene Zeit nicht ausnutzen würden: Sie würden den vorgesehenen Stoff nicht bewältigen, und die SchülerInnen würden zu wenig Lernfortschritte machen. Für die Kinder und Jugendlichen, die an dieser Studie beteiligt waren, gibt es keine festgelegten Bildungsinhalte, die in einer bestimmten Zeit bewältigt werden müssen, und ihre individuellen Lernfortschritte sind häufig nur langfristig erreichbar und schwer zu identifizieren. Dies trägt vermutlich wesentlich dazu bei, dass Eltern bei der Beurteilung der Qualität der Schule auf die dort erreichten Fortschritte nicht so viel Wert legen wie darauf, dass ihr Kind sich wohl fühlt, dass es zufrieden nach Hause kommt und dass es sozial integriert ist und dazu gehört (Klauß; Lamers & Janz 2006, 262ff.). Nutzt man solche Kriterien vorrangig zur Beurteilung der Qualität schulischer Angebote und auch des Unterrichts, so kann der Eindruck entstehen, es komme tatsächlich nicht so sehr darauf an, in welchem Umfang ein Kind oder ein Jugendlicher am Unterricht teilhat. Für seine Zufriedenheit und sein Wohlbefinden reicht es vermutlich aus, dass er dabei ist, dass irgendetwas Interessantes geschieht, dass er liebevoll behandelt wird, dass mit ihm kommuniziert wird, er gut gepflegt ist und dass auch nicht zu viel Stress entsteht. Aus einer solchen Perspektive kann auch die Auffassung entstehen, es sei einfach alles Unterricht, was in der Schule geschieht, unabhängig davon, wie es ausgestaltet wird.

Zu einem solchen Verständnis kann auch die Tatsache beitragen, dass es keineswegs einfach ist, SchülerInnen mit schwerer und mehrfacher Behinderung die Teil-

habe an schulischer Bildung zu ermöglichen. Stein (2008) hebt hervor, dass Menschen, „die als schwerstbehindert gelten, [...] die höchsten Anforderungen an die Umsetzung der Idee [der Inklusion im Unterricht]“ stellen (2008, 77).

Sowohl unsere Einzelfallstudien als auch ein Blick in andere europäische Länder zeigt, dass sich die Lehrerinnen und Lehrer offenbar sehr häufig mit der Aufgabe überfordert sehen, Unterricht so zu gestalten, dass diese Kinder und Jugendlichen sich tatsächlich die Bildungsinhalte aneignen können, die in der Gesellschaft für relevant gehalten und in Bildungsplänen festgeschrieben werden.

Es ist in den vergangenen 30 Jahren nahezu uneingeschränkt gelungen, für alle Kinder und Jugendlichen, unabhängig vom Grad ihrer Behinderung, ihre Beschulung schulrechtlich und organisatorisch zu realisieren und zu sichern. Dies ist auch heute noch nicht in allen europäischen Ländern der Fall und wäre ohne das große Engagement und hohe die Fachlichkeit und Kreativität von vielen 1000 LehrerInnen nicht möglich gewesen. Durch ihre Förder- und Therapieangebote konnte die grundsätzliche Bildbarkeit von schwer und mehrfach behinderten Menschen belegt und ein grundsätzliches Bildungsrecht errungen und gesichert werden.

In dieser Zeit ist es aber nach unserer Einschätzung nur eingeschränkt gelungen, für diese SchülerInnen ein unterrichtliches Lernen zu realisieren, in dem sie nicht nur ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten (weiter)entwickeln können, sondern sich gemeinsam mit anderen behinderten oder nicht behinderten Kindern ein elementares Wissen und Kenntnisse über unsere Welt aneignen, so wie es z.B. Feuser im „Lernen am gemeinsamen Gegenstand“ vorgesehen hat (1989). Auch wenn in Deutschland zwar jedes Kind einen Anspruch auf schulische Bildung hat, ist damit jedoch noch nicht gewährleistet, dass SchülerInnen mit schwerer und mehrfacher Behinderung uneingeschränkt an den Bildungsangeboten ihrer Altersgruppe partizipieren können und dies gilt sowohl für die Sonderschule als auch für integrativ/kooperative Kontexte. SchülerInnen mit schwerer und mehrfacher Behinderung werden häufig von den Lerngruppen ihrer MitschülerInnen getrennt unterrichtet und es werden ihnen oft nur reduzierte Bildungsinhalte angeboten. Nach einer internationalen Erhebung zur schulischen Situation von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung, die wir bisher in Dänemark, England, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Kanada, Österreich, Norwegen, Schweden, Ungarn und der Schweiz durchgeführt haben (Beile 2008; Buck 2008; Bühler 2008; Ewald 2008; Hay 2006; Hermann 2007; Linsler 2005; Mayer 2007; Schaber 2008; Weber 2007; Zimmermann 2008; Zühlke 2007), werden schwerbehinderte SchülerInnen in diesen Ländern

- nach wie vor in Sondereinrichtungen gefördert, oder
- in gesonderten Räumlichkeiten der Regelschule untergebracht, oder
- bei der äußerst seltenen Integration in Regelklassen mit anderen Inhalten beschäftigt als die nicht oder weniger schwerbehinderten SchülerInnen.

Die hier zu Grunde liegenden Fragebogenerhebungen, Unterrichtsbeobachtungen, Schulhospitationen und Literaturrecherchen belegen, dass die Probleme der Gestaltung von gemeinsamen unterrichtlichen Lernsituationen, in denen an einem gemeinsamen Inhalt gelernt wird, offenbar ein grundsätzliches Problem darstellt. Stein (2008) berichtet Gleiches auch aus Italien, wo sie „in vielen schulischen und vorschul-

lischen Einrichtungen zwar in beeindruckender Weise erleben [konnte], wie selbstverständlich die soziale Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in Bezug auf deren Erziehung und Bildung in Regelschulen abgesichert ist, und auch für wie selbstverständlich dies allgemein gesehen wurde. Dass Lernsituationen pädagogisch-didaktisch daraufhin strukturiert waren, in Planung und Realisierung wirklich alle einzubeziehen – und dies meint auch und gerade die schwerer beeinträchtigten Kinder und Jugendlichen –, habe ich jedoch nur wenig beobachtet. Mit anderen Worten: der Aufgabe, wirklich alle Kinder einzubeziehen im Sinne der Realisierung individualisierter Lernziele, die auf einen Gemeinsamen Gegenstand gerichtet sind, fühlten die Lehrer(innen) sich nicht gewachsen“ (Stein 2008). Eine engagierte, innovative und qualifizierte Einzelförderung wird bei schwer und mehrfach behinderten SchülerInnen häufig realisiert, eine Teilhabe an gemeinsamer schulischer Bildung findet aber nach unseren Erkenntnissen kaum statt.

Es spricht Vieles dafür, dass dies nicht durch mangelndes Engagement von LehrerInnen bedingt ist. Bei den an unserer Studie beteiligten Lehrpersonen ist anzunehmen, dass sie besonderes Interesse an Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung und an ihrer Bildung haben, sonst hätten sie sich nicht eine Woche lang durch bis zu drei Kameras ‚in die Karten schauen‘ und ihre Interaktion mit den Kindern und Jugendlichen analysieren lassen. Wenn den LehrerInnen jedoch die Kompetenzen gar nicht vermittelt wurden, die sie brauchen, um Kindern und Jugendlichen den Zugang zu allgemeinen Bildungsinhalten und das effiziente Lernen im Unterricht zu ermöglichen, erstaunt es nicht, wenn sie sich dann damit zufrieden geben (müssen), dass es diesen Kindern gut geht und die Eltern ebenfalls zufrieden sind.

### **Herausforderungen für die Lehrerbildung**

Nach Helmke (2005) gehören zu den personalen Voraussetzungen für guten Unterricht neben dem Engagement der Lehrpersonen und ihrer Einstellung zum unterrichtenden Fach und zu den SchülerInnen Sachkompetenz, didaktisches Wissen und Können, sowie die Fähigkeit der Klassenführung und diagnostische Expertise (vgl. Helmke, 2005, 50ff.). Diese Inhalte sollen vor allem wesentliche Aspekte der Aus- und Fortbildung sein. Im Bericht der „Nationalen Kommission für Lernen und Lehren“ von 1996 mit dem Titel „What Matters most – Teaching for America’s Future“ wird u.a. gefordert: „Wer die Schulen und den Unterricht verbessern will, der muss hervorragende und intelligente Lehrerstudenten finden, sie ausgezeichnet qualifizieren und auf hohem Niveau fortbilden“ (zit. n. Döbert, H. 2000, 57).

Wie gut sind die Lehrpersonen auf den Unterricht mit diesen Kindern und Jugendlichen vorbereitet? In unserer Fragebogenerhebung (vgl. Klauß; Lamers & Janz 2006, 52 ff.) zeigte sich, dass mehr als 60% der LehrerInnen, die in Baden-Württemberg mit diesen Schülern arbeiten, keinen entsprechenden Schwerpunkt in der Ausbildung genutzt hatten, obwohl sie zu einem großen Teil (48%) überzeugt sind, dass man bei schwer und mehrfach behinderten SchülerInnen eine höhere fachliche Ausbildung benötigt als bei weniger schwer behinderten Kindern und Jugendlichen (vgl. ebd., 169). Während der Fortbildungsbedarf im Bereich schwerer Behinderung hoch eingeschätzt wird, ist der Umfang der Angebote eher gering. Deren Schwerpunkte bil-

den spezifische Konzepte, insbesondere im therapeutischen Bereich. Hier spielen Bobath, Basale Stimulation und Esstherapie tragende Rollen, sowohl im Hinblick auf das Angebot als auch im Hinblick auf die Wahrnehmung der Angebote. Ein Fortbildungsangebot zu spezifisch schulpädagogischen Themenbereichen für diesen Schülerkreis, das sich an Bildungsinhalten und Fächern orientiert, gibt es offenbar allenfalls in Ansätzen. Bemerkenswert ist jedoch, dass ein solches von den meisten LehrerInnen auch nicht eingefordert wird, lediglich jeweils 15 (4,5%) geben bei den Defiziten in ihrer Ausbildung an, dass sie Angebote zum Unterricht mit heterogenen Gruppen und Unterrichtskonzepte für SchülerInnen mit schwerer und mehrfacher Behinderung vermisst hätten (vgl. ebd. 62 ff.).

## Fazit und Ausblick

Könnte man mit Bezug zu anderen Studien zur Unterrichtsforschung analog zum „PISA-Schock“ von einem „BiSB-Drama“ sprechen? Die Ergebnisse zur Nutzung der verfügbaren Unterrichtszeit werfen zumindest einige grundlegende Fragen auf. Zumindest bei den sechs in unsere Videostudien einbezogenen SchülerInnen entsteht der Eindruck, dass dem in Gruppen durchgeführten Unterricht, bei dem es um die Auseinandersetzung mit einem Inhalt, einem für wichtig gehaltenen Gegenstand geht, überwiegend keine sehr große Bedeutung beigemessen wird. Von der während einer Woche zur Verfügung stehenden Zeit wird meist nur ein geringer Teil so gestaltet, dass die SchülerInnen mit schwerer und mehrfacher Behinderung daran teilhaben und in dieser für die Schule eigentlich üblichen Form etwas lernen können. Dieser Umgang mit der Zeit wirft die Frage auf, ob viele Lehrpersonen gar nicht davon ausgehen, ein solches Lernen sei für diese Kinder und Jugendlichen möglich und wichtig. Wenn beispielsweise ein Kind mitten aus dem Unterricht herausgenommen wird, um gewickelt zu werden, und dann beim Wiederkommen nichts unternommen wird, um es zu informieren, was zwischenzeitlich stattgefunden hat, scheint man gar nicht davon auszugehen, dass der behandelte ‚Stoff‘ für es wichtig sein könnte. Die Ergebnisse unserer Befragung in Verknüpfung mit den Unterrichtsanalysen begründen die Vermutung, dass dies zumindest zum Teil daraus resultiert, dass die Aus- und Fortbildung von LehrerInnen bezogen auf den Unterricht bei Menschen mit schwerer Behinderung sie nur eingeschränkt auf ein kompetentes Handeln in der Praxis vorbereitet. Obwohl alle LehrerInnen in ihrer ersten und zweiten Ausbildungsphase Kenntnisse und Handwerkszeug angeboten bekommen, um fachwissenschaftliches Wissen subjekt-, situations- und inhaltsbezogen in die Praxis zu transformieren, sind sie möglicherweise nicht hinreichend in die Lage versetzt worden, ihre Kompetenzen auch bei Kindern und Jugendlichen mit besonders schweren Beeinträchtigungen zu nutzen. Möglicherweise trägt die zunehmende Schwerpunktsetzung bei der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen aber auch dazu bei, dass die **didaktische Kompetenz** als eine zentrale Kompetenz für die Gestaltung von Unterricht zu kurz kommt. Die angehenden Lehrkräfte müssen vor allem ein Bewusstsein dafür entwickeln können, dass SchülerInnen mit schwerer und mehrfacher Behinderung neben notwendiger Einzelförderung und Therapie von einem gemeinsamen Lernen im Unterricht profitieren können, in dem sie sich - wie andere Kinder auch - aktiv mit na-

turwissenschaftlichen, religiösen, geschichtlichen oder künstlerisch-musischen Inhalten auseinandersetzen. Entsprechende didaktische Konzepte gibt es, und im neuen Bildungsplan für die Schule für Geistigbehinderte in Baden-Württemberg wird zu den einzelnen Bildungsbereichen jeweils exemplarisch verdeutlicht, wie sich SchülerInnen mit ganz unterschiedlichen Aneignungs- und Zugangsmöglichkeiten gemeinsam mit gleichen Bildungsinhalten beschäftigen und dabei bilden können (Landesinstitut 2008). Unterrichtsplanung darf nicht als lästige Pflicht wahrgenommen werden, sondern als verantwortliche Aufgabe und Herausforderung, SchülerInnen mit schwerer Behinderung Lernen zu ermöglichen. Didaktik ist nicht primär eine pädagogische Haltung oder eine Spielwiese neuer Lernkulturen, sondern zunächst einmal eine Ermöglichungsdidaktik. Dies würde einer Sichtweise von Menschen mit schwerer Behinderung, wie wir sie in unserer Analysen, aber auch bei manchen Praxisbesuchen erkennen konnten, entgegentreten, die bewusst oder unbewusst dazu führt, dass professionelle Unterrichtsplanung und Durchführung bei diesem Personenkreis als nicht notwendig erachtet werden.

Unabdingbar ist hierfür auch die Kompetenz, im Team gemeinsam den Unterricht zu planen und durchzuführen. Nur durch Absprachen über den jeweiligen Inhalt, die individuellen Zugangsmöglichkeiten aller SchülerInnen, die methodischen Hilfen und den Einsatz aller Lehrpersonen kann die verfügbare Zeit effizient im Interesse der SchülerInnen genutzt werden (vgl. Janz 2006, 2008).

Das Ernstnehmen des Unterrichts, das auch in einer konsequenten Nutzung der Zeit zum Ausdruck kommt, erscheint uns nicht zuletzt auch deshalb unabdingbar, weil es hier um die Sicherung des Rechts auf Bildung für alle Menschen geht. Wodurch ist der Einsatz hoch qualifizierter (Sonder-)PädagogInnen gerechtfertigt, wenn es beim Unterricht nicht vorrangig darauf ankommt, sich in der Auseinandersetzung mit wichtigen Bildungsgegenständen bilden zu können und dabei die Unterstützung zu erhalten, die nötig ist, und die eine anspruchsvolle Aufgabe darstellt? Doch gerade weil alle Menschen ein Recht auf Teilhabe an schulischer Bildung haben, bedarf es der am besten ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrer, die nicht nur über hohes Engagement und sozial/kommunikative Kompetenz verfügen, sondern auch ihr ‚Handwerk‘ verstehen, wie man Unterricht für alle Kinder gestalten kann.

## **Literatur**

Anonymus (2007): Exemplarische Analyse und Bewertung der Unterrichtsinhalte und des Unterrichtsgeschehens im Unterricht mit schwer behinderten Schülerinnen und Schülern ... Unveröff. Wissenschaftliche Hausarbeit. Pädagogische Hochschule Heidelberg.

Beile, L. (2008): Die schulische Situation von Kindern und Jugendlichen mit schwerer Behinderung in Dänemark. Unveröff. Wissenschaftliche Hausarbeit. Pädagogische Hochschule Heidelberg.

Buck, Ch. (2008): Die schulische Situation schwerst-mehrfachbehinderter Kinder und Jugendlicher in Österreich. Unveröff. Wissenschaftliche Hausarbeit. Pädagogische Hochschule Heidelberg.

- Bühler, V. (2008): Die schulische Situation schwerbehinderter Kinder in Schweden. Unveröff. Wissenschaftliche Hausarbeit. Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Döbert, H. (2000): Erfolgreiche Lehrer: Mythos oder Realität. In: PÄD-Forum: unterrichten erziehen, Jg. 28, H. 1, S. 52–58.
- Eisenächer, M. (2005): Der Unterricht von Schülern mit einer schweren geistigen Behinderung unter dem Aspekt der Zeit. Unveröff. Wissenschaftliche Hausarbeit. Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Ewald, F. K. (2008): Die schulische Situation von schwerbehinderten Kindern und Jugendlichen in Kanada. Unveröff. Wissenschaftliche Hausarbeit. Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Gruehn, S. (2000): Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung. Münster.
- Haenisch, H. (1999): Merkmale erfolgreichen Unterrichts. Forschungsbefunde als Grundlage für die Weiterentwicklung von Unterrichtsqualität. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. (Online verfügbar unter <http://www.qis.at/material/merkmale%20erfolgreichen%20unterrichts.pdf>, zuletzt geprüft am 12. 12. 2008).
- Hay, Ch. (2006): Die schulische Situation schwerbehinderter Kinder und Jugendlicher in England. Unveröff. Wissenschaftliche Hausarbeit. Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Helmke, A.; Renkl, A. (1993): Unaufmerksamkeit in Grundschulklassen: Problem der Klasse oder des Lehrers. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Jg. 25, S. 185–205.
- Helmke, A. (2005): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze.
- Hermann, E. (2007): Die schulische Situation von Schülerinnen und Schülern mit schwerer Behinderung in Ungarn. Unveröff. Wissenschaftliche Hausarbeit. Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Jank, W. & Meyer, H. (2006): Didaktische Modelle. 8. Aufl., Berlin.
- Janz, F. (2006): Interprofessionelle Kooperation in Klassenteams von SchülerInnen mit schweren und mehrfachen Behinderungen. Eine empirische Untersuchung in Baden-Württemberg. Päd. Hochschule Heidelberg. (Online verfügbar unter <http://www.ub.uni-heidelberg.de/archiv/6685>).
- Janz, F. (2008): Teamarbeit bei Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Interprofessionelle Kooperation an der Sonderschule - Eine empirische Untersuchung in Baden-Württemberg. Saarbrücken.
- Klauß, Th.; Lamers, W.; Janz, F. (2006): Die Teilhabe von Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung an der schulischen Bildung. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt zur „Bildungsrealität von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in Baden-Württemberg (BiSB)“. Teil I – Fragebogenerhebung. Universität Heidelberg. (Online verfügbar unter <http://www.ub.uni-heidelberg.de/archiv/6790>).
- Knauer, S. (2002): PISA und die Integrationspädagogik: du bist mir nah und doch so fern ... In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 53, S. 10–13.
- Kounin, Jacob S. (1976): Techniken der Klassenführung. 1. Aufl. Bern, Stuttgart: Hu-

ber; Klett (Abhandlungen zur pädagogischen Psychologie).

Lamers, W. (2003): Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit schwerer Behinderung. Eine empirische Annäherung. In: Fröhlich, A.; Heinen, N.; Lamers, W. (Hg.): Schulentwicklung - Gestaltungs(t)räume in der Arbeit mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern. Düsseldorf. S. 197–211.

Lamers, W.; Heinen, N. (2006): ‚Bildung mit ForMat‘ – Impulse für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schülern mit (schwerer) Behinderung. In: Laubenstein, De. et al. (Hrsg.): Basale Stimulation kritisch-konstruktiv. Düsseldorf, S. 141- 205.

Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg (2008): Entwurf Bildungsplan Schule für Geistigbehinderte. Stuttgart. URL: [http://www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/SoS/SfGB/Entwurf\\_Schulen\\_Juli2008.pdf](http://www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/SoS/SfGB/Entwurf_Schulen_Juli2008.pdf) Entn. 04 02 2009.

Linsler, Th. (2005): Die schulische Situation schwerbehinderter Kinder und Jugendlicher in Griechenland. Unveröff. Wissenschaftliche Hausarbeit. Pädagogische Hochschule Heidelberg.

Mangold, P. (2004): INTERACT. Arnstorf: Mangold Software & Consulting GmbH.

Markowetz, R. (2003): Maßnahmen der Inneren Differenzierung und Individualisierung im kooperativen Unterricht nach dem Außenklassenmodell in Baden-Württemberg. In: Lamers, W.; Klauß, Th. (Hg.): ...alle Kinder alles lehren! - Aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen. Düsseldorf. S. 153–186.

Mayer, S. (2007): Schülerinnen und Schüler mit schwerer Behinderung in der Schweiz. Unveröff. Wissenschaftliche Hausarbeit. Pädagogische Hochschule Heidelberg.

Meyer, H. (2003a): Unterrichtsmethoden. Bd. 2 - Praxisband. Darmstadt.

Meyer, H. (2003b): Unterrichtsmethoden. Bd. 1 - Theorieband. 10. Aufl. Frankfurt am Main.

Meyer, H. (2003c): Zehn Merkmale guten Unterrichts - Empirische Befunde und didaktische Ratschläge. In: Pädagogik, H. 10, S. 36–43.

Meyer, H. (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin.

Möller, K.; Jonen, A.; Hardy, I.; Stern, E. (2003): Die Förderung von naturwissenschaftlichem Verständnis bei Grundschulkindern durch Strukturierung der Lernumgebung. In: Doll, J.; Prenzel, M. (Hg.): Bildungsqualität von Schule. Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und einfacher Kompetenzen. Weinheim. S. 176–191.

Oelckers, J. (2003): Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach Pisa. Weinheim.

Schaber, K. B. (2008): Die schulische Situation schwer-mehrfach behinderten Kindern und Jugendlichen in Finnland. Unveröff. Wissenschaftliche Hausarbeit. Pädagogische Hochschule Heidelberg.

Scheerens, J. (1992): Effective schooling. Research, theory and practice. London.

Schründer-Lenzen, A. (1997): Triangulation und idealtypisches Verstehen in der (Re-)Konstruktion subjektiver Theorien. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hg.): Hand-

buch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim. S. 107–117.

Schuck, K. D.: Standpunkte zu Fragen der Beteiligung der Behindertenpädagogik am Integrationsauftrag der allgemeinen Schule. (Online verfügbar unter [http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/aktuell/2\\_vds\\_5.pdf](http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/aktuell/2_vds_5.pdf), zuletzt geprüft am 14.01.2009).

Seitz, S. (2006): Inklusive Didaktik nach PISA. In: Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, Jg. 75, H. 3, S. 192–199.

Speck, O. (1990): Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung. Ein heilpädagogisches Lehrbuch. 6., völlig Neubearb. Aufl. München.

Stechow, E. von; Hofmann, Ch. (Hg.) (2006): Sonderpädagogik und Pisa. Kritisch-konstruktive Beiträge ; [Tagungsband zur 41. Arbeitstagung der Dozentinnen und Dozenten der Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern]. Bad Heilbrunn.

Stein, A.-D. (2008): Die Bedeutung des Inklusionsgedankens – Dimensionen und Handlungsperspektiven. In: Hinz, A., Körner, I. & Niehoff, U. (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg. S. 74-90.

Terhart, E. (2002): Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln. Hamburg.

Weber, M. (2007): Die schulische Situation schwerbehinderter Kinder und Jugendlicher in Irland. Unveröff. Wissenschaftliche Hausarbeit. Pädagogische Hochschule Heidelberg.

Weinert, F. E.; Helmke, A. (1997): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim.

Zimmermann, F. (2008): Die schulische Situation schwer behinderter Kinder und Jugendlicher in Norwegen. Unveröff. Wissenschaftliche Hausarbeit. Pädagogische Hochschule Heidelberg.

Zühlke, I.-N. (2007): Die schulische Situation schwer behinderter Kinder und Jugendlicher in Frankreich. Unveröff. Wissenschaftliche Hausarbeit. Pädagogische Hochschule Heidelberg.