

## Theo Klauß & Karin Terfloth

### Gelingt Gemeinsamer Unterricht im Außenklassenmodell?

#### **Kurzfassung:**

Seit den 1970er Jahren wird in der BRD Gemeinsamer Unterricht (GU) erprobt und in unterschiedlichen Modellen verwirklicht. Fast alle Bundesländer ermöglichen durch ihre Schulgesetze das gemeinsame Lernen von Schüler(inne)n<sup>1</sup> mit unterschiedlichem Förderbedarf auch dann, wenn dies ‚ziendifferenten‘ Unterricht erfordert (FRÜHAUF 1996; 2008). In Baden-Württemberg ist dies nach dem geltenden Schulgesetzes, das 2013 verändert werden soll, noch nicht möglich. Seit Beginn der 1990er Jahre konnten zunächst Schüler(innen) der Schule für Geistigbehinderte, ab Ende der 1990er Jahre auch solche mit anderem Förderbedarf, das Modell der Außenklassen nutzen, das teilweise auch anderenorts umgesetzt wird (vgl. MÜHL 1997). Im Schulgesetz (MKS 1997) und in einer Verwaltungsvorschrift (Kultus und Unterricht 1999, 45) wurde allerdings nur der organisatorische Rahmen festgelegt: Eine Klasse einer Sonderschule wird samt Personal an eine Allgemeine Schule verlagert, wo sie mit einer Klasse dieser Schule kooperiert. Über Ziele, Umfang der Kooperation etc. entscheiden die Teams und die Schulen, bei der Entscheidung über die Einrichtung einer Außenklasse sind außerdem die Schulbehörden, die Schulträger, Eltern und Kollegien beteiligt (vgl. KLAUß 2000).

In Außenklassen können Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf gemeinsam mit Schüler(inne)n der Allgemeinen Schule lernen. Anders als in integrativen/inkluisiven Klassen werden sie nicht als Regelschüler geführt. Sie sind ‚Gäste‘ an der sie aufnehmenden Schule, ebenso wie ihre Eltern und Lehrkräfte. Außerdem handelt es sich in der Regel - hinsichtlich des Förderbedarfs – um homogene Gruppen aus nur einer Sonderschule. Dies führt u.a. dazu, dass diese Schüler(innen) selten an ihrem Wohnort beschult werden. Sichergestellt ist im Modell der Außenklassen die Personalausstattung: Lehrpersonen, oft auch Therapeut(inn)en und Hilfskräfte werden von der Sonderschule ‚mitgebracht‘.

Nachdem die Behindertenrechtskonvention (UN 2008) in der BRD geltendes Recht wurde und alle Bundesländer vor der Aufgabe stehen, ein ‚inkluisives Bildungswesen‘ für alle Kinder und Jugendlichen zugänglich zu machen (Art. 24, BRK), werden auch in Baden-Württemberg Wege gesucht, wie Kinder und Jugendliche mit allen Arten des sonderpädagogischen Förderbedarfs am GU in Allgemeinen Schulen teilhaben können. In fünf Schulamtsbezirken wird dies auf der Grundlage der Empfehlungen eines Expertenrates (MKJS 2009) erprobt, so auch im Schulamtsbezirk Mannheim. Hier besuchen seit dem Schuljahr 2011/12 einige Kinder mit ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘ in den Schwerpunkten Lernen und Geistige Entwicklung Grundschulen, ohne zuvor in eine Sonderschule eingeschult worden zu sein. Unklar ist, was aus den Außenklassen wird. Noch werden neue eingerichtet, unter anderem weil nicht immer eine Allgemeine Schule zu finden ist, die alle Kinder mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen aufzunehmen bereit ist. Die per-

---

<sup>1</sup> Die männliche Schreibweise erfolgt nur wegen der Lesbarkeit.

sonelle Ausstattung mit Lehrpersonen ist bei den Integrationsklassen noch nicht sichergestellt.

Im Folgenden geht es um die Frage, in welcher Art und Weise, in welchem Umfang und mit welchen Erfahrungen im Außenklassenmodell GU verwirklicht werden kann. In Kooperation mit der ‚Qualitätsinitiative Außenklassen‘ (QuAK) beim Staatlichen Schulamt Mannheim wurde im Jahr 2009 in dessen Einzugsbereich eine Erhebung mit Schulleitungen und Lehrer(innen)-Teams der Außen- und Kooperationsklassen durchgeführt (vgl. AMBERG & AUGST 2012; KLAUß & TERFLOTH 2011; KLAUß & TERFLOTH 2012; TERFLOTH 2012). An Hand einiger Ergebnisse kann diskutiert werden,

- welche Schulen und welche Schüler(innen) sich am Außenklassenmodell beteiligen;
- welche Professionen in den Kooperationsteams zusammenarbeiten
- in welchem Umfang und mit welcher Intensität Teamarbeit realisiert wird;
- wieviel GU tatsächlich stattfindet, und
- wie Schulleiter(innen) und Lehrpersonen den GU im Außenklassenmodell bewerten.

## **Welche Schüler(innen) und Schulen beteiligen sich am Außenklassenmodell?**

Der nationale und internationale Vergleich zeigt, dass nicht alle Kinder und Jugendlichen gleichermaßen am GU teilhaben. In der BRD ist der Anteil der Schüler(innen) mit sonderpädagogischem Förderbedarf zwischen 1999 und dem Schuljahr 2009/2010 von 12 % auf 21 % gestiegen (vgl. KMK 2010-IVCa,b). Nach wie vor werden aber nur sehr wenige Kinder mit Förderbedarf im Schwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘ an Allgemeinen Schulen unterrichtet. Im Schuljahr 2009/2010 besuchten von 75194 Schüler(inne)n mit geistiger Behinderung lediglich 3514 eine Allgemeine Schule in Deutschland – das sind 4,4 % und kaum mehr als 3 % vor 20 Jahren (vgl. FRÜHAUF 1996). Schüler(innen) mit schwerer und mehrfacher Behinderung findet man dort nur in Einzelfällen (vgl. KLAUß 2000; 2010).

Die 49 an der Befragung (2009) beteiligten Außenklassen (das sind 85 % der Außenklassen im Schulamtsbezirk Mannheim) bestanden an 35 Allgemeinen Schulen (‚Kooperationsschulen‘). Sie gehörten zu 12 Sonderschulen. Am häufigsten – nämlich an 24 Kooperationsschulen – gab es eine Außenklasse, sonst zwei bis drei. Die meisten Außenklassen (69 %) waren im Grundschulbereich angesiedelt, die übrigen 31 % verteilten sich auf die Klassenstufen fünf bis acht. Im Schuljahr 09/10 nutzten insgesamt 294 Sonderschüler(innen) das Außenklassenmodell. Davon besuchten 123 den GU an Grundschulen (42 %), 22 an Hauptschulen (7,5 %), 9 an Förderschulen (3 %), 121 an Grund- und Hauptschulen mit Werkrealschule (41 %) und 19 an Grund- und Hauptschulen (6,5 %). 108 von ihnen gehörten zu Schulen für Geistigbehinderte (37 %), 25 zur Schule für Geistig- und Körperbehinderte (9 %), 120 zu Schulen für Körperbehinderte (40,82 %) und 41 zu Förderschulen (14 %).

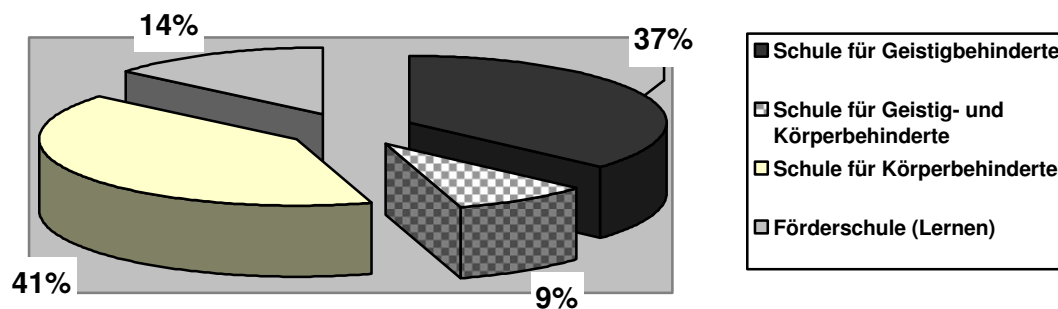


Abb. 1: Zu welchen Sonderschulen gehören die Außenklassen? (N=49; Angaben der Schulleiter(innen))

Diese Zahlen zeigen, dass das Außenklassenmodell vor allem für Schüler(innen) im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung eine Möglichkeit darstellt, den GU zu besuchen – von ihnen nutzen in Baden-Württemberg ca. 14 % dieses Modell (KLAUB & TERFLOTH 2012). Dies gilt auch für Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf in der motorischen Entwicklung, kaum jedoch für Schüler(innen) mit anderem sonderpädagogischem Förderbedarf. Während bundesweit nur einzelne Schüler(innen) mit hohem Hilfebedarf in den GU einbezogen werden (vgl. LENSCHOW 2003), werden von den 294 in der Erhebung berücksichtigten Schüler(inne)n der Außenklassen zehn (3,4 %) als schwerstbehindert bezeichnet. Bemerkenswerterweise gehören diese nicht zu den beiden Schulen für Körperbehinderte, obwohl in einer von ihnen ein sehr hoher Anteil dieser Kinder und Jugendlichen beschult wird. Außenklassen bieten für diesen Personenkreis eine etwas erhöhte Chance, am GU teilzuhaben.

## Klassenzusammensetzung und -größe

Durchschnittlich gehörten ca. sechs Sonderschüler(innen) zu einer Außenklasse, bei einer Varianz zwischen vier und neun. Das entspricht etwa den Klassengrößen der Schule für Geistigbehinderte (vgl. Organisationserlass für die Sonderschulen, Verwaltungsvorschrift des KM 2009). Die Grundschulklassen sind mit etwa 20 Kindern um ein Kind kleiner als die landesweit ermittelte durchschnittliche Klassengröße im Schuljahr 2009/10<sup>2</sup>. In der Sekundarstufe 1 liegt die durchschnittliche Größe der mit Außenklassen kooperierenden Klassen bei ca. 16, das sind drei weniger als der Landesdurchschnitt (vgl. ebd.). In der Summe ergibt das in den Grundschulen eine Größe der gemeinsamen Klassen von ca. 26 und in der Sekundarstufe 1 von ca. 22 Schüler(inne)n.

Klassen-Stufen	Zahl der Sonderschüler(innen)			Zahl der allg. Schüler(innen)		
	N	MW	StdAbw	N	MW	StdAbw
Klasse 1 und 2	17	6,1	1,3	16	20,2	6,3
Klasse 3 und 4	14	6,1	0,9	14	19,6	4,0
Klasse 5 und 6	8	6,5	1,5	8	16,3	2,7
Klasse 7 bis 9	8	5,9	1,1	7	16,3	4,2
Insgesamt	47	6,1	1,2	45	18,7	5,0

<sup>2</sup> Vgl. [http://www.landtag-bw.de/WP15/Drucksachen/0000/15\\_0311\\_d.pdf](http://www.landtag-bw.de/WP15/Drucksachen/0000/15_0311_d.pdf)

Tab. 1: Klassengrößen im GU (Team, N=47)

Die kooperierenden Klassen mit durchschnittlich 19 Schüler(inne)n der Allgemeinen und 6 der Sonderschule werden (in unterschiedlichem Umfang) von im Mittel sechs Lehrkräften unterrichtet; darunter ist zumindest eine Lehrperson aus der Sonderschule.

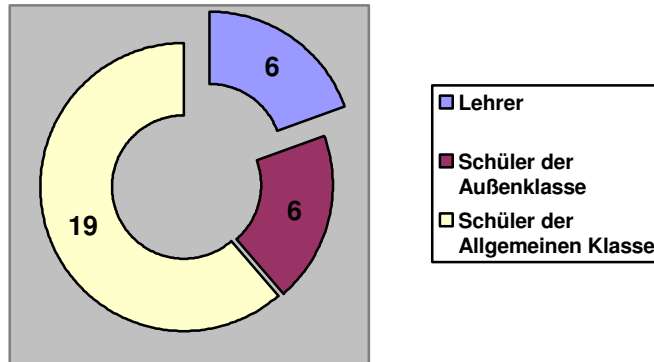


Abb. 2: Durchschnittliche Zahl der Schüler(innen) und Lehrpersonen in den kooperierenden Klassen (N=49; Angaben der Schulleiter(innen))

## Kriterien für die Klassenzusammensetzung

Bezüglich der Klassenzusammensetzung der Außenklasse stellt sich die Frage, ob grundsätzlich allen Schüler(innen) die Aufnahme darin ermöglicht wird, oder ob eine „Auslese“ erfolgt? Gibt es Schüler(innen), die aus Außenklassen wieder ausscheiden? Spielt hierbei der Förder- und Unterstützungsbedarf eine Rolle? Die Schulleiter(innen) der Allgemeinen und der Sonderschulen geben etwa zur Hälfte an (47 %), sie wendeten keine Auswahlkriterien an, während nur ein Drittel der Leiter(innen) von Sonderschulen sagt, dass es für die Aufnahme in Außenklassen keine besonderen Kriterien gebe (vgl. AMBERG & AUGST 2012). Für sie ist vor allem ein besonderer Assistenzbedarf bei der Auswahl der Schüler(innen) für die Außenklassen relevant, seltener individuelle Lernvoraussetzungen oder strukturelle Bedingungen. Als Barrieren für die Aufnahme in Außenklassen gelten weniger das ‚Lernniveau‘, sondern der Unterstützungsbedarf wegen besonderer Verhaltensweisen oder die notwendige Pflege.

Kriterium	Sonderschulen (N=11)		Kooperations-schulen (N=37)		Gesamt	
Es gibt keine Auswahlkriterien	3	27,3 %	20	54,1 %	23	50,0 %
Lernvoraussetzungen	2	18,2 %	7	18,9 %	9	19,6 %
Strukturelle Bedingungen (Räume, Hilfsmittel, Personal etc.)	4	36,4 %	11	29,7 %	15	32,6 %
Besonderer Assistenzbedarf der Schüler(innen)	1	9,1 %	3	8,1 %	4	8,7 %
Elternwunsch	9	81,8 %	16	43,2 %	25	54,4 %
Sonstiges	1	9,1 %	2	5,4 %	3	6,5 %

Tab. 2: Kriterien für die Klassenzusammensetzung;  
 Mehrfachnennungen möglich (N=46; Angaben der Schulleiter(innen))

Sowohl in der BRD als auch im internationalen Vergleich werden Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Vorschulalter am umfangreichsten integriert, und ihre Einbeziehung in den GU nimmt von der Grundschulzeit zur Sekundarstufe I hin ab (vgl. KLAUB 2005). Auch im Schulamtsbezirk Mannheim gibt es mehr Außenklassen in den Klassenstufen 1 bis 4 als in den nachfolgenden. Während 11 (22,5 %) der an der Befragung beteiligten 49 Außenklassen zur 1. Klassenstufe gehören, sind es in der 8. Klassenstufe nur noch vier (8 %). Zwei Drittel (67 %) der Außenklassen befinden sich im Primarbereich. Der Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe I kann eine Hürde darstellen. Für Außenklassen an reinen Grundschulen müssen weiterführende Schulen gefunden werden, und das gelingt offenbar nicht immer.

Als Gründe für nicht fortgesetzte oder beabsichtigte, aber nicht realisierte Kooperationen nennen die Schulleiter(innen) vor allem ungünstige Rahmenbedingungen wie Raummangel, Klassengrößen, ungünstige Schüler(innen)zahlen etc.. Ebenso werden ein nicht funktionierendes Team oder die Auflösung einer Schule als Gründe für die Beendigung der Kooperation genannt.

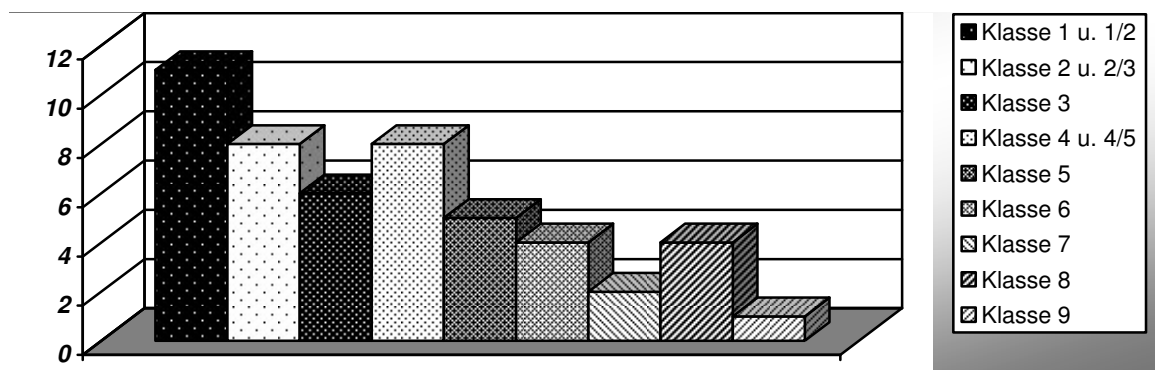


Abb. 3: Verteilung der 49 Außenklassen auf die Klassenstufen der Sonderschulen  
 (N=49 Außenklassen; Schulleiter(innen))

Nach Auskunft der Schulleiter(innen) werden alle Außenklassen der Klassenstufen eins, zwei und drei fortgesetzt; von denen der Klassenstufe vier sind es nur drei, während zwei nicht fortgeführt werden. Auch danach ist die Fortführung teilweise unsicher: Bei Klassenstufe fünf wird nur eine Außenklasse sicher fortgesetzt, während es bei den restlichen vier unklar (2 mal) ist oder keine Angaben (2 mal) gemacht werden, und auch danach ist die Zukunft teilweise unklar.

Nicht immer wird die Kooperation bis zum Ende der Schulzeit beibehalten. Im Schuljahr 09/10 nutzen 10 Sonderschüler(innen) (3 %) aus Außenklassen die Möglichkeit, an die Stammschule zurückzukehren. Darunter sind 5 Förderschüler(innen), ein Schüler(innen) der Schule für Geistig- und Körperbehinderte, 3 Schüler(innen) einer Schule für Körperbehinderte sowie ein Schüler(innen) einer Schule für Geistigbehinderte. Bei den Kooperationsschulen wechseln acht Schüler(innen) in eine andere Klasse; davon je drei Schüler(innen) von Grundschulen sowie von Grund- und Hauptschulen mit Werkrealschule und je einer von einer Hauptschule und von einer Grund- und Hauptschule. Als Gründe dafür werden Überforderung der Schüler(innen) (9 mal), das Verhalten von Schüler(inne)n (5 mal), Rahmenbedingungen (5 mal; Klassengröße, Personal) und der Elternwunsch (2

mal) nach Ganztagsbetreuung genannt. Die Angaben zu den ‚Rückschulungen‘ werfen die Frage auf, ob die Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auch dann aus dem GU ausgeschieden wären, wenn sie reguläre Mitglieder der Allgemeinen Schule gewesen wären.

## Personaleinsatz

Welches Personal wird in den kooperierenden Klassen eingesetzt? Aus den Sonderschulen kommen vor allem Sonderschullehrkräfte und Fachlehrer(innen), zum Teil auch Therapeut(innen) und Betreuungskräfte bzw. Schulbegleiter(innen). Zu den allgemeinen Schulen gehören Klassenlehrer(innen) und Lehrer(innen) für unterschiedliche Unterrichtsfächer. Die Mindestgröße der Teams beträgt zwei, da die Außenklassenschüler(innen) ihre eigenen Lehrpersonen ‚mitbringen‘. Team-Teaching ist also prinzipiell durchgehend möglich. Tatsächlich wird diese ‚Mindestgröße‘ nur einmal angegeben. Die durchschnittliche Teamgröße liegt bei sechs Personen, bei fast der Hälfte der Außenklassen gehören fünf bis sieben schulische Mitarbeiter(innen) dazu. Mit Blick auf diese Zahlen wird deutlich, welche besondere Bedeutung der Teamarbeit im Außenklassenmodell zukommt.

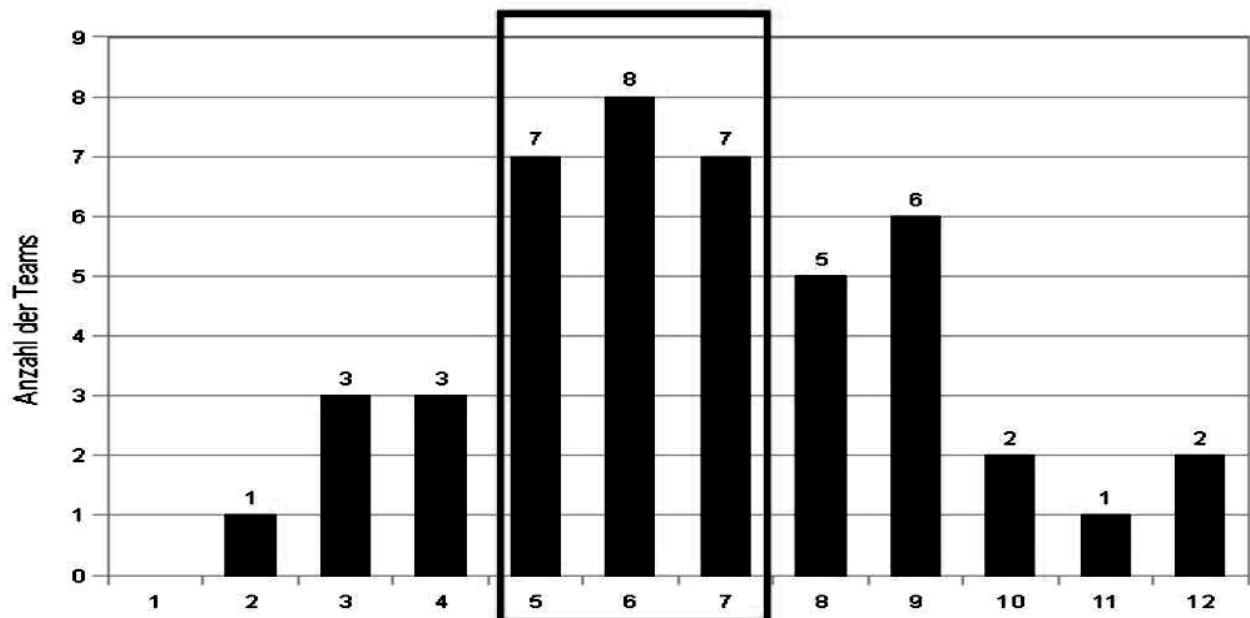


Abb. 4: Anzahl der Mitglieder im Lehrerteam (Team, N=49)

## Wer übernimmt welche Aufgaben im Team?

Da die Schüler(innen)gruppen der Sonderschule in der Regel ‚ihre‘ Lehrpersonen ‚mitbringen‘, erstaunt es, dass laut der Befragungsergebnisse in 11 Außenklassen (22 %) keine Sonderschullehrer(innen) arbeiten. In 27 Teams ist es einer (60 %), und in 10 Teams sind es zwei (22,8 %). Fachlehrer(innen) für Geistigbehinderte gibt es in 25 Teams (52,1 %), in fünf Teams (10,4 %) sind diese zu zweit. In 18 Teams (37,5 %) gibt es Fachlehrer(innen) für Körperbehindertepädagogik (v.a. als Therapeut(innen)). Pflege- und Betreuungskräfte gibt es in 19 Teams, persönliche Schulassistenten in drei Fällen. Zivildienstleistende oder Personen, die ein Freiwilliges Soziales Jahr machen, arbeiten in zehn Teams mit. In neun

Teams arbeitet ein/e Referendar/in mit und in einem sind es sogar zwei. Acht Teams haben noch andere Personen angegeben.

Die Größe der Teams variiert je nach Sonderschultyp, aus denen die Sonderschüler(innen) stammen: Bei den Außenklassen von Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen umfassen sie im Schnitt nur 2,7 Personen, bei einer Außenklasse mit Schüler(inne)n aus den Sonderschulen L und K sind es 4,5 Mitglieder, und bei den übrigen etwa sechs Personen; mit 6,3 Mitgliedern sind die Teams bei Außenklassen der Sonderschule für Körperbehinderte am größten.

In der Sekundarstufe I steigt die Teamgröße aufgrund des Einsatzes von FachlehrerInnen an. In den Klassen 1/2 und 3/4 gehören im Schnitt gut fünf Personen zum Team, in den Klassenstufen 6/7 steigt der Durchschnitt auf 7,4 (mit einer sehr großen Streuung!), und in 7-9 sinkt die mittlere Teamgröße wieder auf 6,3 Personen. Dies hängt vor allem damit zusammen, dass die Anzahl der ‚Allgemeinen Lehrer(innen)‘ in der Sekundarstufe 1 ansteigt, im Schnitt sind es hier 4,4 (Klasse 5 und 6) bzw. 4,25 (Klasse 7 bis 9), während in der Grundschule durchschnittlich zwei Allgemeine Lehrer(innen) mit den Außenklassen kooperieren.

## ***Lehrer(innen)-Schüler(innen)-Schlüssel***

Die Lehrpersonen an Allgemeinen Schulen sind im Schnitt mit 23 Wochenstunden an der Kooperation beteiligt. In den Klassenstufen 1-4 sind es jeweils 20 Stunden, in den 5.-6. Klassen 32 Stunden und den 7.-9. Klassen im Schnitt 22 Stunden. Bei den Sonderschullehrer(inne)n nimmt der Umfang ihrer Beteiligung insgesamt zwischen Grundschulbereich und Sekundarstufe I ab: Von durchschnittlich 20 Stunden in Klasse 1-2 über 21 in Klasse 3-4 und 15 bis 16 Stunden in den Klassenstufen 5-6 und 7-9. Insgesamt erhalten die Sonderschüler(innen) der Außenklassen durchschnittlich 10 Stunden je Woche durch Sonderschullehrer(innen), (3,8 Std.), Fachlehrer(innen) (3,5 Std.), andere (2,9 Std.: Referendare, Zivildienstleistende, Hilfskräfte) begleitet. Am höchsten ist dieser Wert in den Klassen 5-6 (13,5 Stunden), am niedrigsten in Klasse 1-4 mit 9 Stunden.

Die Personalausstattung der Außenklassen mit Sonderpädagog(inn)en und anderem Personal scheint damit relativ hoch zu liegen. Bundesweit kommen im Schuljahr 2009/10 auf eine Lehrperson in allen Sonderschulen 6,1 Schüler(innen), im Bereich ‚Lernen‘ 7,5 und in den übrigen Förderschwerpunkten insgesamt 5,3 (vgl. KMK 2010, 7). Bei einem Lehrdeputat von 24 Wochenstunden entspricht das knapp 5 Wochenstunden je Schüler(in) bei den übrigen Förderschwerpunkten. Damit liegt in den Außenklassen der Einsatz der Fachlehrer(innen) und die Sonderschullehrer(innen) zusammen etwas höher als der Lehrereinsatz in den Sonderschulen der BRD insgesamt. Hilfskräfte werden häufig nicht zum schulischen Personal gerechnet und über Eingliederungshilfe finanziert. Diskussionswürdig ist jedoch der – gegenüber dem Bundesdurchschnitt – sehr geringe Anteil an Sonderschullehrer(inne)n in Außenklassen. Dem Anspruch der Schüler(innen) auf Teilhabe an anspruchsvoller Bildung entspricht das wohl nicht.

## ***Teamarbeit und Aufgabenteilung***

Überwiegend kooperieren die Teams bei der Unterrichtsplanung und -durchführung. Es findet aber auch eine Aufteilung von Aufgaben und Zuständigkeiten

statt, sodass beispielsweise in 31 % der Teams die Sonderpädagogen hauptsächlich für die Einzelförderung zuständig sind. Etwa 79,5 % der befragten Teams planen Unterricht gemeinsam. Gleichzeitig bereiten 61 % der Teams aber auch getrennt Unterricht vor. Die Aufgabenteilung erfolgt bei 51 % nach Fachzuständigkeit und bei 45 % nach Schüler(innen)gruppen. Offensichtlich gibt es also einerseits Teams, die Unterricht nicht gemeinsam planen, während andere ihn teilweise gemeinsam und teilweise getrennt vorbereiten. Wie geschieht das konkret? Etwa 73 % der Teams legen gemeinsam Themen für einzelne Unterrichtsstunden fest und 83 % tun das für ganze Unterrichtsreihen. Zwei Drittel (65 %) der Teams planen auch das methodische Vorgehen gemeinsam und 67 % das Team-Teaching. Um die Ablaufplanung einzelner Stunden kümmern sich 52 % der Teams gemeinsam und 56 % erstellen zusammen Medien und Arbeitsmaterial.

Dass in den Teams überwiegend – aber nicht immer – kooperiert wird, zeigt sich auch darin, dass 67 % von ihnen angeben, gemeinsam für alle Schüler(innen) zuständig zu sein, und dass 52 % gemeinsam Unterricht leiten und verantworten. Gleichzeitig haben 81 % der befragten Teams Zuständigkeiten für bestimmte Schüler(innen) aufgeteilt. Bei 50 % der Teams wechselt diese Zuständigkeit in verschiedenen Unterrichtsphasen.

### **Teambesprechungen**

Mehr als ein Viertel der Kooperationsteams hat keine Regelungen zur Häufigkeit der Teamsitzungen. Etwa 71 % der Teams treffen sich wöchentlich, 47 % täglich und 33 % bei konkreten Anlässen. Die wöchentlichen Teambesprechungen dauern am längsten - im Durchschnitt 102 Minuten, wobei zwischen 30 und 300 Minuten angegeben werden. Teamgespräche aus konkretem Anlass dauern im Schnitt 80 Minuten, und wenn es Teamgespräche im Monatsrhythmus oder aus anderen Gründen gibt, so sind diese auch sehr lang. Sechs Teams (12,2 %) geben an, sich ausschließlich täglich zu treffen, und fünf Teams (10,2 %) tun dies nur bei besonderen Anlässen.

	<b>täglich</b>	<b>bei konkreten Anlässen</b>	<b>wöchentlich</b>
Dauer (durchschnittlich, Min.)	23,2	80,0	102,1
Wie viele Teams geben dies an?	46,9 %	32,7 %	71,4 %

*Tab. 3: Häufigkeit und Dauer der Teambesprechungen (Team, N=49)*

### **Beteiligung an Teamgesprächen**

Insgesamt erscheinen die angegebenen Zeiten relativ hoch – mit den genannten Ausnahmen investieren die Teams einige Zeit in ihre Kooperation. Allerdings nehmen nicht alle Lehrpersonen der Außen- und Kooperationsklassen unterrichten kontinuierlich an Teamgesprächen teil. An den regelmäßigen Teamsitzungen nehmen vor allem die Klassenlehrer(innen) der Außenklasse sowie der Kooperationsklasse teil. Die Teilnahme der anderen Teammitglieder scheint eher zufällig zu sein. Fast alle in der Erhebung als erste genannten Allgemeinen und Sonderschullehrer(innen) bzw. Fachlehrer(innen) nehmen regelmäßig an Teamtreffen teil. Die Wahrscheinlichkeit, dass alle Teammitglieder an den Sitzungen teilnehmen sinkt mit der Größe des Teams, wobei die Teamgröße keinen Einfluss auf die Häufigkeit der Treffen eines Teams aufweist. Von den als zweite genannten Allgemeinen Lehrer(inne)n beteiligt sich ein Drittel (37 %) regelmäßig und 63 % unregelmäßig, und die



als dritte genannten zu 42 % regelmäßig. Die weiteren Lehrpersonen beteiligen sich überwiegend nicht an der Teamarbeit.

Von den Sonderschullehrer(inne)n geben nur wenige an, sich nicht am Team zu beteiligen (8 % der zuerst genannten); ähnlich ist dies bei den Fachlehrer(inne)n. Die Fachlehrer(innen) ‚K‘ (v.a. Therapeut(innen)) sind höchstens zur Hälfte regelmäßig im Team, die Technischen Lehrer(innen) gar nicht, die Pflegekräfte fast zur Hälfte, und die Zivis sowie die Referendare überwiegend nicht. Ein eher kleines ‚Kern-Team‘ scheint sich somit in der Regel an Teamtreffen zu beteiligen, für die es nach Angabe von 33 % der Kooperationsteams feste Termine gibt, während ebenso viele keine Regelungen für die Häufigkeit der Teamsitzungen oder andere Formen der Besprechung haben und zehn Teams (20 %) sich je nach Bedarf treffen.

## Wie wird Unterricht geplant und gestaltet?

Auf die Frage, welche Unterrichtsprinzipien die Teams (N=49) für den GU als besonders wichtig einschätzen, werden am häufigsten die Differenzierung (51 %), die Handlungsorientierung (32 %) und Offener Unterricht (20 %) genannt. Dies entspricht empirischen Erkenntnissen, wonach „Integrationsklassen häufiger als nichtintegrative Klassen in der allgemeinen Schule individualisierende, binnendifferenzierende und handlungsorientierte Arbeitsformen verwenden“ (KLEMM & PREUSS-LAUSITZ, 2008, 16). Offenbar findet sich diese Tendenz auch in Außenklassen. Dabei geben alle Kooperationsteams an, dass bei den Angeboten für die Sonderschüler(innen) mehr differenziert wird als bei den Kooperationsschüler(inne)n. Dies wird vor allem mit der Notwendigkeit der individuellen Förderung (12), aber auch mit unterschiedlichen motorischen Fähigkeiten (5) und Arbeits tempi (5) begründet.

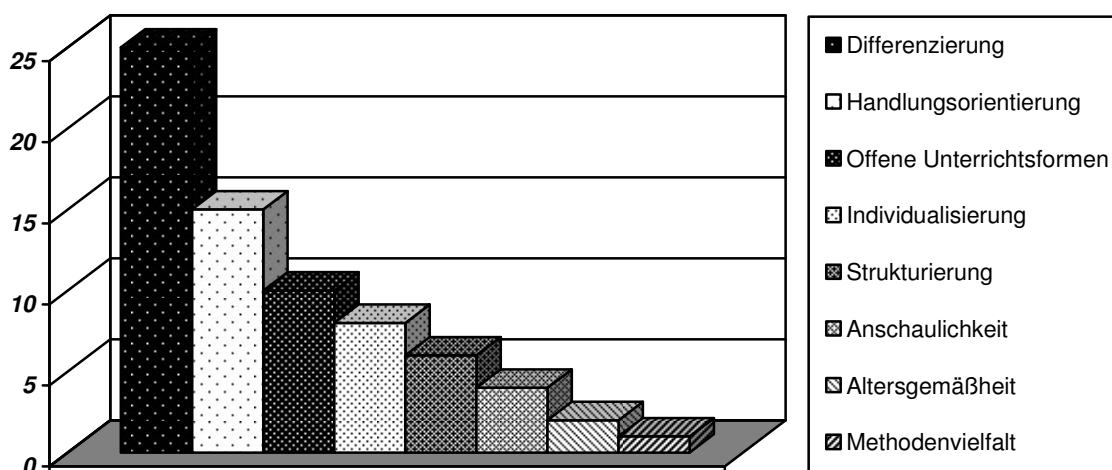


Abb. 5: Unterrichtsprinzipien für den GU (Team, offene Frage. N=49)

## Differenzierung

Differenzierung findet in den Fächern in unterschiedlichem Umfang statt, am stärksten geschieht das – nach den Aussagen von 11 Teams – in Mathematik und Deutsch. Die meisten Lehrpersonen schätzen im GU die Gruppenarbeit in gemischten Gruppen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung. Ein Viertel (25,5 %) der Lehrper-

sonen wendet diese Sozialform ‚immer‘ und 55 % ‚häufig‘ an. Partnerarbeit nutzen 66 % der Teams ‚häufig‘ und 30 % ‚manchmal‘, Einzelarbeit 59 % der Teams ‚häufig‘ und 37 % ‚manchmal‘. Am Ende der Prioritätenliste rangiert die Gruppenarbeit mit getrennten Gruppen von Schüler(inne)n mit und ohne Förderbedarf, die von 38 % der Teams ‚häufig‘, von 55 % jedoch ‚gar nicht‘ angewandt wird.

## **GU in unterschiedlichen Unterrichtsfächern**

Im Außenklassenmodell entscheiden die Teams, welcher Unterricht in welchem Umfang gemeinsam stattfindet, sodass sich in den folgenden Ergebnissen vor allem deren Einschätzung widerspiegelt, inwiefern der GU in den verschiedenen Unterrichtsfächern bzw. Fächerverbänden möglich und sinnvoll erscheint.

Es gibt kein Fach, bei dem kein Team angibt, den Unterricht vollständig gemeinsam durchzuführen; das ist allerdings selten.

In Mathematik findet GU am seltensten statt: Nur 17 Teams (35 %) geben dies an, und der Beteiligungsgrad liegt zwischen 1 % und 100 % (Durchschnitt 58 %). In vier Klassen (8 %) findet der Matheunterricht vollständig gemeinsam statt.

Gemeinsamen Deutschunterricht gibt es in 63 % der Klassen, mit derselben Streuung wie in Mathematik und ebenfalls einem durchschnittlichen Beteiligungsgrad von 58 %. Nur 14 % der Klassen trennen hier gar nicht und unterrichten das Fach vollständig gemeinsam.

In Religion, Sport und auch MENUK<sup>3</sup> liegt der Beteiligungsgrad am höchsten (über 85 %). Allerdings wird bei nur 53 % der Klassen angegeben, dass in MENUK gemeinsam unterrichtet wird, bei Religion bei 61 % und bei Sport (dem ‚Spitzenreiter‘) 82 %.

<b>Wie viel GU findet statt?</b>	<b>GU wird angegeben von</b>	<b>Beteiligungsgrad zwischen</b>	<b>und</b>	<b>Mittelwert (Beteiligungsgrad)</b>
Mathematik	34,7 %	1 %	100 %	58,2 %
Deutsch	63,3 %	5 %	100 %	58,2 %
Bildende Kunst	14,3 %	10 %	100 %	74,3 %
Englisch	51,0 %	10 %	100 %	77,2 %
Welt Zeit Gesellschaft	26,5 %	50 %	100 %	82,3 %
Mensch, Natur und Technik	26,5 %	40 %	100 %	84,6 %
MENUK	53,1 %	10 %	100 %	86,5 %
Musik	8,2 %	60 %	100 %	90,0 %
Sport	81,6 %	30 %	100 %	90,2 %
Religion	61,2 %	10 %	100 %	95,7 %

Tab. 4: GU in ausgewählten Schulfächern (Team, N=49)

<sup>3</sup> Fächerverbund Mensch, Natur, Kultur

## Soziale Integration und Kooperation zwischen den Schüler(inne)n

Die Teams geben mehrheitlich an, dass die beteiligten Schüler(innen) von der Kooperation profitieren. Sie sehen vor allem folgende Vorteile, die aus dem gemeinsam gestalteten Unterricht und dem sozialen Miteinander resultieren (vgl. TERFLOTH 2012).

Vorteile für alle Schüler(innen)	Vorwiegend für Schüler(innen) mit sonderpädagogischem Förderbedarf	Vorwiegend für Schüler(innen) ohne sonderpädagogischen Förderbedarf
Didaktische und methodische Maßnahmen der Individualisierung und Differenzierung	Erweiterter Zugang zu kulturell bedeutsamen Bildungsinhalten	Erlernen sozialer Kompetenzen im natürlichen Umgang mit Behinderung
Soziale Rückmeldung zu Stärken und Schwächen in den eigenen Belangen und denen der Mitschüler(innen)		
Lernumgebung, in der alle Schüler(innen) mit ihren Stärken und Schwächen akzeptiert werden.	Anregungspotenzial durch die Entwicklungsvorsprünge der Mitschüler(innen); Lernen am Modell	
In Kooperation mit- und voneinander in den unterschiedlichsten Bereichen lernen		

Tab. 5: Aussagen von Lehrpersonen zu den Vorteilen des GU für die Schüler(innen) (Teams, offene Frage; N=49)

Von den Lehrkräften wird das Verhältnis zwischen den Schüler(inne)n der Kooperationsklasse und der Außenklasse vorwiegend als gut bezeichnet. Zwölf Kooperationsteams geben sogar an, es gebe keinen Unterschied zwischen den Schüler(innen)gruppen. Zur Förderung der Kooperation ergreifen die Lehrkräfte unterschiedliche Maßnahmen. Zu Beginn der Kooperation sind das vor allem außerunterrichtliche Maßnahmen wie gemeinsame Ausflüge und Aufenthalte im Schullandheim, wo sich die Kinder begegnen können, ohne dass schulische Leistungen eine Rolle spielen. Außerdem versuchen die Lehrkräfte vor allem durch gemischte Arbeitsgruppen Gemeinsamkeit zu fördern. Nach Einschätzung der Lehrpersonen lernen die Schüler(innen) ohne Behinderung so einen natürlichen Umgang mit den Sonderschüler(inne)n und gewinnen dadurch an Sicherheit im Umgang mit Behinderungen. Sie lernen Anderssein zu akzeptieren und Rücksichtnahme auf Schwächere. Im Umgang zeigen sich die meisten von ihnen unbefangen und hilfsbereit.

Nach Einschätzung der Teams profitieren die Schüler(innen) mit Förderbedarf häufig vom positiven Modell der anderen Mitschüler(innen) bezüglich Arbeitshaltung und Anstrengungsbereitschaft; sie erleben diese als normal. Oft eifern sie leistungsstärkeren Gleichaltrigen nach und werden durch die Fortschritte der Mitschüler(innen) angespornt. Außerdem bekommen die Sonderschüler(innen) Rückmeldung von anderen Kindern in Bezug auf ihre Leistungen und ihr Verhalten. Zudem bietet der GU nach Meinung der Lehrpersonen vielfältige Lernangebote und Lernanreize.

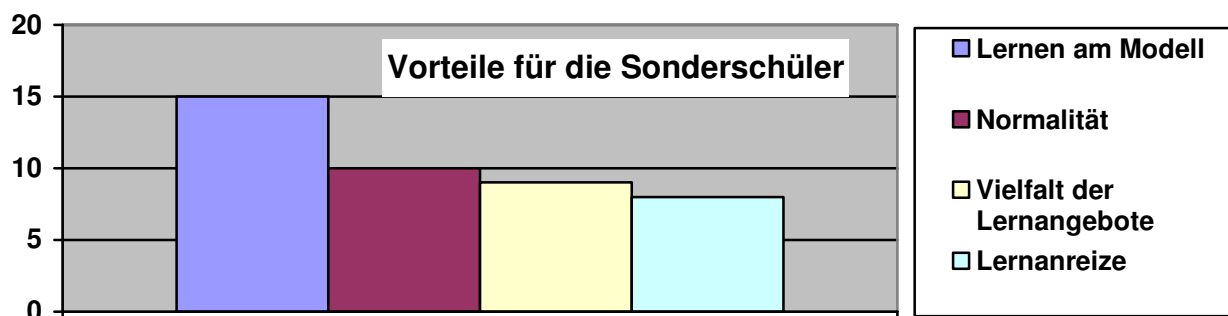


Abb. 6: Profit der Sonderschüler(innen) aus der Kooperation (Team, offene Frage; N=46)

Der Gewinn der Kinder und Jugendlichen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf liegt nach Aussagen der Lehrkräfte hauptsächlich im Bereich der sozialen Kompetenzen. Einzelne Lehrpersonen geben außerdem an, die Kooperation wirke sich positiv auf die Leistungsorientierung der Kooperationsklasse, die Leistungsorientierung der Allgemeinen Schulen werde teilweise relativiert und andere Fähigkeiten in die Beurteilung mit einbezogen. Fast alle (94 %) der Lehrpersonen sehen einen solchen ‚Profit‘ bei den Sonderschüler(inne)n, etwas weniger (76 %) auch bei den Kooperationschüler(inne)n.

Zwei Teams sind der Meinung, dass die Schüler(innen) mit und ohne Behinderung keine Kontakte in der Schule hätten, in 15 Fällen (31 %) geben die Lehrkräfte an, dass Kontakte in den Pausen bestünden, und 14 Teams (29 %) berichten, dass die Kontakte in der Schule eher selten seien. Nach außerschulischen Kontakten gefragt geben 17 Teams (35 %) an, solche Begegnungen fänden nicht statt, 26 nennen ‚einzelne Kontakte‘ (53 %), drei gemeinsamen Sport (6 %) und 14 Besuche bei Kindergeburtstagen (29 %).

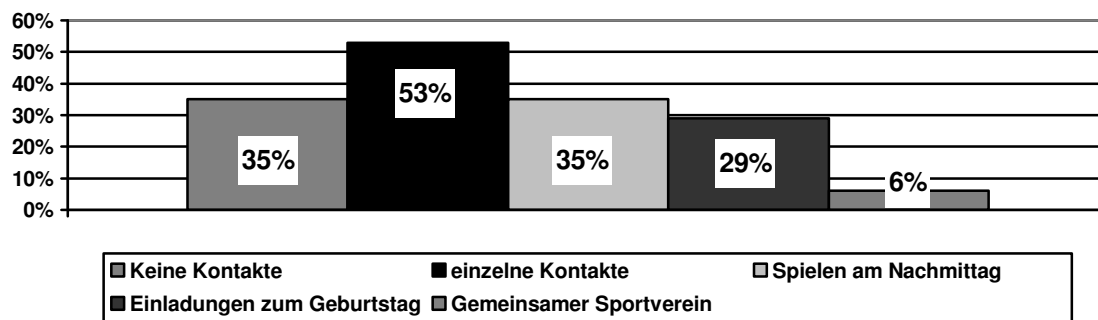


Abb. 7: Kontakte außerhalb der Schule (Team, N=49)

Auch wenn Lehrpersonen nicht über alle Kontakte außerhalb der Schule informiert sein dürften, sind die außerschulischen Kontakte doch eher gering. Als Gründe dafür nennen die Kooperationsteams vor allem die räumliche Distanz (71 %). Da die Schüler(innen) der Außenklassen nicht immer am selben Wohnort leben wie die der Kooperationsklassen, sind die Kontakte nur durch Fahrdienste der Eltern möglich und somit vom Engagement dieser abhängig (13 Nennungen=27 %). Darüber hinaus wird von fünf Teams (10 %) der Aspekt der unterschiedlichen Interessen der Schüler(innen) erwähnt. Dieser Aspekt entscheidet vor allem bei älteren Schüler(inne)n über Kontakte außerhalb der Schule.

## Einstellungen zum GU in Außenklassen

In der Bereitschaft der Lehrpersonen zur Beteiligung am Außenklassenmodell spiegeln sich deren Einschätzungen in Bezug auf diese Form des GU wider. Nach Meinung der befragten Schulleiter(innen) (N=45) besteht bei durchschnittlich 59 % ihrer Kolleg(inn)en (zwischen 20 % und 100 %) eine Bereitschaft zur Beteiligung an der Außenklassen-Kooperation. Dabei beurteilen die Schulleiter(innen) der Kooperationsschulen diese Bereitschaft insgesamt positiver als ihrer Kolleg(inn)en aus den Sonderschulen. Sie liegt in den Allgemeinen Schulen zwischen 20 % und 100 % (Durchschnitt 58 %) und bei den Sonderschulen zwischen 20 % und 75 % (Durchschnitt 52 %).

## Welche Gründe sprechen für oder gegen eine Mitarbeit in der Kooperation?

Nach Einschätzung der Schulleiter(innen) gibt es verschiedene Gründe dafür, dass ihre Kolleg(inn)en gerne in Außen- bzw. Kooperationsklassen arbeiten (möchten). Die Aussicht auf Arbeitsteilung und Teamarbeit dominiert danach bei den Lehrkräften der Allgemeinen Schulen (62 %). Für die Schulleiter(innen) der Sonderschulen steht der ‚Integrationsgedanke‘ im Vordergrund, wenn sich Lehrpersonen für die Mitarbeit in der Kooperation entscheiden (73 %). Dieser Aspekt scheint für die Lehrer(innen) der Allgemeinen Schulen nur selten eine entscheidende Rolle zu spielen (27 %). Etwas häufiger als die Sonderschullehrer(innen) scheinen sie sich durch die Möglichkeit des Austauschs und der Bereicherung motivieren zu lassen (35 % vs. 27 %), und auch die Chance auf soziales Lernen scheint nur für einige von ihnen entscheidungsrelevant zu sein (19 %).

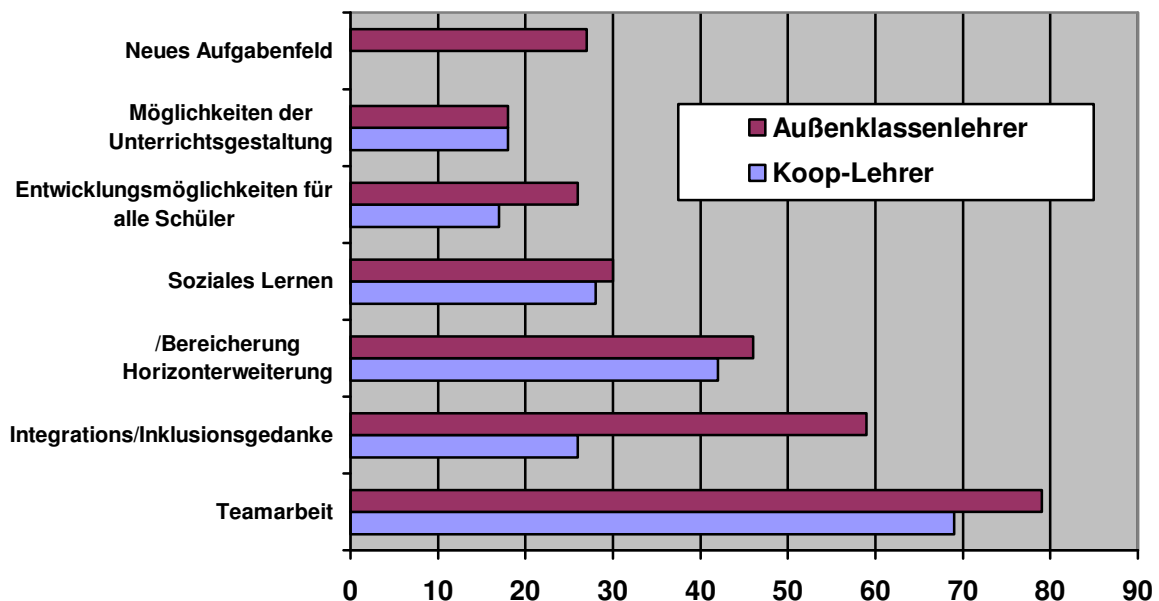
Auf die Frage, weshalb manche Kolleg(inn)en sich nicht am Außenklassenmodell beteiligen (möchten), nennen die Schulleiter(innen) vor allem die (mögliche) Mehrbelastung; dies betrifft aber fast nur die Lehrpersonen der Kooperationsschulen, hier nennen 18 Schulleiter(innen) (49 %) dieses Argument, aber nur zwei der Sonderschulleiter (18 %). Probleme der ‚Passung des Teams‘ und Rahmenbedingungen (z.B. die gleichzeitige Orientierung an mehreren Bildungsplänen) nennen die Schulleiter(innen) beider Schularten häufig, das Problem der Trennung von der Stammschule sehen naturgemäß nur die Leiter der Sonderschulen (80 %), die mangelnde Qualifizierung der Lehrpersonen hingegen nur Leiter der Allgemeiner Schulen (zu 21 %). Einige Male werden von den Schulleiter(inne)n der Allgemeinen Schulen Probleme im Umgang mit den Schüler(inne)n sowie Zweifel einiger Kollegen am Konzept der Außenklasse genannt.

Gründe gegen eine Mitarbeit in der Kooperation	Alle	Sonderschulen	Kooperationsschulen
Mehrbelastung	41,7 %	18,2 %	48,7 %
Passung des Teams	27,1 %	27,3 %	27,0 %
Rahmenbedingungen	20,8 %	27,3 %	18,9 %
Trennung von der Stammschule	16,7 %	72,7 %	
Qualifizierung der Lehrkräfte	16,7 %		21,6 %
Schüler(innen)	10,4 %		13,5 %
Zweifel am Konzept der AK	10,4 %	45,5 %	
N	48	11	27

Tab. 6: Gründe gegen die Arbeit in der Kooperation (N=48; Angaben von Schulleiter(innen); offene Frage)

Auch die Teams wurden gefragt, aus welchen Gründen sie gerne – oder nicht gerne – in einer Außen- bzw. Kooperationsklassen arbeiten (möchten). Diese nennen deutlich mehr Gründe, die für die Arbeit in der Kooperation sprechen als dagegen. Auffällig hierbei ist, dass die Lehrer(innen) der Außenklassen sich insgesamt häufiger äußern als die Kooperationslehrer(innen); beide Gruppen nennen ähnliche Aspekte, die für die Arbeit in der Kooperation sprechen, gewichten einzelne davon jedoch unterschiedlich.

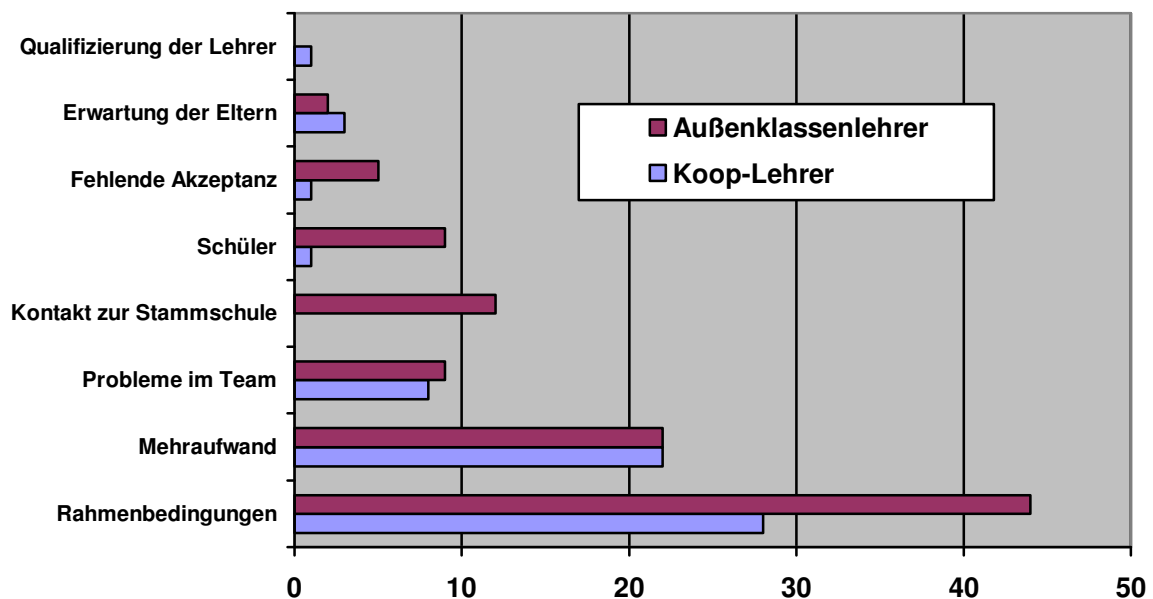
Die Lehrkräfte der Außenklassen heben neben der für alle bedeutsamen Teamarbeit (70 % bis 80 %) vor allem den Integrations- beziehungsweise Inklusionsgedanken als für sie wichtigen Grund hervor, bei den Lehrkräften der Kooperationsklassen spielt das eine geringere Rolle. Für sie ist neben der Teamarbeit vor allem die persönliche Bereicherung und Horizonterweiterung entscheidend. Das soziale Lernen der Schüler(innen) nennen beide Gruppen etwa gleich häufig als wichtigen Grund (ca. 30 %), ebenso die Chancen der gemeinsamen Unterrichtsgestaltung (ca. 18 %), die Entwicklungsmöglichkeiten für alle Schüler(innen) nennen die Lehrpersonen der Außenklassen etwas häufiger (26 %) als ihre Kolleg(inn)en aus den Kooperationsklassen (18 %), und die Chancen eines neuen Aufgabenfeldes nennen nur Lehrkräfte der Außenklassen (27 %).



Tab. 7: Gründe, die für eine (weitere) Mitarbeit in der Kooperation sprechen (Team, offene Frage; Mehrfachantworten. N=49)

Auch bei den Gründen, die gegen eine (erneute) Arbeit in der Kooperation sprechen, äußern sich die Außenklassenlehrer(innen) häufiger. Für beide Lehrergruppen sind Rahmenbedingungen wie z.B. organisatorische Probleme, Raumfragen etc. (AK 43 Nennungen; Koop 28) und der durch die Arbeit in der Kooperation entstehende Mehraufwand wichtige Aspekte (beide 22), die gegen die Arbeit in der Kooperation sprechen. Einige Lehrer(innen) der Außenklassen (9) geben auch die Schüler(innen) als Grund für ihre Ablehnung an. Schwierigkeiten im Team werden von neun Außenklassenlehrer(inne)n und acht Kooperationslehrer(inne)n als Grund genannt. Für einige Lehrer(innen) der Außenklassen sind auch der fehlende oder seltene Kontakt zur Stammschule (12) und eine „fehlende Ak-

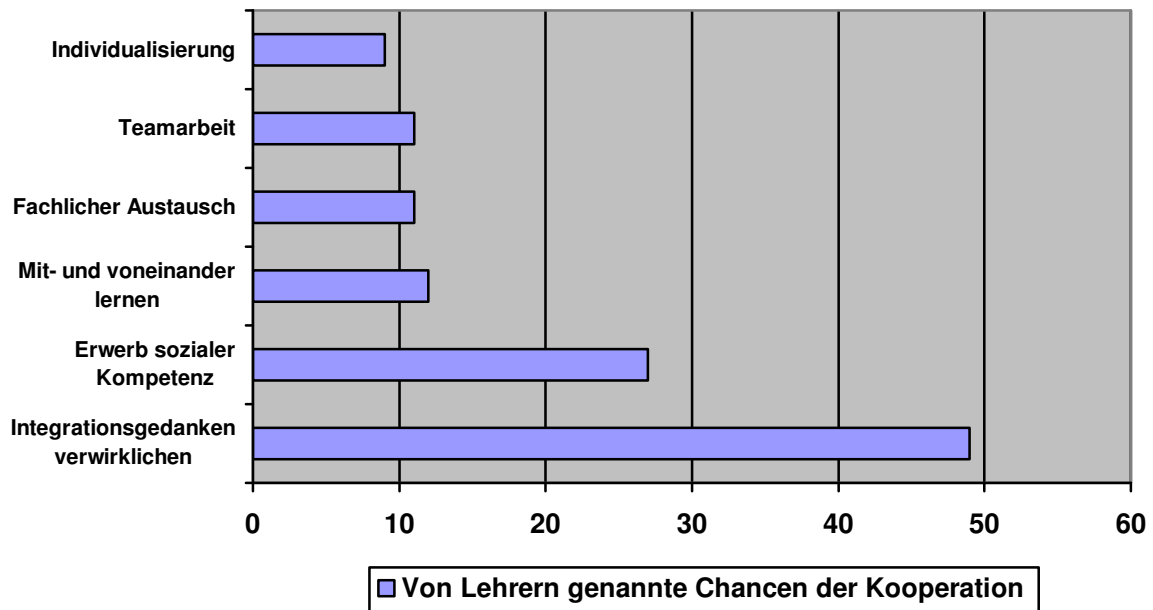
zeptanz“ an den Stammschulen (5) Gesichtspunkte, die gegen die Arbeit in der Kooperation sprechen.



Tab. 8: Gründe, die gegen eine (weitere) Mitarbeit in der Kooperation sprechen (Team, offene Frage; Mehrfachantworten. N=49)

## Chancen und Schwierigkeiten (in) der Kooperation

Insgesamt nennen die befragten Lehrkräfte mehr Schwierigkeiten der Kooperation (188) als Chancen (112). Vor allem die Umsetzung des Integrationsgedankens wird als Chance gesehen (49 Nennungen). Dass das Außenklassenmodell die Möglichkeit bietet, soziale Kompetenzen zu erwerben, wird 27mal genannt. Daneben halten die Kooperationsteams das miteinander und voneinander Lernen für wesentlich (13), die Möglichkeit der Teamarbeit (11) und den fachlichen Austausch (11) sowie die Möglichkeit der Individualisierung im Unterricht (9).

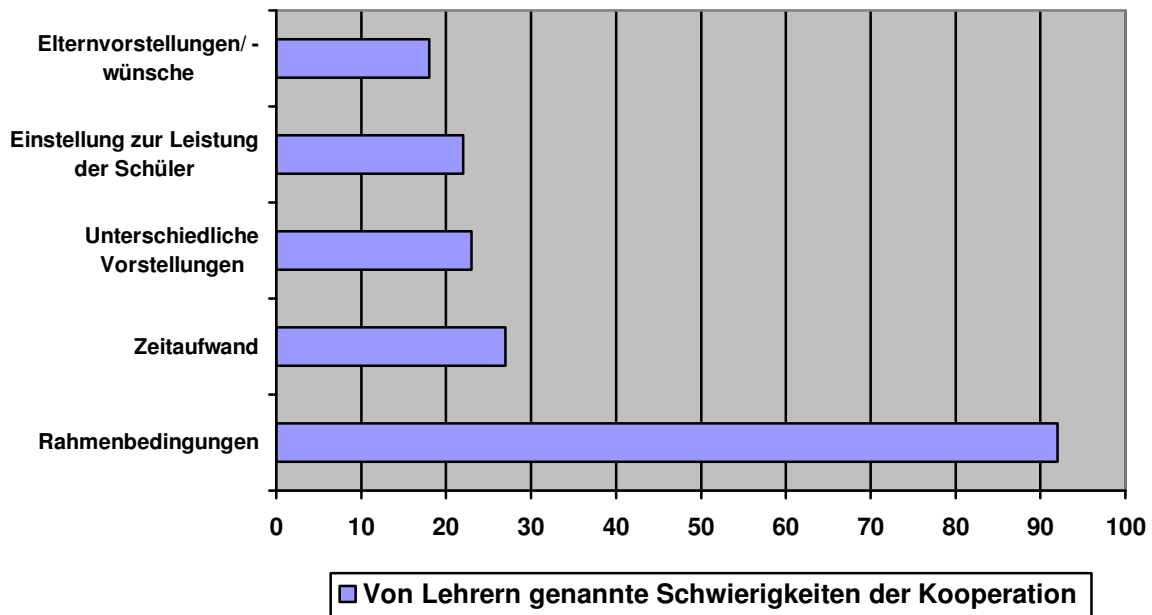


Tab. 9: Chancen der Kooperation (Teams, N=49)

Schwierigkeiten bereiten offenbar vor allem die Rahmenbedingungen, unter denen die Kooperation stattfindet. Dazu gehören fehlende Deputatsermäßigungen für die Teamarbeit, unzureichende Gebäude und Räumlichkeiten, und vor allem die Lehrer(innen) der Außenklassen merken an, die Kooperationsschulen seien häufig nicht barrierefrei. Daneben werden vor allem der zusätzliche Zeitaufwand und die Schwierigkeiten bei Unstimmigkeiten im Team als problematisch bezeichnet. Vor allem die Kooperationslehrer(innen) sehen eine weitere Schwierigkeit in unterschiedlichen Einstellungen zu den Leistungen und zur Leistungsbeurteilung der Schüler(innen).

Auch die Vorstellungen und Wünsche, die Eltern an die Kooperation haben, werden von einigen Lehrkräften als schwierig bezeichnet. Teilweise haben die Eltern der Kooperationschüler(innen) die Hoffnung, dass eher schwache Schüler(innen) von der Kooperation profitieren und einen enormen Leistungszuwachs zeigen, diese Hoffnung kann jedoch nicht immer erfüllt werden und führt zu Konflikten in der Elternarbeit.





Tab. 10: Schwierigkeiten der Kooperation (Teams, N=49)

## Fazit

Im Modell der Außenklassen kann GU stattfinden, für dessen Ausgestaltung es jedoch keinerlei verbindlichen Regelungen gibt. Die dargestellten Befragungsergebnisse zeigen, dass sich eine große Vielfalt an Realisierungsmöglichkeiten herausgebildet hat. Unterschiedliche Rahmenbedingungen, die Einstellungen von Lehrpersonen und das Gelingen von Teamarbeit beeinflussen die Zugänglichkeit, den Umfang und die Qualität des GU in erheblichem Maße:

Für Schüler(inne)n mit den Förderschwerpunkten Lernen und sozial-emotionale Entwicklung scheint das Modell weniger zugänglich zu sein. Vor allem Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten geistige Entwicklung nutzen hier die Chance auf GU häufiger als es den Integrationsquoten für die BRD insgesamt entspricht. Andererseits haben nur 3,4 % der Außenklassen-Schüler(innen) den Status schwerstbehindert, das spricht dafür, dass hier doch häufig eine Auslese stattfindet.

Ein Schwerpunkt der Kooperationen liegt im Grundschulbereich. Nach der Klassenstufe vier wird ein Großteil der Kooperationen nicht fortgesetzt. Im Sekundarbereich gibt es eine Konzentration auf die Hauptschulen; Realschulen spielen kaum eine und Gymnasien keine Rolle.

Die Kooperationsteams sind – vor allem im Sekundarstufenbereich – relativ groß. Allerdings beteiligen sich in der Regel nicht alle Teammitglieder aktiv an der Zusammenarbeit. Hier scheint es zumeist ‚Kernteams‘ aus (mindestens) einer Lehrperson der Allgemeinen Schule und der Sonderschule zu geben, die Teamabsprachen treffen. Diese finden häufig, aber bei weitem nicht immer, regelmäßig und geplant statt. Überwiegend sind die unterschiedlichen Lehrpersonen für alle Kinder zuständig, es gibt aber auch Differenzierungen und Klassen, in denen die Sonderpädagogen v.a. für die Kinder mit Förderbedarf verantwortlich sind.

Das Außenklassenmodell bietet die Chance, allen Unterricht gemeinsam durchzuführen – das findet jedoch nur sehr selten auch so statt. Die höchsten Anteile an GU finden sich in den musischen Fächern und Fächerverbänden, wobei auch hier nicht alle Klassen durchgehend kooperieren. In Deutsch und Mathematik wird am seltensten gemeinsam unterrichtet, und wenn dies geschieht, dann oft auch nur für einen Teil der Unterrichtszeit.

Differenzierung, Offene Unterrichtsformen etc. spielen erwartungsgemäß eine wichtige Rolle im GU des Außenklassenmodells. Manche Teams machen für die Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf mehr Differenzierungsangebote als für die anderen Schüler(innen).

Aus der Perspektive der Schulleiter(inne)n und Lehrpersonen gibt es gute Gründe dafür, in diesem Modell mitzuarbeiten. Die Lehrerkollegien sind – nach Einschätzung der Schulleiter(innen) – mehrheitlich bereit, sich daran zu beteiligen. Mangelnde Qualifikation, persönliche Einstellungen und problematische Rahmenbedingungen hindern allerdings einige Lehrkräfte daran. Die meisten befragten Schulleiter(innen) sehen gute Gründe für die Einrichtung und Fortführung der Außenklassen. Dabei scheinen besonders die Kooperationschulen von der Teamarbeit zu profitieren. Besonders wichtig für das Gelingen des GU erscheint für die befragten Schulleiter(innen) der „Integrationsgedanke“ und dessen Umsetzung: Inklusion soll für die Schüler(innen) zum „Normalfall“ und ein selbstverständlicher Umgang mit Menschen mit Behinderungen erreicht werden. Die Chancen auf mehr Individualisierung, Lernchancen für alle Kinder, das eigene Profitieren von der Zusammenarbeit, der fachliche Austausch und die Förderung sozialer Kompetenz sind für viele Lehrer(innen) Chancen, die sie nutzen möchten.

Die Auswirkungen für die beteiligten SchülerInnen werden vor allem positiv eingeschätzt, wobei vor allem das soziale Lernen herausgestellt wird und die Vorteile für die Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf noch etwas positiver beurteilt werden als für die anderen Schüler(innen).

Was kann nun aus der Darstellung der Realisierung des Außenklassenmodells für die Inklusion gelernt werden?

Freiheiten in der Ausgestaltung werden von den Verantwortlichen sehr unterschiedlich genutzt. Daher stellt sich die Frage, inwiefern ein definitives Recht auf GU und auch stärkere Vorgaben im Sinne von Minimalstandards für eine Qualitätssteigerung im Rahmen des Außenklassenmodells sorgen könnten. Dies sollte der Beliebigkeit Vorschub leisten und als eine Orientierungshilfe für die Selbstvergewisserung der Teams und Lehrpersonen dienen.

In jedem Fall sind die zukünftigen und bereits tätigen Lehrpersonen durch Aus- und Fortbildungen noch differenzierter auf die Aufgaben im GU, besonders auch auf die interdisziplinäre Teamarbeit, vorzubereiten. Dies sollte nicht optional, sondern verpflichtend sein. Dabei gilt es potentielle Sorgen und Vorbehalte der Lehrpersonen ernst zu nehmen und daran im Rahmen der Weiterqualifizierung anzusetzen.

Das Außenklassenmodell bringt Nachteile für die Schüler(innen) mit Förderbedarf wie die Entfernung der Schule vom Wohnort und die Statuszugehörigkeit an einer Sonderschule mit sich. Das ist ein erheblicher Nachteil im Vergleich zu Integrations- bzw. Inklusionsklassen. Doch auch bei der Bildung von Inklusionsklassen wird teilweise auf sogenannte Gruppenlösungen zurückgegriffen, um Ressourcen bündeln und die Versorgung mit sonderpädagogischen Deputatsstunden sichern zu können. Diese ähneln in ihrer Struktur

durchaus den Außenklassen, sodass viele der oben dargestellten Erkenntnisse auch für sie zutreffen dürften.

## Literatur

- AMBERG, Arnulf & AUGST, Konstanze (2012): Wie gelingt gemeinsamer Unterricht? Nützliche Ableitungen aus dem Erfahrungsschatz der Außenklassen. In: Klauß, Theo; Terfloth, Karin (Hg.): Besser gemeinsam lernen! Inklusive Schulentwicklung. Heidelberg: Winter, 83-98.
- Drucksache des Landtages von Baden-Württemberg. URL: [http://www.landtag-bw.de/WP15/Drucksachen/0000/15\\_0311\\_d.pdf](http://www.landtag-bw.de/WP15/Drucksachen/0000/15_0311_d.pdf). (abgerufen am 01.10.2011).
- FRÜHAUF, Theo (1996): Gemeinsamer Unterricht auf dem Vormarsch. Ein bundesweiter Vergleich. In: Lebenshilfe-Zeitung, H. 6, Dez, S. 3.
- FRÜHAUF, Theo (2008): Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ in Sonderschulen und in allgemeinen Schulen. Gemeinsamer Unterricht bundesweit weiterhin auf niedrigem Niveau. In: Geistige Behinderung 47 (4), S. 301–318.
- KLAUß, Theo & TERFLOTH, KARIN (2011): Befragungsergebnisse zu den Außenklassen im Bereich des Staatlichen Schulamtes Mannheim: Befragung der Schulleiter und der Teams. Pädagogische Hochschule Heidelberg, unveröffentlicht.
- 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 (2000): Erleichtert oder erschwert Intensivkooperation schulische Integration? In: Klauß, Theo (Hrsg.): Aktuelle Themen der schulischen Förderung. Heidelberg, 34-48.
- KLAUß, Theo (2005): Ein besonderes Leben. Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2. erweiterte und völlig überarbeitete Auflage.
- KLAUß, Theo (2010): Inklusive Bildung: Vom Recht aller, alles Wichtige über die Welt zu erfahren. In: Behindertenpädagogik (49) Heft 4. 341-374.
- KLAUß, Theo (2011): Herausforderungen. Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern für eine Schule für alle. In: Hinz, Andreas; Körner, Ingrid & Niehoff, Ulrich (Hrsg.): Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden- inklusive Pädagogik entwickeln. 2., durchgesehene Auflage. Marburg: Lebenshilfe-Verlag. 281-296.
- KLAUß, Theo, LAMERS, Wolfgang & JANZ, Frauke (2006): Die Teilhabe von Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung an der schulischen Bildung - eine empirische Erhebung. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt zur „Bildungsrealität von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in Baden-Württemberg (BiSB)“ Teil I – Fragebogenerhebung. URL: <http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/volltexte/2006/6790/>.
- KLEMM, Klaus; PREUSS-LAUSITZ, Ulf (2008): Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen. Essen und Berlin. URL:

- [http://www.bildung.bremen.de/fastmedia/13/Bremen %20Wv %20End %2011 %20End.pdf](http://www.bildung.bremen.de/fastmedia/13/Bremen%20Wv%20End%2011%20End.pdf). (abgerufen am 30.9.2009).
- KMK (2010): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1999 bis 2008. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 189 – März 2010. Berlin.
- KMK-IVC (2010a): Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2009/2010. Berlin, den 22.12.2010. URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Aus\\_SoPae\\_Int\\_2009.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Aus_SoPae_Int_2009.pdf). (abgerufen am 18.06.2011).
- KMK-IVC (2010b): Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2009/2010. Berlin, den 22.12.2010. URL: [www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Aus\\_Sopae\\_2009.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Aus_Sopae_2009.pdf). (abgerufen am 18.06.2011).
- Kultus und Unterricht (1999): Ausgabe 5. Villingen-Schwenningen: Neckarverlag.
- LENSCHOW, H. (2003): Schüler mit schweren und mehrfachen Behinderungen in Außenklassen. In: Klauß, Theo & Lamers, Wolfgang (Hrsg.): Alle Kinder alles lehren ... Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 157-167.
- LUDWIG, Kathrin (2011): Auswertung und Interpretation einer Schulleiterbefragung im Schulamtsbezirk Mannheim zum Außenklassenmodell. Wissenschaftliche Hausarbeit, Pädagogische Hochschule Heidelberg, unveröff.
- MKS (MINISTERIUM FÜR KULTUS UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG) (1997): Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG), Entwurf vom 4.8. 1997. (GBl.S.397) Zuletzt geändert 28. Juni 1993; K.u.U. S. 389/1993.
- MKJS (MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG) (2009): Organisationserlass für die Sonderschulen. Villingen-Schwenningen: Neckarverlag.
- MKJS (MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG) (2009): Bildungsplan 2009 Schule für Geistigbehinderte. Stuttgart.
- MKJS (MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG) (2010): Außenklassen von privaten Sonderschulen 2009/10 in Baden Württemberg. Und: Außenklassen von öffentlichen Sonderschulen 2009/10 in Baden Württemberg. URL: <http://www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/kooperation>. (abgerufen am 07.12.2011).
- MÜHL, Heinz (1997): Lernen unter einem Dach - Schulische Integration durch Kooperation. Marburg: Bundesvereinigung Lebenshilfe.
- Schulgesetz des Landes Baden-Württemberg (1983): Zuletzt geändert durch Gesetz vom 18. Dezember 2006 (GBl, 378; K. u. U. 2007, 38), Villingen-Schwenningen: Neckarverlag.
- STATISTISCHES LANDESAMT BW (2010): Statistische Berichte Baden-Württemberg. Unterricht und Bildung. URL: [http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/Veroeffentl/Statistische\\_Berichte/3231\\_09001.pdf](http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/Veroeffentl/Statistische_Berichte/3231_09001.pdf). (abgerufen am 01.03.2012).

TERFLOTH, Karin (2012): Wer gehört eigentlich dazu? Forschung zur sozialen Integration in heterogenen Klassen. In: Klauf, Theo; Terfloth, Karin (Hg.): Besser gemeinsam lernen! Inklusive Schulentwicklung. Heidelberg: Winter, 127-153.

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

Die Autor(innen):

Prof. Dr. Theo Klauf

Pädagogische Hochschule Heidelberg, Fakultät I (Erziehungs- und Sozialwissenschaften),  
Institut für Sonderpädagogik, Fachrichtung Geistig- und Mehrfachbehindertenpädagogik,  
Keplerstr. 87, 69120 Heidelberg

[Theo.Klauss@urz.uni-heidelberg.de](mailto:Theo.Klauss@urz.uni-heidelberg.de)

Prof Dr. Karin Terfloth

Pädagogische Hochschule Heidelberg, Fakultät I (Erziehungs- und Sozialwissenschaften),  
Institut für Sonderpädagogik, Fachrichtung Geistig- und Mehrfachbehindertenpädagogik,  
Keplerstr. 87, 69120 Heidelberg

[terfloth@ph-heidelberg.de](mailto:terfloth@ph-heidelberg.de)