

**Wissenschaftliche Begleitung des  
Modellversuchs  
Konduktive Außenklasse  
des Förderzentrums körperliche und  
motorische Entwicklung Aschau  
in der Grundschule  
Am Turner Hölzl, Rohrdorf**

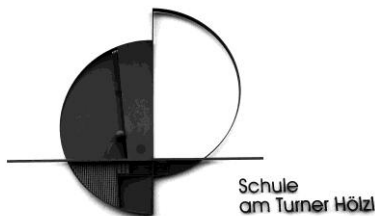
---

**ABSCHLUSSBERICHT**

---

Univ.-Prof. Dr. Reinhard Lelgemann, Juliane Quandt

---



**JULI 2009**



# INHALT

|  |                 |
|--|-----------------|
| <b>1. VORWORT.....</b>   | <b>SEITE 05</b> |
| <b>2. AUFTRAG DER WISSENSCHAFTLICHEN BEGLEITFORSCHUNG .....</b>                                  | <b>SEITE 06</b> |
| 2.1 Ressourcen .....   | Seite 06        |
| 2.2 Forschungsinteresse .....  | Seite 06        |
| 2.3 Realisierung der Begleitforschung .....  | Seite 06        |
| <b>3. DAS ROHRDORFER SCHULPROJEKT .....</b>  | <b>SEITE 08</b> |
| 3.1 Entstehung des Schulprojekts .....   | Seite 08        |
| 3.2 Trägerschaft von Schule und Tagesstätte .....  | Seite 08        |
| 3.3 Rahmenbedingungen .....  | Seite 09        |
| 3.4 Die Mitarbeiter .....  | Seite 10        |
| 3.5 Die Schüler .....  | Seite 12        |
| 3.6 Entwicklung des Projektes zwischen 2005 und 2009 .....                                       | Seite 13        |
| 3.6.1 Die konduktiv geförderten Schüler – Entwicklung seit 2005 .....                            | Seite 13        |
| 3.6.2 Die Schüler der Rohrdorfer Schule – Entwicklung seit 2005 .....                            | Seite 13        |
| <b>4. KONDUKTIVE FÖRDERUNG / KONDUKTIVE PÄDAGOGIK .....</b>                                      | <b>SEITE 15</b> |
| 4.1 Konduktive Förderung / Konduktive Pädagogik im Allgemeinen .....                             | Seite 15        |
| 4.1.1 Wesentliche Prinzipien der Konduktiven Förderung .....                                     | Seite 15        |
| 4.1.2 Ursprung des Konzepts .....  | Seite 15        |
| 4.1.3 Adressaten .....   | Seite 15        |
| 4.1.4 Ziele .....  | Seite 16        |
| 4.2 Konduktive Förderung in der Diskussion .....   | Seite 16        |
| 4.3 Konduktive Förderung / Konduktive Pädagogik in Rohrdorf .....                                | Seite 18        |
| 4.3.1 Methodische Vorgehensweise zur Beschreibung<br>der Konduktiven Pädagogik in Rohrdorf ..... | Seite 18        |
| 4.3.2 Konduktiver Alltag in Rohrdorf .....   | Seite 18        |
| 4.3.3 Vergleich der konduktiven Konzeption mit der Praxis in Rohrdorf .....                      | Seite 19        |
| 4.3.4 Vergleich der Kritik an Konduktiver Förderung mit der Praxis in Rohrdorf                   | Seite 22        |
| <b>5. INTEGRATION UND KOOPERATION .....</b>  | <b>SEITE 25</b> |
| 5.1 Überblick über die aktuelle Integrations-, Kooperations- und Inklusionsdebatte....           | Seite 25        |
| 5.2 Rechtliche und bildungspolitische Bestimmungen .....   | Seite 26        |
| 5.3 Formen schulischer Integration .....   | Seite 29        |

|   |              |           |
|---|--------------|-----------|
| 5.4 Das Modell der bayerischen Außenklasse .....  | Seite        | 29        |
| 5.5 Integration der konduktiv geförderten Schüler .....   | Seite        | 31        |
| 5.5.1 Methodische Hinweise zum Untersuchungsverlauf .....   | Seite        | 31        |
| 5.5.2 Evaluation der integrativen Entwicklung .....   | Seite        | 31        |
| 5.5.2.1 Perspektiven aller Lehrer der Rohrdorfer Schule .....   | Seite        | 31        |
| 5.5.2.2 Perspektiven aller Eltern der Rohrdorfer Schule<br>– Vergleich mit den Eltern der Partnerklassen .....    | Seite        | 35        |
| 5.5.2.3 Perspektiven der Eltern der konduktiven Außenklasse (KF-Eltern) .....                                     | Seite        | 39        |
| 5.5.2.4 Perspektiven aller Schüler der Rohrdorfer Schule .....  | Seite        | 43        |
| 5.5.2.5 Perspektiven der Schüler der Partnerklassen .....   | Seite        | 46        |
| 5.5.3 Wohlbefinden und Soziale Interaktionen aus Sicht der Schüler der<br>Außenklasse .....                       | Seite        | 50        |
| 5.5.4 Einschätzung der KF-Eltern und Professionellen (persönliche Interviews) .....                               | Seite        | 52        |
| 5.5.5 Beobachtungen .....   | Seite        | 56        |
| <br>  |              |           |
| <b>6. SOZIALE INTERAKTIONSPROZESSE .....</b>  | <b>SEITE</b> | <b>58</b> |
| 6.1 Grundlagen sozialer Interaktionsprozesse .....  | Seite        | 58        |
| 6.2 Gestaltung der Interaktionen und Beziehungen im Rohrdorfer Schulprojekt .....                                 | Seite        | 59        |
| 6.2.1 Beobachtungen im Unterricht .....   | Seite        | 59        |
| 6.2.2 Beziehungen zwischen den Schülern der Außen- und der Partnerklasse .....                                    | Seite        | 61        |
| 6.2.3 Freundschaften der Schüler aus Sicht der Eltern .....   | Seite        | 64        |
| <br>  |              |           |
| <b>7. ZUSAMMENFASSUNG DER WESENTLICHEN ERGEBNISSE UND<br/>EINSCHÄTZUNG DER ÜBERTRAGBARKEIT DES PROJEKTS .....</b> | <b>SEITE</b> | <b>67</b> |
| <br>  |              |           |
| <b>8. LITERATUR .....</b>   | <b>SEITE</b> | <b>70</b> |

## 1. VORWORT

Der vorliegende Forschungsbericht wurde im Rahmen des Projektes zur wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs „Konduktive Förderung im Rahmen einer integrativen Außenklasse des Förderzentrums Aschau an der Grundschule am Turner Hölzl in Rohrdorf“ erstellt.

Im Frühjahr 2005 lernte der Leiter der wissenschaftlichen Begleitung Mitglieder der Elterninitiative „Konduktive Förderung Rosenheim“ bei einer Veranstaltung kennen, zu der er als Inhaber des Lehrstuhls Körperbehindertenpädagogik der Universität Würzburg eingeladen war. In dieser Veranstaltung wurden die Pläne zur Einrichtung einer konduktiv geführten Klasse in einer Grundschule erstmalig der interessierten Öffentlichkeit vorgestellt.

Im Verlaufe des Sommers 2005 gelang es schließlich, im Rahmen des bayerischen Außenklassenmodells eine Klasse aus Schülern zu bilden, die den konduktiven Kindergarten Rosenheim besucht hatten, am Förderzentrum körperliche und motorische Entwicklung Aschau aufgenommen, deren Klassenräume aber in der Grundschule Am Turner Hölzl in Rohrdorf lagen. Im September 2005 begann der Unterricht der konduktiven Klasse, für die entsprechend dem Außenklassenmodell eine Partnerklasse, die Klasse 1a, gefunden wurde. Die Dauer war vorläufig auf einen Zeitraum von vier Jahren begrenzt.

Bereits im Verlaufe des Jahres 2005 schlug die Elterninitiative eine wissenschaftliche Begleitung vor und im Herbst 2005 nahm die verantwortliche Regierungsschuldirektorin der Bezirksregierung Oberbayern, Frau Dr. Köhler-Krauß, Kontakt mit dem Lehrstuhl Sonderpädagogik II / Körperbehindertenpädagogik der Universität Würzburg, Prof. Dr. Reinhard Lelgemann, auf, um die Möglichkeit einer systematischen Begleitung zu klären.

Die Integration körperbehinderter Kinder und Jugendlicher in die Schule ist nicht erst seit der UN-Erklärung zu den Rechten behinderter Menschen ein engagiert vertretenes Anliegen vieler Eltern, Sonderpädagogen und Pädagogen. Behinderte Menschen fordern die gleichberechtigte Teilhabe in der Gesellschaft und dieses Recht wird ihnen grundlegend im Grundgesetz, Artikel 3, Absatz 3 zugesichert. Die Ratifizierung der UN-Konvention und deren Inkrafttreten im März 2009 haben die Diskussion über Möglichkeiten der Integration und Inklusion aller Menschen mit Beeinträchtigungen vertieft. Aus wissenschaftlicher Perspektive fällt dabei auf, dass bis in die Gegenwart hinein kaum Erkenntnisse bzw. Forschungsergebnisse darüber vorliegen, welche besonderen Bedingungen im gemeinsamen Unterricht mit körper- und mehrfachbehinderten Schülern berücksichtigt werden müssen, damit Entwicklung und Bildung möglich werden. Die vorliegende Studie stellt deshalb einen Beitrag für die Weiterführung dieser Diskussion dar. Sie dokumentiert den Verlauf eines spezifischen Integrationsmodells und gibt Hinweise für die weitere Gestaltung integrativer Schulsituationen.

Als Leiter der wissenschaftlichen Begleitforschung bedanke ich mich bei allen Beteiligten, den Schülern und Eltern, den Konduktorinnen, Sonderpädagoginnen und Grundschullehrkräften, den Schulleitern und Geschäftsführern, den Bürgermeistern und verantwortlichen Regierungsschuldirektorinnen und Ministerialräten sowie den Studierenden, die im Rahmen ihrer Arbeit wesentlich mehr geleistet haben, als üblicherweise für eine Zulassungsarbeit notwendig gewesen wäre.

Bei Frau Juliane Quandt bedanke ich mich für die engagierte Zusammenarbeit bei der Erstellung des vorliegenden Abschlussberichts.

Würzburg, im Juli 2009

Univ.-Prof. Dr. Reinhard Lelgemann

## **2. AUFTRAG DER WISSENSCHAFTLICHEN BEGLEITFORSCHUNG**

### **2.1 Ressourcen**

Das Ministerium für Unterricht und Kultus bezuschusste das Vorhaben mit 2500,- Euro, die Bezirksregierung Oberbayern erklärte sich bereit, die Kosten für die im Rahmen des Modellversuchs regelmäßig stattfindenden Konferenzen zu übernehmen. Der Verein Fortschritt Rosenheim unterstützte die Durchführung mit einer Spende in Höhe von 3000,- Euro. Der Träger des Förderzentrums Aschau, das Behandlungszentrum Aschau GmbH, unterstützte die Begleitung des Modellversuchs durch die Bereitstellung von Übernachtungsmöglichkeiten in Aschau.

### **2.2 Forschungsinteresse**

Ziel des hier dokumentierten Vorhabens war es nicht, zu beweisen, dass die konduktive Förderung anderen therapeutischen Zugängen (z.B. nach BOBATH) überlegen oder dass schulische Integration möglich sei. Die Wirksamkeit konduktiver Förderung wird als belegt vorausgesetzt, ebenso der für alle Beteiligten vielfältig belegte Nutzen schulischer Integrationsprozesse, die die Heterogenität der Schüler umfassend berücksichtigen.

Auf der Grundlage der angestrebten, möglichst umfassenden Dokumentation der Entwicklung des Modellversuchs sollte vielmehr eine Reflexion der Bedingungen und des Verlaufs des Projekts sowie seiner integrativen Potentiale möglich werden.

Das Interesse der Eltern der konduktiv geführten Klassen war es vor allem, mit diesem Projekt ein umsetzbares Modell zu entwickeln und Bedingungen zu ermitteln, die auch an anderen Orten realisiert werden können. Vorwegnehmend muss festgestellt werden, dass die Frage der möglichen Übertragbarkeit mit Hilfe der hier dokumentierten Ergebnisse des Forschungsprojektes nicht abschließend eingeschätzt werden kann.

Darüber hinaus können dem hier vorgelegten Forschungsbericht Hinweise zur kritischen Evaluation des Außenklassenmodells im Förderbereich körperliche und motorische Entwicklung sowie der Verbindung von Konduktiver Förderung / Konduktiver Pädagogik mit dem Außenklassenmodell und weitergehend integrativen Angeboten entnommen werden.

Der inhaltliche Schwerpunkt der Begleitung lag in der möglichst umfassenden Dokumentation der folgenden Teilbereiche:

Dokumentation der Entwicklung der sozialen Interaktionsprozesse und Beziehungen der Beteiligten:

- in Kooperationsstunden
- und während der Pausen.

Einschätzung und Dokumentation des Modellverlaufs durch alle Beteiligten:

- Schülerinnen und Schüler,
- Eltern der Kinder mit körperlichen Beeinträchtigungen,
- Eltern der Grundschule,
- Sonderpädagoginnen,
- Konduktorinnen,
- kooperierende Grundschullehrerinnen und Lehrer,
- Schulleitungen,
- Geschäftsführer der Tagesstätten,
- weitere für das Projekt bedeutsame Beteiligte.

Beschreibung und Einschätzung der in diesem Modellversuch realisierten konduktiven Förderung / Pädagogik.

Angewandt wurden quantitative und qualitative Untersuchungs- bzw. Auswertungsverfahren.

### **2.3 Realisierung der Begleitforschung**

Auf der Grundlage der sehr begrenzten finanziellen Ressourcen war eine wissenschaftliche Begleitung nur mit Hilfe von Studierenden der Fachrichtung Körperbehindertenpädagogik der Universität Würzburg (eine Studentin der Diplompädagogik der Universität Bamberg beteiligte sich ebenfalls) im Rahmen von Abschlussarbeiten (Zulassungsarbeiten, Diplom- oder Magisterarbeit) möglich. Die zeitlich befristete Festanstellung einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin war nicht möglich.

Im Einzelnen beteiligten sich die folgenden Studierenden:

- Frau stud. paed. Regina Rauh (Universität Bamberg)
- Frau stud. paed. Silke Schaffer (Universität Würzburg)
- Frau stud. paed. Lisa Vallée (Universität Würzburg)
- Herr stud. paed. Peter-Michael Hannß (Universität Würzburg)
- Frau stud. paed. Juliane Quandt (Universität Würzburg)
- Frau stud. paed. Katrin Effenberger (Universität Würzburg)
- Frau stud. paed. Christina Wagner (Universität Würzburg)
- Frau stud. paed. Anne Kroder (Universität Würzburg)

Da geplant ist, das Modellprojekt auch im Rahmen der Sekundarstufe I weiterzuführen und bereits eine zweite Klasse im Grundschulbereich eingerichtet wurde, deren Entwicklung auch in diesem Bericht dokumentiert wird, ist vorgesehen, die wissenschaftliche Begleitforschung auch in den kommenden Jahren weiterzuführen, soweit dies mit den vorhandenen Mitteln und unter den gegebenen Studienbedingungen (Abschlussarbeiten im Rahmen des Lehramtsstudiums) möglich ist.

Der vorliegende Bericht enthält zahlreiche detaillierte Darstellungen, um die vielen Facetten des Rohrdorfer Modells abzubilden und die unterschiedlichen Ergebnisse der Begleitforschung vorstellen zu können.

**Zur raschen Lektüre werden das Kapitel 7 sowie die fett gedruckten Textstellen empfohlen.**

### **3. DAS ROHRDORFER SCHULPROJEKT**

#### **3.1 Entstehung des Schulprojekts**

Seit dem Schuljahr 2005/06 werden im oberbayerischen Rohrdorf im Rahmen eines Modellversuchs körperbehinderte Kinder in einer konduktiven Außenklasse in der Regelschule unterrichtet. Ziele des Schulprojektes sind die Ermöglichung angemessener Bildungsprozesse im Rahmen konduktiver Förderung und Pädagogik sowie die Integration behinderter Schüler in die allgemeine Grundschule. Bislang ist diese Verbindung zwischen einer integrativen Außenklasse und der Konduktiven Förderung nach Petö deutschlandweit einmalig.

Das Projekt wurde von einer Elterninitiative angeregt (viele Eltern, deren Kinder zuvor im Rosenheimer Petö-Kindergarten „Sonnenschein“ gefördert worden waren, wünschten sich die Fortsetzung der Konduktiven Förderung auch in der Schule und zwar in Verbindung mit Integration) und erhielt die Unterstützung der CSU-Bundestagsabgeordneten Daniela Raab und der damaligen Behindertenbeauftragten der Bayerischen Staatsregierung, Anita Knochner. Das Schulprojekt wurde durch die aktive Mitarbeit aller Beteiligten – dem Privaten Förderzentrum Aschau, dem Verein FortSchritt für Konduktive Förderung in Starnberg, der Grundschule Rohrdorf, der Gemeinde Rohrdorf und dem Bayerischen Kultusministerium – nach einjähriger Vorarbeit möglich. So konnten im Schuljahr 2005/06 sechs körperbehinderte Kinder ihren Unterricht in der Außenklasse des Förderzentrums Aschau in der Grundschule Rohrdorf beginnen. Vor Beginn des Rohrdorfer Schulprojektes gab es am Förderzentrum Aschau keine Konduktive Förderung. Der Modellversuch wurde für einen Zeitraum von zunächst vier Jahren bewilligt.

#### **3.2 Trägerschaft von Schule und Tagesstätte**

Hinsichtlich der Trägerschaft zeigen sich Unterschiede zwischen der Klasse, mit der das Schulprojekt 2005 begann (mittlerweile KF 3/4/5) und der im Schuljahr 2007/08 neu eingerichteten KF-Klasse (mittlerweile KF 1/2).

Da beide Klassen in Rohrdorf als Außenklassen organisiert sind, sind sie, rechtlich gesehen, Organisationseinheiten des privaten Förderzentrums Aschau; sie nutzen aber das Gebäude der Grundschule Rohrdorf (Grundschule am Turner Hölzl) und kooperieren mit Partnerklassen der Grundschule. Somit ist die Behandlungszentrum Aschau GmbH (Gesellschafter Kath. Jugendfürsorge München und Freising e.V.) Träger der beiden Außenklassen. Das Aschauer Förderzentrum stellt deshalb die sonderpädagogischen Lehrkräfte. Für die Konduktorinnen, die mit einer ganzen Stelle beschäftigt sind (wobei sich diese zwischen Schule und Tagesstätte aufteilt) gelten unterschiedliche Bedingungen. Die Konduktorinnen aus der aktuellen KF 1/2 werden vom Behandlungszentrum Aschau, das Schule und Tagesstätte trägt, gestellt. Für die aktuelle KF 3/4/5 galt bisher, dass ebenfalls das Behandlungszentrum Aschau Anstellungsträger war, die Fortschritt GmbH übernahm allerdings anteilig die Kosten der Mitarbeiter in der Tagesstätte. Diese Regelung soll für diese Gruppe auch zukünftig angewandt werden. In einem Kooperationsvertrag wurde die Teilung (Stunden/Finanzierung) festgelegt und besteht so bis heute.

Im Schuljahr 2005/06 startete das Projekt mit sechs Kindern. Der Bereich der konduktiven Tagesstätte wurde für die Schüler von der FortSchritt GmbH Niederpöcking gesichert. Zwischen der FortSchritt GmbH und dem Behandlungszentrum Aschau besteht ein Kooperationsvertrag. Zum Schuljahr 2006/07 wurde die Schulklasse um drei weitere Kinder erweitert. Da der Sozialausschuss des Bezirks Oberbayern im November 2005 jedoch beschloss, aufgrund rechtlicher Unsicherheiten keine weiteren konduktiven Tagesstättenplätze mehr zu genehmigen, stand die Finanzierung der drei neuen Tagesstättenplätze zunächst in Frage. Nur bereits bestehende Plätze sollten bis auf weiteres weiter finanziert werden. Durch das Engagement der Eltern wurde dennoch kurz vor Beginn des Schuljahres 2006/07 erreicht, dass die konduktive Tagesstätte um drei Plätze erweitert werden konnte, so dass die drei neuen Erstklässler, die die Klasse von sechs auf neun Kinder aufstockten, dieselbe Tagesstätte besuchen konnten.

Diese Angaben zur Trägerschaft gelten jedoch nur für die heutige Klasse KF 3/4/5. Zum Schuljahr 2007/08 wurde eine neue erste Klasse gegründet. Sie bestand zu Beginn aus fünf Schülern. Da es nicht möglich war, neue konduktive Tagesstättenplätze aufgrund des Beschlusses des Sozialausschusses zu



bilden, baten die Eltern das Behandlungszentrum Aschau GmbH Tagesstättenplätze für die neuen Erstklässler einzurichten. Bei diesen Tagesstättenplätzen handelt es sich nun aber nicht mehr um konduktive Plätze. Die Schüler besuchen eine Heilpädagogische Tagesstätte, die integrativ konduktive Anteile bietet. Zum laufenden Schuljahr 2008/09 wurde die KF 1/2 von fünf auf nunmehr acht Schüler erweitert. Bis heute zeigt sich der Bereich der Finanzierung als problematisch und ist nicht endgültig gelöst:

„[...] Für die Tagesstätte gab es zunächst das Problem zu bewältigen, dass es keine konduktive Tagesstätte sein durfte, sondern eine heilpädagogische. Dies war vor allem konzeptionell mit der Heimaufsicht zu klären, damit wir eine Betriebserlaubnis erhielten. Da die Zeit schon knapp war, starteten wir im September 07 mit der Heilpädagogischen Tagesstätte – zunächst ohne Betriebserlaubnis, aber mit einer Duldung. Unsere Konzeption mussten wir mehrmals verändern, da zu viele konduktive Anteile vorhanden waren. Dies galt es dann auch immer wieder mit den Mitarbeitern und den Eltern zu kommunizieren. Das nächste Problem war die Aufteilung der Räume, da es in Heilpädagogischen Tagesstätten eine genaue Regelung (Klassenraum und Tagesstättenraum getrennt und noch ein gesonderter Therapieraum) gibt. Die konnten wir in Rohrdorf nicht so vorhalten und brauchten eine Sonderregelung (Therapieecke ist im Klassenzimmer optisch abgetrennt). Dann gab es noch die Stundenverteilung zu bewältigen, da bei dem Rohrdorfer Konzept die übliche Vorgehensweise Vormittag Schule, Nachmittag HPT nicht gilt, d.h. wir mussten genaue Zeitverteilung mit Berechnung der HPT-Stunden vornehmen. Nun haben wir das endlich geschafft und uns liegt seit Juli 2008 eine Betriebserlaubnis vor. Mit dieser Betriebserlaubnis können wir nun zu Pflegesatzverhandlungen gehen, bisher haben wir tatsächlich noch keinen Cent für den laufenden Betrieb in Rohrdorf bekommen. Durch Umstrukturierungen beim Bezirk (Wahlen, Neubesetzungen etc.) gibt es bislang noch keinen Termin. Allerdings haben wir gleich zu Beginn die Anträge zur Kostenübernahme gestellt und können somit hoffentlich rückwirkend abrechnen. Wie es letztendlich auf lange Sicht weiter gehen wird, ist tatsächlich momentan noch ungewiss [...].“ (Ingrid Zittlau, Heilerziehungspflegerin und Sozialwirtin, Leiterin der Heilpädagogischen Tagesstätte im Behandlungszentrum Aschau GmbH, Email vom 2. Februar 2009).

Zu betonen ist in diesem Zusammenhang, dass der Besuch von Schulklasse und Tagesstätte unmittelbar zusammenhängt. Die Tagesstätte ist in den Tagesablauf integriert, so dass keine klare Trennung in Schule (vormittags) Tagesstätte (nachmittags) besteht. Da also alle Schüler auch die Tagesstätte besuchen, sind die Plätze in den Schulklassen begrenzt. Gruppen mit Heilpädagogischen Tagesstätten dürfen nur in der Regel von maximal neun Kindern besucht werden.

### **3.3 Rahmenbedingungen**

Das 1999 fertig gestellte Schulgebäude in Rohrdorf, mit einer Gesamtnutzfläche von 2.584 Quadratmetern, ist L-förmig gestaltet und verfügt über eine große verglaste Aula. Gänge und Flure sind durchgehend mit Naturstein gefliest. Das Gebäude wirkt durch zahlreiche Fensterfronten, Holztüren und die sichtbare Holzkonstruktion des Daches sehr hell und modern. Der Pausenhof der Schule ist großzügig angelegt und bietet viel Platz für Spiel- und Bewegungsaktivitäten der Schüler. Eine Laube in der Mitte des Pausenhofs kann im Sommer als Klassenzimmer im Freien genutzt werden.

Der Klasse KF 3/4/5 stehen im Schulgebäude drei Räume zur Verfügung: ein Klassenzimmer, ein Tagesstättenraum sowie ein Bewegungsraum. Das Klassenzimmer befindet sich seit dem Schuljahr 2007/08 am Ende des Ganges und grenzt zur einen Seite an den Tagesstättenraum und zur anderen an das Klassenzimmer der KF 1/2 an. Zu den Toiletten sind es vom Klassenzimmer aus nur wenige Meter und auch der Bewegungsraum ist schnell zu erreichen.

Das Klassenzimmer, das eine Fensterfront in Richtung Parkplatz hat, ist sehr geräumig. Im hinteren Teil des Zimmers ist eine mit Teppich ausgelegte Spielecke eingerichtet, die auch für konduktive Programme oder gezielte Lagerung genutzt werden kann. Auch in jenen Pausen, die nicht auf dem Hof verbracht werden (einmal wöchentlich sowie bei Regen) und in der Spielzeit am Nachmittag, halten sich die Schüler im Spielbereich des Klassenzimmers auf. Im Gegensatz zum Klassenzimmer, in dem die Klasse KF 3/4/5 bis zum Schuljahr 2007/08 unterrichtet wurde, verfügt das neue Klassenzimmer über keinen direkten Ausgang zum Pausenhof. Darüber hinaus befindet sich die Partnerklasse 4a nicht mehr in räumlicher Nähe zum Klassenzimmer der KF-Klasse, sondern seit Schuljahresbeginn in einiger Entfernung am entgegengesetzten Ende des Flures.

Im Tagesstättenraum neben dem Klassenzimmer wird mittags gemeinsam gegessen. Hier finden nachmittags zum Beispiel auch Betreuung, Logopädie und die konduktiven Mund- und Handprogramme statt. Im Raum befinden sich außerdem drei Computerarbeitsplätze.

Der mit Teppich ausgelegte Bewegungsraum wird montags, mittwochs und freitags für das konduktive Liegeprogramm genutzt. Darüber hinaus findet hier auch teilweise das Stehprogramm statt und der Raum wird fast täglich für die Nachmittagsspielzeit genutzt. Zeitweise nutzen auch die Partnerklassen nach Absprache Bewegungsraum und Tagesstättenräume als Differenzierungsräume für ihren Unterricht. Freitags findet hier der gemeinsame Morgenkreis in Kooperation mit der Partnerklasse statt. In der Spielzeit am Nachmittag findet sich hier ausreichend Platz um zum Beispiel mit Bällen zu spielen. Für die zehn Schüler der KF 3/4/5 ist das Platzangebot ausreichend – lediglich während der teilweise im Bewegungsraum stattfindenden Kooperationsstunden gemeinsam mit den Schülern der 4a, wird es sehr eng. Für die Kooperation mit der Partnerklasse ist zudem auch die seit diesem Schuljahr bestehende räumliche Trennung nachteilig. Auch die Ausrichtung des Klassenzimmers hat Auswirkungen auf die Kooperation und Integration der Klasse KF 3/4/5:

„[In der Spielpause] kamen in den letzten Jahren auch viele nicht-behinderte Kinder dazu .. in diesem Jahr ist das ein wenig abgeflaut, was, glaube ich, an der Lage unseres Klassenzimmers liegt. Das ist nicht mehr zu sehen .. und vorher waren wir quasi .. unser Klassenzimmer war mit Glasfront zum Hof, die Kinder, die im Hof gespielt haben, haben gesehen: Ah, die sind heut drin, die spielen! Sind einfach durch den Eingang mit reingekommen und waren dann bei uns. Das war auch im Haus extra so abgesprochen, dass die Kinder die mit .. uns in der Spielpause sind, herein sein dürfen, denn eigentlich sind alle Grundschüler verpflichtet rauszugehen. Genau. Das ist jetzt in diesem Jahr ungünstig durch die Lage unseres Klassenzimmers. Und dadurch ist das auch ein bisschen abgeflaut, jetzt ist die Spielpause quasi innerhalb unserer Klasse.“ (Fr. H., zit. nach QUANDT 2008, Anhang 15)

Das Klassenzimmer der KF 3/4/5 ist mit schulischem Mobiliar ausgestattet: Neben Tafel, Tageslichtprojektor und CD-Player, sind zehn Einzeltische für die Schüler vorhanden. Diese sind individuell höhenverstellbar. Ein Großteil des übrigen Mobiliars ist spezielles PETÖ-Mobiliar. Zudem sind unterstützende und aktivierende Hilfsmittel und Materialien wie Stäbe, Ringe, Sandsäckchen, Haltegriffe mit Saugnäpfen, Sprossenstühle und Fußschemel vorhanden. Für jeden Schüler sind die Hilfsmittel vorhanden, die ihm eine optimale Sitz- oder Stehhaltung ermöglichen. Während des Unterrichts stehen auch die gerade ungenutzten Gehilfen (Einpunkt-, Vierpunktstöcke und Rollatoren) im hinteren Teil des Klassenzimmers. Eine spezielle Halterung am Tisch einer Schülerin ermöglicht ihr, dass sie ihre Einpunktstöcke direkt am Tisch abstellen und von dort auch jederzeit selbstständig nehmen kann. Die Rollstühle der Schüler, die während der Schulzeit meist nur in den Pausen genutzt werden, werden in der übrigen Zeit vor dem Bewegungsraum abgestellt.

Auch der Tagesstättenraum ist mit einigen speziellen Hilfsmitteln ausgestattet. Um den Schülern der KF 3/4/5 eine selbstständige Nahrungsaufnahme zu ermöglichen, finden sich unterschiedliches Besteck (etwa mit speziellen Griffen), rutschfeste Unterlagen für die Teller sowie Trinkbecher aus Plastik mit zwei Henkeln. Im Tagesstättenraum befinden sich darüber hinaus eine kleine Küchenzeile in der das Mittagessen aufgewärmt wird, Lagerungsmatten und -säcke sowie eine Tafel.

Im Bewegungsraum befindet sich ebenfalls eine Tafel. Konduktive Materialien, wie Ringe und Stangen, werden gemeinsam mit einigen Bällen in einem Regal aufbewahrt.

Der im Schuljahr 2007/08 neu hinzugekommenen Klasse, der aktuellen KF 1/2, stehen zwei große Räume zur Verfügung. Das Klassenzimmer grenzt an das der KF 3/4/5 an und wird zugleich als Bewegungsraum genutzt, da es keine Kapazitäten für einen eigenständigen Bewegungsraum mehr gibt. Im ehemaligen Klassenzimmer der KF 3/4/5 ist nun die Heilpädagogische Tagesstätte der KF 1/2 eingerichtet. Hier befindet sich ein direkter, mit einer Rampe ausgestatteter Zugang zum Hof, da der „Normalweg“ mit seinen zahlreichen Treppen für die KF-Schüler zeitlich kaum zu bewältigen ist.

### **3.4 Die Mitarbeiter**

Innerhalb der vergangenen vier Jahre hat es einige Personalwechsel in den konduktiven Klassen gegeben.

Das erste Projektjahr begann mit einem Team von drei Personen: Frau H. als Sonderschullehrerin, der Konduktorin Frau Ha. als HPF für Schule und als Gruppenleitung für Tagesstätte sowie der Konduktorin Frau Kim. als Schulpflegekraft für die Schule und Konduktorin für die Tagesstätte. Frau H. hat von 2006 bis 2008 zusätzlich den PTK-Lehrgang (pädagogisch-therapeutischer –Konduktor) absolviert.

Frau H. und Frau Ha. blieben zum Schuljahr 2006/07 in ihren Positionen, während die Stelle von Frau Kim. zunächst für ein halbes Jahr von Frau Ba. und anschließend von Frau K. übernommen wurde. Da

in diesem Schuljahr unter anderem die Schülerin Jenny eingeschult wurde, die in vielen Bereichen besondere Hilfe benötigt, wurde ein Zivildienstleistender für die individuelle Assistenz eingestellt. Zum Schuljahr 2007/08 blieben Frau H., Frau Ha. und Frau K. in ihren Positionen. Der Zivildienstleistende wechselte zum Schuljahresbeginn. Darüber hinaus kam eine Erzieherpraktikantin für den Tagesstättenbereich zum Team hinzu.

Zu Beginn des Schuljahres 2008/09 waren weiterhin Frau H. und Frau Ha. tätig. Die Schulpflegekraftstelle ist aktuell nicht fest besetzt. Bis Weihnachten arbeitete Frau Ba. auf dieser Stelle. Seither arbeiten rotierend Konduktorinnen auf Honorarbasis bis eine Konduktorin gefunden ist, die eine langfristige Festanstellung in Deutschland möchte. Etwa alle vier bis sechs Wochen wechseln derzeit die Konduktorinnen. Darüber hinaus übernahm ein neuer Zivildienstleistender die individuelle Betreuung der Schülerin Jenny. Die Stelle der Erzieherpraktikantin übernahm 2008/09 ein weiterer Zivildienstleistender.

Die KF 1 begann im Schuljahr 2007/08 mit Frau Ö. als Sonderschullehrerin im Referendariat. Als Schulpflegekraft und Konduktorin für die Tagesstätte (geteilte Stelle) arbeitete Frau M. Frau W. wurde als Heilerziehungspflegerin für die Tagesstätte eingestellt. Frau W. absolviert derzeit ebenfalls den PTK-Lehrgang.

Zum aktuellen Schuljahr wurde die jetzige KF 1/2 von der Konduktorin Frau M. übernommen. Sie absolviert derzeit ein Anerkennungsjahr für das Lehramt an Sonderschulen. Dieses ist mit dem zweiten Referendariatsjahr zu vergleichen. Die Anerkennung einer Konduktorin für ein deutsches Lehramt ist bislang einmalig. Die Stelle der Schulpflegekraft und Konduktorin für die Tagesstätte wurde von Frau K. übernommen, die aus der KF 3/4/5 gewechselt hat. Für die Tagesstättenleitung ist weiterhin Frau W. als Heilerziehungspflegerin zuständig. Seit diesem Schuljahr sind auch ein Zivildienstleistender sowie eine FOS-Praktikantin Teil des Teams.

Wechsel hat es auch in den Klassenleitungen der Partnerklassen gegeben. Das Schulprojekt begann mit Herrn H. (als Lehrer der Partnerklasse). Während der ersten beiden Schuljahre war er Lehrer der Partnerklasse. Im dritten Schuljahr wurde die Klasse von Frau N. übernommen. Ein weiterer Wechsel fand zu Beginn des aktuellen Schuljahres statt, als Frau B. die jetzige vierte Klasse übernahm.

Die Partnerklasse der jetzigen KF1/2 wurde erneut von Herrn H. geleitet. Da dieser im Herbst 2008 jedoch in Elternzeit ging, wurde die derzeitige zweite Klasse von Frau Hal. übernommen.

Abbildung 1 gibt einen Überblick über die zahlreichen personellen Veränderungen in den vergangenen vier Schuljahren.

|                          | 2005/06                          | 2006/07                                      | 2007/08  | 2008/09   |
|--------------------------|----------------------------------|--|--|---|
| <b>Aktuelle KF 3/4/5</b> | Frau H.<br>Frau Ha.<br>Frau Kim. | Frau H.<br>Frau Ha.<br>Frau Ba. / Frau K.    | Frau H.<br>Frau Ha.<br>Frau K.                                       | Frau H.<br>Frau Ha.<br>rotierend: Frau Ba. / Frau Bu. / Frau Bö.      |
|                          |                                  | Zivildienstleistender für individuelle Hilfe | Zivildienstleistender für individuelle Hilfe<br>Erzieherpraktikantin | Zivildienstleistender für individuelle Hilfe<br>Zivildienstleistender |
| <b>Partnerklasse</b>     | Herr H.                          | Herr H.                                      | Frau N.  | Frau B.   |
| <b>Aktuelle KF 1/2</b>   |                                  |  | Frau Ö.<br>Frau M.<br>Frau W.  | Frau M.<br>Frau K.<br>Frau W.   |
|                          |                                  |  |  | Zivildienstleistender<br>FOS-Praktikantin                             |
| <b>Partnerklasse</b>     |                                  |  | Herr H.  | Herr H. / Frau Hal.   |

Abb.1: Personelle Veränderungen seit 2005/06

### 3.5 Die Schüler

Die in den beiden Außenklassen lernenden Schülerinnen und Schüler werden in der folgenden Tabelle kurz skizziert. Es ist deutlich darauf hinzuweisen, dass die Tabelle nur eine erste Übersicht gibt und sich auf wenige Faktoren konzentriert. Nicht dargestellt werden die Fähigkeiten und Interessen der Schüler. Ebenso werden die häufig pädagogisch ebenfalls zu berücksichtigenden weiteren Schwierigkeiten der Schüler, zum Beispiel Probleme im Sehen und Hören oder weitere Wahrnehmungsprobleme nicht aufgenommen. Auch der Begriff „Tetraspastik“ kann nur eine erste Orientierung ermöglichen.

| Name | Geburtsmonat | Diagnosen   | Schulbesuchsjahr | Lehrplan            |
|------|--------------|---|------------------|---------------------|
| L.   | 12/95        | ICP, spastische Tetraparese   | 6                | G                   |
| D.   | 01/97        | ICP, spastische Tetraparese mit ataktischen Symptomen<br>Epilepsie  | 4                | G                   |
| P.   | 01/97        | ICP, spastische Tetraparese   | 4                | G                   |
| S.   | 12/96        | ICP, spastische Tetraparese<br>Epilepsie<br>Sehbehinderung  | 4                | G                   |
| R.   | 09/98        | ICP, beinbetonte spastische Tetraparese   | 4                | L                   |
| L.   | 03/98        | ICP, beinbetonte spastische Tetraparese   | 4                | GS                  |
| J.   | 01/98        | ICP, spastische Tetraparese   | 4                | GS                  |
| J.   | 12/98        | ICP, spastische Tetraparese   | 3                | GS (zum Jahresende) |
| C.   | 11/97        | ICP, spastische Tetraparese   | 3                | GS (zum Jahresende) |
| J.   | 02/98        | ICP, ausgeprägte spastische Tetraparese<br>Sprachbehinderung durch Tetraparese, in allen Aktivitäten auf Hilfestellung angewiesen aufgrund der starken Tetraspastik | 3                | G (zum Jahresende)  |
| M.   | 02/99        | ICP, spastische Diplegie  | 2                | DFK                 |
| V.   | 06/00        | ICP, rechtsbetonte spastische Tetraparese   | 2                | DFK                 |
| M.   | 07/98        | ICP, spastische Diparese mit ataktischen Symptomen  | 2                | DFK                 |
| A.   | 02/99        | ICP, spastische Tetraparese,<br>Sehbehinderung  | 2                | DFK                 |
| S.   | 08/98        | ICP, spastische Diplegie linksbetont<br>Sehbehinderung  | 2                | DFK                 |
| L.   | 08/01        | ICP, linksbetonte Tetraspastik<br>Epilepsie<br>Hydrocephalus  | 1                | DFK                 |
| A    | 12/00        | ICP, rechtsbetonte Tetraspastik<br>Sprachbeeinträchtigung (operierte Lippen-Kiefer-Gaumen-Spalte)   | 1                | DFK                 |
| J.   | 07/00        | ICP, Tetraspastik und Athetose<br>nichtsprechend  | 1                | DFK                 |

Abb.2: Die Schüler der beiden Außenklassen

### 3.6 Entwicklung des Projektes zwischen 2005 und 2009

#### 3.6.1 Die konduktiv geförderten Schüler – Entwicklung seit 2005

Mit Beginn des Schuljahres 2005/06 wurden an der Grund- (und damals noch Teilhaupt-) schule sechs Kinder mit einer Körperbehinderung in ihr erstes Schulbesuchsjahr eingeschult: eine Schülerin sowie fünf Schüler. Die Außenklasse wurde als Diagnose-Förderklasse organisiert. Zum Schuljahr 2006/07 wurde die Klasse um drei Schülerinnen erweitert. Die nunmehr neun Kinder besuchten die Klasse KF 1/2. Eine weitere Schülerin wurde im Schuljahr 2007/08 aufgenommen. Da sich diese bereits in ihrem vierten Schulbesuchsjahr befand, wurde die KF-Klasse nun zur KF 2/3/4.

Zum Schuljahr 2007/08, mit dessen Beginn – wie vielerorts – aus der Teilhauptschule nun eine reine Grundschule wurde, wurde eine zweite Außenklasse in Rohrdorf eingerichtet. Die neue KF 1 begann ihren Unterricht mit insgesamt fünf Kindern: zwei Schülerinnen und drei Schülern. Zum folgenden Schuljahr 2008/09 wurden drei weitere Erstklässler in die neue KF 1/2 aufgenommen – ein Mädchen und zwei Jungen.

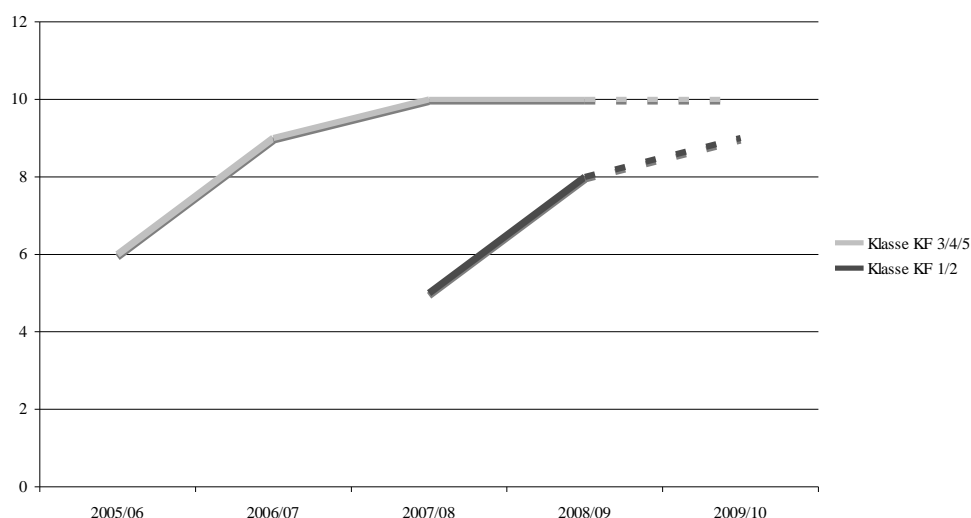


Abb. 3: Entwicklung der KF-Schüleranzahl

Im kommenden Schuljahr 2009/10 werden sich wahrscheinlich keine größeren Veränderungen ergeben. Voraussichtlich wird lediglich ein neuntes Kind in der KF 1/2 aufgenommen werden.

#### 3.6.2 Die Schüler der Rohrdorfer Schule – Entwicklung seit 2005

Die größte strukturelle Veränderung, die die Rohrdorfer Schule in den letzten Jahren erlebt hat, war die Auflösung der Teilhauptschule. Seit dem Schuljahr 2007/08 werden in Rohrdorf keine fünften und sechsten Klassen mehr unterrichtet. Abbildung 4 zeigt die Verteilung der Klassen in den vergangenen vier Schuljahren.

|                  | 2005/06 | 2006/07 | 2007/08 | 2008/09 |
|------------------|---------|---------|---------|---------|
| <b>1.Klassen</b> | 2       | 1       | 2       | 1       |
| <b>2.Klassen</b> | 1       | 2       | 1       | 2       |
| <b>3.Klassen</b> | 2       | 2       | 2       | 2       |
| <b>4.Klassen</b> | 1       | 2       | 2       | 2       |
| <b>5.Klassen</b> | 1       | -       | -       | -       |
| <b>6.Klassen</b> | 1       | 1       | -       | -       |
| <b>Σ</b>         | 8       | 8       | 7       | 7       |

Abb. 4: Verteilung der Klassen seit 2005/06

Zum Schuljahresende 2005/06 verließen eine vierte sowie eine sechste Klasse die Rohrdorfer Schule. Im Schuljahr 2006/07 wurden Schüler der Thansauer Grundschule in Rohrdorf aufgenommen, so dass

eine zweite dritte Klasse gebildet werden konnte. Am Ende des Jahres verließen drei Klassen (zwei vierte sowie eine sechste Klasse) die Schule. Das Schuljahr 2007/08 endete mit dem Ausscheiden der beiden vierten Klassen. Gleiches wird für das aktuelle Schuljahresende gelten. Im Zusammenhang mit dem Rohrdorfer Schulprojekt bleibt festzuhalten, dass bislang insgesamt sieben Schulklassen, die Kontakt zum Projekt hatten, die Schule verließen.

## **4. KONDUKTIVE FÖRDERUNG / KONDUKTIVE PÄDAGOGIK**

### **4.1 Konduktive Förderung / Konduktive Pädagogik im Allgemeinen**

#### ***4.1.1 Wesentliche Prinzipien der Konduktiven Förderung***

Kennzeichnend für die Konduktive Förderung ist die Zusammenführung unterschiedlicher Förderbereiche: pädagogisch-psychologische, therapeutische, pflegerische, medizinische und soziale Elemente werden vereint. Die unterschiedlichen Fachkompetenzen werden dabei in der Person der Konduktorin / des Konduktors zusammengeführt. Die Ausübung des Konduktoren-Berufes setzt ein vierjähriges Studium an der Hochschule des Petö-András-Instituts in Ungarn voraus, an dem die Ausbildung zur Konduktorin, die auch die Ausbildung zur Grundschullehrerin umfasst, stattfindet.

In Ungarn dürfen Konduktoren auch als Grundschullehrer arbeiten. Neben der Vereinigung unterschiedlicher Fachkompetenzen in der Person des Konduktors, stellt die Synthese der vielfältigen Förderbereiche das Hauptmerkmal der Konduktiven Förderung dar. Zudem sind spezielle Fördermethoden wie Zielbildung, Rhythmisierung und Intendierung kennzeichnend. In der Förderung werden einfache Hilfsmittel – das Petö-Material – gebraucht, z.B. mobile Sprossenwände, besondere Stühle oder Pritschen. Prinzipien der Konduktiven Förderung sind darüber hinaus die organisatorische Integration der Förderung in den Tagesablauf (Ganztagsprogramm, Alltagssituationen) sowie die Dominanz der Gruppenarbeit: Im strukturierten Tagesablauf findet vorwiegend Förderung in der Gruppe statt.

#### ***4.1.2 Ursprung des Konzepts***

Das System der Konduktiven Förderung wurde nach dem 2. Weltkrieg in Budapest durch die Initiative des ungarischen Arztes András Petö entwickelt. Prof. Dr. med. András Petö (1893-1967) war ab 1945 für das Lehrgebiet Körperbehindertenpädagogik an der Hochschule Budapest für Heilpädagogik zuständig, gründete 1948 das Institut für Bewegungstherapie und 1960 das Staatliche Bewegungstherapeutische Institut. Hier erprobte er die „konduktive Erziehung“. 1963 verließ Petö die Hochschule, um sich ganz der praktischen Entwicklung der Konduktiven Erziehung zu widmen (vgl. KOZMA zit. Nach WEBER 1998b, 17ff.).

„Konduktiv“ kommt aus dem Lateinischen, wo das Wort „conducere“ soviel bedeutet wie „zusammenführen, -ziehen, versammeln“. Der Begriff steht für das Zusammenführen (also Integrieren) aller Entwicklungs- und Persönlichkeitsbereiche des Kindes zu einem einheitlichen pädagogisch-therapeutischen Ansatz: Die Konduktive Förderung betrachtet also die Bewegungsstörung nicht isoliert, sondern bezieht die gesamte Persönlichkeit des Kindes mit ein. So werden zum einen motorische Grundfähigkeiten wie das Sitzen, Stehen, Gehen, Laufen und die Feinmotorik geübt, zum anderen geht es um den Auf- und Ausbau geistiger Fähigkeiten, den Ausdruck und die Beherrschung der Gefühle, die Förderung der Sprache und der Selbstständigkeit im lebenspraktischen Lernbereich.

#### ***4.1.3 Adressaten***

Petös komplexes Fördersystem wird von der Geburt an bis in das Erwachsenenalter angewandt und stellt den Menschen als Persönlichkeit und nicht seine Behinderung in den Mittelpunkt: „Lasst doch die gelähmten Muskeln – beschäftigt Euch mit der gesamten Persönlichkeit“ (SCHWARZBACH o.J., 70). Eine cerebrale Bewegungsstörung sieht Petö nicht als Behinderung, sondern als eine Lernstörung an, die mit Hilfe der besonderen Entwicklungsmethoden der Konduktiven Förderung überwunden werden kann. In den ersten Lebensjahren dient die Konduktive Förderung in erster Linie der Anleitung und Beratung der Eltern.

Konduktive Förderung ist ein ganzheitliches Therapie- und Förderkonzept, das ursprünglich vor allem für Kinder mit cerebralen Bewegungsstörungen entwickelt wurde:

„Konduktive Förderung und Rehabilitation ist anzuwenden bei Kindern mit mittelschwerer bis schwerer infantiler Cerebralparese, wenn (das Kind, R.L.) in der Lage ist, Aufforderungen zu verstehen (Perzeption) und Motivation zu deren Umsetzung geweckt werden kann. Das Kind muß (mindestens ansatzweise) in der Lage sein, sich in eine Gruppe zu integrieren, um die positiven gruppenspezifischen Prozesse für sich ausnutzen zu können und u.a. durch Imitationslernen konstruktiv learning by doing zu verwirklichen.“ (WEBER 1998, 33).

Konduktive Förderung wurde in der Praxis in begrenztem Rahmen auch für Kinder mit anderen Beeinträchtigungen eingesetzt.

#### **4.1.4 Ziele**

Konduktive Förderung verfolgt das Ziel, ihren Adressaten ein möglichst unabhängiges Leben zu ermöglichen; unabhängig sowohl von Personen als auch von Hilfsmitteln. Daher bezieht sich die Konduktive Förderung auch auf alle alltäglichen Situationen:

„Ziel ist die gesamte Persönlichkeitsentwicklung: motorische Grundfähigkeiten und koordinative Eigenschaften. (Sitzen, Stehen, Gehen, Laufen, Feinmotorik), Auf- und Ausbau intellektueller und sozial-emotionaler Fähigkeiten (Sprache, Kulturtechniken, psycho-soziales Handeln) sowie Selbständigkeit im lebenspraktischen Handeln (Essen, Kleiden, Hygiene).“ (WEBER 1998, 25).

Konduktive Förderung soll die Voraussetzungen für ein selbstbestimmtes, aktives, sozial integriertes Leben schaffen. Petö bezeichnet die Befähigung des Kindes, seine Persönlichkeit zu entwickeln, in lebenspraktischer Hinsicht den Alltag zu bewältigen und die Orthofunktionen (von Petö als Alternative zum Begriff der Dysfunktionen verwandt) herzustellen, als wesentliche Ziele der Therapie (vgl. LEYENDECKER 2005).

## **4.2 Konduktive Förderung in der Diskussion**

Die Geschichte der Konduktiven Förderung wurde in Deutschland von engagierten Elterninitiativen sowie intensiven fachwissenschaftlichen Diskursen geprägt. Aktuell (im Juni 2009) steht eine differenzierte Analyse der Grundlagen der Konduktiven Förderung und des Verhältnisses zur spezifisch deutschen Tradition der Körperbehindertenpädagogik immer noch aus (HAUSCHILD 2004, 86). Während sich vor allem im süddeutschen Raum zahlreiche Elterninitiativen bildeten, die die Konduktive Förderung mit Betonung der therapeutischen Elemente für ihre Kinder und Jugendlichen einforderten, wurde die fachwissenschaftliche Diskussion eher kontrovers geführt.

Eltern erhofften sich durch ein intensives Therapieprogramm Fortschritte in der Bewegungs- und Handlungsfähigkeit ihrer Kinder, organisierten z.B. Sommercamps, in denen Konduktorinnen in einem begrenzten Zeitraum ein intensives Therapieprogramm absolvierten und fokussierten den ursprünglich pädagogisch-therapeutischen Ansatz der Konduktiven Förderung damit auf das Element der Therapie.

In der fachwissenschaftlichen, medizinisch-sonderpädagogischen Diskussion wurde einerseits deutlich, dass konduktive Förderung sehr wohl einen positiven Beitrag zur Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit, wozu eben auch die eigenständige Bewegungsfähigkeit der Menschen gehört, leisten kann, andererseits aber die starke Gruppenorientierung und deutlich vorgebende, ja autoritär erlebte Position der Konduktorin deutschen Bildungstraditionen und schüler- sowie handlungsorientierten Unterrichtsverständnissen nicht gerecht werden konnte.

Dabei ist festzuhalten, dass z.B. das in Deutschland verbreitete Konzept der Bobath-Therapie sowie die Konduktive Förderung nach Petö von ihren Ursprüngen her nicht weit voneinander entfernt waren. Beide Ansätze gehen davon aus, dass das Kind mit einer ICP neue Bewegungsmuster erlernen kann und will und hierbei eigenaktiv mitarbeiten kann. Während aber die Therapie nach Bobath im Westen individuell angewandt wurde und eine Kooperation mit Pädagogen bzw. Sonderpädagogen bis in die Gegenwart hinein eine Ausnahme darstellt, begriff Petö die Gruppe als wesentliches Element im pädagogisch-therapeutischen Prozess. Da diese Konzeption im Gesamtrahmen der sowjetischen Lehre vom Kollektiv und einem Handlungsverständnis, welches davon ausging, dass Handlungen vor allem zentral angeleitet werden müssten, entwickelt wurde, entstanden schließlich spezifische Ausprägungen, die bis in die Gegenwart hinein kritisch diskutiert werden, nach Meinung des Verfassers aber nicht wesentlich mit Konduktiver Förderung verbunden sein müssten. Die weitere Darstellung wird aufzeigen, dass in Rohrdorf ein Beitrag zur möglichen Wiederentdeckung der ursprünglichen Konzeption nach Petö vorgelegt wurde, da begrenzt therapeutische Schwerpunkte zugunsten eines umfassend pädagogisch-therapeutischen Ansatzes überwunden wurden (ähnlich auch im Konzept der Phoenix-Schule, München)

Im Folgenden sollen einige wesentliche Stränge der kritischen Diskussion dargestellt werden:



Anfang der 1980er Jahre untersuchte eine ungarische Regierungskommission die Ausbildung und Arbeitsweise des Petö-Instituts. Dabei wurde insbesondere festgestellt,

„[...] dass man keine solchen Fachkräfte ausbilden [könne, die] alle Aufgaben der Rehabilitation von Bewegungsversehrten, ihre Erziehung und Bildung im Kindergarten, in der Schule und in der Berufsausbildung bewältigen können. [...] [So seien] die medizinischen, wie auch die psychologischen und pädagogischen Grundlagenkenntnisse nicht ausreichend“ (HÁRI, 1997, 209).

Damit wurde auch die Konzentration der verantwortlichen Arbeit auf die Konduktorin als zentralem Prinzip konduktiver Förderung kritisiert.

In Deutschland wird Kritik an ganz verschiedenen Aspekten der Konduktiven Förderung geäußert. Ein wesentlicher Kritikpunkt betrifft die Gruppenzusammensetzung:

„Integration ist innerhalb der konduktiven Pädagogik das Ziel und nicht der Weg, weil eine konduktive Kindergruppe ausschließlich aus Kindern mit Cerebralparese besteht. Die Praxis sondert also die Kinder mit CP aus und verhindert damit das gemeinsame Aufwachsen mit „nichtbehinderten“ Kindern“ (THIELE 1999, 206).

Gemeinsames Aufwachsen und Lernen in einer heterogenen Gruppe sind nach Meinung deutscher Integrations- und Inklusionsbefürworter wesentliche Voraussetzungen, um ein gemeinschaftliches, gleichberechtigtes und fürsorgliches Miteinander zu schaffen. Die Entstehung von Einstellungen und Vorurteilen beginnt bereits im Vorschulalter. Die Änderung bestehender Einstellungen stellt einen sehr schwierigen und vielschichtigen Prozess dar (vgl. FRIES 2005, 30ff). Aus diesem Grund gilt die Auswahl, die die Konduktive Förderung sowohl in Bezug zur Gruppe der körper- und mehrfachbehinderten Schüler als auch zu nicht behinderten Schülern beinhaltet, als umstritten (THIELE 1999, 206).

Ein weiterer in Deutschland geäußelter Kritikpunkt zielt auf die Blockförderung des konduktiven Konzepts. Oftmals findet das, was in Ungarn als begründet kontinuierliches Frühförder- und Rehabilitationsprogramm aufgebaut ist, in Deutschland in Sommerwochen, Block- und zum Teil sogar Einzeltherapien statt (vgl. FINK 1998, 129). Diese Form der Förderung ist „vergleichsweise zur Vollzeitbehandlung ungarischer Kinder (in den staatlichen Petö-Instituten) nur partiell und kaum langfristig wirksam“ (WEBER 1998, 51). Trotzdem erzielten diese Blockveranstaltungen teilweise hervorragende Ergebnisse im Bereich der Motorik und Lokomotion. Dies ist vor allem mit der hohen Übungsintensität über einen kurzen Zeitraum zu erklären. „Die Vermittlung der Konduktion als Lebenseinstellung“, so wie sie Petö vorschwebte, kann durch diese Form von „therapeutischen Behandlungseinheiten [...] wohl kaum erreicht werden“ (FINK 1998, 129). Vorwürfe, wie der an Drill erinnernde Umgang mit Kindern und die streng und hart erscheinende Methode, die jedoch das scheinbar Mögliche vom Kind fordert sowie Interaktionsmuster, die wenig kindzentriert und unflexibel, ja dressurartig und leistungsorientiert erscheinen (vgl. ebd., 126), beziehen sich zumeist auf die Förderung in Blöcken.

In Deutschland wird auch kritisiert, dass Konduktive Förderung die Entstehung pathologischer Bewegungsmuster in Kauf nimmt. „Don't touch the child“ ist ein häufig formulierter Grundsatz der Arbeit am Petö-Institut. Gleichzeitig betonen GÜNTER und STRAßMEIER, dass dies „[...] kein allgemeines Postulat der Konduktiven Förderung [sei,] auch wenn sie als solches in der Literatur dargestellt wird [...]“ (GÜNTER/STRAßMEIER 1996, 54). Die Gefahr, die eine solche „Nichtberührung“ bei gleichzeitiger Aktivitäts- und Selbstständigkeitsförderung mit sich bringt, ist die der Toleranz gegenüber abnormen Bewegungen. Zwar werden Pathologien auch bei anderen Methoden, etwa der Bobath-Methode toleriert, „aber bei weitem nicht in dem Maße, wie es bei der konduktiven Förderung der Fall“ sei (ebd., 54). „Ziel der krankengymnastischen Übungsbehandlung auf neurophysiologischer Grundlage ist vor allem, die Qualität der Bewegungsabläufe zu verbessern“ (BOLTSHAUSER 1997, 480f). Damit ist gemeint, richtige und fließende Bewegungen anzubahnen. Der Konduktiven Förderung geht es um die Aktivierung der Tätigkeit und Bewegung zum Erreichen eines Ziels. Auf welchem Weg und mit welcher Qualität dieses erreicht wird, ist zweitrangig (ebd., 480f). Dabei birgt die Inkaufnahme der pathologischen Bewegungsmuster „die Gefahr der Zunahme von Kontrakturen und Deformitäten“ (GÜNTER/STRAßMEIER 1996, 54). Nach BOLTSHAUSER geht es der Konduktiven Förderung darum, „die sozialrelevante Behinderung (handicap) zu mildern oder zu kompensieren, und nicht die zugrunde liegende Funktionsstörung (disability) zu behandeln“ (BOLTSHAUSER 1997, 484).

Neben den bereits genannten Kritikpunkten, wird in Deutschland oft auch Kritik an der Fremdsprachigkeit der Konduktorinnen geübt. Dies gilt zum einen in Bezug auf den Bereich des „Therapietourismus“ nach Ungarn:

„Wo noch vor fünf Tagen eine (vorwiegend) englischsprachige Gruppe zu betreuen war, sind nun Kinder aus Deutschland angereist. Die Konduktorin dieser Gruppe musste die Anweisungen vom Blatt ablesen“ (FINK 1998, 128).

Zum anderen stellt die Fremdsprachigkeit der Konduktorinnen auch für die kontinuierliche Förderung in Deutschland ein Problem dar.

Die verweigerte Aufnahme der Konduktiven Förderung in den Heilmittelkatalog und somit die Nichtanerkennung der Konduktiven Förderung als Bestandteil der vertragsärztlichen Versorgung durch den gemeinsamen Bundesausschuss führt zu ernsthaften Problem für die Anstellung und Finanzierung von Konduktorinnen in Schulen bzw. Tagesstätten. Die Verweigerung der Aufnahme der konduktiven Förderung wurde mit der nicht belegbaren Überlegenheit der Konduktiven Förderung gegenüber bestehenden Maßnahmen sowie fehlenden Studien zur Wirtschaftlichkeit und Kosteneffektivität im Vergleich zu anderen Interventionen begründet (BUNDESAUSSCHUSS 2005, 7). Fairerweise muss man darauf hinweisen, dass bis in die Gegenwart hinein evidenzbasierte Studien zu allen auch in Schulen angewandten therapeutischen Konzepten fehlen.

### **4.3 Konduktive Förderung / Pädagogik in Rohrdorf**

#### **4.3.1 Methodische Vorgehensweise zur Beschreibung der Konduktiven Pädagogik in Rohrdorf**

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung, befassten sich zwei Arbeiten mit dem Schwerpunkt „Konduktive Förderung“ (HANNß, 2008 und EFFENBERGER, 2008). HANNß stellte die Beschreibung und Einordnung der „Konduktiven Pädagogik“ in der konduktiven Außenklasse in Rohrdorf in den Mittelpunkt seiner Arbeit, während sich EFFENBERGER auf Entwicklungen und Perspektiven der Konduktiven Förderung / Pädagogik in Rohrdorf konzentrierte.

HANNß realisierte seine im ersten Schulhalbjahr 2007/08 durchgeführte Feldforschung mittels einer Methodentriangulation, bestehend aus teilnehmenden offenen Beobachtungen, teilnehmenden systematischen Beobachtungen, Fragebogenstudien, offenen halbstrukturierten Interviews, Experteninterviews sowie Videografie. Hierbei war es das Anliegen, den Zusammenhang zwischen dem Erlernen konduktiver Elemente in Form von Bewegungsprogrammen und dem Einüben und der Anwendung dieser Elemente im Unterricht und in Unterrichtspausen (dazu gehörten auch die Zimmertransfers und Toilettengänge) bis hin zur individuellen Umsetzung des Erlernten in freien Situationen (bspw. Spiel- und Bewegungsphasen in der Pause) in Form einer Videodokumentation darzustellen.

EFFENBERGER wandte im zweiten Schulhalbjahr 2007/08 als Forschungsmethoden die teilnehmende Beobachtung (Beobachtung konduktiver Situationen in Unterricht und Schulalltag) sowie das Leitfaden-Interview (Interviews mit den Eltern der zukünftigen Schüler des Projektes) an.

#### **4.3.2 Konduktiver Alltag in Rohrdorf**

Wie beide Arbeiten deutlich machten, ist in beiden Klassen eine Synthese von Konduktiver Förderung und Pädagogik in intensivem Maße gelungen. Selbstständige Bewegungen mit so genannten aktivierenden Hilfsmitteln (Sprossenstühle, Rollatoren etc.) sind in allen alltäglichen Situationen zur Selbstverständlichkeit geworden. Im gesamten Unterricht werden möglichst viele konduktive Elemente eingebaut.

Ein typischer konduktiver Tagesablauf in der KF 2/3/4, Schuljahr 2007/08 wird im folgenden exemplarisch dargestellt (vgl. HANNß 2008, 62 ff.). Jeder Schultag beginnt mit der Ankunft der Schüler zwischen etwa 7.30 und 8.00 Uhr. Bereits die Ankunft verläuft inhaltlich und motorisch strukturiert und geplant. Im Stundenplan ist für die Zeit zwischen 7.45 und 8.15 Uhr „Selbstständigkeitstraining“ eingetragen. Der Transfer vom Bus zum Zimmer geschieht für die Schüler, die darauf angewiesen sind in 1:1 Betreuung. Andere hingegen bekommen nur etwas Hilfe beim Aussteigen, laufen dann aber alleine. Hier wird auf den Einsatz von Rollstühlen verzichtet. Jeder Schüler absolviert also bereits vor der

ersten Unterrichtsstunde ein individuelles konduktives Lauf- bzw. Stehtraining. Das Selbstständigkeitstraining umfasst auch den möglichst selbstständigen Toilettenbesuch, das Öffnen und Schließen der Kleidung sowie das Händewaschen.

Dreimal wöchentlich schließt sich an die Ankunft der Schüler das Liegeprogramm an. Aufgrund der Größe der Gruppe findet die Förderung nicht, wie bei konduktiven Liegeprogrammen üblich, auf Holzpritschen statt, sondern auf dem Teppichboden. Der typische Aufbau des Liegeprogramms beginnt mit der Ankunft der Schüler im Bewegungsraum, wo Jacken, Schuhe und Socken möglichst selbstständig ausgezogen werden. Anschließend werden alle Schüler von der Konduktorin begrüßt. Freitags findet ein Morgenkreis in Kooperation statt, zu dem die Partnerklasse im Bewegungsraum eintrifft. Die Konduktorin greift nun ein Thema aus dem aktuellen Unterrichtsgeschehen auf oder führt ein neues Thema ein. Der kognitive Inhalt wird zumeist in spielerischer Form erarbeitet bzw. aufbereitet. Nach einiger Zeit wird das Thema unterbrochen. Es wird darauf verwiesen, dass das Thema nach dem Liegeprogramm fortgeführt wird. Daraufhin wird mit dem Liegeprogramm begonnen. Zentrale Bestandteile sind hier motorische Bewegungsübungen und das rhythmische Intendieren. Teilweise wird das Liegeprogramm mit kognitiven Inhalten verbunden. Nach Abschluss des etwa halbstündigen Liegeprogramms wird die Erarbeitung bzw. Aufbereitung des Themas abgeschlossen. Das Liegeprogramm endet damit, dass sich die Schüler ihre Socken und Schuhe wieder möglichst selbstständig anziehen.

An das Liegeprogramm schließt sich der Weg vom Bewegungsraum zum Klassenzimmer bzw. zur Toilette an. Ebenso wie bei der Ankunft der Schüler am Morgen wird hier auf den Einsatz von Rollstühlen verzichtet, so dass eine weitere Übungseinheit zum Laufen und Stehen stattfindet. Die Schüler sollen hierbei nicht überfordert, aber an ihre Grenzen geführt werden. Auf diese Weise können weitere Entwicklungsschritte angebahnt werden, wenn diese möglich sind.

Vormittags haben die Schüler zwei Pausen, wobei die erste (9.45 bis 10.15 Uhr) als Brotzeitpause genutzt wird. Die zweite Pause hingegen wird – wenn möglich – als gemeinsame Hofpause genutzt. Während der im Klassenzimmer stattfindenden Brotzeitpause sitzen die Schüler an ihren Tischen in derselben Sitzordnung, wie auch im Unterricht. Die gleich bleibende Sitzordnung hat den Vorteil, dass kein weiterer Platzwechsel später für den Unterricht notwendig ist, führt aber im Gegenzug dazu, dass zwischen den Schülern kaum Kommunikation stattfindet – der Blick aller Schüler ist in Richtung Tafel gerichtet. So wenden sich die Schüler häufig mit Bitten und Fragen an anwesende Erwachsene und unterstützen sich nicht gegenseitig. Konduktive Elemente werden in der Essenssituation beispielsweise durch mediale Fazilitation zum Einsatz beider Hände (zweihenkelige Tassen) oder durch verbale Aufforderungen integriert.

Die ausführliche Dokumentation mehrerer Unterrichtssequenzen macht deutlich, dass die Schüler während eines Tages mehrmals in den aufrechten Stand kommen; sie laufen zudem sehr häufig. Im von HANNB beispielhaft dargestellten Schultag kamen die Schüler mindestens zwischen acht und zehn Mal in den Stand und haben sich eigenaktiv fortbewegt.

Ein weiteres Ergebnis ist, dass den Konduktorinnen die Rolle als pädagogisch-psychologische Ansprechpartnerin für die Kinder, als Unterstützerin und Helferin bei jedem Zimmertransfer, als Unterstützerin für die Lehrkraft während des Unterrichts (Bezug Sitzkorrektur), als Unterstützerin für die Schüler im Unterricht (speziell bei motorischen Aktivitäten), als Pflegekraft, als Leiterin der Bewegungsprogramme, als Leiterin von Unterrichtssequenzen (hier nur die leitende Konduktorin) und als pädagogisch-psychologische Hauptansprechpartnerin für die Kinder, zukommt. Die Konduktorinnen sind von der Ankunft bis zur Abfahrt der Schüler Lehrerin, Pflegerin, Therapeutin und Gesprächspartnerin in einem.

**Von der Ankunft bis zur Abfahrt der Schüler ist der Tagesablauf klar strukturiert. Sowohl kognitiv als auch motorisch bauen Programme, Unterrichtsstunden und Pausenphasen aufeinander auf. Es werden gezielt Bewegungen erlernt, die die Schüler im Alltag brauchen. Themen, die im Unterricht und den Programmen besprochen werden, sind identisch oder stehen miteinander in Verbindung. Dies wird durch die enge Zusammenarbeit zwischen Lehrerin und Konduktorin im Unterricht und der Tagesstätte erreicht.**

#### ***4.3.3 Vergleich der konduktiven Konzeption mit der Praxis in Rohrdorf***

Die Aufnahmekriterien der konduktiven Tagesstätte Rohrdorf entsprechen weitgehend denen der konduktiven Konzeption: Es werden

„Kinder mit verschiedenen angeborenen oder erworbenen Cerebralpareesen [...], dyskinetische Bewegungsstörungen, Spina Bifida und Mischformen werden [...] unterrichtet und konduktiv gefördert. [...] Das Kind muss körperlich und geistig in der Lage sein, an der Konduktiven Förderung teilzunehmen und dem Unterricht folgen zu können. Die Eignung eines Kindes für die Konduktive Förderung hängt auch von dessen Kontakt- und Lernfähigkeit ab. Die Eignung des Kindes für die Integration in die Regelschule ist abhängig von seiner sozialen und emotionalen Entwicklung. Das Kind sollte in der Lage sein, seine Umwelt bewusst wahrzunehmen, Kontakt zu dieser aufzunehmen und adäquat zu erwidern sowie verbale Anweisungen zu verstehen“ (KONZEPT 2007, 6).

Liegen bei einem Kind Gehörlosigkeit, Blindheit, schwere geistige Behinderung, Autismus, genetische Schäden, progressive Erkrankungen oder nicht einstellbare Epilepsien vor, so wird die Aufnahme für nicht geeignet erachtet (vgl. ebd., 7).

Die Ziele der Tagesstätte und der Schule (wie sie sich im Schulprofil und Tagesstättenkonzept darstellen) entsprechen den theoretischen Zielen „Konduktiver Förderung“ mit der Betonung der Orthofunktionen sowie der Entwicklung der altersadäquaten Gesamtpersönlichkeit, der Unabhängigkeit von Hilfsmitteln und der Integration in die Gesellschaft. Allerdings gibt es einen wichtigen Unterschied bei der Realisierung dieser Ziele. **Während nach der Theorie „Konduktiver Förderung“ Integration das Ziel, nicht aber der Weg ist, ist in der Praxis Rohrdorfs Integration in Form der Kooperation mit den Partnerklassen ein Weg zum Ziel der Integration der Schüler in die Gesellschaft. Dies macht die Einzigartigkeit und den Modellcharakter des Projekts aus. Das erste Mal wird in Deutschland der Versuch unternommen, auf schulischer Ebene „Konduktive Förderung“ und Integration miteinander zu verbinden.**

Bezüglich des Gruppenprinzips der Konduktiven Theorie lässt sich sagen, dass die Schüler der KF-Klassen ihren Alltag ausschließlich in der Gruppe verbringen. Allerdings werden innerhalb der Gruppe Differenzierungen vorgenommen. So wurden beispielsweise im Schuljahr 2007/08 die Schüler des zweiten Schulbesuchsjahres drei Stunden in der Woche getrennt von den Schülern des dritten und vierten Schulbesuchsjahres in Deutsch, Mathematik und am Computer unterrichtet. Seit Dezember 2007 wurde die Gruppe im Liegeprogramm nach Stand ihrer aktuellen Fähigkeiten getrennt. Im Selbstständigkeitstraining wurde die Gruppe nach Mädchen und Jungen aufgeteilt. Obwohl die Gruppe den ganzen Tag gemeinsam verbringt, bekommen die Schüler bei Bedarf individuelle Fazilitationen. Eine Schülerin der Klasse 1/2 besuchte den Mathematikunterricht der Partnerklasse.

Von besonderer Bedeutung sind Motivation und Lob in der Gruppe. Indem Leistungen von Schülern anerkannt und diese dafür gelobt werden, bekommen die Mitschüler einerseits eine klare Zielvorstellung davon, was sie wie richtig ausführen sollen, ohne dass sie auf ihre Fehler aufmerksam gemacht werden müssen. Andererseits werden sie motiviert, ein Lob zu erhalten. Die durchgeführten Beobachtungen zeigten, dass in von Fr. Ha. geleiteten Bewegungsprogrammen durchschnittlich alle 1,5 Min entweder einzelne Schüler oder die ganze Gruppe gelobt wurde (in 160 Min. wurden 107 verbale Lobbekundungen aufgezeichnet).

Das Gruppenprinzip beinhaltet auch „die Bildung einer möglichst lang bestehenden Gruppengemeinschaft, die über Jahre hinweg emotional-soziale Stabilität entwickeln kann“ (ISB 1999, 117). Dies wird seit Projektbeginn in die Tat umgesetzt und soll auch nach Ablauf des Modellversuchs beibehalten werden. Das Personal in Rohrdorf möchte

„auf jeden Fall, dass die Klasse zusammenbleibt und komplett entlassen wird. Es ist aber sehr kompliziert, da für die jetzigen Drittklässler [...] die Lehrplanentscheidung in diesem Jahr getroffen [wird] und die Zweitklässler sind dann erst im nächsten Jahr soweit und rein theoretisch dürften die Kinder fünf Schulbesuchsjahre hier bleiben. Das Projekt läuft zwar nur vier Jahre aber uns wäre es lieber, alle Kinder bleiben bis 2009 und das heißt dann, dass unsere jetzige 3. Klasse dann schon das fünfte Schulbesuchsjahr hat, aber wir warten auf die jetzigen Zweitklässler. Und dann wird die Klasse komplett entlassen“ (Fr. Ha., zit. nach HANNß 2008,137).

Die konduktive Theorie betont auch das Prinzip der Ganzheitlichkeit. Die wechselseitige Förderung der Entwicklungsbereiche Motorik, Perzeption, Kommunikation, Kognition, Sozialverhalten und Motivation „läuft immer eingebettet in – den Kindern verständlichen – Alltags- und Sinnzusammenhängen ab“ (FINK 1998, 64). Für Rohrdorf besteht eine Grenze der in der Theorie dargelegten Ganzheitlichkeit darin, dass nicht ausschließlich multidisziplinär ausgebildete Konduktorinnen in Rohrdorf arbeiten und der komplette Tag unter ihrer Leitung steht. Ein Großteil des Unterrichts wird von der Sonderschullehrerin Fr. H. übernommen. Fr. H. hat jedoch immer mindestens eine Konduktorin zur

Unterstützung an ihrer Seite und ist darüber hinaus seit 2008 selbst staatlich anerkannte pädagogisch-therapeutische Konduktorin.

Das ebenfalls in der konduktiven Theorie bedeutende Prinzip der Aktivität ist immer mit dem Ziel verbunden, dass die Schüler ihren Alltag möglichst selbstständig bewältigen können. Dies bezieht sich nicht nur auf die motorische Ebene, sondern auch auf die kognitive. Dabei geht es um eine möglichst selbstständige Ziel- und Handlungsplanung. So kann man häufig beobachten, dass Schülern bei Handlungen, die sie motorisch nicht eigenständig erledigen können, nicht geholfen wird, bevor sie ausdrücklich und klar beschreiben, wobei sie Hilfe brauchen und welche Hilfe dies genau ist.

Der Verzicht auf den Rollstuhl als Hilfsmittel im Alltag wird damit begründet, dass er die Aktivität der Kinder einschränkt. Der rigorose Verzicht auf den Rollstuhl gilt in Rohrdorf aber nicht. Die leitenden Konduktorinnen vertreten die Position, dass außer in Pausensituationen auf den Einsatz von Rollstühlen verzichtet werden soll. Sie sind davon überzeugt, dass die Schüler durch den Nicht-Gebrauch des Rollstuhls im Unterrichtsalltag keine negativen Folgen z.B. bezüglich ihrer Bewegungsfreiheit erleben, da alle Grundlagen, die die Schüler zum Rollstuhlfahren benötigen, auch in Rohrdorf erlernt werden. Später könnten die Kinder immer noch innerhalb von zwei bis drei Wochen einen Rollstuhlkurs absolvieren (vgl. Fr. Ha., zit. nach HANNß 2008, 143). In Pausenzeiten erscheint die Nutzung des Rollstuhls dagegen geboten, da die häufig notwendige Begleitung einer erwachsenen Person die spontane soziale Interaktion der Kinder miteinander erschweren, wenn nicht verhindern würde.

Ein wesentliches Prinzip der konduktiven Theorie ist die Fazilitation. Im Folgenden wird auf die vier Arten der Fazilitation und ihre praktische Umsetzung in Rohrdorf eingegangen.

In Bezug auf die strukturelle Fazilitation lassen sich keine Unterschiede zu den theoretischen Annahmen finden. Es gibt einen festen Wochenplan und auch die Tagesabläufe unterliegen der „daily routine“; Bewegungsprogramme, Unterricht, Lauftraining (in Form von Zimmertransfers), Pausen, Spielzeiten und Mittagessen wechseln sich in gewohnter Abfolge ab. Die nicht aneinander grenzenden Räumlichkeiten ermöglichen sinnvolle, alltagsrelevante (Treppen-) Laufeinheiten.

Die mediale Fazilitation erfolgt in Rohrdorf ebenso, wie in der Theorie dargestellt: Es kommen spezielle Petö-Möbel und sonstige Hilfsmittel zum Einsatz.

Die pädagogisch-psychologische Fazilitation wird in Rohrdorf stark betont, allerdings in etwas veränderter Form, als dies ursprünglich in Ungarn der Fall war. Zum einen sind die Schüler nicht in einem Internat untergebracht. Damit wird die Rolle der leitenden Konduktorin als Hauptansprechpartnerin und gegebenenfalls „Mutterersatz“ etwas abgeschwächt. Zum anderen hat die Sonderschullehrerin Fr. H. ebenfalls großen Einfluss auf die Entwicklung der Schüler und den Ablauf des Tages. Die pädagogisch-psychologische Fazilitation ist auf mehrere Schultern verteilt und es wird betont, dass es wichtig für die Selbstständigkeitsentwicklung der Schüler ist, nicht nur einen Ansprechpartner bzw. eine unterstützende Person zur Bewältigung von Alltagshandlungen zu kennen. Auf diese Weise wird die Unabhängigkeit der Schüler gestärkt.

Die individuelle Fazilitation beinhaltet eine individuelle Anpassung der Aufgaben an die Möglichkeiten des Kindes und eine individuelle Gestaltung der Fazilitation (medial, pädagogisch-psychologisch, strukturell). Dies ist kein Widerspruch zum Gruppenprinzip, sondern die Voraussetzung, den individuellen Lernmöglichkeiten und dem Stand der Persönlichkeitsentwicklung zu entsprechen. Videoaufnahmen eines Liegeprogramms dokumentieren, wie Frau Ha. innerhalb von kurzer Zeit drei Schüler im Liegeprogramm abwechselnd medial und pädagogisch-psychologisch begleitet und anregt: so bekommt Carmen einen Keil unter den Kopf geschoben, die Füße von Jonas werden manuell korrigiert, Jasmins Bewegungen werden wohlwollend kommentiert und in unmittelbarem Anschluss daran gelobt. Diese Art der Verstärkung setzt Fr. Ha. sehr häufig ein. Nach einer Korrektur wird der Schüler gelobt. Wie individuell die mediale Fazilitation beim Laufen ist, zeigen die unterschiedlichen Hilfsmittel, die die Schüler gebrauchen. So kann Ramona beispielsweise allein und ohne Aufsicht mit Einpunktstöcken gehen, während Paul auch im Walker immer eine Fachkraft an seiner Seite benötigt; einerseits für den Fall, dass er umfällt, andererseits aber auch, um ihm emotionale Sicherheit zu geben (pädagogisch-psychologische Fazilitation).

In der konduktiven Theorie ist auch die Sprache zentral. Ziel ist es, die äußere Sprache der Konduktorin über das Mitsprechen der Schüler zu deren innerer Sprache werden zu lassen und in der Folge die sprachliche Fazilitation von Seiten der Konduktorin abzubauen. Bezogen auf das rhythmische Intendieren muss die Konduktorin nach erfolgter Beobachtung des Kindes entscheiden, in welcher Form das Kind sprachlich selbstregulierend oder fremd- bzw. motorisch- oder semantisch- regu-

liert aktiv werden soll. In diesem Sinne trifft z.B. auch Fr. Ha. Differenzierungen. So berichtet sie, dass es bei bestimmten Schülern an der Zeit ist, die Fremdinstruktion wegzulassen, da diese bereits die Sprache verinnerlicht und die Bewegung automatisiert haben. Für andere Kinder ist es aus Gründen der Konzentration sehr wichtig, mitzusprechen. Bei Jenny, die nicht verbal kommuniziert, erwartet die Konduktorin, dass diese immer im Kopf mitspricht (vgl. Fr. Ha., zit. nach HANNß 2008, 139).

Es kann festgestellt werden, dass die in Rohrdorf entwickelte konduktiv-pädagogische Praxis in sehr hohem Maße der in der Literatur dargestellten Konzeption bzw. Theorie entspricht. Drei deutliche Unterschiede lassen sich feststellen:

- die Konduktorin ist nicht alleine für die Gestaltung der konduktiven Praxis verantwortlich sondern arbeitet mit einer Sonderpädagogin zusammen, die sich weiterqualifiziert hat. Die alleinige Verantwortung ist damit übergegangen in eine dialogisch angelegte Verantwortungsstruktur, die zahlreiche team-basierte Reflexionsprozesse erfordert und ermöglicht. Dies führt auch dazu, dass die pädagogischen Anteile stärker in den Vordergrund treten.
- die Auswahl der Schüler ist gegenüber dem in Ungarn entwickelten Konzept deutlich erweitert. Aufgenommen wurden auch Schüler, deren Förderbedarf im Bereich der geistigen Entwicklung liegt sowie eine sehr schwer körper- bzw. mehrfachbehinderte Schülerin.
- Auch wenn das Hilfsmittel Rollstuhl im pädagogischen Alltag kaum benutzt wird, so können die Schüler in Pausensituationen oder bei Exkursionen bzw. Unterrichtsgängen selbstverständlich einen Rollstuhl nutzen. Dies reduziert die Abhängigkeit von erwachsenen Begleitpersonen und ermöglicht direkte soziale Peer-Interaktionen.

**Im Prozess der Begleitung und Beobachtung entstand der Eindruck, dass die hier dokumentierte konduktiv-pädagogische Praxis es nahelegt, weniger von konduktiver Förderung als von konduktiver Pädagogik zu sprechen**, auch wenn der Begriff im deutschen Sprachraum bisher nicht oder nur in geringem Maße genutzt wird. Die Beobachtungen in Rohrdorf zeigen, dass im Alltag der Kinder Elemente der Förderung und Therapie Bestandteile einer umfassenden pädagogischen Praxis sind, die Bildung im Sinne einer eigenaktiven Auseinandersetzung mit der Welt umfassend ermöglichen will.

#### ***4.3.4 Vergleich der Kritik an Konduktiver Förderung mit der Praxis in Rohrdorf***

Im Folgenden wird die unter 4.2 dargestellte kritische Diskussion der Konduktiven Förderung in Beziehung zur Praxis in Rohrdorf gesetzt. Es wird analysiert, inwiefern die dargestellten kritischen Gedanken auch auf die Umsetzung Konduktiver Pädagogik im Schulprojekt zutreffen.

Die Kritik der Kommission zur Überprüfung der Arbeit am Petö-Institut bezog sich auf die Zweifel an der Möglichkeit einer Fachkraftausbildung, die gleichzeitig tiefgehende medizinische, psychologische und pädagogische Kenntnisse vermitteln kann.

In keiner konduktiv arbeitenden pädagogischen Einrichtung in Deutschland sind ausschließlich Konduktorinnen mit Unterricht, Pflege und Therapie ihrer Schüler betraut, da die Ausbildung zur Konduktorin in Deutschland nicht anerkannt wird. Im Unterschied zu Ungarn arbeiten immer Konduktorinnen mit Sonderschullehrer/innen im Team zusammen. In der Regel wird das Team durch Therapeuten und Pflegekräfte ergänzt. So wird beispielsweise in den schriftlichen Ausführungen zum Münchner Schulversuch von der erfolgreichen „Zusammenarbeit zwischen Sonderpädagogin, Therapeutin und Konduktorin im konduktiven Basisteam“ (ISB 1999, 108) gesprochen. Bei der Konduktiven Förderung der Stiftung Pfennigparade (Schule) wird nach eigener Aussage im „transdisziplinären Team“ gearbeitet, welches sich aus „ErgotherapeutInnen, ErzieherInnen, KinderpflegerInnen, KonduktorInnen, SonderpädagogInnen und PhysiotherapeutInnen“ zusammensetzt (PHOENIX KONZEPT 2008, 7). Durch diese Adaption an das gängige deutsche Schulsystem wird natürlich der Kritik entgegengewirkt, dass sich die vielfältigen Qualifikationen nicht in einer Person vereinigen lassen, da zahlreiche Fachvertreter hier zusammenwirken. Gleichzeitig besteht aus Sicht zahlreicher Vertreter der konduktiven Förderung die Gefahr, durch den Verzicht auf das Konduktorinnenprinzip einen wesentlichen Baustein Konduktiver Pädagogik zu verlieren.

**Das Besondere an der Konduktiven Förderklasse 3/4/5 in Rohrdorf ist die weitgehende Realisierung des Konduktorinnenprinzips – ohne dieses aber zu verabsolutieren.** So unterrichtet die Sonderschullehrerin Fr. H. derzeit 20 Stunden in der Woche, aber auch während dieser Zeit ist eine

Konduktorin anwesend. Auf diese Weise kann der Unterricht mit pflegerischen und therapeutischen Elementen verbunden werden. **Unter den Bedingungen der Begleitforschung war es natürlich nicht möglich, zu belegen, dass die ganzheitliche Arbeit allein durch die Person der Konduktorin qualitativ hochwertiger oder etwa erfolgreicher wäre, als die interdisziplinäre konduktive Teamarbeit.** Dies einfach deshalb, weil das Modellprojekt nicht in dieser Form realisiert wurde. Der hier reflektierte kritische Gedanke trifft daher auf das Rohrdorfer Projekt nicht zu.

Obwohl es starke Bemühungen gibt, auch in Deutschland einen konduktiven Studiengang im Rahmen eines Fachhochschulstudiums zu realisieren, ist eine Verwirklichung dieses Anliegens gegenwärtig noch nicht gelungen. Es ist jedoch ein Fortbildungsangebot (PTK-Ausbildung in München) für bereits bestehende Berufsgruppen etabliert. Damit wird die Arbeit in interdisziplinären Teams ermöglicht. Leider werden durch die aktuellen sozialpolitischen Entwicklungen alle Formen intensiver pädagogisch-therapeutischer Kooperationen (sei es durch Bobath-Therapeuten oder durch Konduktorinnen) im Unterricht von körper- und mehrfachbehinderten Schülern erschwert.

Einer der in Deutschland geäußerten Hauptkritikpunkte stellt die Art der Gruppenzusammensetzung und das damit verbundene Verständnis der Erreichung des Ziels der Integration dar. Die Gruppenzusammensetzung wurde wesentlich offener gehandhabt und entkräftet damit die kritisierte Orientierung auf nur wenige Schüler. Trotzdem bleibt festzuhalten, dass die Realisierung konduktiver Pädagogik nicht alle Schülergruppen umfasst. Weiterhin ausgenommen sind Schüler mit sehr schweren oder basalen Förderbedürfnissen oder auch Schüler mit progredienten Erkrankungen.

Allerdings besteht die Einmaligkeit des hier dokumentierten Modellversuchs in der Verbindung von Konduktiver Pädagogik mit den Elementen der unterrichtlichen Kooperation und Integration. Im Rohrdorfer Projekt ist Integration sowohl der Weg als auch das Ziel. Die im Bereich der Integration und Kooperation gesammelten Ergebnisse des Forschungsprojekts können einen Beitrag zu einer neuen, auf deutsche Verhältnisse adaptierten Sichtweise Konduktiver Pädagogik leisten.

Auf die Kritik der Inkaufnahme pathologischer Bewegungsmuster antwortet die leitende Konduktorin Fr. Ha. wie folgt:

„Die Frau O. hat damals erzählt, als sie in Nürnberg angefangen haben Voruntersuchungen zu machen für eine eventuelle Einrichtung, hat sie so viele deformierte Kinder hier in Deutschland gesehen, wie sie noch nie zuvor gesehen hat. Dadurch, dass sie so schnell mit Hilfsmitteln versorgt werden, wie z.B. Rollstühle, entwickelt sich die Rumpf- und Kopfkontrolle nicht richtig. Sie kommen viel schneller, als unsere Kinder, zu einer Korsettversorgung wegen der Skoliose. [...] Ich glaube, dass bei uns in der Klasse viel mehr auf die richtige Positionierung und Körperhaltung geachtet wird, als an einer normalen Körperbehindertenschule. Alleine dadurch, dass in Anführungszeichen ‚Therapeuten‘ mit im Unterricht drinnen sind, werden die Kinder ständig korrigiert oder angeregt sich zu korrigieren. [...] Wenn sich trotzdem Deformitäten entwickeln, so ist es, denke ich, nicht durch das aktive Sitzen. Meiner Meinung nach entwickelt sich die Rückenmuskulatur und die Rumpf- und Kopfkontrolle bei diesen Kindern viel schneller durch die aktive Position. [...] Meine persönliche Überzeugung ist, dass die Gefahr kleiner ist, als bei einem gut versorgten, aber sich aktiv wenig bewegenden Kind. Es sind nicht nur der Rücken und die Wirbelsäule, sondern auch die Füße. Z.B. wenn ein Kind nur im Rollstuhl sitzt und seine Füße nicht belastet und nicht benutzt, dann entwickelt sich einfach die Fuß- und Beinmuskulatur nicht. Und weil es durch das beschädigte Nervensystem gesteuert wird, haben sie mehr Fußdeformitäten, als Kinder, die ihre Füße belasten. Und wenn ein Kind regelmäßig auf die Füße gestellt wird, steht und läuft, dann wird es auch kräftiger und durch die gute Laufmittelversorgung kommt es zu weniger Deformitäten, als wenn ein Kind nur im Rollstuhl sitzt und nicht mit Laufhilfsmitteln versorgt ist, ...“ (Fr. Ha., zit. nach HANNB 2008, 145 f.).

Die Kinder des Rohrdorfer Projekts werden regelmäßig orthopädisch untersucht; pathologische Bewegungsmuster sind nicht festzustellen.

Die Kritik an der Fremdsprachigkeit der Konduktorinnen erscheint berechtigt. Die Rohrdorfer Konduktorinnen sind Ungarinnen, also ist Deutsch nicht ihre Muttersprache. Obwohl die leitende Konduktorin der KF 3/4/5, Fr. Ha., sehr gut deutsch spricht, treten grammatikalische Unregelmäßigkeiten, vor allem bei der Artikel-, Singular- und Pluralbildung, auf. Dies gilt für die weiteren Konduktorinnen in höherem Maß. Allerdings muss darauf verwiesen werden, dass die Entwicklung

grammatikalischer Strukturen bei Kindern im Alter von fünf Jahren weitestgehend abgeschlossen ist. „Langwierig ist der Erwerb der Kasusformen. Er beginnt mit etwa 2;0. Fehler sind aber bis etwa 5;0 üblich“ (DITTMANN 2006, 83). „Man kann also sagen, dass vor dem 5. Geburtstag das Kind weitgehend über die Grammatik seiner Sprache gebietet“ (DITTMANN 2006, 88). Diese Werte beziehen sich nicht auf Kinder mit ICP. Bei ihnen kann es zu einer verzögerten Sprachentwicklung kommen. Zu betonen ist, dass sprachliche Fazilitation anregt. Sie kann Ausdrucks- und Entscheidungsmöglichkeiten eröffnen. Die Schüler in Rohrdorf werden also durchaus mit falscher Grammatik konfrontiert, die sie mit hoher Wahrscheinlichkeit aber nicht übernehmen werden und sich zu eigen machen, da sie im schulischen Tagesverlauf weitere sprachliche Vorbilder erleben.

Die angesprochene Ablehnung von Kostenübernahmen der Krankenkassen wird durch den Bundesausschuss damit begründet, dass „Nutzen, Notwendigkeit und Wirtschaftlichkeit der konduktiven Förderung als Heilmittel, auch im Vergleich zu bereits zu Lasten der Krankenkassen erbrachten Methoden, [...] derzeit bei den geprüften Indikationen nicht hinreichend belegt“ (BUNDESAUSSCHUSS 2005, 7) sind. Die Praxis in Rohrdorf zeigt, dass die Notwendigkeit „Konduktiver Pädagogik“ allein dadurch gegeben, dass seit Ende der 90er Jahre immer mehr Eltern in Deutschland die Möglichkeit suchen, die Entwicklung ihrer Kinder im vorschulischen und schulischen Bereich durch Konduktive Pädagogik zu unterstützen. **Wissenschaftsmethodisch muss aber darauf hingewiesen werden, dass zu Nutzen, Notwendigkeit und Wirtschaftlichkeit oder der Überlegenheit eines methodischen Zugangs im Rahmen dieser begleitenden Erhebung keine Aussagen gemacht werden können. Gleichzeitig kann festgehalten werden, dass sich die motorischen Möglichkeiten fast aller beteiligten Schülerinnen und Schüler, eigenständige Bewegungen und Handlungen auszuführen, positiv entwickelt haben.**

In Rohrdorf ist auf dem genannten Wege, mit dem großen Engagement der Eltern und der Unterstützung des Förderzentrums Aschau, die erste konduktive Außenklasse in Deutschland entstanden. Der Schulleiter des Förderzentrums Aschau begründet die Notwendigkeit, Konduktive Pädagogik anzubieten damit, „dass Eltern sich diese Therapieform wünschen“ und das Förderzentrum „kundenorientiert arbeiten“ müsse, da es „ein sozialer Betrieb“ sei (Hr. E. zit. nach RAUH 2007, 132 ff). Ein quantitativer Nachweis der Wirtschaftlichkeit der Arbeit in Rohrdorf war zu keinem Zeitpunkt das Ziel der wissenschaftlichen Begleitforschung. Es könnte in diesem Bereich analysiert und bewertet werden, wie sich die Reduzierung oder der Verzicht auf Therapeuten, Pflegekräfte und Tagesstättenpersonal langfristig auf das Kostenbudget auswirken. Im Rahmen der Kosteneffektivität muss auch immer die Langzeitwirkung Konduktiver Pädagogik berücksichtigt werden. Durch die Betonung von Übungen zur Selbstständigkeit der Kinder im Alltag kann vermutet werden, dass in der Adoleszenz verstärkt auf Personal und Hilfsmittel verzichtet werden kann, was durchaus auch zu Kosteneinsparungen führen könnte. Bedeutender aber ist sicherlich, wenn junge Menschen sich als selbstständige Personen erleben, die ihr Leben aktiv und selbst gestalten können.



## 5. INTEGRATION UND KOOPERATION

### 5.1 Überblick über die aktuelle Integrations-, Kooperations- und Inklusionsdebatte

Weil Eltern ein spezielles Bildungsrecht für ihre behinderten Kinder einforderten (HARDT/RUMMEL/LELGEMANN 2008, 270), entstanden in den sechziger und siebziger Jahren spezialisierte Einrichtungen für Kinder und Jugendliche mit Körper- und Mehrfachbehinderungen. Diese bieten heute ein hoch differenziertes, fachlich qualifiziertes und individuell ausgerichtetes Förderangebot. Dies geschieht allerdings um den Preis einer meist frühzeitigen und umfänglichen Trennung von Bildungsangeboten für nichtbehinderte und behinderte Kinder und Jugendliche.

In den vergangenen Jahren wünschen sich immer mehr Eltern, Betroffene, Pädagogen und Politiker integrative Formen der schulischen Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher. Diese Forderungen haben sich in Bayern seit 2003 auch in den gesetzlichen Regelungen des Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetzes (BayEUG) niedergeschlagen: „Die sonderpädagogische Förderung ist im Rahmen ihrer Möglichkeiten Aufgabe aller Schulen.“ (BayEUG, Art. 2).

Im schulischen Bereich gilt vor allem FEUSER als wichtiger Vertreter des Integrationsgedankens. Er umschreibt sein Verständnis von Integration wie folgt:

„Als integrativ bezeichne ich eine allgemeine (kindzentrierte und basale) Pädagogik, in der alle Kinder und Schüler in Kooperation miteinander, auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau, nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen, in Orientierung auf die ‚nächste Zone ihrer Entwicklung‘, an und mit einem ‚gemeinsamen Gegenstand‘ spielen, lernen und arbeiten“ (FEUSER 1995, 168).

Unter einem „gemeinsamen Gegenstand“ ist nach FEUSER nicht das materiell Fassbare gemeint, sondern ein zentraler Prozess im Unterrichtsgeschehen. Als methodische Umsetzung dieses Ansatzes sind Lern- und Unterrichtseinheiten in Projektform am ehesten geeignet. FEUSERS Formel der Kooperation am gemeinsamen Gegenstand gibt wichtige Orientierungshilfen und Anregungen für die Praxis. Kritisch kann allerdings gesehen werden, dass ein Lernen am gemeinsamen Gegenstand mit zunehmendem Alter schwierig wird und Lernen in Projektform nur eine von mehreren didaktischen Möglichkeiten darstellt.

WOCKEN erweitert FEUSERS didaktischen Ansatz. In seiner Theorie der „Gemeinsamen Lernsituationen“ benennt er neben dem gemeinsamen Gegenstand weitere gemeinschaftsstiftende Elemente. WOCKEN bezweifelt dabei weniger die Richtigkeit der Idee FEUSERS, sondern stellt vielmehr deren Ausschließlichkeitsanspruch in Frage: Ist „Integration nur durch Kooperation erreichbar“, wird „nur über Projektorientierung die erforderliche Vielschichtigkeit des Unterrichts erreicht“ (WOCKEN 1998, 40)? Als Grundproblem des integrativen Unterrichts sieht WOCKEN die Schwierigkeit, „verschiedene Kinder gemeinsam zu fördern, und zwar so, dass sowohl die Verschiedenheit der Kinder als auch die Gemeinsamkeit der Gruppe zu ihrem Recht kommen“ (ebd.). Neben kooperativen Lernsituationen erkennt er für die integrative Arbeit ebenso die Bedeutung komplementärer, koexistenter und kommunikativer Situationen an (vgl. ebd., 41ff). WOCKEN bezeichnet diese Aufzählung als möglicherweise unvollständig, da eine Vielzahl von gemeinsamen Situationen im integrativen Unterricht möglich sind. Wichtig erscheint ihm, dass ein Arbeiten aller Schüler am gemeinsamen Gegenstand nicht erzwungen werden kann. Stattdessen plädiert er dafür, eine Balance zwischen individuellen Lernangeboten und gemeinsamen Lernsituationen zu finden (vgl. ebd., 50).

Der bayerische Weg der „Integration durch Kooperation“ umfasst derzeit: Kooperationsklassen, Außenklassen sowie Einzelintegration mit oder ohne Unterstützung der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste. Integration geht dabei davon aus, dass Unterschiede festgestellt werden, individuelle Förderbedürfnisse („sonderpädagogischer Förderbedarf“) diagnostiziert und entsprechende Hilfen zur Verfügung gestellt werden. Als grundlegende gesetzliche Voraussetzung für eine einzelintegrative Förderung wird im BayEUG, Artikel 41, die „aktive Teilnahme“ des Kindes im Unterricht genannt.

FEUSER unterscheidet zwei Formen des Modells der Kooperation, wobei für beide der Schulstandort Regelschule kennzeichnend ist, auch für die behinderten Kinder. In der ersten Variante sind behinderte und nichtbehinderte Kinder für die gesamte Unterrichtszeit in einem Klassenverband zusammen. Der Unterricht erfolgt zielfähig, da die behinderten Kinder nach dem Sonderschullehrplan unterrichtet werden. Aber auch eine äußere Differenzierung erfolgt gelegentlich durch zeitweise räumliche Trennung der behinderten und nichtbehinderten Schüler. Das physische Zusammensein ist für den über-

wiegenden Teil der Unterrichtszeit zwar gegeben, aber eine Kooperation am gemeinsamen Gegenstand findet immer weniger statt, je älter die Kinder werden.

In der zweiten von FEUSER genannten Variante (die auch im Rohrdorfer Modellprojekt vorliegt) bilden meist vier bis sechs Kinder mit der gleichen Behinderungsart einen Klassenverband, mit eigenem Klassenzimmer und Personal. Sie werden überwiegend zielgleich nach dem Sonderschullehrplan unterrichtet. Ihnen zugeordnet ist eine Regelschulklasse als Partnerklasse. Die Kooperation findet dann im Rahmen bestimmter Stunden und Fächer mit dieser Regelklasse statt. Diese Variante ermöglicht für die kurze Zeit der Kooperation eine Arbeit im Sinne des Modells „Integration“.

Dennoch zieht FEUSER den Schluss:

„Kooperation ist keine Integration! [...] Sie ist eben das Modell, das dem Druck der Integrationsbewegung nach dem Prinzip ‚teile und herrsche‘ einen gewissen Raum gewährt, sich zu entfalten, dabei aber den Bestand des dreigliedrigen Schulsystems mehr denn je absichert, und zwar auch dadurch, dass in beiden Varianten des Koop-Modells die behinderten Schüler Schüler z.B. der Schule für Geistigbehinderte und die Sonderpädagogen Lehrer der jeweiligen Sonderschule bleiben, die die behinderten Schüler und ihre Lehrer verwaltet“ (FEUSER 1995, 203).

Ferner vertritt FEUSER die Meinung: „Kooperation ist nicht nur keine Integration, sondern die politische Strategie der Abwehr der Integration schlechthin“ (ebd., 205). Allerdings räumt er ein, dass er sich, würde es nur dieses Modell geben, für die erste Variante entscheiden würde, da hier die Schüler überwiegend in einem Klassenverband zusammen seien. Es hänge dann von der Kompetenz und der didaktischen Umsetzung des Lehrpersonals ab, ob aus der Kooperationssituation Integration entstehen kann.

Gelingende integrative Wege erfordern adäquate Rahmenbedingungen auf den folgenden Ebenen:

- für die Klassenfrequenzen, die i.d.R. unter den durchschnittlich üblichen liegen; als günstig haben sich Klassenfrequenzen nicht oberhalb von 24 Schülern mit maximal vier SEN (Anmerkung: special educational needs) – auch im Sekundarbereich – erwiesen, wobei die Förderbereiche möglichst unterschiedlich sein sollen;
- für den Umfang der Doppelbesetzung; MAIKOWSKI (1998) hat für den Sekundarbereich eine Doppelbesetzung von 70% des Unterrichts (ohne Schwermehrfachbehinderte und geistig Behinderte) empfohlen;
- für die formale Qualifikation der Stützlehrer bzw. Sonderpädagogen und des weiteren zusätzlichen Personals (manche Staaten setzen auch auf Sozialarbeiter oder Lernassistenten, andere ausschließlich auf Sonderpädagogen);
- für den Anteil der Kinder mit SEN innerhalb der jeweiligen GU-Klassen (Anmerkung: gemeinsamer Unterricht) bzw. den Umfang der Ressourcen (vgl. dazu Kap. 4);
- und für die außerunterrichtlichen Unterstützungsformen innerhalb der Schule, wie Schulstation, Schülerclub, time-out-Ort, Ressource Center, Ruheraum, Toberaum u.a.“ (KLEMM/PREUSS-LAUSITZ 2008, 18f.).

Alle Konzepte zum integrative Unterricht bzw. zu integrativen Schulen verweisen darauf, dass die konkrete Ausformung der gemeinsamen Erziehung an einer Schule – ob im Primar- oder im Sekundarbereich – Teil des Schulprogramms sein sollte, das wiederum eng mit anderen, das Schulklima befördernden Maßnahmen zur „Schule als Lern- und Lebensort“ verbunden sein sollte.

KLEMM/PREUSS-LAUSITZ betonen, dass nicht zuletzt auch die Einstellung, das Engagement und die Kompetenzen aller Lehrkräfte im Umgang mit Schülern mit Behinderungen, mit heterogenen Lernausgangslagen, mit emotionalen und sozialen Belastungen konstruktiv umzugehen, zentral sind. Dieser Faktor kann mit Sicherheit auch in Bezug auf das Rohrdorfer Schulprojekt als zentraler Aspekt für dessen Gelingen gewertet werden.

## **5.2 Rechtliche und bildungspolitische Bestimmungen**

Ein grundlegender Schritt in Richtung Integration wurde in Deutschland mit der Änderung des Grundgesetzes (GG) im Jahr 1994 getan. Dort heißt es in Art. 3 Absatz 3: „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“ Auf Grundlage dieses Diskriminierungsverbotes wurde 2002 das Behindertengleichstellungsgesetz (BGG) verabschiedet, wodurch gewährleistet werden soll, dass Menschen mit Behinderung ihren Alltag möglichst selbstständig und barrierefrei bewältigen können. Zu beachten ist, dass Integration ein Grundrecht ist, das auf dem Benachteiligungsverbot (Art. 3 GG) beruht und nicht vom Kind und dessen Wesensmerkmalen abhängig ist. Es gibt demnach keine „integ-

rierbaren“ oder „nichtintegrierbaren“ Kinder, Integration ist unteilbar (vgl. MUTH zit. nach CLOERKES 2001, 180).

Auch das Sozialgesetzbuch IX (SGB IX) aus dem Jahr 2001 stellt einen wichtigen Schritt in Richtung Integration und Teilhabe für Menschen mit Behinderung dar. In § 4 des SGB IX werden „Leistungen zur Teilhabe“ für Menschen mit Behinderung näher bestimmt. In Absatz 3 heißt es:

„Leistungen für behinderte oder von Behinderung bedrohte Kinder werden so geplant und gestaltet, dass nach Möglichkeit Kinder nicht von ihrem sozialen Umfeld getrennt und gemeinsam mit nicht behinderten Kindern betreut werden können. Dabei werden behinderte Kinder alters- und entwicklungsentsprechend an der Planung und Ausgestaltung der einzelnen Hilfen beteiligt und ihre Sorgeberechtigten intensiv in Planung und Gestaltung der Hilfen einbezogen“ (BUNDESMINISTERIUM DER JUSTIZ, 17.09.06).

Auf rechtlicher Ebene wurden also schon vor einigen Jahren die Weichen hin zur Integration von Menschen mit Behinderung gestellt.

Neben der grundlegenden rechtlichen Ausgangssituation ist für die vorliegende Thematik vor allem die bildungspolitische Lage, speziell in Bayern, von Bedeutung. In Art. 2 des Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetzes (BayEUG) heißt es: „Die sonderpädagogische Förderung ist im Rahmen ihrer Möglichkeiten Aufgabe aller Schulen.“ Dieser Satz wurde im Jahr 2003 in das Gesetz neu aufgenommen mit der Konsequenz, dass alle Schulanfänger, unabhängig von einem möglichen „sonderpädagogischen Förderbedarf“ grundsätzlich an der nächstgelegenen Grundschule angemeldet werden. Im Rahmen der Regelschule können bzw. sollen demnach für Schüler mit Behinderungen Möglichkeiten einer wohnortnahen Beschulung gefunden werden. Für welche Schüler ein Besuch der allgemeinen Schule nicht möglich ist, wird in Art. 41 des BayEUG erläutert:

„Schulpflichtige mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die am gemeinsamen Unterricht der allgemeinen Schule nicht aktiv teilnehmen können oder deren sonderpädagogischer Förderbedarf an der allgemeinen Schule auch mit Unterstützung durch Mobile Sonderpädagogische Dienste nicht oder nicht hinreichend erfüllt werden kann, haben eine für sie geeignete Förderschule zu besuchen. [Die aktive Teilnahme ist erfüllt, wenn ein Schüler] „überwiegend in der Klassengemeinschaft unterrichtet werden, den verschiedenen Unterrichtsformen der allgemeinen Schule folgen und dabei schulische Fortschritte erzielen kann sowie gemeinschaftsfähig ist“ (BayEUG, Art. 41, Abs. 1).

Es wird deutlich, dass die Umschreibungen sehr dehnbare Begriffe sind und somit nicht immer eindeutig klar ist, ob sie erfüllt sind oder nicht: Bedeutet „überwiegend in der Klassengemeinschaft teilnehmen“ die Hälfte der Unterrichtszeit, drei Viertel davon oder so gut wie immer? Hier herrscht mangelnde Klarheit. Andererseits wird durch die sehr offenen Umschreibungen die Chance eröffnet, dass Integration verwirklicht werden kann. Zum ersten Mal wird in dieser Fassung des Gesetzes für Bayern die Lernzielgleichheit aufgehoben – zugunsten differenter Lernziele für jeden Schüler. Dies bedeutet, dass nicht mehr allein die Leistung für eine mögliche Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ausschlaggebend ist.

Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) von 1994 zeigen Leitlinien für die pädagogische Förderung auf. Die Empfehlungen haben rechtlich gesehen zwar keinen bindenden Charakter für die einzelnen Bundesländer, gelten aber dennoch wie Rahmenrichtlinien und üben somit großen Einfluss auf die pädagogische Landschaft aus. Anders als in den vorausgehenden KMK-Leitsätzen von 1960 und 1973, richtete sich die Arbeitsgemeinschaft der Kultusminister 1994 mit ihren „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“ nicht mehr allein an Sonderschulen, sondern an alle allgemeinbildenden und beruflichen Schulen. Auch diese Schulen werden in den Empfehlungen von 1994 mit sonderpädagogischen Aufgaben betraut, weshalb ein Grundtenor zu vernehmen ist, „der eindeutig in Richtung schulische Integration von behinderten Schülerinnen und Schülern weist“ (WALTER 2004, 108). Konkret heißt es in den Empfehlungen:

„Die Erfüllung Sonderpädagogischen Förderbedarfs ist nicht an Sonderschulen gebunden; ihm kann auch in allgemeinen Schulen, zu denen auch berufliche Schulen zählen, vermehrt entsprochen werden“ (zit. nach Walter 2004, 202).

Die Möglichkeit einer integrativen Beschulung wird folgendermaßen umschrieben:

„Kinder und Jugendliche mit Sonderpädagogischem Förderbedarf können allgemeine Schulen besuchen, wenn dort die notwendige sonderpädagogische und auch sächliche Unterstützung sowie die räum-

lichen Voraussetzungen gewährleistet sind; die Förderung aller Schülerinnen und Schüler muss sichergestellt sein“ (ebd., 214).

Verglichen mit den Umschreibungen des BayEUG zu den Bedingungen und Voraussetzungen ist festzustellen, dass die Aussagen der KMK-Empfehlungen ebenfalls sehr weit gefasst und offen sind. Da die Empfehlungen, wie bereits erwähnt, kein „Muss“ für die Bundesländer sind, bleibt den Länderregierungen die Möglichkeit, eine integrative Beschulung abzulehnen, mit der Begründung, dass die fachlichen, personellen und/oder räumlichen Voraussetzungen nicht gegeben sind. Auch zum Thema Kooperation finden sich Empfehlungen in den KMK-Beschlüssen:

„Kooperative Formen der Förderung und Unterrichtung erschließen allen Beteiligten Möglichkeiten zur wechselseitigen Annäherung und zur Erfahrung von mehr Selbstverständlichkeit im Umgang miteinander. Kooperative Formen können den Unterricht und das Schulleben bereichern“ (ebd., 215).

Die Kooperation als Form der schulischen Integration findet in den KMK-Beschlüssen demnach deutlichen Zuspruch und wird als gewinnbringend angesehen. Durch die Empfehlungen und Aussagen der KMK fand eine entscheidende Wende in der Diskussion um schulische Integration statt: Zum ersten Mal wurde die Ermittlung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs vor die Festlegung des Förderortes gestellt. Zudem war der Förderort nicht mehr institutionsgebunden. Der Integration wurde Vorrang vor spezialisierter Beschulung eingeräumt. „Die KMK-Empfehlungen brachten bildungspolitisch die entscheidende Wende im Hinblick auf die schulische Integration“ (BERGEEST 2002, 204).

Die Möglichkeiten von Integration werden auch in den bayerischen Lehrplänen thematisiert. Im Folgenden werden beispielhaft einige Inhalte des Lehrplans für die bayerische Grundschule sowie des Lehrplans für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im Hinblick auf diese Thematik dargestellt. Es fällt auf, dass das Thema Integration/Kooperation in den beiden Lehrplänen unterschiedlich ausführlich zur Sprache kommt. Im Lehrplan für die bayerische Grundschule (2000) wird das Thema Integration deutlich seltener behandelt. In Kapitel I, Punkt 3.4 wird in einem Satz die „Kooperation mit anderen pädagogischen Einrichtungen“ thematisiert:

„Im Rahmen der Integrationsbemühungen durch Kooperation entwickeln benachbarte Grund- und Förderschulen im Unterricht und im Schulleben Formen des Miteinanderlernens und Miteinanderlebens und schaffen so ein Fundament für gegenseitiges Verständnis und Normalität im Umgang miteinander“ (ebd., 12).

Eher allgemein beschreibt das Kapitel II A „Fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsaufgaben“ in einem Unterpunkt das „Leben und Lernen mit Behinderten“. Es wird festgestellt, dass die schulische Zusammenarbeit von Förder- und Grundschulen der vorurteilsfreien Begegnung von Schülern mit und ohne Behinderung dienen soll und eine „echte Begegnung“ angestrebt wird (vgl. ebd., 16). Diese beiden Punkte stellen die einzigen Thematisierungen der Bereiche Integration/Kooperation im ersten Teil des Lehrplans dar. Im zweiten Teil des Lehrplans werden die Fachprofile der einzelnen Fächer in der Grundschule erläutert. Vergleicht man den Umfang beider Teile, zeigt sich klar: Dieser zweite Hauptteil ist deutlich umfassender als der vorherige Abschnitt. Daraus wird deutlich, dass der Schwerpunkt innerhalb des Grundschul-Lehrplans eindeutig auf den Inhalten der einzelnen Fächer liegt und bedeutend weniger auf allgemeine und „alltägliche“ Lerninhalte eingegangen wird. Vor allem die Fachprofile der Fächer Heimat- und Sachunterricht, Kunst, Musik und Sport bieten durch ihre Themenvielfalt viele Möglichkeiten für gemeinsamen Unterricht. Im Sachunterricht sind zum Beispiel anhand von Experimenten, Versuchen, Begegnungen etc. basales und handelndes Lernen möglich. Die alleinige Leistungsmessung tritt in diesen Bereichen in den Hintergrund, es kommt mehr auf die lebensnahe Vermittlung an. Davon können Förder- und Grundschüler gleichermaßen profitieren. Im Fachprofil für das Fach Sport heißt es:

„In diesem Lernbereich werden den Schülern viele Erfahrungsgelegenheiten für soziales Lernen geboten. Sie lernen, Haltungen und Einstellungen des kooperativen, fairen Miteinanders zu erproben und zu festigen. [...] Darüber hinaus lernen die Kinder, sich einzuordnen, gegenseitig zu helfen sowie Rücksicht und Toleranz zu zeigen“ (ebd., 44).

Hier bieten sich ideale Möglichkeiten, die gegenseitige Akzeptanz zu fördern und Möglichkeiten für gemeinsame Unterrichtsstunden von behinderten und nichtbehinderten Schülern zu gestalten. Auch die Themenvielfalt der Fächer Kunst und Musik bietet vielfältige Möglichkeiten für gemeinsamen Unterricht.

Insgesamt kann man feststellen, dass das Thema der Integration im bayerischen Grundschullehrplan zwar nur selten explizit erwähnt wird, dass die Möglichkeiten einer gemeinsamen Unterrichtung von behinderten und nichtbehinderten Schülern durch die Fachprofile und Themeninhalte, vor allem der musischen Fächer, vielfältig sind und dafür genutzt werden können.

Der Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (2003) behandelt das Thema Integration umfassend. Bereits im Vorwort wird dort „Integration durch Kooperation“ und ihre drei Möglichkeiten (Kooperation des Förderzentrums mit der allgemeinen Schule, Einrichtung von Außenklassen, Gestaltung einer Einzelintegration) erwähnt. Der Lehrplan möchte dafür „Grundlagen für gemeinsamen Unterricht“ (ebd., 4) vorgeben. Explizit wird Integration in den Punkten „Soziale Integration“ (ebd., 9), „Klassen- und stufenübergreifender Unterricht“ (ebd., 21) und „Erziehung und Unterricht durch Zusammenarbeit des Förderzentrums Förderschwerpunkt geistige Entwicklung mit anderen Förderzentren und Schulen“ thematisiert (ebd., 23). Ganz besonders wird im Kapitel „Gemeinsam Lernen“ deutlich, dass die Unterrichtung von behinderten und nichtbehinderten Schülern als Ziel angesehen wird. Es heißt dort: „Es ist die richtungweisende Konzeption des neuen Lehrplans, sowohl in einzelnen Fächern als auch fächerübergreifend Grundlagen für gemeinsamen Unterricht vorzugeben“ (ebd., 4). In diesem Kapitel findet man auf 14 Seiten konkrete Vorschläge für die organisatorische und pädagogische Vorbereitung, für das gegenseitige Kennenlernen, die Intensivierung des gemeinsamen Lernens und Hinweise für eine integrative Didaktik.

**Vergleicht man die beiden Lehrpläne hinsichtlich ihrer Thematisierung von Integration, so zeigt sich, dass der Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung deutlich mehr integrative Umsetzungsmöglichkeiten und Anregungen beinhaltet. Im Grundschullehrplan dominieren die einzelnen Fachprofile gegenüber allgemein-pädagogischen Lernzielen und Hinweisen. Dennoch finden sich auch hier Anregungen und Forderungen, wie gemeinsamer Unterricht von Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf realisiert werden kann. Insgesamt aber erscheint Integration eher als Beiwerk, nicht als selbstverständliches didaktisch-methodisches Anliegen des Lehrplans. Integration wird vielmehr als mögliche Bereicherung gesehen, die eher punktuell als grundlegend ablaufen soll.**

### 5.3 Formen schulischer Integration

Generell können in Bayern folgende Formen schulischer Integration unterschieden werden: In der Einzelintegration verbleiben einzelne Kinder mit Behinderung in der Regelklasse und werden nicht aus ihrem sozialen Umfeld gerissen. Zur Verwirklichung von Einzelintegration werden Mobile Sonderpädagogische Dienste eingesetzt.

Bei Außenklassen sind einzelne Klassen einer Sonderschule an eine Regelschule ausgelagert, um einen engeren Kontakt zwischen behinderten und nichtbehinderten Kindern zu fördern. Die Außenklassen bleiben organisatorisch Bestandteil der Sonderschule und werden gemäß dem sonderschuleigenen Lehrplan unterrichtet.

Von Kooperationsklassen spricht man, wenn in einer Klasse der allgemeinen Schule gleichzeitig Kinder oder Jugendliche ohne und mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet werden. „Rechtlich ist die Kooperationsklasse als Klasse der allgemeinen Schule (Volksschule) definiert. In dieser Organisationsform lernen Kinder und Jugendliche in allen Phasen und an allen Lerngegenständen als Klassenverband miteinander.“ (Schor / Weigl / Wittmann 2003, 5)

Das in Rohrdorf verwirklichte Modell schulischer Integration ist die Form der Außenklasse. Das Modell der bayerischen Außenklasse wird daher ausführlich im folgenden Kapitel 5.4 beschrieben.

### 5.4 Das Modell der bayerischen Außenklasse

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben in Bayern verschiedene Möglichkeiten des Schulbesuchs. Es stehen unterschiedliche Lernorte zur Auswahl: Zum einen besteht die Möglichkeit des Besuchs eines Förderzentrums mit speziellem Förderschwerpunkt. Weitere Möglichkeiten sind die Einzelintegration in der allgemeinen Schule sowie der Besuch einer Kooperationsklasse. Wie bereits erwähnt, ist die im Rohrdorfer Schulprojekt realisierte Schulform die Außenklasse einer Förderschule an einer allgemeinen Schule. Außenklassen sind Klassen einer Förderschule, die in besonderer Form mit Volksschulklassen kooperieren.

In der Regel – und das ist auch in Rohrdorf der Fall – sind die Förderschulklassen im Gebäude der Volksschule untergebracht, manchmal werden jedoch auch Regelschüler in der Förderschule unterrichtet. Prinzipiell kooperieren zwei feste Partnerklassen miteinander, wobei Form und Ausmaß der Zusammenarbeit unterschiedlich gestaltet werden können. Abhängig von den individuellen Voraussetzungen der Schüler und Lehrer sowie den Rahmenbedingungen kann die Kooperation von wenigen Wochenstunden bis zu einem „gänzlich integrativ gestalteten Schultag“ (Landesarbeitsgemeinschaft Bayern, Gemeinsam Leben – gemeinsam Lernen e. V. 2005, 22) reichen.

Das bayerische Erziehungs- und Unterrichtsgesetz (BayEUG) verweist an verschiedenen Stellen auf Möglichkeiten integrativer Beschulung. Artikel 2 fordert alle Schulen auf, im Rahmen ihrer Möglichkeiten sonderpädagogische Förderung zu ermöglichen. Ferner wird in Artikel 30 darauf hingewiesen, dass „[d]ie Schulen aller Schularten [...] zusammenzuarbeiten [haben]“ (BayEUG Art. 30 Abs. 1, Satz 1). Besondere Beachtung wird dabei der Zusammenarbeit zwischen Förderschulen und allgemeinen Schulen beigemessen:

„<sup>3</sup>Die Zusammenarbeit zwischen Förderschulen und allgemeinen Schulen soll im Unterricht und im Schulleben besonders gefördert werden. <sup>4</sup>Dazu können mit Zustimmung der beteiligten Schulaufwandsträger auch Außenklassen von allgemeinen Schulen an Förderschulen und von Förderschulen an allgemeinen Schulen sowie Kooperationsklassen an Volksschulen gebildet werden. <sup>5</sup>Erziehungsberechtigte, deren Kinder nach Art. 41 förderschulpflichtig sind, haben die Möglichkeit, die Einrichtung einer Außenklasse zu beantragen. <sup>6</sup>Außenklassen sowie Kooperationsklassen sollen eingerichtet werden, wenn dies organisatorisch, personell und sachlich ermöglicht werden kann. <sup>7</sup>Das zuständige Staatsministerium wird ermächtigt, das Nähere durch Rechtsverordnung zu regeln, soweit erforderlich im Einvernehmen mit dem Staatsministerium der Finanzen.“ (BayEUG Art. 30 Abs. 1).

Das Gesetz weist auf das Recht förderschulpflichtiger Schüler hin, Außenklassen zu beantragen und fordert deren Einrichtung auch ausdrücklich – insofern die organisatorischen, personellen und sachlichen Rahmenbedingungen realisierbar sind (was faktisch insbesondere für Förderzentren mit dem Schwerpunkt körperlich und motorische Entwicklung eine sehr starke Einschränkung darstellt).

Um ein Gelingen der besonderen Integrationsform der Außenklasse zu gewährleisten, sind einige Voraussetzungen zu erfüllen. Das gemeinsame Lernen von Förder- und Regelschülern sollte auf Freiwilligkeit aller Beteiligten basieren. Sowohl Lehrer, Schulleitung, Erzieher und Pflegekräfte als auch Eltern und Schüler sollten zwecks positiver Lernatmosphäre zu dieser Zusammenarbeit bereit sein. Gemeinsames Arbeiten wird durch räumliche Nähe erleichtert. So sollten die Klassenräume der Partnerklassen nah beieinander liegen, im Idealfall benachbarte Räume sein. Außerdem sollte genügend pädagogisches, erzieherisches und pflegerisches Personal vorhanden sein. Auch die Schülerzahl sollte im Vergleich zu den üblichen Regel- und Förderschulklassen reduziert sein. Die Zusammenarbeit sollte idealerweise im ersten Schuljahr angebahnt werden, sich über die gesamte Grundschulzeit erstrecken und Kontinuität bewahren. Eine über die Primarstufe hinausgehende Kooperation ist ebenfalls wünschenswert.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass eine Außenklasse nur dann eingerichtet wird, wenn alle Beteiligten mit dieser Organisationsform einverstanden sind und diese auch unterstützen: Eltern der Schülerinnen und Schüler der allgemeinbildenden Schule sowie der Förderschule, Kollegium der allgemeinen und der Förderschule, Träger der allgemeinen sowie der Förderschule.

Die Initiative zur Einrichtung einer Außenklasse kann von allen beteiligten Partnern ausgehen. In Gesprächsrunden werden die Zielsetzung, die vorliegenden Erfahrungen, die Realisierungsmöglichkeiten vor Ort, der jeweilige Planungsstand und das Auswahlverfahren besprochen und geklärt. Hierbei werden Schulleitungen, Elternbeiräte, Schulträger, Staatliches Schulamt und Bezirksregierung als Entscheidungsträger mit eingebunden.

Jeweils eine Lehrkraft der allgemeinen Schule und der Förderschule erklären sich in der Folge zur Zusammenarbeit bereit und bereiten sich auf die gemeinsame Arbeit vor. Das Aufnahmeverfahren bedarf einer intensiven Zusammenarbeit der Schulen mit den Eltern beider Schülergruppen. Außerdem müssen die zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten für die Schüler der Förderschule geeignet sein. Sie müssen ein gemeinsames Arbeiten der Partnerklassen ermöglichen. Sind alle diese Voraussetzungen gegeben und Hürden genommen, so steht der Einrichtung einer Außenklasse nichts mehr im Weg.

## **5.5 Integration der konduktiv geförderten Schüler**

### ***5.5.1 Methodische Hinweise zum Untersuchungsverlauf***

Mit dem Schwerpunkt der Integration und Kooperation der Außenklasse Rohrdorf beschäftigten sich mehrere Untersuchungen.

RAUH betrachtete im Schuljahr 2005/06 die Integration im Rohrdorfer Projekt indem sie Interviewbefragungen mit Frau H., den Konduktorinnen Frau K. und Frau Ha., dem Rohrdorfer Schulleiter Herrn Z., dem Aschauer Schulleiter Herrn E., dem Lehrer der Partnerklasse Herrn H, sowie mit den Eltern der KF-Schüler und den KF-Schülern selbst durchführte.

Ebenfalls im Schuljahr 2005/06 führte SCHAFFER Pausen-, Unterrichts-, sowie allgemeine Beobachtungen durch und befragte die Rohrdorfer Grundschullehrer sowie die Eltern der Grundschulkinder mit Fragebögen zur Integration der Rohrdorfer Außenklasse. Darüber hinaus führte sie Interviewbefragungen mit den Eltern der zukünftigen KF-Schüler durch.

VALLÉE näherte sich der Analyse der Integration und Kooperation im Rohrdorfer Schulprojekt im Schuljahr 2006/07 mittels Fragebogenstudien. Sie befragte alle Schüler der Rohrdorfer Schule, die Schüler der Partnerklasse, alle Eltern der Grundschüler sowie die Eltern der Partnerklasse. In Interviews wurden die Eltern der zukünftigen KF-Schüler, die Eltern der damaligen KF-Erstklässler, die neuen Lehrer der Partnerklassen, Frau H., die Konduktorin Frau Ha. sowie der Bürgermeister der Gemeinde Rohrdorf befragt. Zudem stellte Vallée Pausen- und Unterrichtsbeobachtungen zusammen.

Obwohl sich die Arbeit von QUANDT aus dem Schuljahr 2007/08 schwerpunktmäßig mit sozialen Interaktionsprozessen befasste, können einzelne Elemente aus den durchgeführten Fragebogenstudien und Interviewbefragungen auch im Hinblick auf Integration und Kooperation in die Evaluation einbezogen werden. Mittels Fragebögen wurden hier die Schüler der Partnerklasse, die Eltern der Partnerklasse sowie die Eltern der KF-Klasse befragt.

WAGNER befasste sich im Schuljahr 2008/09 im Hinblick auf Kooperation hauptsächlich mit den Prozessen zwischen den einzelnen Klassen. Hauptaugenmerk legte sie auf die Fragestellungen: Wann finden Kooperationen statt? Wie oft finden Kooperationen statt? Auf welche Weise wird kooperiert? Welche Veränderungen gibt es in den Kooperationsprozessen im Rückblick auf die vergangenen Jahre? WAGNER führte hierzu Fragebogenstudien mit allen Schülern der Grundschule sowie mit den Partnerklassen im Besonderen durch. Ebenfalls mittels Fragebögen wurden die Eltern aller Grundschüler und im Besonderen die Eltern der Partnerklassen und der KF-Klassen befragt. Des Weiteren wurden Interviews mit den Schülern der KF-Klassen und deren Teams durchgeführt.

KRODER befragte im Schuljahr 2008/09 ein zweites Mal alle Lehrkräfte der Rohrdorfer Grundschule mit Hilfe von Fragebögen.

Die Ergebnisse werden im Folgenden zusammenfassend dargestellt und miteinander verglichen. Auf diesem Weg können Entwicklungen und Perspektiven des Projektes aufgezeigt werden.

### ***5.5.2 Evaluation der integrativen Entwicklung***

#### ***5.5.2.1 Perspektiven aller Lehrer der Rohrdorfer Schule***

Alle Lehrer der Rohrdorfer Schule wurden in den Schuljahren 2005/06 und 2008/09 im Rahmen von zwei Fragebogenstudien befragt. Zum ersten Befragungszeitpunkten nahmen 11 Lehrkräfte (neun weiblich, zwei männlich) an der Befragung teil, zum zweiten Zeitpunkt beteiligten sich sieben Lehrerinnen.

Anhand der Angaben der Lehrer sollte erhoben werden, wie gut sich das Kollegium über das Schulprojekt informiert fühlt und wie die Lehrer das Projekt einschätzen. Durch den zeitlichen Abstand der beiden Befragungen, können Veränderungen und Entwicklungen aufgezeigt werden. Im Folgenden werden die wesentlichen Ergebnisse der Befragungen zusammenfassend dargestellt.

Zu beiden Befragungszeitpunkten wurden die Lehrer der Rohrdorfer Grundschule gefragt, wie gut sie sich über das Thema der schulischen Integration beziehungsweise Kooperation informiert fühlen. 2005/06 fühlten sich jeweils 38,5 Prozent der Lehrkräfte „gut“ beziehungsweise „etwas“ informiert. 23 Prozent der Teilnehmer fühlen sich zu diesem Zeitpunkt „kaum“ informiert. Zum zweiten Befragungszeitpunkt zeigt sich hier folgende Entwicklung: 2008/09 geben 86 Prozent der Lehrkräfte an,

sich „gut“ informiert zu fühlen. 14 Prozent fühlen sich „etwas“ informiert. Keiner der Lehrer fühlt sich „kaum“ oder „gar nicht“ informiert.

Alle Rohrdorfer Lehrkräfte wurden zu beiden Befragungszeitpunkten auch über mögliche Probleme der schulischen Integration im Allgemeinen befragt. 2005/06 zeigten sich hier drei Hauptprobleme, die von den Lehrern gesehen wurden: Der Zeitfaktor, die eigene unzureichende Fachlichkeit auf dem Gebiet der Integration und die Eltern der nichtbehinderten Schüler. Zum zweiten Befragungszeitpunkt wurde ebenfalls der Zeitfaktor als wesentliches Problem genannt. Von drei Lehrern wurde besonders der Leistungsdruck in der vierten Klasse als Problembereich angeführt. Auch der Übergang an eine weiterführende Schule wird von einer Lehrkraft als Problem bezeichnet. Leistungsunterschiede zwischen Schülern mit und ohne Behinderung sowie Lehrplanvorgaben werden als weitere Probleme genannt. Zu beiden Befragungszeitpunkten wird aber auch die Antwort gegeben, dass keine Probleme gesehen werden. Insgesamt klingen verschiedene Schwierigkeiten an. Es kann jedoch vermutet werden, dass diese Überlegungen rein theoretischer Natur sind, da in den Befragungen angegeben wurde, dass bisher noch keine eigenen negativen Erfahrungen mit Integration gemacht wurden.

Eine weitere Frage richtete sich direkt an das Rohrdorfer Schulprojekt und fragte, wie gut sich die Lehrkräfte über das Außenklassenprojekt informiert fühlen.

Im Antwortverhalten zeigt sich hier eine ähnliche Entwicklung, wie bei der Frage nach dem allgemeinen Informationsstand. 2005/06 fühlten sich jeweils 46 Prozent der Lehrkräfte „gut“ beziehungsweise „etwas“ über das Projekt informiert. Acht Prozent fühlten sich „kaum“ informiert. 2008/09 fühlte sich mit 71 Prozent die Mehrheit der Lehrer „gut“ informiert. Weitere 29 Prozent fühlten sich „etwas“ informiert. Der Informationsstand der Rohrdorfer Lehrkräfte hat sich also sowohl allgemein als auch direkt auf das Schulprojekt bezogen, in den vergangenen Jahren deutlich gebessert.

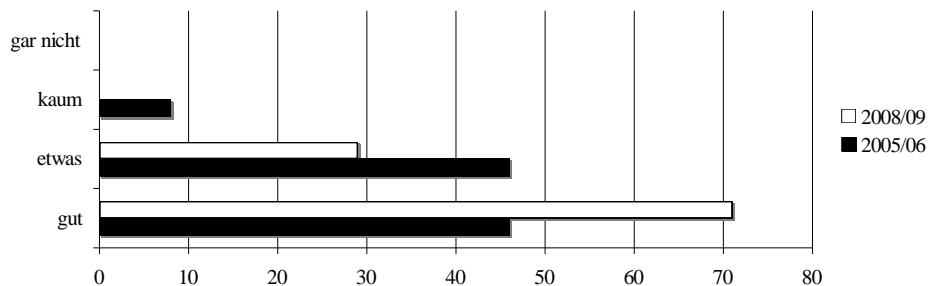


Abb. 5: Informationsstand aller Lehrkräfte über das Rohrdorfer Schulprojekt

Des Weiteren wurde gefragt, wie die Lehrkräfte das Schulprojekt beurteilen. Die Ergebnisse zu der Beurteilung einzelner Bereiche werden in tabellarischer Form dargestellt:



|   |         | Sehr positiv | Eher positiv | neutral | Eher negativ | Sehr negativ |
|---|---------|--------------|--------------|---------|--------------|--------------|
| Für die Schule allgemein  | 2005/06 | 50 %         | 50 %         | 0 %     | 0 %          | 0 %          |
|   | 2008/09 | 57 %         | 29 %         | 14 %    | 0 %          | 0 %          |
| Für die soziale Entwicklung der beteiligten Schüler mit Behinderung   | 2005/06 | 67 %         | 33 %         | 0 %     | 0 %          | 0 %          |
|   | 2008/09 | 86 %         | 14 %         | 0 %     | 0 %          | 0 %          |
| Für die soziale Entwicklung der nichtbehinderten Schüler              | 2005/06 | 83 %         | 17 %         | 0 %     | 0 %          | 0 %          |
|   | 2008/09 | 100 %        | 0 %          | 0 %     | 0 %          | 0 %          |
| Für die kognitive Entwicklung der beteiligten Schüler mit Behinderung | 2005/06 | 50 %         | 33 %         | 17 %    | 0 %          | 0 %          |
|   | 2008/09 | 43 %         | 43 %         | 14 %    | 0 %          | 0 %          |
| Für die kognitive Entwicklung der nichtbehinderten Schüler            | 2005/06 | 17 %         | 33 %         | 50 %    | 0 %          | 0 %          |
|   | 2008/09 | 29 %         | 29 %         | 29 %    | 14 %         | 0 %          |

Abb. 6: Beurteilung des Schulprojektes

**Insgesamt zeigt sich, dass die große Mehrheit der Lehrkräfte das Schulprojekt positiv beurteilt.** Als Entwicklung ist festzuhalten, dass zum ersten Befragungszeitpunkt noch alle Lehrkräfte das Schulprojekt „sehr positiv“ beziehungsweise „eher positiv“ für die Schule im Allgemeinen beurteilten. Zum zweiten Befragungszeitpunkt stuften 14 Prozent der Teilnehmer das Projekt als „neutral“ ein.

**Eine weitere Auffälligkeit zeigt sich hinsichtlich der Beurteilung der sozialen Entwicklung der Schüler mit Behinderung. Mittlerweile stuften einhundert Prozent der Lehrer das Projekt als „sehr positiv“ für die soziale Entwicklung der nichtbehinderten Schüler ein.** Dies kann als ein sehr positives Zeichen gewertet werden, da sich scheinbar innerhalb der vergangenen vier Jahre positive Entwicklungen im Sozialbereich gezeigt haben.

**Probleme werden zu beiden Erhebungszeitpunkten für die kognitive Entwicklung der nichtbehinderten Schüler gesehen.** Hier wird 2008/09 auch die Antwort „eher negativ“ gegeben. **Insgesamt wird das Kooperationsprojekt hinsichtlich der kognitiven Leistungen positiver für die Schüler mit Behinderung eingestuft.**

2005/06 und 2008/09 wurden die Rohrdorfer Lehrkräfte in einer weiteren Frage gefragt, ob sie schon einmal mit ihrer Klasse direkt an der Kooperation beteiligt waren. 2005/06 gaben 42 Prozent an, bereits an einer Kooperation beteiligt gewesen zu sein (58 Prozent „nein“). 2008/09 ist der Anteil der Kooperationsbeteiligungen auf 86 Prozent gestiegen (14 Prozent „nein“). **Kooperationen finden also mit einem Großteil der Schulklassen statt.**

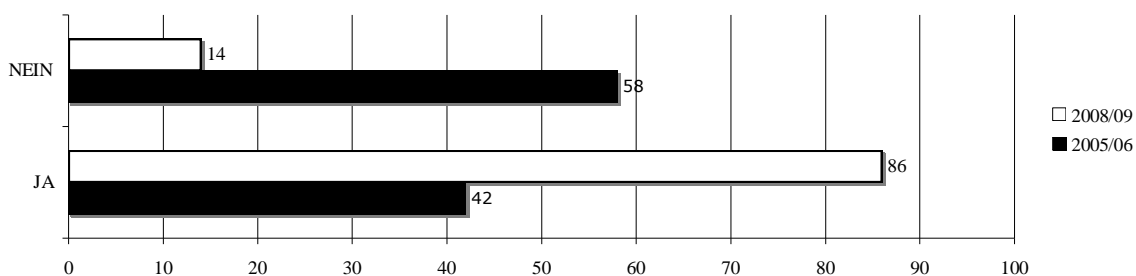


Abb. 7: Direkte Beteiligung an Kooperationen

In beiden durchgeführten Studien wurden die Lehrkräfte auch nach möglichen Problemen des Projektes gefragt. 2005/06 gaben die befragten Lehrer sehr unterschiedliche Antworten. Zwei Personen

nannten die Leistung als ein mögliches Problem, welche ihrer Meinung nach für die Eltern der nicht-behinderten Schüler höchste Priorität hat. Die Leistungsförderung stünde vor allem ab der 3. Klasse im Vordergrund. Außerdem wird auch hier die mangelnde Fachlichkeit der Grundschullehrer zur Sprache gebracht. Es fehle zum Beispiel genaue Kenntnis darüber, was eine Behinderung für den Alltag mit sich bringt. Ein anderer Lehrer gibt an, die „Abstimmung“ sei „nicht ganz einfach“ und der Zeitdruck verhindere häufigere Begegnungen. Mit direktem Blick auf das Kooperationsprojekt in Rohrdorf, sehen die Lehrer noch einige spezielle Probleme. Nach Meinung eines Lehrers könnte es zu „Terminüberschreitungen“ bei Fr. H. kommen, da diese „auch noch nach Aschau fährt“. Ein anderer Lehrer betont: „Übertriebene Öffentlichkeitsarbeit stört das Schulleben!“. Ein Lehrer spricht in seinen Angaben zwei wichtige Problemlagen an. Er befürchtet zum einen, „dass notwendige Pflege- und Fördermaßnahmen dem Rotstift zum Opfer fallen“. Außerdem stellt er die kritische Frage, wie sich das Kooperationsprojekt nach der Grundschule fortsetzen würde.

2008/09 werden ebenfalls unterschiedliche Problembereiche angesprochen. Während zwei Lehrkräfte keinerlei Probleme sehen und dies auf „die beachtliche Arbeit aller Beteiligten und das hohe Engagement“ zurückführen, betont eine andere den Zeitfaktor: „Kleinigkeiten, aber: Integration einzelner Kinder mit Behinderung im regulären Unterricht ‚kostet‘ mehr Zeit. Die Klasse wäre ohne den ‚Gastschüler‘ oft schneller. Man ist als Lehrer auch mit seinem Stundenplan an Vereinbarungen / Terminabsprachen gebunden und somit weniger flexibel.“ Eine andere Lehrkraft führt aus: „Leider haben wir Grundschullehrer keine zusätzliche Stunde für die wichtigen Besprechungen mit Lehrern der KF-Klassen. Das heißt: jeder Grundschullehrer arbeitet zusätzliche Stunden ohne jeglichen Ausgleich; Klassenstärke: Partnerklassen sollten geringere Schülerzahlen haben.“ Von einer weiteren Lehrkraft wird der Leistungsdruck hinsichtlich des Übertritts ausgeführt: „In der 4. Klasse steht der Übertritt für viele Schüler an. Man kann sich daher nur auf Musik und Kunst als Kooperationsunterricht konzentrieren. Diese ‚Pufferstunden‘ fehlen dann aber oft für wichtige Übungsstunden in Deutsch und Mathe.“ Auch die Aufteilung der Räumlichkeiten, Leistungsunterschiede sowie Abstimmungsproblematiken werden genannt: „Die KF-Klassen benötigen sehr viele Räume, die der Grundschule als Ausweichmöglichkeiten nicht mehr zur Verfügung stehen. In den 3./4. Klassen klappt eine größer werdende Lücke im Arbeitstempo der Schüler; die Schüler der Grundschule müssen wesentlich mehr und schneller erarbeiten (Schwierigkeiten den Lehrplan einzuhalten). Eine Abstimmung von gemeinsamen Aktionen gestaltet sich wegen Stundenplan und Teilzeit schwierig.“

**Die aufgeführten Probleme beziehen sich in erster Linie auf Rahmenbedingungen und Organisatorisches. Probleme im sozialen Miteinander werden nicht angesprochen. Auf der sozialen bzw. interaktiven Ebene wird das Projekt durchweg positiv gewertet.**

2008/09 wurde in einer abschließenden Frage gefragt, ob sich die Grundschullehrer und die Grundschule als Institution gut gerüstet sehen, die zahlreiche Anforderungen, die die Integration von Schülern mit Behinderungen stellt, zu erfüllen, bzw. welche Bedingungen gegebenenfalls gegeben sein sollten. Die Ergebnisse werden im Folgenden aufgelistet:

- „Zur Absprache und Vorbereitung des gemeinsamen Unterrichts sollte mindestens eine Unterrichtsstunde pro Woche den Lehrern zur Verfügung gestellt werden.“
- Bedingungen: „Ko-Lehrerin, Zweite ständige Lehrkraft“
- „Anforderungen sind im Laufe der letzten Jahre ständig gestiegen, ohne dass sich Rahmenbedingungen hierfür angepasst hätten. Da könnte/sollte sich einiges ändern: z.B. kleinere Klassen, ausreichend qualifiziertes Personal (Förderlehrer/ pädagogische Zweitkräfte), entsprechend räumliche Möglichkeiten und entsprechendes Arbeitsmaterial, usw.“
- „Mehr Personal, so dass eine zweite qualifizierte Person bei Bedarf in der Klasse anwesend ist. Größere Klassenzimmer.“
- Bedingungen: „Kleinere Klassen; mehr Freiraum für gemeinsame Aktionen; bezahlte Lehrerstunden für zusätzlichen Zeitaufwand“
- „Die Grundschullehrer sollten vorher besser ‚aufgeklärt‘ werden. Man sollte den größeren Zeitaufwand und den notwendigen Organisationsrahmen kennen.“
- „Nein, die Klassenstärken sind z.T. zu groß, Fördermöglichkeiten wurden gestrichen, die sozialen Probleme/Schwierigkeiten von Schulen können zu wenig aufgefangen werden. Möglichkeiten zu differenziertem Arbeiten [und] Unterstützung durch Sozialpädagogen und pädagogische Assistenten [müssten gegeben sein]. Stunden wurden gestrichen und nicht wieder zurückgegeben (z.B. HSU – 3.Klasse usw.). Pool-Stunden, um die Mehrarbeit/Arbeitsaufwand bei behinderten oder

schwachen Schülern zu puffern. Weniger Leistungsdruck durch andere Auswahlkriterien für weiterführende Schulen.“

**Um die schulische Integration behinderter Schüler abzusichern, wünschen sich die Grundschullehrer eine Veränderung der Rahmenbedingungen. Konkret verweisen sie auf den mit den hohen Leistungsanforderungen verbundenen Zeitdruck, Personalmangel, große Klassengrößen und zahlreiche weitere Anforderungen hin, die an sie gestellt werden.**

#### 5.5.2.2 Perspektiven aller Eltern der Rohrdorfer Schule – Vergleich mit den Eltern der Partnerklassen

Die Eltern aller Rohrdorfer Schüler wurden in den Schuljahren 2006/07 (n=122) und 2008/09 (n=98) mit Fragebögen befragt. In beiden Befragungen wurde ein in den wesentlichen Grundzügen gleicher Fragenkatalog verwendet, so dass die Ergebnisse hier einander gegenüber gestellt werden können. Die Eltern der Partnerklassen wurden in den Schuljahren 2005/06 (n=22) und 2008/09 (n=41) befragt. Die Antworten der Partnerklassen-Eltern werden im Folgenden denen aller Rohrdorfer Eltern gegenübergestellt.

Die Beteiligung an allen vier Befragungen war sehr hoch (zwischen 84 und 91 Prozent Rücklauf). Somit kann man bei allen Erhebungen von repräsentativen Ergebnissen sprechen. Auch die Verteilung auf teilnehmende Mütter und Väter ist in den vier Befragungen relativ konstant. Hier liegen die Werte der weiblichen Befragungsteilnehmer zwischen 64 und 85 Prozent, die der männlichen zwischen fünf und 23 Prozent. Festzuhalten bleibt, dass in allen Erhebungen deutlich mehr Mütter als Väter den Fragebogen ausfüllten.

Die erste Frage der Fragebögen („Wussten Sie vor der ersten Befragung einer Studentin bereits davon, dass an der Grundschule Ihres Kindes auch Kinder mit einer Körperbehinderung integrativ beschult werden? Falls JA, woher?“), wird von allen, beziehungsweise von einer großen Mehrheit der Eltern bejaht. Unterschiede zeigen sich hier hinsichtlich der zeitlichen Entwicklung. Während in den Schuljahren 2005/06 und 2006/07 sowohl alle Partnerklassen-Eltern als auch alle anderen Eltern an der Rohrdorfer Schule über das Schulprojekt informiert waren, wussten im Schuljahr 2008/09 sechs Prozent aller Eltern beziehungsweise fünf Prozent der Partnerklassen-Eltern im Vorfeld nicht über das Modellprojekt Bescheid. Möglicherweise wurde zu Beginn des Projektes – aufgrund seiner Einzigartigkeit – auch außerhalb der Schule viel darüber berichtet und gesprochen, so dass es allen Eltern präsent war.

Die Unterfrage „Falls JA, woher“ konnte optional mit Mehrfachnennungen beantwortet werden. Daher wurde in allen Befragungen eine große Anzahl von Antworten aufgeführt.

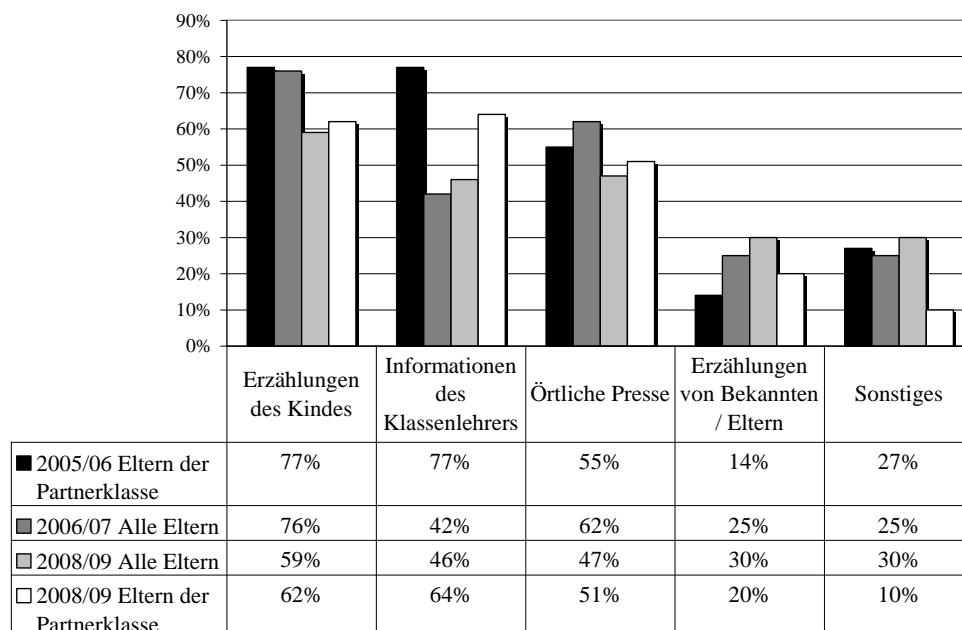


Abb. 8: Informationsquellen

Die in Abbildung 8 dargestellten Informationsquellen verdeutlichen, dass sowohl die Schule als auch die Gemeinde Rohrdorf das Schulprojekt zum Gesprächsthema werden lassen. Auffällig ist, dass die

Eltern der Partnerklassen im Vergleich zu allen Rohrdorfer Eltern deutlich häufiger den Klassenlehrer als Informationsquelle nennen. Dies rührt vermutlich daher, dass die Klassenlehrer der Partnerklassen die Eltern im Rahmen von Elternabenden über die Zusammenarbeit informieren. Da andere Klassenlehrer nur gelegentlich kooperieren, wird auf Elternabenden wahrscheinlich nicht explizit auf die Förderschüler verwiesen.

Eine weitere erwähnenswerte Entwicklung ist die sinkende Anzahl von Nennungen des eigenen Kindes als Informationsquelle. Während 2006/07 noch 76 Prozent aller Eltern durch Erzählungen ihres Kindes über die Anwesenheit behinderter Schüler in Rohrdorf erfuhren, waren es im Schuljahr 2008/09 nur noch 59 Prozent. Ein ähnlicher Rückgang kann auch bei den Eltern der Partnerklassen beobachtet werden: 2005/06 waren es noch 77 Prozent, 2008/09 62 Prozent. Möglicherweise stellt diese Entwicklung einen Ausdruck zunehmender Normalität für die Schüler dar.

Die erste Frage des zweiten Fragenkomplexes betrifft ebenfalls die Kommunikation über das Schulprojekt. Hinsichtlich der Frage, ob das eigene Kind schon einmal von gemeinsamen Vorhaben/Erlebnissen mit der Klasse KF erzählt hat, zeigen sich Unterschiede zwischen den Eltern der Partnerklassen und allen Rohrdorfer Eltern. Es wird deutlich, dass die Schüler, die mehrmals in der Woche gemeinsamen Unterricht und vielfältige Aktivitäten mit den körperbehinderten Schülern erleben, diese Erlebnisse als erzählenswert empfinden und ihren Eltern davon berichten. Da ein größerer Anteil an Zeit mit den KF-Schülern verbracht wird, nehmen diese im Schulalltag der Schüler der Partnerklassen eine wichtigere Stellung ein. Durch die bewusste und alltägliche Auseinandersetzung mit dem Aspekt Behinderung ändert sich vermutlich die Einstellung zu Menschen mit Behinderung. Unsicherheiten können so verringert werden. Deshalb tragen die nichtbehinderten Schüler ihre Gedanken und Fragen nach Hause, wo ihre Eltern und Geschwister in die Kommunikation einbezogen werden. Auch die Familie wird möglicherweise ihre Einstellungen gegenüber behinderten Menschen hinterfragen und womöglich durch Erzählungen des Kindes positiv beeinflusst werden.

**Es soll an dieser Stelle betont werden, dass in allen vier Eltern-Befragungen ein sehr hoher Prozentsatz (mindestens 73 Prozent) der Eltern angaben, dass ihr Kind bereits von gemeinsamen Vorhaben berichtet hat. Diese Tatsache unterstreicht, dass kooperative Aktivitäten mit den KF-Schülern für die meisten Schüler der Rohrdorfer Schule stattgefunden haben.** Natürlich kann dies nicht für alle Klassen in gleichem Umfang gelten, denn die Partnerklassen arbeiten selbstverständlich deutlich mehr mit den KF-Klassen zusammen.

Der zweite Teil der Fragestellung bezieht sich auf den Inhalt der Erzählungen („Falls JA, können Sie sich erinnern, von welchen Vorhaben/Erlebnissen Ihr Kind gesprochen hat?“).

|   | 2005/06<br>Eltern der<br>Partnerklasse | 2006/07<br>Alle Eltern | 2008/09<br>Alle Eltern | 2008/09<br>Eltern<br>der Partnerklassen |
|---|--|------------------------|------------------------|---|
| <b>Pausenbegegnungen</b>                    | 9%                                     | 24%                    | 3%                     | 10%                                     |
| <b>Gemeinsamer Unterricht</b>               | 23%                                    | 2%                     |                        |   |
| <b>Sport</b>                                | 55%                                    | 19%                    | 17%                    | 30%                                     |
| <b>Musik</b>                                | 68%                                    | 7%                     |                        | 25%                                     |
| <b>Kunst</b>                                | 32%                                    | 10%                    | 11%                    | 20%                                     |
| <b>Lesen</b>                                | 5%                                     | 6%                     |                        |   |
| <b>Ausflüge</b>                             | 36%                                    | 8%                     | 17%                    | 28%                                     |
| <b>Gegenseitiger Besuch</b>                 | 0%                                     | 11%                    |                        |   |
| <b>Schulveranstaltungen</b>                 | 0%                                     | 7%                     |                        |   |
| <b>Spiele</b>                               | 18%                                    | 0%                     |                        |   |
| <b>Sportfest</b>                            | 18%                                    | 2%                     |                        |   |
| <b>Rollstuhl schieben / Rollstuhlnennen</b> | 18%                                    | 2%                     |                        |   |
| <b>Sonstiges</b>                            | 64%                                    | 11%                    |                        |   |

Abb. 9: Gemeinsame Vorhaben/Erlebnisse

**Die Befragung aller Eltern der Rohrdorfer Schule zeigt, dass Erzählungen ihrer Kinder über gemeinsame Pausenerlebnisse deutlich zurückgegangen sind. Während im Schuljahr 2006/07 noch 24 Prozent aller Eltern von Begegnungen in der Pause erzählt wurde, berichteten dies im Schuljahr 2008/09 nur noch drei Prozent der Eltern.** Der Rückgang der Erzählungen über spontane Begegnungen in der Pause regt zu zahlreichen Fragen an: War es zu Beginn des Schulprojektes möglicherweise eher ein Interesse am „Anderssein“ der KF-Schüler, als an den Schülern selbst, das zu spontanen Pausenbegegnungen geführt hat? Ist es heute zur Normalität geworden, die keines besonderen Berichtes zu Hause mehr bedarf, oder werden die KF-Schüler weniger wahrgenommen? **Bemerkenswert ist dagegen die deutliche Zunahme von Berichten über gemeinsame Ausflüge sowie die gleichbleibende Anzahl von Erzählungen über den gemeinsamen Kunst- oder Sportunterricht. Dies spricht auf jeden Fall für die hohe Bedeutung pädagogisch geplanter gemeinsamer Aktivitäten zwischen den KF-Klassen und weiteren Klassen der Grundschule.**

Die Frage, wie die Eltern die gemeinsamen Vorhaben mit den KF-Schülern erleben, wird durchweg positiv beantwortet. Dies gilt sowohl für alle Eltern der Rohrdorfer Schule, als auch für die Partnerklassen-Eltern im Besonderen. Mit Werten zwischen 86 und 98 Prozent werden gemeinsame Unternehmungen mit den Förderschülern als Bereicherung gesehen. Von keinem Elternteil und zu keinem Erhebungszeitpunkt werden gemeinsame Vorhaben als Störung bezeichnet.

Auf die Nachfrage, ob die Eltern glauben, dass diese gemeinsamen Tätigkeiten und Erlebnisse das Sozialverhalten ihres Kindes fördern, zeigt sich ebenfalls ein klares Antwortverhalten. Sowohl 2005/06 als auch 2008/09 empfinden 100 Prozent der befragten Partnerklassen-Eltern gemeinsame Erlebnisse und Tätigkeiten als Bereicherung für das Sozialverhalten ihres Kindes. Auch bei den Befragungen aller Eltern empfindet dies die überwiegende Mehrheit so. Dennoch antworten 2006/07 und 2008/09 jeweils zwei Prozent mit „NEIN“ und weitere vier bis sieben Prozent sind sich bei ihrer Antwort unsicher beziehungsweise machen keine Angaben.

Zu ähnlichen Ergebnissen führte die Nachfrage, ob die gemeinsamen Tätigkeiten und Aktivitäten ihrem Kind geholfen hätten, Unsicherheit im Umgang mit behinderten Menschen zu verringern. Die große Mehrheit aller Rohrdorfer Eltern unterstützt die Integration und glaubt an einen positiven Einfluss auf ihre Kinder. Gerade der enge Kontakt der Schüler der Partnerklassen mit den KF-Schülern scheint bei den Eltern letzte Zweifel an einem positiven Einfluss auf ihr Kind auszuräumen. Zu beiden Befragungszeitpunkten gaben 100 Prozent der Eltern der Partnerklassen positive Antworten. Niemand bezweifelte den positiven Einfluss oder machte keine Angaben.

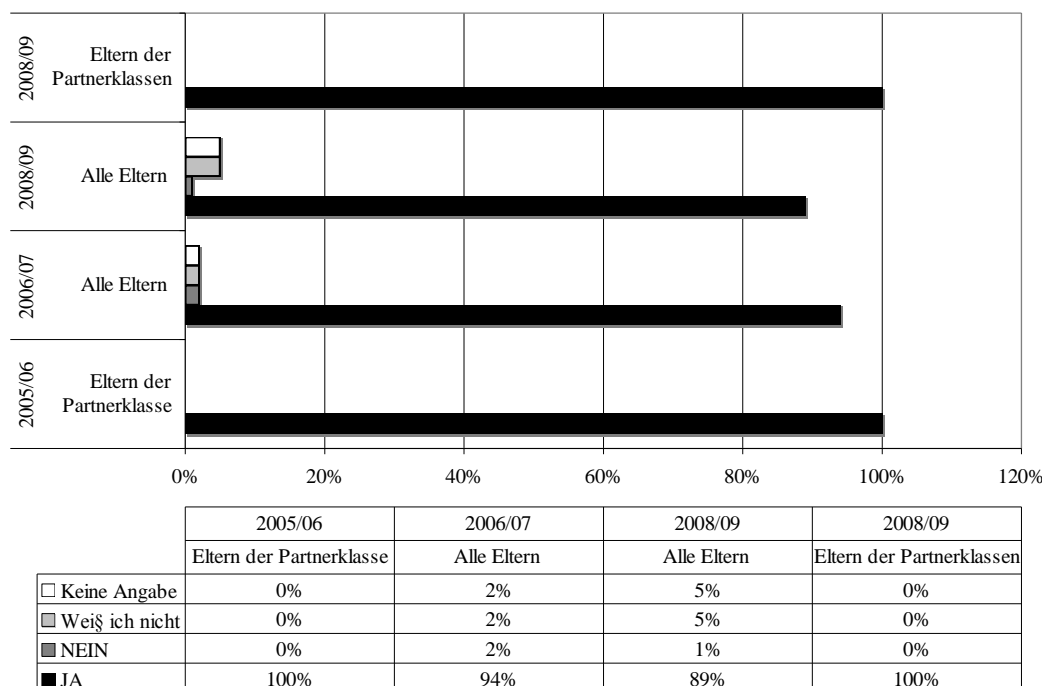


Abb. 10: Verringerung von Unsicherheiten im Umgang mit Menschen mit Behinderung

Das Antwortverhalten auf die Frage, ob ihr Kind schon früher Kontakt mit behinderten Kindern hatte, zeigt Unterschiede zwischen den Eltern der Partnerklassen und allen Rohrdorfer Eltern. Die Kinder der Partnerklassen-Eltern hatten sowohl in der Erhebung 2005/06 als auch 2008/09 deutlich seltener bereits Kontakt zu Menschen mit Behinderung. In der 2008/09 durchgeführten Befragung wurde zusätzlich nachgefragt, wo die Kinder bereits Kontakt hatten. Hier zeigt sich, dass 56 Prozent der Kinder aller Rohrdorfer Eltern Kinder mit einer Körperbehinderung aus dem integrativen Kindergarten kennen. 29 Prozent kennen Kinder mit einer Körperbehinderung aus dem Bekanntenkreis, fünf Prozent aus der Nachbarschaft, zwei Prozent durch die Arbeit der Eltern und weitere zwei Prozent aufgrund eines Aufenthaltes in der orthopädischen Kinderklinik Aschau.

Hervorzuheben ist der auffallend hohe Wert an „NEIN“-Antworten in der Befragung der Partnerklassen-Eltern 2008/09. Die Mehrzahl der Schüler der Partnerklassen (61 Prozent) hatte vor der Schulzeit noch keinen Kontakt zu Menschen mit Behinderung. Lediglich 29 Prozent dieser Schüler besuchte zuvor einen integrativen Kindergarten. Fünf Prozent lernten Kinder mit Behinderung in der Nachbarschaft kenne, weitere 19 Prozent haben im familiären Bekanntenkreis Kontakt zu Menschen mit Behinderung.

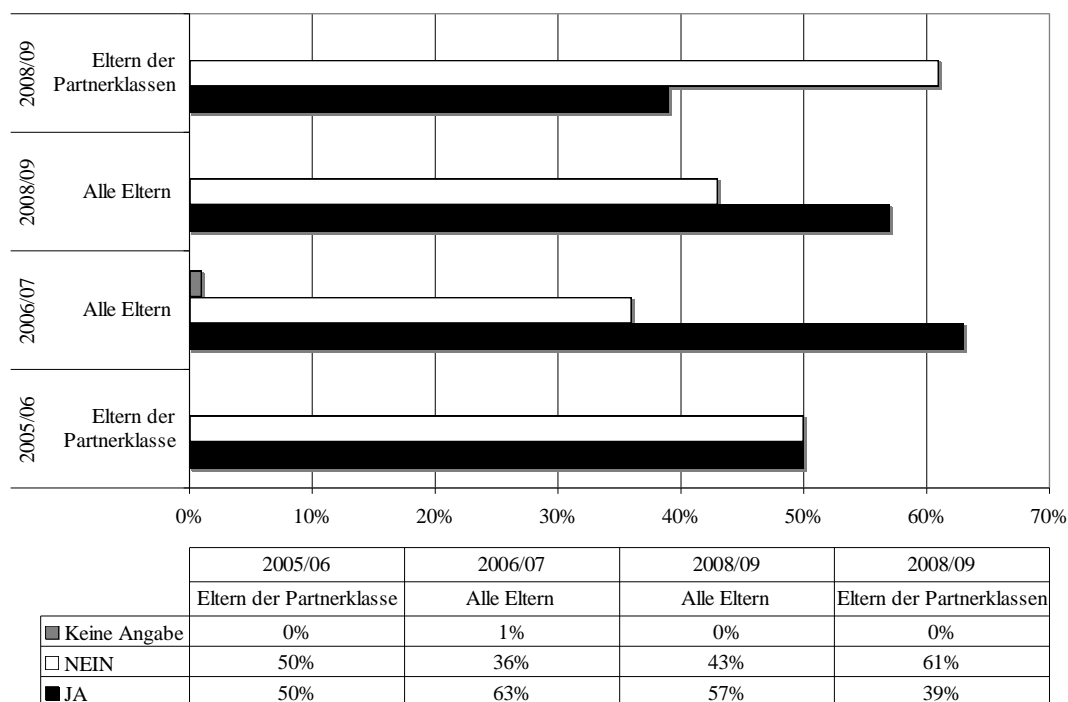


Abb. 11: Hatte ihr Kind schon früher Kontakt mit behinderten Kindern?

Die Frage, ob die Eltern die KF-Schüler bereits persönlich kennen lernen konnten, wird von den Eltern der Partnerklassenschüler verglichen mit allen Rohrdorfer Eltern beinahe komplementär beantwortet. Während ein Großteil der Eltern der Partnerklasse die KF-Schüler bereits persönlich kennen lernen konnte, konnten dies lediglich 29 beziehungsweise 28 Prozent aller Eltern bestätigen. Dies ist wahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass die Partnerklassen gemeinsam mit den KF-Klassen viele Ausflüge und andere (außer-) schulische Aktivitäten (beispielsweise Sporttag, Grillfest, Kommunion) unternehmen, die Eltern die Möglichkeit zur Kontaktaufnahme bieten. Zudem werden Eltern in den Unterricht eingeladen, um beispielsweise Haustiere zum Sachkundeunterricht vorbei zu bringen.

Betrachtet man die zeitliche Entwicklung, so wird deutlich, dass die Schere zwischen allen Eltern und den Eltern der Partnerklassen in den vergangenen Jahren weiter auseinander gegangen ist: Die Zahl der Partnerklassen-Eltern, die Kontakt zu den KF-Schülern hatten, hat weiter zugenommen, die aller Eltern hingegen weiter abgenommen. Ob dies darauf zurückzuführen ist, dass sich die Partnerklassen innerhalb der Schule zunehmend von anderen Klassen abgrenzen und so Eltern deutlich seltener in gemeinsame Unternehmungen eingebunden werden, bleibt eine Vermutung.

Festgehalten werden kann, dass sich die enge Zusammenarbeit der Partnerklassen mit den KF-Klassen auf jeden Fall positiv auf die Kontaktaufnahme der Eltern zu den Schülern mit Behinderung auswirkt.

Es ist ein positives Zeichen, wenn sich die Kontaktaufnahme nicht nur auf den schulischen Bereich und hier auf den Schüler-Schüler-Kontakt begrenzt.

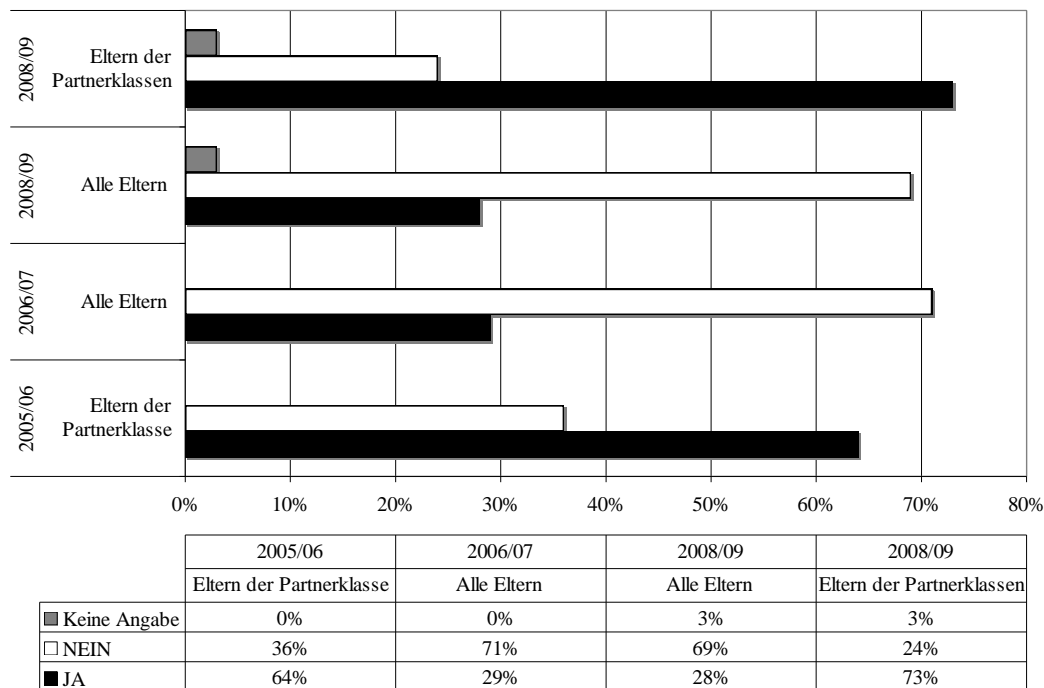


Abb. 12: Haben Sie die Schüler der KF-Klassen bereits persönlich kennen lernen können?

In den Befragungen 2006/07 und 2008/09 wurde eine zusätzliche Frage in den Fragenkatalog aufgenommen: „Ich unterstütze die Entscheidung der Schulleitung und der Gemeinde Rohrdorf, behinderte Kinder zu integrieren“. Als Antworten standen hier „SEHR“, „EHER SEHR“, „WENIGER“, „NICHT“ und „NEUTRAL“ zur Auswahl. Zwischen 74 und 79 Prozent der Eltern unterstützen die Entscheidung „SEHR“, weitere 13 bis 20 Prozent „EHER SEHR“. Die Antworten unterstreichen die positive Einstellung der Eltern gegenüber dem Schulprojekt.

### 5.5.2.3 Perspektiven der Eltern der konduktiven Außenklasse (KF-Eltern)

Die Eltern der KF-Klassen wurden in den Schuljahren 2007/08 und 2008/09 mit befragt. Da die Erhebung 2007/08 das Ziel hatte, soziale Interaktionsprozesse genauer zu beschreiben, können hier nur zwei Fragen mit dem Fragenkatalog von 2008/09, der Kooperation und Integration hinterfragte, verglichen werden.

Der Gesamtfragenkatalog aus dem Schuljahr 2008/09 gliedert sich in insgesamt sieben Fragen. Eine weitere persönliche Frage (Frage acht) nach dem Geschlecht des Befragten, sowie die Angaben zum Namen, Alter und der Behinderung des Kindes, helfen bei einer näheren Analyse. Nach einer einführenden allgemeinen Frage beschäftigen sich die weiteren Fragen ausschließlich mit dem gemeinsamen Unterricht mit den jeweiligen Partnerklassen.

Von insgesamt 17 ausgeteilten Fragebögen, wurden 15 ausgefüllt zurückgegeben. Die Beteiligung von 88 Prozent ist hoch und ermöglicht die Darstellung eines umfassenden Meinungsbildes auf Seiten der Eltern.

Die Verteilung der Geschlechter ist bei der Fragebogenstudie der KF-Eltern relativ ausgeglichen. Sechs Fragebögen (40 Prozent) wurden von Vätern ausgefüllt und acht von Müttern (53 Prozent). Bei einem Fragebogen (7 Prozent) wurde die entsprechende Angabe ausgelassen.

Um mögliche Unterschiede der Antworten zwischen den Klassen darzustellen, werden in den einzelnen Diagrammen die Ergebnisse beider Klassen auch einzeln aufgeführt.

Alle Eltern haben das Gefühl, ihr Kind fühlt sich in der Klasse wohl und geht gerne in die Schule. Die Eltern sind mit der Integration ihres Kindes an der Grundschule in Rohrdorf sehr zufrieden. Das eindeutige Antwortverhalten spiegelt die positive Atmosphäre der Schule wieder, in welcher die körperbehinderten Schüler zum Schulalltag selbstverständlich dazu gehören.

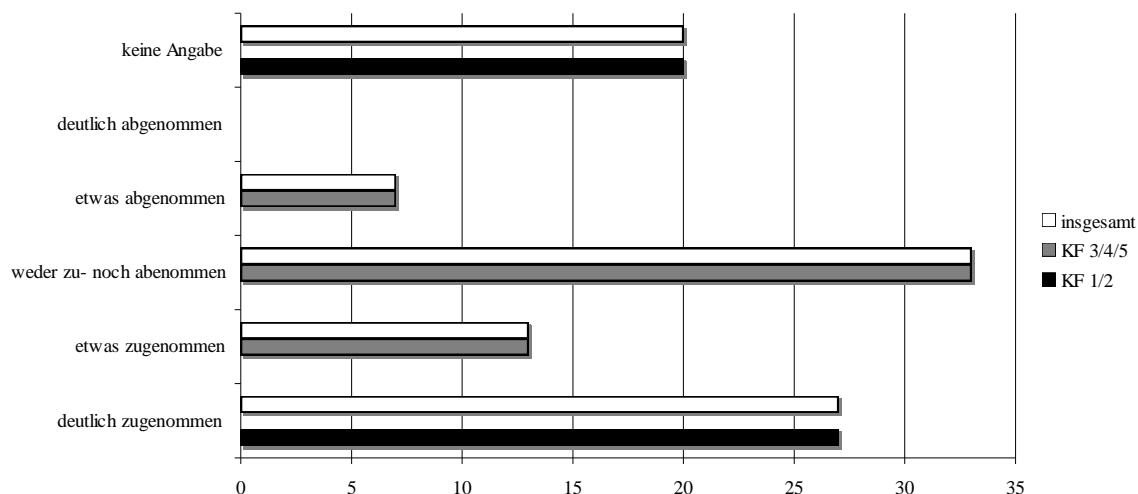


Abb. 13: Wie haben sich Ihrer Ansicht nach die Kontakte zwischen Ihrem Kind und den Schülern der Partnerklassen in den vergangenen Schuljahren verändert?

Bei der zweiten Frage ist eine klassenspezifische Betrachtung des Antwortverhaltens von Interesse. Wie Abbildung 13 verdeutlicht, geben vier Eltern der Klasse KF 1/2 (27 Prozent) an, dass die Kontakte zwischen den Schülern deutlich zugenommen haben. Im Vergleich dazu kreuzt kein Elternteil der höheren Klasse diese Antwortmöglichkeit an. Zwei Mütter der Klasse KF 3/4/5 empfinden die Kontakte als ein wenig zunehmend (13 Prozent). Hier ist ein Rückgang von zwei Stimmen zu der Erhebungen von 2007/08 zu verzeichnen (19 Prozent). Gleich bleibend ist hingegen die Entscheidung der Mehrheit (33 Prozent) für die mittlere Antwort („Die Kontakte haben weder zu noch abgenommen“). Ebenfalls wie 2007/08 beurteilt eine Mutter der KF 3/4/5 (7 Prozent) die Kontakte als etwas abnehmend. Abbildung 14 verdeutlicht nochmals den Vergleich der Aussagen aus den Jahren 2007/08 und 2008/09.

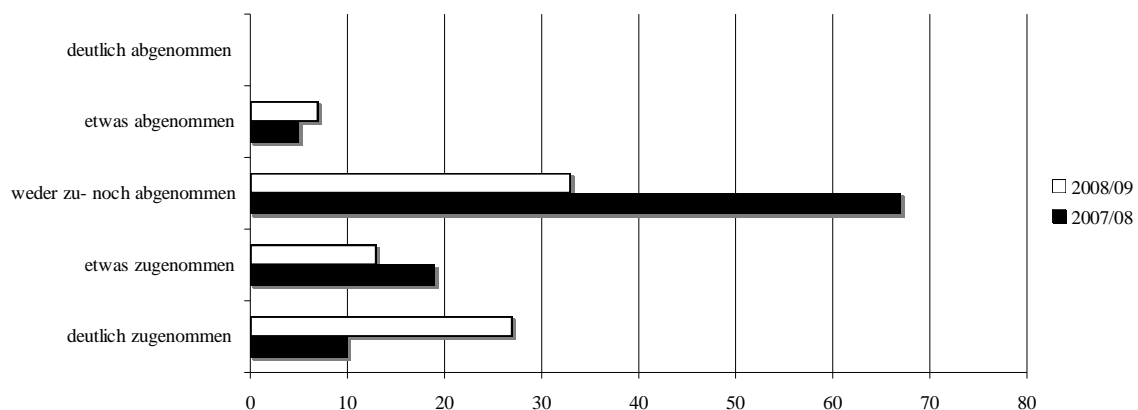


Abb. 14: Vergleich der Ergebnisse von 2007/08 und 2008/09 der jetzigen Klasse 3/4/5

Drei Eltern (20 Prozent) der Erstklässler der KF 1/2 lassen diese Frage mit der Begründung, dies nach ein paar Monaten nicht beurteilen zu können, aus. Interessant ist es zu sehen, dass alle Eltern der ersten Jahrgangsstufen eine deutliche Zunahme der Interaktionen zwischen ihren Kindern und den Kindern der Partnerklassen sehen, während die Mehrheit der Eltern der höheren KF-Klasse weder eine Zunahme noch eine Abnahme feststellt. Ein möglicher Grund hierfür kann der längere Zeitraum sein, den ihre Kinder bereits die Grundschule besuchen. Im Laufe der Jahre könnten rückblickend Veränderungen festgestellt werden. Dadurch, dass keine Befragung der Eltern der Klasse KF 3/4/5 in den ersten Schuljahren vorliegt, ist dies jedoch lediglich eine Vermutung. Ob die Kontakte von Anfang an so empfunden wurden, kann nicht beantwortet werden.

Wie erwartet, bejahen die meisten Eltern die Frage, ob ihr Kind schon einmal von gemeinsamen Vorhaben/Erlebnissen mit den Partnerklassen erzählt hat (80 Prozent). Zweimal (13 Prozent) wird die Frage mit einem „NEIN“ beantwortet, allerdings mit der Begründung, dass das Kind nicht sprechen



kann. Eine Mutter gibt dabei an, bei Nachfrage, ob der Kooperationsunterricht ihr Spaß machen würde, eine Zustimmung von ihrer Tochter zu erhalten. Eine Mutter (sieben Prozent) aus der Klasse KF 1/2 lässt diese Frage aus. Drei Mal führen Eltern an, von gemeinsamen Erlebnissen ihres Kindes mit den Partnerklassen berichtet bekommen zu haben, geben aber keine näheren Angaben zu dem erzählten Erlebnis.

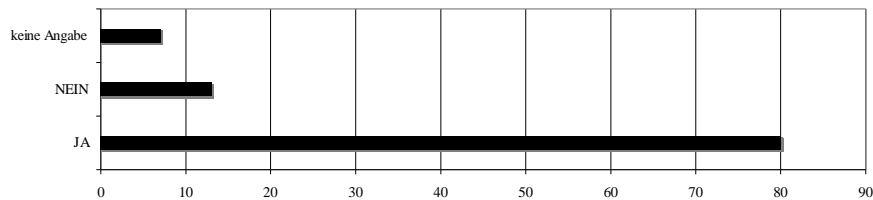


Abb. 15: Hat Ihr Kind schon einmal von gemeinsamen Vorhaben/Erlebnissen mit den Partnerklassen erzählt?

Insgesamt werden mehrere gemeinsame Vorhaben der Partnerklassen aufgeführt. Am häufigsten wird mit drei Nennungen (20 Prozent) Unterricht im Allgemeinen genannt. Zwei Eltern (13 Prozent) führen spezifischer den Kunstunterricht an. Weitere Auflistungen sind mit jeweils 7 Prozent das Kirtahutschn, Ausflüge allgemein, der Morgenkreis, das Spielfest, Spaziergänge und Sport. Hier zeigt sich, dass die Schüler sowohl von unterrichtlichen Aktivitäten, wie auch von besonderen gemeinsamen Tätigkeiten zu Hause berichten.

Insgesamt beantworten 87 Prozent der Eltern die Frage, ob sie glauben, dass die gemeinsamen Tätigkeiten/Erlebnisse das Selbstbewusstsein ihres Kindes stärken mit einem „JA“. Einmal wird ein „EHER JA“ angegeben. Die Mutter einer Schülerin aus der KF 3/4/5 kreuzt die Möglichkeit „EHER NEIN“ an. Im Vergleich der beiden Klassen zeigt sich, dass die Eltern der Klasse KF 1/2 ausschließlich mit einem „JA“ antworten.

80 Prozent der Eltern empfinden die Zusammenarbeit mit den jeweiligen Partnerklassen als ausreichend. Nur zwei Mütter beurteilen den gemeinsamen Unterricht zwischen den KF- und den Partnerklassen als zu gering. Eine Mutter der KF 1/2 empfindet die Kooperationen ebenfalls als zu wenig umfassend. In einem Zusatz schreibt sie, dass ihre Tochter bei der täglichen Besprechung des Stundenplans, ihre große Vorfreude auf den gemeinsamen Unterricht zeigt. Aufgrund des derartigen großen Interesses ihrer Tochter an der Zusammenarbeit, würde sie eine Zunahme der gemeinsamen Unterrichtsstunden befürworten. Mit der Begründung, die tägliche Schulzeit der Grundschüler sei zu kurz, wird die Frage einmal nicht beantwortet. Das Ergebnis dieser Frage zeigt, dass die Eltern mehrheitlich mit der Häufigkeit der Kooperationen zufrieden sind.

Frage sechs („Sind Ihrer Meinung nach Freundschaften/nähere Kontakte zwischen den Schülern der KF-Klassen und den Partnerklassen möglich?“) ergibt ein sehr unterschiedliches Antwortverhalten der Eltern (vgl. Abbildung 16). 54 Prozent der Eltern geben an, dass Freundschaften ihrer Meinung nach möglich sind. 33 Prozent machen eine kleine Einschränkung und wählen die Antwortmöglichkeit „EHER JA“. Zwei Eltern der Klasse KF 3/4/5 antworten mit „EHER NEIN“.

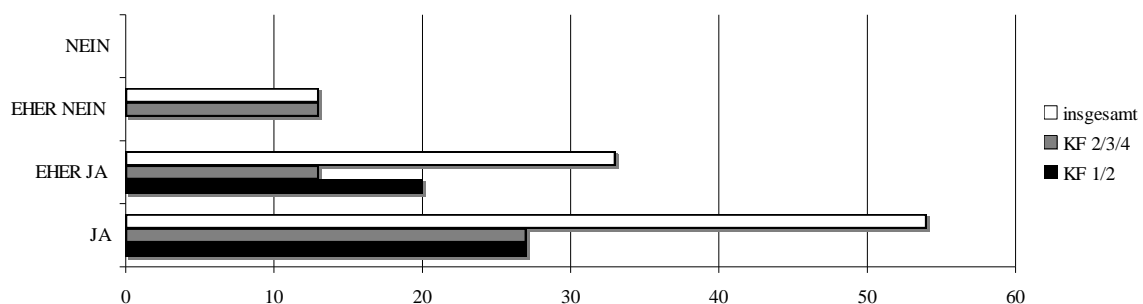


Abb. 16: Sind Ihrer Meinung nach Freundschaften/nähere Kontakte zwischen den Schülern der KF-Klassen und den Partnerklassen möglich?

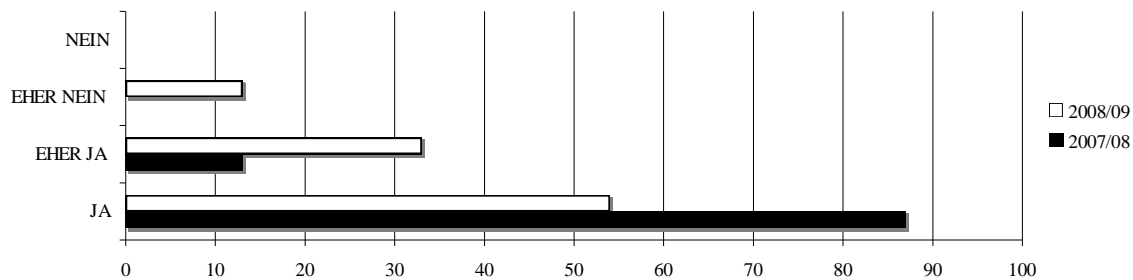


Abb. 17: Vergleich der Befragungen von 2007/08 und 2008/09

Abbildung 17 zeigt, dass Veränderungen zur Befragung von 2007/08 stattgefunden haben. 2007/08 gaben noch alle Eltern ein „JA“ oder „EHER JA“ an. Sie hatten noch keine Bedenken hinsichtlich der Entstehung von Freundschaften zwischen den Kindern. Aufgrund der weiten Entfernung der Wohnorte der einzelnen Kinder, finden ein Vater und eine Mutter nun, dass Freundschaften eher nicht möglich sind. Dies geben sie in einem Zusatz auf dem Fragebogen an.

**Die Eltern beider Außenklassen unterstützen die integrative Beschulung ihres Kindes und spüren ein Wohlbefinden ihres Sohnes/ihrer Tochter in der Grundschule. Die Mehrheit aller Eltern empfinden die Zusammenarbeit als ausreichend. Ferner beobachten sie positive Auswirkungen des gemeinsamen Unterrichts auf das Verhalten ihres Kindes.**

**Dennoch kristallisieren sich im Laufe der weiteren Fragen kleinere Unterschiede zwischen den Eltern der jetzigen Klasse KF 3/4/5 und den Eltern der Klasse KF 1/2 heraus. Kein Elternpaar der höheren Klasse sieht eine Zunahme der Kontakte im Laufe der Schuljahre. Durch den mindestens dreijährigen Aufenthaltes ihres Kindes in der Grundschule, haben sie mehr Vergleichsmöglichkeiten zu den vergangenen Jahren als die Eltern der KF 1/2. Die Eltern der älteren Schüler bemerken darüber hinaus eine Veränderung der Freundschaften und einen Rückgang derselben mit zunehmendem Alter der Kinder.**

**Die Distanz zwischen den Wohnorten der Kinder wird als zentrales Problem für private Treffen angegeben.**

In der ersten Klasse sieht dies noch anders aus. Die Eltern der KF 1/2 empfinden den Kontakt zwischen den Schülern als durchaus ausreichend. Sie sehen eine deutliche Zunahme. Auch außerschulische Treffen finden in dieser Klasse häufiger statt. Wie sich diese Freundschaften in den kommenden Jahren entwickeln werden, bleibt offen. Ob sich hier eine ähnlich kritische Tendenz einstellen wird, wie bei den älteren KF-Schülern, wird zu beobachten sein.

Wie sich persönliche Begegnungen zwischen den unterschiedlichen Schülern ereignen, soll an zwei kleinen Beispielen illustriert werden: Im Kooperationsunterricht wurden verschiedene Märchen vorgelesen, unter anderem eines, in dem es um drei Wünsche ging. Die Kinder durften anschließend erzählen, was sie sich wünschen würden. Simon aus der KF-Klasse wünschte sich einen Zauberstab, damit er gehen könne, und eine Goldmedaille. Einige Tage später kam ein Junge aus der Partnerklasse und hängte Simon eine Goldmedaille um den Hals. Er habe sich doch eine gewünscht und er selbst habe so viele davon, da dachte er sich, er gibt Simon einfach eine ab. Die Konduktorin beschrieb den Jungen der Partnerklasse als sehr lebhaft. Er würde auch gelegentlich den gemeinsamen Unterricht stören und suche generell eher wenig Kontakt zu den KF-Schülern. Vor diesem Hintergrund gewinnt seine Handlung noch einmal mehr an Bedeutung für die Bewertung der Integration.

In den Sommerferien des Jahres 2008 hatten mehrere Konduktorinnen mit den Außenklassenschülern abgesprochen, im Rahmen einer gemeindlichen Ferienaktion die örtliche Feuerwache zu erkunden. Kaum angekommen, wurden die körperbehinderten Schüler von Kindern der Partnerklasse begrüßt, die zufällig ebenfalls anwesend waren. Sie schlugen ihren Mitschülern vor, die Feuerwache gemeinsam zu besuchen. Die Konduktorinnen könnten ja ins Café gehen.

#### 5.5.2.4 Perspektiven aller Schüler der Rohrdorfer Schule

Alle Schüler der Rohrdorfer Schule wurden in den Jahren 2006/07 (n=136) und 2008/09 (n=101) schriftlich befragt. Um Vergleiche herzustellen und Entwicklungen aufzuzeigen, wurden die gleichen Fragenkataloge zu Grunde gelegt. In der Befragung von 2008/09 wurden lediglich kleine Änderungen vorgenommen: Um den Fragebogen ansprechender für Kinder im Grundschulalter zu gestalten, unterstreichen Bilder die einzelnen Fragestellungen.

Der Fragebogen für die Rohrdorfer Grundschüler gliederte sich in sechs Fragen.

**Insgesamt konnte zu beiden Erhebungszeitpunkten festgestellt werden, dass für die befragten Schüler die Mitschüler in den KF-Klassen selbstverständlich zur Rohrdorfer Schule gehören und sie von nahezu allen Schülern als ein Teil der Schule wahrgenommen werden.**

2008/09 gaben 88 Prozent der Schüler an, schon einmal etwas mit den KF-Schülern unternommen zu haben (gegenüber 90 Prozent in der vorhergehenden Befragung).

Zum zweiten Befragungszeitpunkt antworteten 12 Prozent der Kinder (Jungen und Mädchen gleichermaßen), dass sie sich an keine gemeinsamen Tätigkeiten mit den Förderschülern erinnern zu können. Vier der 12 Schüler stammen aus der ersten Klasse, obwohl dort die Schülerin Veronica viermal in der Woche am Matheunterricht dieser ersten Klasse teilnimmt. Vielleicht ist die Anwesenheit der KF-Schülerin für die Erstklässler so zur Gewohnheit geworden, dass sie den Unterricht hier nicht extra aufführen. Dies kann durchaus auch positiv interpretiert werden, da von einer Selbstverständlichkeit der sozialen Interaktion ausgegangen werden könnte. Vier weitere Kinder, die mit „NEIN“ antworten, besuchten die vierte Klasse. Drei der Schüler dieser Klasse geben bei den nächsten drei Fragen ebenfalls „NEIN“ an. Eine nicht ernst genommene Beantwortung ist hier eine mögliche Begründung. Zudem könnte man vermuten, dass die Schüler kein Interesse am Umgang mit den Förderschülern haben oder sich unsicher im Umgang mit den Schülern fühlen. Die anderen Schüler, die die Frage verneinten, stammten vereinzelt aus den restlichen Klassenstufen. Auch hierfür konnten keine näheren Erklärungen gefunden werden. Falls das gemeinsame Erlebnis schon eine längere Zeit vergangen ist, darf ein Vergessen der Aktivität nicht ausgeschlossen werden.

Des Weiteren wurde nach den gemeinsamen Tätigkeiten gefragt. Hier wurden vor allem der Kunst- und Sportunterricht sowie die gemeinsamen Ausflüge benannt.

Die dritte Frage („Hast du schon einmal mit einem Schüler, einer Schülerin aus den KF-Klassen in der Hofpause gesprochen oder gespielt? Falls JA, mit wem?“) ist ebenfalls in zwei Abschnitte unterteilt. Im Vergleich zu den Ergebnissen des Schuljahres 2006/07 wird über deutlich weniger Zusammenkünfte in den Pausen zu berichtet.

Während damals noch 61 Prozent der Schüler mit den Förderschülern in der Pause gespielt oder gesprochen haben, sind es zum Zeitpunkt der zweiten Erhebung nur 25 Prozent. Gerade in den unteren Jahrgangsstufen, der 1a und der 2a, geben nur wenige Schüler an, mit den Förderschülern in der Pause Kontakt zu haben. In der Klasse 1a kann wiederum die kurze Schulzeit eine Erklärung für die vielen Verneinungen sein. Jedoch liegt der größeren Zahl der Verneinungen in der zweiten Klasse keine ersichtliche Ursache zugrunde. Die Klasse hat mit den KF-Schülern bereits einen Theaterausflug unternommen und gemeinsame Religionsstunden besucht. Ein geringeres Interesse an den KF-Schülern in der Pause, in welcher die Kinder oft mit Freunden spielen, könnte möglich sein.

Die vierte Frage, ob die Kinder mit einem Schüler, einer Schülerin aus den KF-Klassen befreundet seien, wurde von der Mehrzahl der Zweitklässler verneint. Lediglich zwei Schüler geben an, einen Freund, eine Freundin in der KF-Klasse zu haben. Die wenigen Freundschaften zwischen den Kindern könnten ein Grund für das geringe Interesse der Klasse an näheren Kontakten in der Pause sein.

Eine weitere Ursache für die weniger gewordenen Kontakte in der Pause könnte die nicht einfache Pausensituation der Schüler in den Wintermonaten sein.

„Das ist jetzt natürlich schon wieder mit diesem ein bisschen kalten Wetter, das ist für uns im Winter, und jetzt geht es schon in die Wintersaison, ein bisschen schwierig, weil dann nicht mehr soviel zu machen ist. Also im Sommer ist alles irgendwie.. sie können sich auch besser bewegen, äh, und es ist alles irgendwie ein bisschen besser von den Spielmöglichkeiten, da kann man die Sachen auch mal auf dem Boden ausbreiten und das ist halt im Winter alles ein bisschen hmm.“ (Frau H., zit. nach WAGNER 2009).

Vor allem im Winter ist es ein größerer Aufwand, die Kinder für das kalte Wetter anzuziehen. Damit die KF-Schüler ihre Pausenzeit vollkommen ausnützen können, dürfen sie in den Wintermonaten die Pause im Haus verbringen und dort spielen, wohingegen die anderen Grundschüler bei fast jedem

Wetter in der Pause draußen sind. Die Möglichkeiten, sich in der Pause zu treffen und zu spielen, werden dadurch verringert.

Der zweite Teil der dritten Frage („Falls JA, mit wem?“) ergibt zu beiden Erhebungszeitpunkten eine Stimmenmehrheit für den Schüler Leon. An zweiter Stelle der Schüler aus der Klasse KF 3/4/5 steht 2008/09 Jenny mit insgesamt vier Stimmen (11 Prozent). 2006/07 gehörte sie noch zu den Schülern, die mit vier Prozent wenig genannt wurde. Trotz ihrer schweren körperlichen und sprachlichen Behinderung genießt sie eine große Beliebtheit, sowohl bei ihren Klassenkameraden als auch bei den anderen Grundschulern. Eine Scheu gegenüber ihrer Behinderung und die Schwierigkeiten der Kommunikation sind nicht zu beobachten. Ramona, Daniel, Laura und Carmen werden 2008/09 jeweils zweimal (6 Prozent) genannt. Ramona und Carmen gehörten zum letzten Befragungszeitpunkt noch zu den Kindern, die häufiger aufgezählt wurden. Es kann allerdings gerade in der Grundschule als normal betrachtet werden, dass Freundschaften schneller wechseln können. Jasmin, Jonas und Paul erhalten in der zweiten Befragung jeweils eine Stimme (3 Prozent). Simon erhält im Gegensatz zu 2007 keine Stimme mehr.

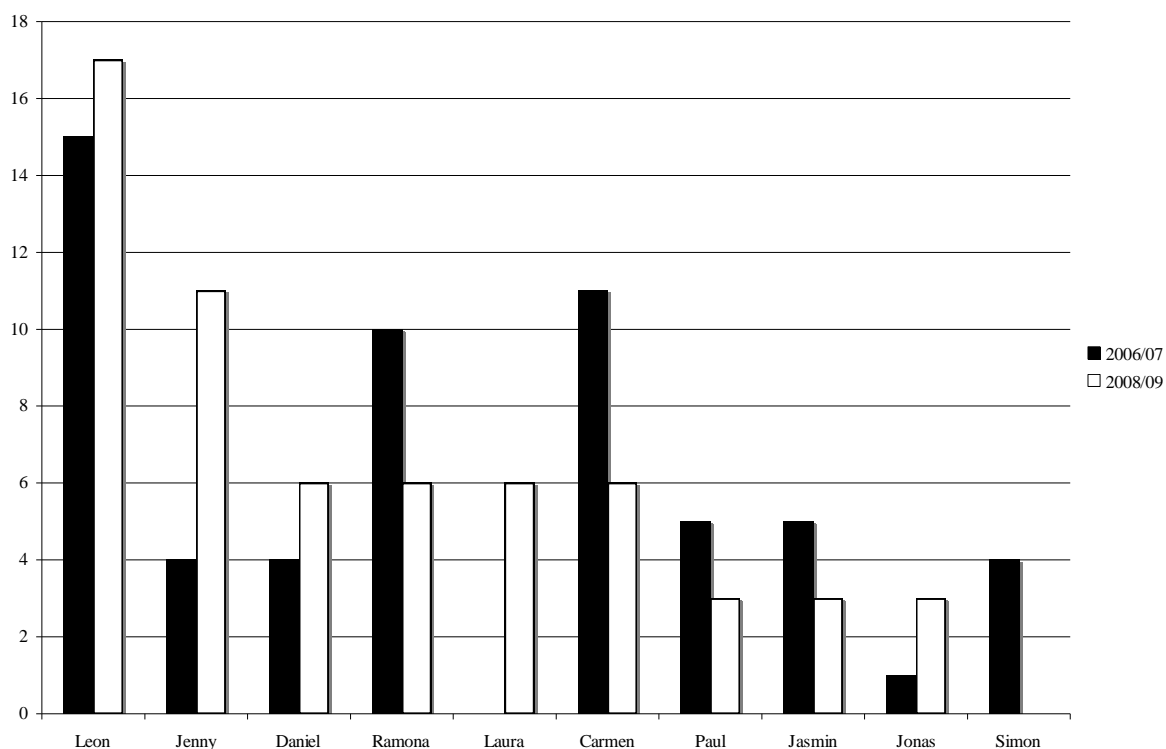


Abb. 18: Vergleich der Schülernennungen 2006/07 und 2008/09

**Insgesamt kann festgestellt werden, dass der Pausenkontakt zwischen den KF- und den Grundschulern im Laufe der vergangenen Jahre abgenommen hat. Weniger als die Hälfte der befragten Grundschüler gibt zum Zeitpunkt der zweiten Befragung an, mit einem KF-Schüler in der Pause gesprochen oder gespielt zu haben. Diese Tendenz ist durchaus kritisch zu sehen, da die Gefahr einer inneren Gruppenbildung trotz äußerer (räumlicher) Integration gegeben ist.**

Wie die Antworten auf Frage vier verdeutlichen, sind Freundschaften zwischen den KF-Schülern und den Grundschulern in immer geringer werdendem Ausmaß vorhanden. 2008/09 gaben 18 Prozent der Schüler an, mit einem Kind aus den KF-Klassen befreundet zu sein, während zum Zeitpunkt der ersten Befragung noch 41 Prozent der Schülerangaben, einen Freund/eine Freundin in den KF-Klassen zu haben. Dies bestätigt auch das Ergebnis der dritten Frage, in welcher ebenfalls deutlich weniger Kinder Kontakt mit den Förderschülern in der Hofpause haben. Eine mögliche Ursache des niedrigen Wertes könnte das andere Verständnis von Freundschaft der Schüler sein. Gerade in den ersten Schuljahren sind Freundschaften zwischen den Kindern oft weniger dauerhaft und können schnell wechseln. Dies kann sich im Laufe der Schulzeit und mit zunehmendem Alter ändern. Ein Grund dafür, dass Freundschaften nur selten Bestand haben, könnte auch sein, dass die Kinder teilweise sehr weit voneinander entfernt wohnen und ein Treffen zum gemeinsamen Spiel daher nicht leicht zu organisieren ist.

Die Frage, ob sich die Schüler schon einmal mit einem KF-Schüler zu Hause verabredet haben, wird 2008/09 von 99 Prozent der Grundschüler verneint. Nur ein Schüler gibt an, mit dem KF-Schüler Leon außerhalb der Schule bereits etwas unternommen zu haben. Auch hier sind die großen Distanzen zwischen den Wohnorten der KF-Schüler und denen der Grundschüler ein Hindernis für außerschulische Treffen. Folglich sind die Freundschaften eher kurzlebiger. In der ersten Befragung gaben noch vier Prozent der Grundschüler an, sich bereits zu Hause verabredet zu haben. Neben Leon wurden damals noch Jasmin, Simon und Carmen genannt. Die Schüler, die zum ersten Befragungszeitpunkt angaben, einen KF-Schüler zu Hause getroffen zu haben, haben 2008/09 aller Wahrscheinlichkeit nach die Rohrdorfer Schule bereits verlassen.

Die letzte Frage des Fragebogens, die erhebt, ob grundsätzlich das Interesse besteht, einen KF-Schüler näher kennen zu lernen, wird ebenfalls zu den beiden Befragungszeitpunkten unterschiedlich beantwortet. Der Großteil der Schüler (58 Prozent) war sich 2008/09 nicht sicher, ob er einen Schüler/eine Schülerin aus den KF-Klassen näher kennen lernen will und kreuzte daher die Antwortmöglichkeit „VIELLEICHT“ an. Im Vergleich zu der früheren Erhebungen ist die Anzahl der unsicheren Schüler angestiegen. 2006/07 waren es noch 45 Prozent der Schüler. Das Ergebnis zeigt deutlich, dass eine gewisse Unsicherheit gegenüber den KF-Schülern vorhanden ist. Neben dem Aspekt der großen Wohn-Distanzen könnte hier eventuell auch die Vorstellung bestehen, man könne mit den Förderschülern und den von ihnen genutzten Hilfsmitteln, ihrem Rollstuhl, Rollator oder den Gehstöcken, nicht so spielen wie mit den anderen Kindern. Alterstypische Spiele, wie z. B. Fangen, Verstecken oder Fußball spielen erfordern ein hohes Maß an Mobilität. Dass diese Spiele auch mit den KF-Schülern möglich sind, können sich die Grundschüler eventuell nicht vorstellen. Dies sind allerdings Vermutungen.

26 Prozent der Schüler gaben 2008/09 an, Interesse daran zu haben, einen Förderschüler näher kennen zu lernen. Auffallend ist dabei, dass vor allem in der ersten Klasse neun Schüler (35 Prozent) einen engeren Kontakt zu den KF-Schülern wünschen.

Insgesamt wünschen sich 15 Schüler (15 Prozent) keinen näheren Kontakt zu den KF-Schülern. Hier ist ein leichter Rückgang seit der ersten Befragung festzustellen, bei der es noch 23 Prozent der Schüler waren. Daraus lässt sich schließen, dass Schüler, die noch 2006/07 eine nähere Freundschaft zu den Förderschülern ausgeschlossen haben, sich nun eher dazu bereit fühlen. Diese Entwicklung lässt sich möglicherweise damit erklären, dass die Grundschüler durch die gute Integration der KF-Schüler und durch die vielen Kooperationen, offener gegenüber den Förderschülern geworden sind. Eine nähere Freundschaft wird weniger oft von vornherein ausgeschlossen.

Aus den Befragungen aller Rohrdorfer Grundschüler lässt sich ableiten, dass die KF-Schüler im Alltag der Rohrdorfer Schule präsent sind. Es finden, entsprechend den Angaben der Schüler, zahlreiche Kooperationen mit allen Klassen der Grundschule statt. Dies zeigt eine große Bereitschaft und ein großes Engagement aller Lehrer, die Schüler im Schulalltag zu integrieren und immer wieder mit ihnen den Unterricht gemeinsam zu gestalten. Fast alle Schüler können sich an gemeinsame Unternehmungen, Ausflüge und Unterrichtsstunden erinnern.

**Dennoch sind Veränderungen in den Freundschaften der Schüler und bezüglich der Pausenkontakte nicht zu verleugnen. Die Kontakte während der Pause sind im Laufe der Schuljahre deutlich zurückgegangen. Die möglichen Gründe für den Rückgang wurden reflektiert. Positiv ist jedoch herauszustellen, dass den Lehrern dieses Problem bereits bewusst ist und sie versuchen durch geeignete Spielmöglichkeiten für behinderte und nichtbehinderte Schüler den Kontakt zwischen den Schülern auch in der Pause zu fördern.**

**Die Anzahl der Freundschaften zwischen den KF- und den Grundschülern ist ebenfalls zurückgegangen. Während der ersten Erhebung waren die Schüler noch in der ersten oder zweiten Klasse. In der ersten Klasse geben auch zum zweiten Befragungszeitpunkt noch viele Kinder an, mit einem KF-Schüler befreundet zu sein. In den höheren Klassen nehmen die Angaben ab. Ein verändertes Verständnis von Freundschaft könnte ein Grund für den Rückgang sein.**

**Bei den Nennungen der Schülernamen ist herauszustellen, dass die körperliche Beeinträchtigung der Schüler eine untergeordnete oder sogar keine Rolle zu spielen scheint. Sowohl Leon, der eine leichtere körperliche Behinderung hat, als auch Jenny, die sich durch nonverbale Kommunikation verständigt, haben Freunde in Regelklassen. Die Persönlichkeit der Schüler scheint ein wichtiger Faktor bei der Freundschaftsschließung zu sein. Dies legt die Vermutung nahe, dass die Förderschüler als Persönlichkeiten wahrgenommen und nicht auf ihre Behinderung reduziert werden.**

### 5.5.2.5 Perspektiven der Schüler der Partnerklassen

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung in Rohrdorf wurden die Schüler der Partnerklassen zu drei Erhebungszeitpunkten mit Hilfe von Fragebögen befragt: 2006/07, 2007/08 und 2008/09.

2006/07 wurden 23 der 24 Schüler der Partnerklasse befragt. Es nahmen also 96 Prozent der Schüler an der Befragung teil, von denen 43 Prozent weiblich und 57 Prozent männlich waren. Im Schuljahr 2007/08 beteiligten sich 22 Schüler an der Fragebogenstudie, darunter 10 Mädchen und 12 Jungen. 2008/09 nahmen 44 (98 Prozent) der insgesamt 45 Schüler der beiden Partnerklassen, an der Befragung teil. 51 Prozent der Teilnehmer waren Jungen, 47 Prozent Mädchen.

Bei Frage eins („Bist du mit einem oder mehreren Kindern aus den KF-Klassen befreundet? Wenn JA, mit wem?“) ist eine eindeutige Antworttendenz zu erkennen. 80 Prozent der Schüler (35 Stimmen) geben an, einen Freund/eine Freundin in den KF-Klassen zu haben. Nur neun Kinder (20 Prozent) führen keine Freundschaft zu den Förderschülern an. 2008/09 sind drei Mädchen und vier Jungen aus der Klasse 4a und zwei Jungen aus der Klasse 2a mit keinem Kind aus den KF-Klassen befreundet. Es kann also keine geschlechtsspezifische Auffälligkeit festgestellt werden, da beide Geschlechter ein „NEIN“ ankreuzen. Eine Begründung für die Verneinung kann lediglich das veränderte Verständnis von Freundschaft sein. Da die Schüler kaum Kontakt außerhalb der Schulzeit haben, sind dauerhafte Freundschaften eventuell kaum möglich. Offenbar scheint sich mit dem Alter der Schüler die Definition von Freundschaft zu verändern: Während jüngere Kinder sich meist mit allen befreundet verstehen, entwickelt sich bei Älteren eine intensivere Freundschaft. Dies zeigt auch der Vergleich der Ergebnisse der beiden Klassen. Während in der zweiten Klasse nur zwei Kinder (4 Prozent) ein „NEIN“ angeben, sind es in der vierten Klasse bereits sieben Schüler (16 Prozent).

Vergleicht man die Ergebnisse der drei Befragungen ergibt sich folgendes Bild: 2006/07 antworteten noch 87 Prozent der Schüler mit „JA“, 2007/08 gaben noch 73 Prozent der damaligen Drittklässler an, einen oder mehrere Freunde in der damaligen KF 2/3/4 zu haben. Im November 2008 sind es – nur die Antworten der aktuellen vierten Klasse einbezogen – vier Prozent weniger.

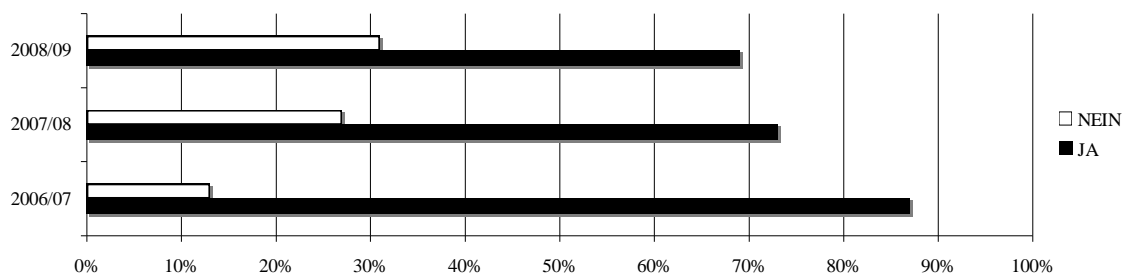


Abb. 19: Freundschaften zu KF-Schülern zu drei Erhebungszeitpunkten

In einem zweiten Teil der Frage können die Schüler den Namen ihres Freundes, ihrer Freundin freiwillig angeben. Jenny erhält 2008/09 mit 17 Prozent (6 Stimmen) die meisten Stimmen. Verglichen mit den Ergebnissen des Vorjahres sind in ihrem Fall vier Nennungen dazu gekommen. Dies ist eine erfreuliche Entwicklung. Trotz ihrer stärkeren Beeinträchtigung und der eingeschränkten Kommunikation hat sie ein sehr gutes Verhältnis zu den Schülern der Partnerklasse. Ein Grund für die große Stimmenzahl kann die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerin sein. Während sie anfangs noch recht schüchtern und unsicher war, hat sie im Laufe der Jahre nach Aussage der Konduktorin Frau Ha. ein sicheres, fröhliches Auftreten erlangt. Paul und Leon sind zusammen mit fünf Stimmen (14 Prozent) an zweiter Stelle. 2007/08 erhielten sie beide noch sechs Stimmen. Mit drei Stimmen (9 Prozent) wird Daniel von gleich vielen Schülern genannt wie vor einem Jahr. Ramona erhält ebenfalls drei Stimmen (9 Prozent). Zwei Schülerinnen mehr bezeichnen sie nun als ihre Freundin. Mit jeweils einer Stimme (3 Prozent) ist die Zahl der Stimmen für Carmen und Laura seit der Vorjahreserhebung unverändert. Jonas wird von einem Schüler weniger als Freund bezeichnet als im Jahr zuvor; er erhält eine Stimme. Jasmin und Simon haben laut der Befragung 2008/09 keine Freundschaft. Sie werden von keinem Schüler als Freund oder Freundin genannt. Jasmin hatte vor einem Jahr noch eine Stimme erhalten. Im folgenden Diagramm werden die Namensnennungen aller drei Befragungen aufgelistet. Die Aufzählung erfolgt nach Stimmenanzahl.

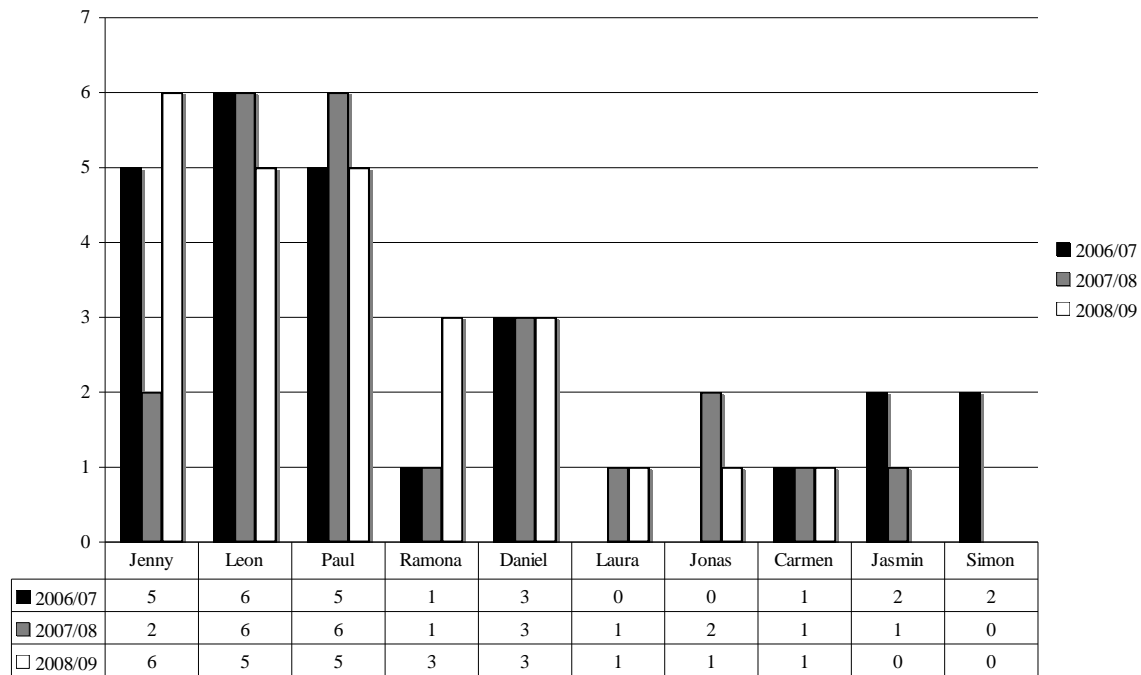


Abb. 20: Vergleich der Schülernennungen in den vergangenen drei Jahren

**Die Verschiebung der Stimmen lässt folgende Schlussfolgerung zu: Der Grad der Beeinträchtigung spielt für die Entstehung freundschaftlicher Beziehungen eine untergeordnete Rolle. Die Persönlichkeit der einzelnen Schüler scheint ausschlaggebend für das Schließen von Freundschaften zu sein. Dies deutet auf eine gelungene Integration hin.**

Die zweite Frage, die nach außerschulischen Verabredungen mit KF-Schülern fragt, wird wie erwartet zu allen Erhebungszeitpunkten von einem Großteil der Schüler verneint. Dennoch zeigt sich hier eine positive Entwicklung. Die Zahl der außerschulischen Verabredungen ist, trotz der teilweise erheblichen Distanzen, im Laufe der Jahre – wenn auch auf niedrigem Niveau – stetig gestiegen.

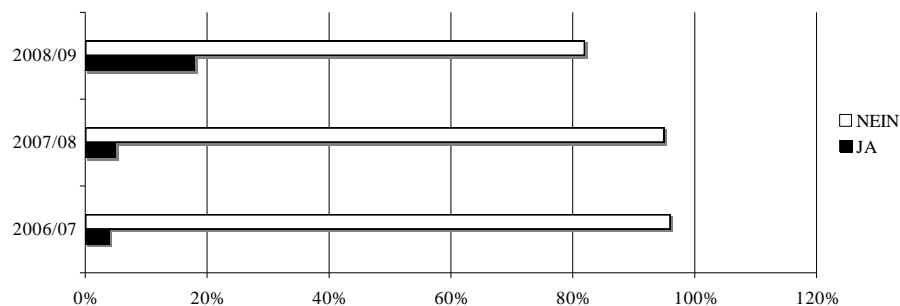


Abb. 21: Außerschulische Treffen mit KF-Schülern

Betrachtet man das Ergebnis von 2007/08, fand nur ein Treffen zwischen dem Schüler Leon und einer Schülerin der damaligen dritten Klasse statt. Zum Zeitpunkt der Erhebung 2008/09 haben zwei Verabredungen mehr stattgefunden (insgesamt 7 Prozent). Jeweils ein Mädchen aus der zweiten und vierten Klasse hat sich außerhalb der Schulzeit mit Ramona getroffen. Jenny verabredete sich ebenfalls mit zwei Mädchen aus der Klasse 4a.

Da 2008/09 auch die zweite Partnerklasse befragt wurde, können auch hier Angaben gemacht werden. Zwischen der Klasse KF 1/2 und ihrer Partnerklasse 2a fanden bereits mehrere private Treffen statt. Fünf Schüler (11 Prozent) der zweiten Klasse verabredeten sich mit den Förderschülern in ihrer Freizeit. Drei Schüler geben an, sich mit Michael bereits zu Hause getroffen zu haben. Max traf sich mit einem Mädchen und einem Jungen und Veronica verabredete sich mit einem Mädchen in ihrer Freizeit.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass der Distanzfaktor nach wie vor eine entscheidende Rolle bei Verabredungen außerhalb der Schulzeit spielt. Trotzdem ist zu beobachten, dass die Kontakte zugenommen haben, ein weiterer Hinweis auf eine gelungene Integration der Förderschüler.

Die dritte Frage des Fragebogens ermittelt die sozialen Kontakte in der gemeinsamen Hofpause. Auf die Problematik der Pausensituation in den Wintermonaten wurde bereits hingewiesen. Dies kann als Grund für die 2008/09 ermittelte große Stimmenzahl für die Antwortmöglichkeit „SELTEN“ gesehen werden. 61 Prozent (27 Stimmen) der befragten Partnerklassenschüler führen an, nur selten mit den Kindern der KF-Klassen zu reden oder zu spielen. 18 Prozent der Schüler (8 Stimmen) geben 2008/09 an, nie in der Hofpause mit einem Schüler der KF-Klassen zu spielen.

Die positiven Stimmen sind im Vergleich zu der Befragung von 2006/07 deutlich gestiegen. Während im Frühjahr 2007 nur zwei Schüler angaben, sich jeden Tag mit den KF-Schülern zumindest zu unterhalten, sind es im November 2008 sieben Schüler mehr. Fünf Jungen und vier Mädchen antworten, dass sie täglich mit den KF-Schülern in der Pause spielen. Vergleicht man die Ergebnisse der beiden 2008/09 befragten Klassen, ist festzustellen, dass in der vierten Klasse drei Kinder regelmäßigen Kontakt haben, in der zweiten Klasse sechs Kinder. Dies bestätigt das Antwortverhalten der ersten Frage, in welcher mehr Freundschaften (20 Stimmen) zwischen den Zweitklässlern und den jüngeren KF-Schülern festgestellt werden konnten, als zwischen den Schülern der vierten Klasse und den älteren KF-Schülern (15 Stimmen). Auch die sozialen Kontakte in der Pause sind folglich häufiger.

**Insgesamt kann festgestellt werden, dass die sozialen Kontakte in den Pausen zwischen den KF-Schülern und den Schülern der Partnerklasse in den vergangenen Jahren zugenommen haben. Außerdem besteht ein Zusammenhang zwischen Freundschaften und dem Spielen während der Pause. Da die Befragung aller Rohrdorfer Grundschüler eine gegenläufige Tendenz der Pausenkontakte ergeben hat, ist zu betonen, dass die enge Kooperation der Klassen offensichtlich einen positiven Einfluss auf die Entwicklung sozialer Kontakte hat.**

Die vierte Frage nach der Vorfreude auf den gemeinsamen Unterricht mit den KF-Klassen wird zu allen Erhebungszeitpunkten von einem Großteil der Schüler mit einem „JA“ beantwortet. 2006/07 antworten 100 Prozent mit „JA“, 2007/08 antworten 91 Prozent mit „JA, IMMER“ oder „JA, MEISTENS“ und 2008/09 98 Prozent mit „JA“. 2008/09 gibt ein Mädchen der vierten Klasse sowohl ein „JA“ als auch ein „NEIN“ an. Als Begründung fügt sie hinzu: „Weil es manchmal langweilig und manchmal lustig ist.“. Diese Doppelnennung wurde in der Auswertung berücksichtigt, wodurch sich eine weitere „NEIN“-Stimme ergab.

Auf die zweite Teilfrage („Warum?“) werden in allen Befragungen viele unterschiedliche Gründe aufgeführt. Am häufigsten wird in allen Befragungen der Spaß in den gemeinsamen Kooperationsstunden als Grund beschrieben. Häufig werden auch „weil ich ihnen gerne helfe“ und „weil wir da schöne Sachen machen“ als Antwort genannt. 2008/09 wird die Antwort „weil ich ihnen gerne helfe“ in der zweiten Klasse genannt, was ein positives Sozialverhalten zeigt. „Weil es wie Freizeit ist“ und „weil es nicht schwierig ist“ wird ebenfalls als Begründung angeführt. Lastet im gemeinsamen Unterricht möglicherweise ein geringerer Leistungsdruck auf den Schülern? In der dritten Klasse beginnt bereits das Hinarbeiten auf den Übertritt, was vielleicht für einige Schüler schon im Schuljahr 2007/08 belastend war. Oder fühlen sich die nicht behinderten Kinder im gemeinsamen Unterricht selbstbewusster und leistungsstärker, da sie merken, dass es Schüler gibt, die langsamer und weniger leistungsstark sind als sie selbst? Dies könnte vor allem für Schüler, die innerhalb der Partnerklasse eher als schlechtere Schüler gelten, ausschlaggebend dafür sein, sich im kooperativen Unterricht wohler zu fühlen.

**Generell ist festzuhalten, dass die Schüler der Partnerklassen sehr viel Freude an den gemeinsamen Unterrichtsstunden haben. Der zumeist eher handlungsorientierte Unterricht in den Fächern Sport, Musik, Kunst, in der zweiten Klasse auch in HSU, ist eine Abwechslung für alle Schüler. Bis zum dritten Schuljahr fanden auch in der höheren KF-Klasse HSU-Stunden in Kooperation statt. Diese sind nun in der vierten Jahrgangsstufe aufgrund des Übertrittsdruckes weggefallen**

Die fünfte Frage („Die Schüler der KF-Klassen brauchen manchmal Hilfe im Unterricht. Hilfst du ihnen gerne?“) wird in allen Befragungen von der Mehrheit der Schüler mit einem „JA“ beantwortet. 2006/07 antworteten 91 Prozent der Schüler mit „JA“, 2008/09 steigt die Zahl auf 95 Prozent.



Insgesamt kann das Fazit gezogen werden, dass das Sozialverhalten der Partnerklassenschüler sehr gut ausgeprägt ist. Dies bestätigte 2008/09 auch die Lehrerin der Klasse 4a:

„Es ist ganz interessant, äh, die Klasse hat ein sehr gutes Verhältnis. Klar, kleine Streitereien gibt es, ähm, das ist normal, aber das Klassenklima an sich ist sehr gut. Ich kann das jetzt schwer einschätzen, ob das unbedingt damit zu tun hat, aber.. sie gehen wirklich aufmerksam miteinander um, oder wenn sich jemand verletzt, dann kümmert sich gleich jemand darum ...“ (Frau B., zit. nach WAGNER 2009)

2008/09 wurde nach den lustigsten und schönsten Erlebnissen mit den KF-Klassen gefragt. Es wurden viele verschiedene Erlebnisse aufgeführt. Am häufigsten nennen die Schüler die gemeinsamen Ausflüge (21 Prozent, 9 Stimmen) als schönstes und lustigstes Erlebnis. Mit jeweils 16 Prozent (7 Stimmen) werden „Alles“ und der Sportunterricht angegeben. Das Unterrichtsfach Musik wird ausschließlich von Schülern aus der vierten Klasse (12 Prozent, 5 Stimmen) genannt. Viermal (9 Prozent) wird der HSU-Unterricht aufgeführt.

**Die Bandbreite der Erlebnisse, die die Grundschüler aufzählen, bezieht sich sowohl auf den gemeinsamen Unterricht als auch auf besondere Aktivitäten, wie Ausflüge. Durch die vielen und abwechslungsreichen Kooperationen finden die Schüler Gefallen am gemeinsamen Unterricht. Dies lässt auf eine gelungene Integration der körperbehinderten Schüler schließen. Durch die gemeinsamen Ausflüge und Erlebnisse außerhalb des Schulhauses werden die sozialen Kontakte zwischen den Schülern zusätzlich gefördert. Dabei wird auch darauf geachtet, dass die Kooperationen keine Seltenheit sind, sondern zum alltäglichen Unterricht gehören.**

**Trotz der vielen Kooperationen, durch die die Schüler vermehrt in Kontakt mit den KF-Schülern treten, gibt die Mehrheit der Schüler sowohl 2006/07 als auch 2008/09 der Partnerklassen auf die Frage „Würdest du gerne eine Schülerin/einen Schüler den KF- Klassen näher kennen lernen?“, „VIELLEICHT“ an. 2006/07 waren dies 52 Prozent, 2008/09 sogar 64 Prozent.** Dieser Trend zeigt sich bereits in der Fragebogenstudie mit den anderen Grundschulklassen. Mögliche Gründe hierfür sind: Unsicherheit gegenüber den Spielmöglichkeiten mit körperbehinderten Kindern und die weiten Distanzen zwischen den Wohnorten der Schüler.

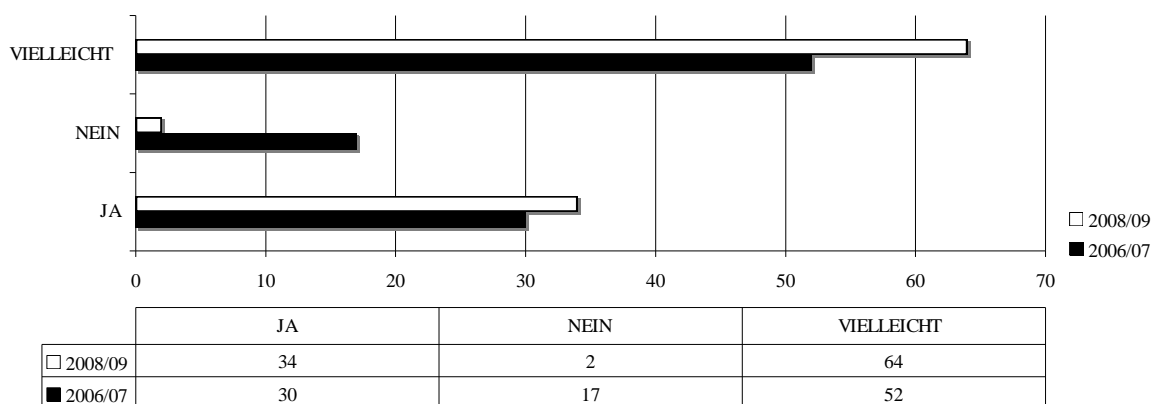


Abb. 22: Vergleich der Ergebnisse von 2006/07 und 2008/09: „Würdest du gerne eine Schülerin/einen Schüler aus den KF-Klassen näher kennen lernen?“

Zusammenfassend ist zu sagen, dass sich die Mehrheit der Schüler für ein „VIELLEICHT“ entscheidet. Allerdings schließen 2008/09 weniger Schüler der Partnerklassen nähere Kontakte gänzlich aus. Es ist sogar eine kleine Steigung der Prozentzahl derjenigen Schüler zu verzeichnen, die einen Förderschüler näher kennen lernen wollen.

**Die gelungene Integration der Förderschüler wird durch die Befragung der Schülern der Partnerklassen bestätigt. 2008/09 wurden zum ersten Mal im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung die KF-Klasse 1/2 und deren Partnerklasse 2a befragt. Besonders in der jüngeren Partnerklasse zeigten sich viele Freundschaften zwischen den Schülern. Auch zwischen den Schülern der höheren Klassen geben nach wie vor die Mehrheit der Schüler Freundschaften untereinander an. Kleinere Verschiebungen hinsichtlich der Verteilung der Freundschaften innerhalb der letzten Jahre haben sich ergeben.**

**Darüber hinaus hat in den letzten Jahren der Kontakt außerhalb der Schule leicht zugenommen. 2008/09 haben sich zwei Schülerinnen mehr aus Partnerklassen in ihrer Freizeit mit Schü-**

**lerinnen der KF-Klassen verabredet. Auch zwischen Schülern der Klasse KF 1/2 und ihrer Partnerklasse 2a fanden bereits mehrere Treffen außerhalb der Schule statt. Fünf Zweitklässler geben an, sich mit einem KF-Schüler verabredet zu haben. Die räumliche Distanz zwischen den Wohnorten der Schüler dieser Klasse ist nicht mehr bei allen ein Hindernis für soziale Kontakte. Daraus könnten intensivere Freundschaften entstehen.**

Insgesamt ist zu sagen, dass durchaus engere Freundschaften zwischen den Schülern der KF-Klassen und den Partnerklassenschülern bestehen, die offensichtlich nicht vom Grad der körperlichen Beeinträchtigung abhängen. Oft bekommen die Lehrkräfte dies nur am Rande der Schule mit und erfahren zum Beispiel durch verteilte Geburtstagsseinladungen oder Erzählungen der Schüler von diesen Freundschaften. Es scheinen mehr Freundschaften zu bestehen, als vielleicht auf den ersten Blick erfasst werden können.

In der Hofpause sind die Kontakte relativ selten. Es geben allerdings zunehmend mehr Schüler der Partnerklassen an, täglich mit Kindern der KF-Klassen in der Pause zu spielen oder zu reden. Diese erfreuliche Entwicklung zeigt, dass gegenseitiges Interesse nicht nur in den vorgeschriebenen Unterrichtsstunden besteht. Der Kontakt wird auch in der Spielzeit gesucht.

**Ein positives Ergebnis der Arbeit der Lehrkräfte wird durch das Wohlbefinden der Schüler im kooperativen Unterricht deutlich: Das Gros der Schüler gibt zu allen Befragungszeitpunkten an, viel Freude am gemeinsamen Unterricht mit den Förderschülern zu haben. Sie geben als Begründungen für die Vorfreude nicht nur besondere Ereignisse oder Ausflüge an, sondern auch Unterrichtsfächer wie HSU, Musik und Sport. Aufgrund des regelmäßigen Unterrichts in vielen Fächern bleibt die Zusammenarbeit keine Besonderheit und gehört zum normalen Alltag der Schüler.**

### *5.5.3 Perspektive der Schüler der Außenklasse*

Im Gegensatz zur Partnerklasse wurden die zehn Schüler der KF 2/3/4 im Schuljahr 2007/08 nicht mittels eines Fragebogens, sondern in Einzelgesprächen zu den Themen Integration, Kooperation, Freundschaften und soziale Beziehungen befragt. Aufgrund der Beeinträchtigungen der Schüler, die teilweise das Lesen und Schreiben einschränken, ist das Interview die geeignete Methode. In der Befragungssituation konnte auch individuell auf die Schüler eingegangen werden: Sie konnten sich ganz auf ihre Antworten konzentrieren und waren keinem Zeit- oder Leistungsdruck ausgesetzt.

Die Interviews, die auf Tonband aufgenommen wurden, waren auf eine Zeitdauer von maximal fünf Minuten ausgelegt, so dass sie mit den Schülern gut während der Spielpausen durchgeführt werden konnten. Die Kürze des Interviews spielte auch für die Konzentration und Motivation der Schüler eine Rolle. Die Befragung der Kinder fand meist separat im Tagesstättenraum der damaligen KF 2/3/4 statt, so dass keine Ablenkung bestand und die Antworten der Schüler nicht durch Mitschüler beeinflusst wurden.

Jedem Interview wurden einleitend einige wichtige Informationen vorangestellt. Es wurde erklärt, warum die Aufnahmen gemacht wurden und was Inhalt des Interviews sein sollte. Darüber hinaus wurde von den Schülern eine Einverständniserklärung für die Aufzeichnung des Interviews auf Tonband einholen. Das Tonbandgerät weckte bei den Schülern großes Interesse, weshalb das Gerät einleitend auch von den Schülern selbst ausprobiert werden durfte und Fragen zum Gerät geklärt wurden. Die Zusicherung der Anonymität sowie der Hinweis, dass der Schüler nicht verpflichtet sei, Antworten zu geben, bildeten den Abschluss der Befragungseinleitung.

Das Interview beruhte auf einem Fragenkatalog, der drei Themenbereiche umfasste: Das allgemeine Wohlbefinden des Schülers in der Schule, Fragen zum gemeinsamen Unterricht mit der Klasse 3a sowie Fragen zu Freundschaften, sozialen Kontakten und der sozialen Integration. Der Fragenkatalog war nicht standardisiert, weshalb die Formulierungen der Fragen variieren durften und auch die Reihenfolge der Fragen variabel war. Nachfragen waren jederzeit möglich.

Die Befragung wurde mit einer sehr allgemeinen Frage zum Wohlbefinden des Schülers in der Schule begonnen: „Gehst du gerne in die Schule?“ Von den befragten zehn Schülern der damaligen KF 2/3/4 antworteten acht mit einem eindeutigen „Ja!“. Auch die beiden anderen Schüler antworteten mit „Ja“, machten aber zusätzliche Angaben („Ich bin auch froh, wenn Ferien sind!“ und „Manchmal [freue ich mich] ganz besonders und manchmal auch nicht so.“). Insgesamt ist bei den Schülern eine sehr große

Freude am Unterricht sowie ein uneingeschränktes Wohlbefinden in der schulischen Umgebung herauszuhören.

Auf die zweite Frage („Gefällt dir der gemeinsame Unterricht mit der 3a?“) wurden durchweg positive Antworten gegeben. Acht Schüler antworteten mit „Ja!“, zwei Schüler verstärkten ihre Zusage noch mit „Ja voll!“ und „Ja! Das macht Spaß!“.

Auf die Nachfrage, was den Schülern am gemeinsamen Unterricht mit der Klasse 3a besonders gut gefällt, wurden ganz verschiedene Aspekte des Unterrichts genannt: das Zusammentreffen, „zusammen so viele Sachen machen“, singen, Musik, lernen, Gruppenarbeit, spielen, basteln, gemeinsam Spaß haben und gemeinsame HSU-Stunden. Dass hier von den Schülern so unterschiedliche Bereiche angesprochen wurden, ist ein Zeichen für den Erfolg der Kooperation. Es ist nicht nur ein einzelner Punkt, der den Schülern am gemeinsamen Unterricht gefällt, vielmehr betonten die Schüler die ihnen individuell wichtig erscheinenden Punkte.

Eine weitere Frage sollte klären, ob es auch Aspekte gibt, die den Schülern im Kooperationsunterricht nicht gefallen („Gibt es etwas, das dir nicht gefällt, wenn ihr gemeinsam mit der 3a Unterricht habt?“). Von einer Schülerin wurde die Antwort gegeben, dass es nichts gäbe, was ihr nicht gefiele. Sieben Schüler sagten, dass es ihnen im gemeinsamen Unterricht zu laut sei. Darüber hinaus wurde das „Gewusel“ genannt, dass die 3a-Schüler „so Quatsch machen“, dass es „so schnell [geht], wenn so viele Leute da sind“, dass es manchmal „so eng“ wird und dass die 3a-Schüler „nicht zuhören“. Genau diese von den Schülern angesprochenen Aspekte werden von Frau H. als wesentlicher Vorteil für die Kinder der KF 2/3/4 genannt:

„[...] [W]enn man jetzt doch von Vorteil ausgeht, dann sehe ich für meine Kinder den Vorteil, dass sie sich wirklich an das Leben so wies sich halt abspielt außerhalb vom Schonraum gewöhnen müssen. Andere sind schneller, andere ... wenn ich also was sagen will, dann muss ich einfach zackiger reagieren, da kann ich nicht ewig warten. Ich finde, das ist für unsere eine ganz wichtige Erfahrung. Ich muss mich auch mal durchsetzen, wenn ich zu Wort kommen will ... Und das klappt auch gut, also die haben sich da voll dran gewöhnt. Oder auch die Lautstärke, ja, unsere Kinder sind so schreckhaft ... oder halt ICP-Kinder sind grundsätzlich schreckhaft, unsere lange nicht mehr so, wie im ersten Schulbesuchsjahr. Also da hat sich innerhalb von drei Jahren wahnsinnig viel getan. Also, diese Gewöhnung an das normale Leben, sag ich jetzt mal.“ (Frau H., zit. nach QUANDT 2008, Anhang 15, 39-50).

Auch wenn die Schüler der KF 2/3/4 also die von ihnen angegebenen Punkte als unangenehm empfinden, so ist zu erwarten und zu hoffen, dass sie über kurz oder lang doch Nutzen aus den gemeinsamen Lernsituationen ziehen können.

Der nächste Fragenkomplex des Interviews bezog sich auf die Freundschaftsbeziehungen der KF-Schüler. Es wurde deutlich, dass es zahlreiche Beziehungen innerhalb der Schülerschaft der Klasse gab.

Ebenso wie die Schüler der Partnerklasse in ihrem Fragebogen nach gegenseitigen Besuchen mit Schülern der Außenklasse gefragt wurden, wurde diese Frage im Interview auch an die Schüler der KF 2/3/4 gerichtet. Neun Schülerinnen und Schüler haben nach eigenen Angaben noch nie jemanden aus der Partnerklasse zu Hause besucht – und wurden im Gegenzug auch noch nie besucht. Lediglich Leon gab an, seine Freundin Kerstin bereits besucht zu haben. Bei ihm war jedoch noch niemand zu Besuch. Laura lieferte selbst eine Begründung dafür, dass noch keine gegenseitigen Besuche stattgefunden haben: Die Schüler der Partnerklasse wüssten ja nicht, wo sie wohne und gleichermaßen wüsste Laura nicht, wo sie wohnten. Dies ist erneut ein Hinweis auf die Problematik, die sich durch die weit voneinander entfernten Wohnorte der Kinder ergibt.

Mit einer letzten Interviewfrage sollte beantwortet werden, ob gegenseitige Besuche sowohl mit Schülern der Partnerklasse, als auch mit Schülern der eigenen Klasse nicht oder in sehr geringem Ausmaß stattfinden. Die Auswertung der Aussagen erwies sich als schwierig, da sie teilweise nicht miteinander übereinstimmten. So gaben beispielsweise Ramona, Paul und Daniel an, dass sie noch von niemandem besucht worden seien, während Leon angab, er habe sie bereits besucht und sie seien auch bereits bei ihm zu Hause gewesen. Es wird auf jeden Fall deutlich, dass zwischen den KF-Schülern eher mehr Besuche stattfinden als zwischen KF- und 3a-Schülern. Ob dies an der größeren Nähe der Wohnorte der Schüler lag oder daran, dass sich die Eltern der Außenklassenschüler untereinander sehr gut kennen, konnte nicht geklärt werden.

**Für das Schuljahr 2007/08 kann festgehalten werden, dass sich die Schüler der damaligen KF 2/3/4 in der Schule, in ihrer Klasse und im Kooperationsunterricht sehr wohl fühlten. Von allen Kindern wurden Kontakte und Freundschaften zu verschiedenen Schülern gepflegt – sowohl**

**innerhalb der eigenen Klasse, als auch zu Schülern der Partnerklasse. Einige haben sogar ihre besten Freunde in der Partnerklasse.**

**Darüber hinaus ist festzustellen, dass sich die Kontakte und Interaktionen zwischen den Schülern, aufgrund der zumeist weit entfernten Wohnorte, in erster Linie auf den schulischen Bereich erstrecken. Auch wenn generell das Interesse vorhanden ist, Klassenkameraden aus der Partnerklasse zu besuchen, wurde dies doch als sehr schwierig beurteilt. Würden sich z.B. auch die Grundschüler ganztags in der Schule aufhalten, würden sich vermutlich deutlich mehr Spiel- und Interaktionsoptionen zwischen den Kindern ergeben und die Entfernung der Wohnorte wäre weniger relevant.**

#### *5.5.4 Einschätzung der KF-Eltern und Professionellen (persönliche Interviews)*

Im Laufe der vergangenen vier Jahre wurde eine Vielzahl von persönlichen Interviews mit allen am Schulprojekt Beteiligten geführt, um Motive, Interessen und Erfahrungen der am Schulmodell Beteiligten zu dokumentieren und in die Gesamtdarstellung einbeziehen zu können.

##### Motive

Die Weiterführung der Konduktiven Förderung nach dem Besuch des Kindergartens ist für fast alle befragten Eltern der Außenklasse (hauptsächlich wurden Mütter befragt) das wichtigste Motiv für die Teilnahme am Modellversuch. Die befragten Eltern sahen die Integration eher als eine positive Begleiterscheinung, der vor der Einschulung deutlich weniger Bedeutung zukam, als schließlich im Verlaufe der Schulzeit. Mit der Entwicklung des Modellvorhabens wurden die gemeinsamen Unterrichtsstunden und Erlebnisse zunehmend bedeutsamer eingeschätzt.

Die mit zwei Klassenlehrern der Partnerklassen geführten Interviews betonten dagegen die Bedeutung der Kooperation zwischen zwei sehr unterschiedlichen Lerngruppen. Die Interviewten empfinden die Zusammenarbeit als persönlich bereichernd. Die beiden Schulleiter und der ehemalige Bürgermeister beziehen sich auf die integrativen Aspekte, die in dem hier entwickelten Modellversuch eine große Bedeutung haben. Der Schulleiter des Förderzentrums Aschau betont zudem die große Bedeutung der Berücksichtigung der elterlichen Wünsche. Für die Konduktorin Frau Ha. sind drei Motive bedeutsam:

- die Realisierung guter konduktiver Förderung
- die Weiterentwicklung zu einer Konduktiven Pädagogik durch die intensive Kooperation mit einer Sonderpädagogin sowie
- die Integration in einer allgemeinen Grundschule und die Zusammenarbeit mit den Schülern und Lehrern der Partnerklasse.

Auch für die beteiligten Sonderpädagoginnen ist die Integration ebenso bedeutsam wie die intensive Auseinandersetzung mit der konduktiven Förderung, die sie als Bereicherung ihrer bisherigen unterrichtlichen Ausbildung und Praxis erleben.

##### Frühere Erfahrungen mit der Konduktiven Förderung

In allen Interviews mit den Eltern konnte festgestellt werden, dass zahlreiche Erfahrungen mit Konduktiver Förderung bereits vor dem Schuleintritt gesammelt werden konnten. Von klein auf nahm ein Großteil der Kinder an Mutter-Kind-Gruppen und Förderwochen teil. Zudem besuchte ein Großteil der KF-Schüler zuvor den Sonnenschein Kindergarten in Rosenheim. Zwei Mütter sprachen in Interviews sogar davon, dass ihre Kinder richtige „Petö-Kinder“ seien. „Alle [...] wirken während der Interviews sehr überzeugt vom Konzept der Konduktiven Förderung, da es ihrer Meinung nach große Vorteile für ihre Kinder bringt.“ (SCHAFFER 2006, 121). Alle im Laufe der letzten vier Schuljahre befragten Eltern bezeichneten sich als große Anhänger der Konduktiven Förderung. Viele elterliche Aussagen machen zudem deutlich, wie viel sie der Konduktiven Förderung zu verdanken haben. Ihre Kinder haben ihrer Ansicht nach Ziele erreicht, die Niemand für möglich gehalten hätte. Die befragten Mütter versichern, dass dieses Maß an Selbstständigkeit, welches die Kinder erzielen konnten, ohne Konduktive Förderung nicht erreicht worden wäre.

Auf Seiten der Professionellen hatten im Vorfeld nur sehr wenige praktische Erfahrungen mit der Konduktiven Förderung. Der Schulleiter der Grundschule Rohrdorf war mit dem theoretischen Hintergrund der Konduktiven Förderung ein wenig vertraut, die Lehrer der Partnerklassen nicht. Die

Klassenlehrerin und Sonderpädagogin Frau H. konnte während ihres Studiums und Referendariats einige Aspekte der ungarischen Förderung nach Petö kennenlernen. Die aus dem sonderpädagogischen Bereich stammenden Beteiligten hatten zumindest grundlegende Kenntnisse. Die Konduktorinnen und der Geschäftsführer der Fortschritt GmbH waren und sind natürlich grundlegend mit der Konduktiven Förderung vertraut.

#### Vorerfahrungen mit schulischer Integration

Die Vorerfahrungen bezüglich der schulischen Integration müssen als sehr unterschiedlich beschrieben werden. Ein Teil der Kinder der Außenklasse konnte bereits eigene Erfahrungen in einem integrativen Kindergarten sammeln. Eine Schülerin sammelte erste Erfahrungen auch in der Grundschule. Von den Eltern machte eine Mutter durch ihr zweites behindertes Kind bereits Erfahrungen mit einer integrativen Einrichtung.

Ein Teil der KF-Schüler hat in der Freizeit häufig Kontakt mit nichtbehinderten Familienangehörigen und Nachbarkindern. Dadurch stellt der Kontakt mit Nichtbehinderten keine neue Situation für sie da. Mit Ausnahme einer Mutter, die bezüglich der Integration von negativen Erlebnissen in der Grundschule berichtet, sprechen die restlichen Eltern von positiven Erfahrungen. Die Integration im Kindergarten wird als unproblematisch beschrieben.

Die Mehrzahl der am Projekt beteiligten Professionellen konnte nicht von früheren Erfahrungen berichten. Der Bürgermeister erwähnte ein weiteres integratives Projekt der Gemeinde Rohrdorf, welches in einem Kindergarten stattfindet. Der frühere Schulleiter der GS Rohrdorf führte in den letzten 20 Jahren mehrere Vorhaben an der GS Rohrdorf durch, in denen nichtbehinderte Schüler mit behinderten Erwachsenen in Kontakt traten. Darüber hinaus erzählt die Konduktorin Frau Ha., dass sie bereits an einem integrativen Kindergartenversuch als konduktive Fachbegleitung beteiligt war. Alle weiteren Personen arbeiten das erste Mal im Rahmen dieses Projektes integrativ.

#### Erwartungen, Hoffnungen und Wünsche

Vor dem Hintergrund der unsicheren Zukunft des Schulprojektes (finanziell, Trägerschaft) drücken viele Eltern im Interview ihre Hoffnung aus, dass das Projekt so weitergeführt werde, wie es angefangen habe. Sie hoffen, dass es weiterhin einen guten Verlauf nimmt. Alle Eltern drückten ihre Ungewissheit aus. Eine weitere häufig geäußerte Hoffnung ist die größtmögliche Selbstständigkeit der Schüler, die sie durch die Förderung erhalten sollen. Den Wunsch, nach weiteren persönlichen Fortschritten der eigenen Kinder, äußerten alle befragten Eltern.

Die Erwartungen an eine gute Zusammenarbeit, die zum ersten Befragungszeitpunkt von Frau H., Klassenlehrerin der Außenklasse, Herrn H., Klassenlehrer der Partnerklasse und der Konduktorin, Frau Ha., geäußert wurden, haben sich nach ihren Angaben in der Folgebefragung, ein Jahr später, fast erfüllt. Dies gilt auch für die Erwartungen des Klassenlehrers der Partnerklasse, Herrn H., der insbesondere Vorteile durch die Zusammenarbeit beschreibt. Er hätte sich aber ein noch höheres Maß an kollegialem Austausch gewünscht. Eigene Erwartungen an ein besseres Sozialverhalten seiner Schüler beschreibt er im Nachhinein als schwer nachvollziehbar. Jedoch weist er darauf hin, dass keine Berührungspunkte zwischen den nichtbehinderten und behinderten Schülern mehr vorhanden sind und dass das Zusammenleben zur Normalität geworden sei.

Herr K., der als Geschäftsführer der Behandlungszentrum GmbH erst nach Beginn des Modellversuchs beteiligt wurde, ist daran interessiert, das Projekt dauerhaft klar strukturiert abzusichern.

#### Mögliche Probleme des Modellversuchs

Probleme mit der Konduktiven Förderung werden von den befragten Eltern kaum benannt. Einige wenige Eltern haben Bedenken bzgl. einer möglichen Überforderung oder der sprachlichen Entwicklung ihrer Kinder. Die Finanzierung der Förderung und die wenigen Möglichkeiten, konduktive Einrichtungen zu finden, werden als Schwierigkeit benannt. Die Kooperation mit der Partnerklasse wird überwiegend positiv gesehen. Als Problem wird vor allem die Entfernung der Wohnorte der Familien genannt. Außerschulische Treffen würden dadurch deutlich erschwert. Allgemein aber wird die Zusammenarbeit zwischen ihren eigenen Kindern und den nichtbehinderten Schülern unproblematisch gesehen. Alle beteiligten Eltern sind sehr zufrieden mit dem Projekt. Problematisch werden jedoch

von allen Eltern die Finanzierung des Modellvorhabens und die Ungewissheit über den weiteren Verlauf gesehen.

Anfängliche Probleme zu Beginn des Projektes, wie z.B. Vorbehalte des Kollegiums oder mögliche Berührungsängste bzw. Unsicherheiten der Grundschüler, haben nach den Ergebnissen der zu einem späteren Zeitpunkt durchgeführten Interviews keine Bedeutung mehr. Bereits 2005/06 wurden organisatorische und finanzielle Schwierigkeiten als die damals größten Probleme gesehen. Alle Projektbeteiligten sprechen diese organisatorischen und finanziellen Probleme immer wieder an.

Die Konduktorin Frau Ha. spricht auch zeitliche Schwierigkeiten an: Neben den 25 wöchentlichen Unterrichtsstunden müssen Zeiträume auch für Toilettengänge und Essenspausen der Schüler vorhanden sein. Dies sei auch für die beteiligten Konduktorinnen und Pädagoginnen notwendig und nicht immer gegeben.

Bei allen Beteiligten ist 2006/07 auch Enttäuschung herauszuhören, dass die Schwierigkeiten immer nur für ein Schuljahr gelöst werden können, dann aber wiederkehren. Doch dies wird zugunsten des Projekts hingenommen.

Die befragten Lehrer der Partnerklassen, sehen Probleme des Projekts eher im Rahmen der schulischen Situation, da sie mit der Organisation und der Finanzierung kaum konfrontiert werden. Unsicherheiten bezüglich der Reaktionen der Eltern nichtbehinderter Schüler wurden in einer ersten Interviewbefragung geäußert; zum zweiten Befragungszeitpunkt wurde jedoch von gegenseitiger Begeisterung gesprochen. Probleme ergeben sich für die Lehrer der Partnerklassen aus der Tatsache, dass die Schüler der Partnerklassen auf den Übertritt in weiterführende Schulen vorbereitet werden müssen.

Der Geschäftsführer der Behandlungszentrum GmbH weist darauf hin, dass es schwierig sei, das gesamte Projekt in einem Vertrag zu fassen, da die konduktive Förderung nicht als medizinische Leistung anerkannt und von den Krankenkassen nicht bezahlt werde. In dem im Schuljahr 2008/09 geführten Interview berichtet er vom Beginn des Projektes mit neun Plätzen und davon, dass der Fortschritt GmbH im Jahr 2007 keine Tagesstättenplätze mehr genehmigt wurden, da der Bezirk entschieden habe, keine medizinischen Leistungen mehr zu bezahlen. Die neun vorhandenen Plätze müssten also ausreichen, um den Modellversuch durchzuführen. Er betont auch die Problematik, dass alle Verträge auf eine vierjährige Laufzeit des Projektes hin ausgelegt sind und somit im Sommer 2009 auslaufen. Die kostentragenden Stellen stünden dem Projekt zweifelnd und eher ablehnend gegenüber, weshalb es schwierig sei, weiterhin Unterstützung von ihnen zu bekommen.

**Zusammenfassend ist festzuhalten, dass alle am Projekt beteiligten Lehrer und Konduktoren keine wesentlichen Probleme auf der Ebene der Interaktion sehen. Ein deutliches Problem ist allerdings die im Verlaufe der Schuljahre zunehmende Leistungsdifferenz zwischen den Schülern und die Orientierung auf die weiterführende Schule, welche zu Schwierigkeiten in der Gestaltung und Realisierung von Kooperationsstunden führten. Dies führte aber nicht zu einem Abbruch der Zusammenarbeit und der sozialen Kontakte der Schüler untereinander. Jedoch bestehen weiterhin erhebliche Unsicherheiten bezüglich der Zukunft des Projekts. Auch die Zusammenarbeit einer Vielzahl von am Projekt beteiligten Institutionen mit teilweise recht unterschiedlichen Ansichten und Vorstellungen, führt zu Problemen, die nur mit erheblichem Aufwand bewältigt werden konnten.**

#### Chancen des Projektes

Alle Beteiligten betonen die Vorteile des Modellversuchs für alle beteiligten Schüler. So betont der frühere Bürgermeister, dass für ihn die Integration der Außenklassenkinder in Kombination mit der therapeutischen Förderung nach Petö eine gute Variante sei, um körperbehinderte Schüler zu integrieren und dies innerhalb der Grundschule zur Normalität werden zu lassen. Ebenso aber sieht er die Vorteile für das Sozialverhalten der nichtbehinderten Schüler.

Die befragten Eltern betonen stärker die kontinuierliche motorische Förderung der Kinder in der Schule, die sie als Chance begreifen.

Der Geschäftsführer der Behandlungszentrum GmbH sieht die Konduktive Förderung, neben den bereits am Aschauer Förderzentrum etablierten Therapien, als eine weitere medizinisch-therapeutische

Alternative. Konduktive Förderung versteht er als ein ergänzendes Angebot, das aber aus seiner Sonderstellung herausgeführt werden müsse.

**Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich bei allen Beteiligten des Projekts die anfänglichen Sorgen oder Bedenken hinsichtlich der Integration schnell gelegt haben. Die gute Atmosphäre und Zusammenarbeit miteinander erleichterten die unterrichtlichen Kooperationen sehr. Auch zeigte sich, dass sich die Schüler an den gemeinsamen Unterricht rasch gewöhnten und die täglichen Kooperationen zur Selbstverständlichkeit wurden. Die Anwesenheit der körperbehinderten Schüler an der Schule hat sich, laut Aussagen der Befragten, zur völligen Normalität entwickelt. Sie sind im Alltag der Grundschule durchweg integriert. Außerdem wird in den Interviews immer wieder der beeindruckend pro-soziale Umgang der Kinder miteinander betont.**

Konkret werden viele Situationen von den Lehrerinnen beschrieben, die eine gelungene Integration und das Miteinander der Klassen belegen.

**Alle Lehrerinnen und Konduktorinnen sehen eine positive Entwicklung im Verhalten der Außenklassenschüler. Durch den gemeinsamen Unterricht mit den Partnerklassen haben alle an Unsicherheit verloren und viel Selbstvertrauen aufgebaut. Fast alle Eltern der Förderschüler geben an, eine Stärkung des Selbstvertrauens ihrer Kinder wahrzunehmen. Diese Beobachtungen lassen vermuten, dass sich die Kinder in der Schule integriert und Wert geschätzt fühlen.**

**Dennoch konnten fast alle Befragten auch Probleme im Laufe der Jahre feststellen. Die finanzielle Problematik wird neben Problematik der wechselnden Personalsituation am häufigsten genannt.**

2008/09 wurde die Abwesenheit je eines Klassenleiters zweimal in der Woche in der KF 1/2 angeführt sowie der Wechsel der Klassenleiterin zum Schuljahreswechsel 2008/09. Da Herr H. im Herbst 2008/09 Erziehungsurlaub nahm, übernahm eine neue Lehrerin die Klassenleitung. In der älteren KF-Klasse kam es sowohl in der dritten, als auch in der vierten Klasse zu einem Wechsel der Klassenlehrerinnen der Partnerklasse. **Es wurde deutlich, dass generell ein Wechsel der Klassenlehrer oder die Abwesenheit dieser zusätzliche Planung und Organisation des Unterrichts erfordert. Des Weiteren muss sich das Team immer wieder neu zusammenfinden, was sehr viel Zeit in Anspruch nimmt.** Eine gewisse Routine in der Zusammenarbeit, die die Tätigkeit miteinander erleichtern würde, kann erst nach einer gewissen Zeit eintreten und war im Verlaufe des Modellprojekts eher weniger gegeben.

**Trotzdem beurteilen alle Lehrerinnen und Konduktorinnen die Atmosphäre im Team, das täglich mit den Kindern zusammenarbeitet, als sehr angenehm. Durch das gemeinsame Arbeiten sowohl im Unterricht, in den Förderprogrammen, als auch bei sonstigen Aktivitäten, wisse jeder vom Arbeitsstil des Anderen.**

**Zwei weitere Probleme, die sich im Laufe der Schuljahre in der Klasse KF 3/4/5 ergeben haben, sind zum einen die räumliche Distanz zwischen den beiden Klassenzimmern der beteiligten Lerngruppen und die zunehmende Stofffülle in der höheren Klassenstufe. Es zeigt sich, dass aufgrund der räumlichen Trennung spontanen Besuche zwischen den Schülern kaum mehr möglich sind.** Dies hat zwar keine Auswirkungen auf die Zusammenarbeit, die nach wie vor als bereichernd empfunden wird, kann jedoch Folgen auf die Beziehungen zwischen den Schülern haben. Ob sich, wie in der Schülerbefragung ergeben, die Veränderungen der Freundschaften auch auf die weite Entfernung der Klassenzimmer zurückführen lässt, kann hier nicht beurteilt werden. Jedoch wird von mehreren Befragten erwähnt, dass spontane Begegnungen und gemeinsames Spielen in den kleinen Pausen die Integration sehr förderte.

**Außerdem führte das angesprochene Problem der zunehmenden Stofffülle zu einer Veränderung in den Kooperationsfächern. Anstatt HSU findet nun das Fach Kunst in Kooperation in der KF 3/4/5 statt. Hier teilen sich die Meinungen der Lehrerinnen. Während die Konduktorin der Klasse KF 3/4/5 von einer möglichen Kooperation in HSU mit mehr Organisation und Differenzierung überzeugt ist, sieht die Lehrerin der Partnerklasse nur eine Chance für gemeinsame Vorhaben in Randfächern. Da HSU in der vierten Klasse Übertrittsfach ist, müssen wichtige Proben geschrieben werden. Offensichtlich ist die benötigte Zeit für Kooperationen mit den KF-Schülern in HSU mit zunehmender Klassenstufe nicht mehr vorhanden.**

**Die Zukunft betreffend wünschen sich viele der Befragten eine Weiterführung des Projekts und eine Nachfolgeschule für die Schüler der höheren KF-Klasse. Diese werden in naher Zukunft in eine weiterführende Schule wechseln. Weiterhin plädieren die Klassenlehrerinnen der Außenklassen für eine Anerkennung der konduktiven Tagesstätte. Somit könnte das Team kleiner gehalten werden und organisatorische Probleme würden verringert. Durch die Anerkennung der heilpädagogischen Tagesstätte als konduktive Tagesstätte würden allerdings Unterrichtseinheiten wie das Schwimmen oder Klettern in der orthopädischen Klinik in Aschau wegfallen. Es war zu beobachten, dass diese Angebote den Kindern sehr viel Freude bereiteten.**

### **5.5.5 Beobachtungen**

Im Verlaufe der wissenschaftlichen Begleitung ergab sich auch die Gelegenheit zu Beobachtungen, die allerdings nur unregelmäßig und insgesamt nur in sehr geringem Ausmaß möglich war. Im Folgenden sollen die hierdurch gewonnenen Erkenntnisse zusammenfassend dargestellt werden.

#### Pausenbeobachtungen

**2005/06 wurden erste Pausenbeobachtungen durchgeführt. Hier kam es nie vor, dass ein KF-Schüler die Pause ganz allein verbrachte. Ebenso war es nie der Fall, dass die KF-Schüler nur unter sich blieben und kein Kontakt zu Regelschülern zustande kam. Stattdessen wirkte das Zusammensein auf dem Pausenhof stets sehr offen und locker.** Es bildeten sich immer wieder kleinere oder größere Gruppen von Regel- und KF-Schülern. Konfliktsituationen zwischen Regel- und KF-Schülern konnten nicht beobachtet werden. Auch zeigten sich keine einseitigen Kontaktversuche der KF-Schüler, die von Seiten der Regelschüler zurückgewiesen wurden.

Nach der Hofpause verlassen die KF-Schüler meistens bereits vor den anderen Schülern den Pausenhof und gehen in ihr Klassenzimmer. 2005/06 konnte dabei beobachtet werden, dass die KF-Schüler häufig von einigen Regelschülern begleitet wurden, die sich dann ebenfalls im Klassenzimmer bei ihnen aufhalten. Es konnte ein ungezwungener, lockerer Umgang zwischen den Schülern mit und ohne Behinderung erfasst werden. 2005/06 wurde zusammenfassend festgehalten, dass die Pausensituation viele gemeinsame Momente und Erlebnisse der Regel- und KF-Schüler ermöglichte. Durch die offene Form der Begegnung konnten die Schüler völlig ungezwungen aufeinander zugehen und Kontakt aufnehmen. Eine Kontaktaufnahme erfolgte stets freiwillig, kein Schüler wurde dazu angehalten, mit einem bestimmten Schüler etwas zu unternehmen.

**Auch 2006/07 konnte ermittelt werden, dass in den Pausen oftmals Kontakt zwischen KF-Schülern und nichtbehinderten Kindern bestand.** In den Erhebungen wurde wiederum die Freiwilligkeit der Kontakte festgestellt, die darauf schließen ließ, dass die Schüler die gegenseitige Anwesenheit schätzen und ihre Pausen gerne zusammen verbringen. Die einzelnen KF-Schüler haben zudem nie alleine ihre Pause verbracht. Entweder spielten oder sprachen sie untereinander oder mit nichtbehinderten Mitschülern. Dabei haben zwar alle KF-Schüler Kontakt zu nichtbehinderten Schülern, jedoch ist die Häufigkeit und Regelmäßigkeit der Kontakte bei jedem KF-Schüler unterschiedlich.

**2007/08 wurde festgestellt, dass sowohl zwischen den KF-Klassenschülern, als auch zwischen KF-Klassenschülern und nichtbehinderten Schülern eine Reihe von Interaktionen und Kontakten stattfanden.** Es wurde betont, dass die Anzahl und Intensität der Interaktionen von der Persönlichkeit der Schüler abhing und daher von Kind zu Kind unterschiedlich war. Es erschien für alle Schüler völlig normal, dass körperbehinderte Kinder mit auf dem Pausenhof waren. Sie zeigten keine Scheu voreinander und interagierten routiniert und eingespielt.

Um völlige Klarheit darüber zu bekommen, wie „normal“ die Qualität und Quantität der Interaktionen und Kontakte der KF-Schüler ist, müsste man jedoch auch die der nichtbehinderten Schüler untereinander genauer beobachten. Auch hier wird es mit Sicherheit Schüler geben, die gelegentlich eine Pause alleine, oder grundsätzlich ihre Pausen mit denselben Mitschülern verbringen.



### Unterrichtsbeobachtungen

**Bereits 2005/06 zeigte sich, dass durch die verschiedenen Formen der unterrichtlichen Kooperationen zwischen den beiden Partnerklassen, Kontakte zwischen den Schülern gefördert werden. Es wurde deutlich, dass neben der „inszenierten Pädagogik“ auch informelle Lernsituationen entstehen konnten.** Durch die abwechslungsreiche unterrichtliche Zusammenarbeit, vor allem aber auch durch ihre Kontinuität, wurden die gemeinsamen Kooperationen zwischen den beiden Klassen als sehr positiv gewertet.

2006/07 konnte in Unterrichtsbeobachtungen festgestellt werden, dass die Hauptbedingungen des kooperativen Lernens in allen Punkten gegeben sind. Lernen am gleichen Gegenstand, welches erfolgreiches Lernen in Kooperationen voraussetzt, geschah durch aktive, praktische Themenzugänge. Alle anwesenden Schüler erhielten die Möglichkeit sich in die Unterrichtsstunde einzubringen, da verschiedene Aktivitäten angeboten wurden. Zudem arrangierten die Lehrerinnen zahlreiche Begegnungs- und Kooperationsanlässe zwischen den behinderten und nichtbehinderten Schülern. Zu Beginn der Stunde konnte es nicht zu einer räumlichen Trennung der Schüler der beiden betreffenden Klassen kommen, da zwischen den Tischen der Förderschüler für die Partnerklasse bewusst Platz gelassen wurde. Da diese Sitzordnung bis in die Gegenwart Gültigkeit hat, ist sie den Schülern vertraut. Die Lücken werden ohne besondere Aufforderung gefüllt. Es konnte festgestellt werden, dass sich die Schüler der KF-Klassen rege am Unterrichtsgeschehen beteiligten und beteiligen und keinerlei Scheu in der größeren, lebhaften Gruppe zeigen.

Im Schuljahr 2008/09 wurde beispielhaft dokumentiert, in welchem Umfang Kooperationsstunden stattfinden. In der Klasse KF 1/2 konnten beispielhaft folgende Stunden beobachtet werden:

|    |          |  |
|----|----------|--|
| 1. | 10.02.09 | HSU: Besuch Herr H. – Thema: Babys                             |
| 2. | 11.02.09 | Kunst: Babys werden gemalt                                     |
| 3. | 13.02.09 | Musik: Kinder stellen ihre Instrumente vor, Gemeinsames Singen |
| 4. | 16.02.09 | HSU: Referate zum Thema Haustiere                              |
| 5. | 20.02.09 | Faschings-Feier mit Klasse 2a                                  |

Vergleicht man die Anzahl der vorgesehenen und die tatsächlich realisierten Kooperationsstunden einander gegenüber, so zeigt sich, dass von sieben möglichen Kooperationsstunden beziehungsweise -situationen in zwei Beobachtungswochen sechs Stunden/Situationen tatsächlich durchgeführt wurden. In der Klasse 3/4/5 konnten innerhalb des Beobachtungszeitraumes folgende Stunden beobachtet werden:

|    |          |  |
|----|----------|--|
| 1. | 12.02.09 | Kunst: Pablo Picasso - Sitzender Harlekin  |
| 2. | 13.02.09 | Musik: Sing-Klatsch-Spiel, Referat zum Thema „Meine Lieblingsmusik“                            |
| 3. | 17.02.09 | Unterrichtsgang: Wasserversorgung der Gemeinde Rohrdorf – Besuch des Hochbehälters in Apfelkam |

Von den geplanten acht Kooperationsanlässen im Beobachtungszeitraum wurden in der KF 3/4/5 fünf Stunden/Situationen tatsächlich realisiert.

## 6. SOZIALE INTERAKTIONSPROZESSE

### 6.1 Grundlagen sozialer Interaktionsprozesse

Die etymologische Betrachtung des Begriffs „Interaktion“ ergibt, dass Interaktionen Handlungen (lat. agere: handeln) sind, die zwischen (lat. inter: zwischen) Individuen stattfinden. Eine Interaktion erfordert also mindestens zwei agierende Individuen.

Da sich in einem Interaktionsprozess Handlungen zwischen Individuen ergeben, können die Interagierenden zugleich Produzent und Rezipient von Handlungen sein: „Soziale Interaktion bedeutet, daß die beteiligten Personen gleichzeitig Handelnde und Handlungsempfänger sind.“ (ROSEMANN, zit. nach PETILLON 1987, 105). Es kann also durchaus von einer Wechselbeziehung gesprochen werden – einem Begriff, der oft synonym mit Interaktion verwendet wird (vgl. DUDEN 2004, 515). Dieser Aspekt der reinen Wechselbeziehung zwischen Individuen kann jedoch deutlich ausgeweitet werden, betrachtet man alle zum Interaktionsprozess gehörigen Nebenprozesse. Strauss hebt in diesem Zusammenhang besonders die internen, der eigentlichen Handlung vorausgehenden Prozesse hervor, die eine Interaktion weitaus komplexer gestalten. Interaktion ist demnach weit mehr als sichtbares wechselseitiges Handeln: „Ein beträchtlicher Anteil [der sozialen Interaktion] ist den unsichtbaren Reaktionen jedes Teilnehmers zuzuschreiben.“ (STRAUSS 1968, 59).

Als ersten „unsichtbaren“ Teilaspekt eines Interaktionsprozesses kann man die Wahrnehmung bezeichnen. Treten Interaktionspartner in Kontakt, so nehmen sie einander zunächst wahr: Auf den ersten Blick werden Informationen über das Gegenüber gesammelt. Bedürfnisse, Emotionen und Persönlichkeitsvorstellungen werden durch Empathiefähigkeit erfasst, das Auge nimmt z.B. Bewegungen, körperliche Fitness oder äußere Andersartigkeit wahr. Die persönliche Wahrnehmung impliziert wiederum einen zweiten Teilaspekt: die Erwartungen. Diese beeinflussen die Wahrnehmung des Gegenübers und somit auch die ihm entgegengebrachten Handlungen. Es ist jedoch festzuhalten, dass Wahrnehmung rein subjektiv und durch Informationen revidierbar ist. Dennoch wird das durch Wahrnehmung und Erwartungen erzeugte Bild des Interaktionspartners zunächst in ein – durch persönliche Erfahrungen geprägtes – Raster einsortiert. Dieses gewonnene Bild des Interaktionspartners führt dazu, dass nun vor der eigentlich sichtbar ausgeführten Handlung eine gezielte Handlungsplanung abläuft, die an den Interaktionspartner, die Situation und die eigene Zielsetzung angepasst ist. Erst im Anschluss wird die eigentliche Handlung ausgeführt (vgl. PETILLON 1987, 106 ff.).

Ebenso wie der Begriff Wechselbeziehung wird häufig auch der Begriff Kommunikation synonym für Interaktion gebraucht (vgl. DUDEN 2004, 515). Allein schon die etymologische Betrachtung des Begriffs Interaktion macht aber – wie soeben erläutert – deutlich, dass diese mehr ist als soziale Kommunikation, da sie den Aspekt des gegenseitigen Handelns beinhaltet. So impliziert soziale Interaktion zwar zum einen die Komponente des Gesprächs, zum anderen aber auch die des Verhaltens. Zwei oder mehr Personen können also nicht nur durch verbale Kommunikation, sondern auch durch Verhalten unmittelbar miteinander in Kontakt treten (vgl. BALES 1968, 148). Dieser Aspekt erscheint besonders im Hinblick auf Menschen mit einer Dysarthrie oder einer Anarthrie besonders erwähnenswert, da die Gefahr besteht, dass man ihnen unter derartigen Gesichtspunkten die Fähigkeit zur Teilnahme an interaktiv-dialogischen Prozessen absprechen könnte. Deshalb bleibt noch einmal festzuhalten, dass Interaktion über den Gesichtspunkt der verbalen Kommunikation hinausgeht:

„[Soziale] Interaktion [...] bezeichnet die umfassende, also nicht nur auf sprachlicher Kommunikation beruhende Wechselbeziehung zwischen zwei oder mehreren Personen mit verhaltensbeeinflussender Wirkung. Um soziale Interaktion handelt es sich also, wenn zwei oder mehrere Personen ein Gespräch miteinander führen, aber ebenso wenn z.B. ein Lehrer seine Schüler durch Gesten und Mimik zur Mitarbeit auffordert [...].“ (KÖCK 1997, 333ff.).

Sowohl bei der Kommunikation als auch bei Interaktionen handelt es sich um soziale Wechselbeziehungen, die soziale Beeinflussungen zur Folge hat. Während der Schwerpunkt der Kommunikation mehr auf den Aspekt des Austauschs von Informationen gelegt werden kann, beschreibt Interaktion mehr die Form der Beziehung mehrerer Interaktionspartner.

Die drei bereits angesprochenen Elemente der Interaktion - Wahrnehmung, Erwartungen und Handlungen – können auch zu einer Gefährdung interaktionaler Abläufe beitragen. Dies soll im Folgenden kurz dargelegt werden:

Die meisten Einstellungstheoretiker (vgl. CLOERKES 1997, 76) begreifen die drei bereits genannten Komponenten als wesentlich für die Entwicklung einer Einstellung gegenüber Menschen. Wahrnehmung wird als die kognitive Komponente bezeichnet, die sich in Vorstellungen, Überzeugungen und bewertenden Urteilen des Menschen gegenüber seinem Interaktionspartner zeigt. Durch subjektive Erwartungen an das Gegenüber werden persönliche, emotional geprägte Bewertungen auf der affektiven Ebene gebildet. Verhaltensintentionen oder Handlungstendenzen, also die Gedanken in Bezug auf das Gegenüber, werden auf der konativen Ebene gebildet (vgl. CLOERKES 1979, 16). Beim ersten In-Kontakt-Treten mit dem Interaktionspartner wird also bereits die Einstellung ihm gegenüber festgelegt – es wird geurteilt. Erfahrungen, Erlerntes, Kulturbedingtes, Gesellschaftliches aber auch Emotionales wie Sympathie, Antipathie oder persönliche Ansichten werden auf den Interaktionspartner projiziert; ein Vorurteil über eine Person entsteht. Dieses Vorurteil kann sowohl positiv als auch negativ ausfallen. In jedem Fall beeinflusst es die interaktionale Handlungsplanung und auch die letztlich ausgeführte Handlung. Somit können dem Gegenüber völlig unangemessene Handlungen entgegen gebracht werden, auf welche dieses nicht zu reagieren vermag. Der Interaktionsprozess wird dadurch gestört: Die drei Einstellungskomponenten sind nicht gleichgerichtet, sondern widersprechen sich gegenseitig. Gedanken, Gefühle und Handlungen gegenüber dem Einstellungsobjekt weisen in verschiedene Richtungen.

Die Studie von TRÖSTER (1988) verdeutlicht diesen gestörten Interaktionsprozess am Beispiel eines Menschen mit einer Körperbehinderung. In seiner Untersuchung beobachtete Tröster das verbale und nonverbale Verhalten von 48 nicht-behinderten Studienanfängerinnen und -anfängern im Interview mit einer körperbehinderten, rollstuhlabhängigen Interaktionspartnerin einerseits und mit einer nicht-behinderten Partnerin andererseits. Er erfasste Dauer- und Latenzzeit der Antworten der Studienanfängerinnen und -anfänger, Blickkontakt, selbstmanipulative Hand-, Arm- und Fingerbewegungen, demonstrative Gesten, die räumliche Distanz und den Abstandswinkel zur Interviewerin, die Dauer der persönlichen Rückmeldung sowie gewonnene Eindrücke über das Interview und die Interviewerin.

TRÖSTER kommt zu dem Ergebnis, dass eine „[...] Diskrepanz im Interaktionsverhalten Nichtbehinderter gegenüber körperbehinderten Interaktionspartnern [...]“ (TRÖSTER 1988, 264) besteht. Zwar bemühen sich die Interaktionspartner um ein freundliches, zuvorkommendes verbales Verhalten gegenüber der körperbehinderten Interviewerin, in ihrem nonverbalen Verhalten kommen jedoch Spannungs- und Vermeidungstendenzen zum Ausdruck.

„Interaktionsspannungen zwischen Behinderten und Nichtbehinderten können somit auf eine durch ein diskrepantes Interaktionsverhalten Nichtbehinderter hervorgerufene Störung der Rückmeldungsprozesse zurückgeführt werden.“ (ebd., 264).

Der behinderte Interaktionspartner erhält von seinem Gegenüber widersprüchliche Informationen: einerseits positive verbale, andererseits negative nonverbale. Es ist damit besonders schwierig, aus dem diskrepanten Verhalten des Gegenübers Rückschlüsse zu ziehen und angemessen darauf zu reagieren. Tröster spricht sogar von der Gefahr einer „sich-selbsterfüllenden-Prophezeiung“, wodurch gegenseitige Erwartungen bestätigt werden und der gestörte Interaktionsprozess aufrechterhalten wird (vgl. ebd., 264).

Festzuhalten ist aber auch, dass – wie bereits erwähnt – der Zustand der gestörten Interaktion durch kontinuierliche, gegenseitige Annäherung, Informationen über den Anderen und Kooperation revidierbar ist. Wie sich die Interaktionsprozesse im Rahmen des Rohrdorfer Schulversuchs darstellen, soll im Folgenden dokumentiert werden.

## **6.2 Gestaltung der Interaktionen und Beziehungen im Rohrdorfer Schulprojekt**

### **6.2.1 Beobachtungen im Unterricht**

Im Schuljahr 2007/08 konnten zwei differenzierte Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt, die die im Unterricht ablaufenden sozialen Interaktionsprozesse dokumentierten.

Die zur Interaktionsanalyse notwendigen (teilnehmenden) Unterrichtsbeobachtungen ließen sich aufgrund der Komplexität der Situationen mit Hilfe der Videotechnik dokumentieren und anschließend kategorisieren und auswerten.

„Die Methode der ‚teilnehmenden‘ Beobachtung soll helfen, eine Kultur quasi ‚von innen‘ als ein Mitglied kennen- und verstehen zu lernen. Um mit dem Problem der selektiven Wahrnehmung umzugehen, lassen sich Kontrollmechanismen für die Beobachtung einbauen [...] [etwa durch den] Einsatz von Tonbandaufzeichnungen und Videoaufzeichnungen [...]“ (FRIEBERTSHÄUSER 1997, 522).

Exemplarisch wurden 2007/08 je eine Unterrichtsstunde von der Sonderpädagogin Frau H. sowie eine Stunde von der Konduktorin Frau Ha. in der damaligen Klasse KF 2/3/4 kategorisiert. Die Auswertung erfolgte nach einem zuvor erarbeiteten Kategoriensystem, welches sich in vier verschiedene Kategorienbereiche untergliederte: Lehrer-Schüler-Kategorien, Schüler-Lehrer/Konduktoren-Kategorien, Schüler-Schüler-Kategorien sowie Konduktoren-Schüler-Kategorien. Das System bot auch die Möglichkeit, die Interaktionen einzelner Schüler individuell zu betrachten und zu analysieren, welche Kategorie einer anderen folgt. Im Schnitt gelang es, etwa alle sechs Sekunden eine Aufzeichnung zu vermerken, so dass in den jeweils 45-minütigen Unterrichtsstunden je zwischen 399 und 409 Einzelkategorien vermerkt wurden.

Beide Unterrichtsstunden wurden von Interaktionen dominiert, die vom Lehrer in Richtung Schüler (vor allem gesamte Klasse, aber auch einzelne Schüler) ablaufen: Im ausgewerteten Mathematikunterricht bei Frau H. waren dies 70,6 Prozent, im Musikunterricht bei Frau Ha. von 61,5 Prozent. An beiden Stunden nahmen die vom Schüler in Richtung Lehrer/Konduktor ablaufenden Interaktionsprozesse einen ähnlich hohen Anteil ein (Frau H.: 23,1 Prozent, Frau Ha.: 28,8 Prozent). Konduktive Elemente wurden von Frau Ha. häufiger in den Unterricht eingebracht, als von Frau H. In Frau Ha.'s Musikunterricht machten konduktive Elemente einen Anteil von 8,7 Prozent an den Gesamt-Interaktionen aus, während diese bei Frau H. einen Anteil 1,3 Prozent ausmachten. Schüler-Schüler-Interaktionen ohne Unterrichtsbezug fanden in beiden Stunden äußerst selten statt.

Von den Lehrer-Schüler-Kategorien ist in beiden analysierten Stunden die Kategorie „Lehrer gibt Anweisungen, Arbeitsaufträge, Handlungsaufträge, Anordnungen“ am häufigsten besetzt. Jeweils an zweiter Stelle folgt die Kategorie „Lehrer erklärt, erläutert“. Diese beiden Kategorien richten sich meist an die Klasse als Einheit und beziehen sich nicht auf einen individuellen Schüler. Im Gegensatz dazu werden Fragen und Lob in beiden Stunden meist direkt an einen einzelnen Schüler gerichtet. Interaktionen, die vom Schüler in Richtung des Lehrers gehen, sind in erster Linie Reaktionen auf den Lehrer: „Schüler reagiert auf Lehrer/Konduktor, antwortet, führt Anweisung an“.

Betrachtet man genauer, zu welchen Anteilen jeder einzelne Schüler an den Gesamt-Interaktionen des Unterrichts beteiligt ist, ist festzustellen, dass im Unterricht von Frau H. Daniel mit insgesamt 81 Interaktionsteilnahmen während der Stunde am häufigsten interagierte, während dies bei Frau Ha. Paul mit 45 Interaktionsteilnahmen war. In beiden Stunden ist auffällig, dass Daniel und Paul sich sehr aktiv am Unterricht beteiligen und häufig auch aus eigenem Impuls heraus erzählen. Besonders deutlich ist dies in der Stunde von Frau Ha., in der Paul insgesamt zwölf Mal aus eigenem Antrieb heraus erzählt, Jasmin und Jonas jeweils drei Mal. Zu bemerken ist auch, dass sich Carmen sehr wenig an Unterrichtsinteraktionen beteiligt: Es konnten nur fünf Interaktionsteilnahmen (1,3 Prozent) verzeichnet werden. Ebenfalls hervorzuheben ist Jenny, die mit am häufigsten von Frau Ha. angesprochen wird (7,1 Prozent aller Lehrer-Schüler-Interaktionen). Sehr häufig wird sie auch gelobt.

Das lobende Lehrerverhalten („Lehrer lobt alle Schüler oder individuell für gutes Verhalten/gute Mitarbeit/gute Beiträge“) soll an dieser Stelle nochmals besonders hervorgehoben werden. In beiden Unterrichtsstunden ist festzustellen, dass Schülerbeteiligungen konsequent mit einem Lehrerlob verstärkt werden.

Die hier knapp vorgestellten beiden Analysen können nur einen ausgesprochen begrenzten Einblick in die sehr komplexen Interaktionen während des Unterrichts geben. Um exaktere Werte zu erzielen, müssten wesentlich mehr Unterrichtsstunden analysiert werden, was im Rahmen der gegebenen Ressourcen jedoch nicht möglich war. Vor allem auch Werte, die von der Tagesform der Schüler und Lehrer unabhängig sind, können nur mit Kodierungen, die sich über mehrere Wochen erstrecken, erreicht werden. Auch die Tatsache, dass die Schulklasse in manchen Stunden in völlig anderer Besetzung unterrichtet wurde (beispielsweise nur die Schüler der KF 3/4), machte es nahezu unmöglich, konkrete Aussagen über Lehrer- und Schülerinteraktionen zu treffen. Einige kleinere Ergebnisse konnten jedoch auch mit den hier vorgestellten Analysen erzielt werden.

Während verschiedener Unterrichtsbeobachtungen wurde das gegenseitige Aufrufen der Schüler genauer betrachtet. Hierzu wurde die jeweilige Reihenfolge der aufgerufenen Schülernamen notiert. Auf diese Weise sollte das Beziehungsgeflecht innerhalb der KF-Klasse noch einmal genauer betrachtet werden. Hierbei ließen sich einige Auffälligkeiten feststellen:

Frau H. leitet das gegenseitige Aufrufen ein, indem sie einen ersten Schüler aufruft und daraufhin mit einer den Schülern bekannten Handbewegung signalisiert, dass sie sich nun untereinander aufrufen dürfen. Beim Aufrufen eines ersten Schülers nennt Frau H. jeden Namen, so dass jeder einmal mit dem Aufrufen beginnen darf. Besonders häufig beginnt sie jedoch mit Jenny. Da sie aufgrund ihrer schweren Behinderung auch verbal stark eingeschränkt ist, benötigt sie gezielte Nachfragen, die besonders gut von einer Lehrperson gestellt werden können. Daraus resultiert wahrscheinlich die Tatsache, dass Jenny oft als erstes aufgerufen wird. Carmen und Paul werden hingegen von ihren Mitschülern auffällig häufig erst gegen Schluss oder als letztes aufgerufen. Beim gegenseitigen Aufrufen im kooperativen Unterricht mit der Partnerklasse wird Paul dagegen von einem Schüler der Partnerklasse bereits zu Beginn aufgerufen.

Die beiden beobachteten Unterrichtsstunden dokumentieren einen stark lehrergeleiteten, fachorientierten Unterricht, indem die Orientierung der Schüler deutlich auf die unterrichtenden Professionellen gelenkt ist. Da es das Interesse der den Unterricht verantwortlich gestaltenden Pädagoginnen und Konduktorinnen ist, verstärkt schüler- und handlungsorientierte Unterrichtsformen zu erproben, in denen die Schüler intensiver miteinander kommunizieren, und diese in anderen, nicht dokumentierten Unterrichtssequenzen phasenweise auch bereits beobachtet werden konnten, wäre es sicherlich für die Weiterentwicklung einer Konduktiven Pädagogik bedeutsam zu klären, auf welche Weise es gelingen kann, Elemente der konduktiven Förderung und schüler- bzw. handlungsorientierte Unterrichtsverläufe systematisch zu entwickeln und diese zu dokumentieren.

### ***6.2.2 Beziehungen zwischen den Schülern der Außen- und der Partnerklasse***

Mit Hilfe von zwei Soziogrammstudien wurde beispielhaft ermittelt, inwieweit die Schüler der Außen- und Partnerklasse soziale Interaktionen miteinander pflegen. Für die Interpretation der Ergebnisse ist es hierbei nicht bedeutsam, neben wem die Kinder sich z.B. tatsächlich setzen oder mit wem sie in der Pause wirklich spielen, sondern Wunsch und ggf. Realität stehen gleichberechtigt nebeneinander. Entscheidend ist die Kenntnisnahme der anderen Schüler, deren Berücksichtigung bzw. Einbeziehung im Moment des Ausfüllens. Konkret interessiert hierbei, ob Schüler der beiden Gruppen sich vor allem untereinander oder auch über die einzelne Gruppe hinausgehend wählen. Sollte dies der Fall sein, so ist davon auszugehen, dass die Kinder sich gegenseitig wahrnehmen und einbeziehen und damit ein zentrales Moment sozialer Interaktion erfüllt ist.

Soziogrammstudien wurden im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Rohrdorfer Schulprojektes zu zwei Zeitpunkten durchgeführt: Im Schuljahr 2005/06 von RAUH sowie im Schuljahr 2008/09 von KRODER. Durch den zeitlichen Abstand der Erhebungen können Entwicklungen aufgezeigt werden. Es ist jedoch zu betonen, dass es sich bei den Soziogrammstudien lediglich um Momentaufnahmen handelt, die nicht generalisiert werden können.

Da 2005/06 nur eine Außenklasse in Rohrdorf unterrichtet wurde, werden auch aus dem Jahr 2008/09, der Vergleichbarkeit halber, lediglich die Soziogramme der höheren Außenklasse dargestellt.

Die Angaben der Kinder wurden mit Hilfe des Programms (Kv-Win) ausgewertet. Bei der Auswertung mit diesem Programm konnten Kinder aus anderen Klassen oder Erwachsene, die gewählt wurden, nicht berücksichtigt werden. Zudem liegt das Erkenntnisinteresse auch in erster Linie in den Beziehungen der jeweiligen Klassen zueinander.

Die Kinder, die konduktiv gefördert werden, sind mit „KF“ vor ihrem Namen gekennzeichnet, damit eine Unterscheidung leichter fällt.

#### Neben wem würdest du gerne sitzen?

Das erste Soziogramm verdeutlicht die Beziehungen der Kinder zueinander, wie sie auf die obige Frage angegeben wurden.

2005/06 wurde festgestellt, dass KF-Leon der „Star“ ist. „Ein Star ist ein Individuum, das mindestens fünfmal gewählt wird“ (ENGELMAYER 1970, 22). Er wurde 12-mal gewählt und steht somit im Mittelpunkt. Nora und Nils wurden beide jeweils sechsmal gewählt, weshalb auch sie als Stars zu bezeichnen sind. Nicht gewählt wurden aus der Partnerklasse Verena, Lorenz, Moritz, Janine und Ina und aus der konduktiven Klasse KF-Simon und KF-Jonas.

Betrachtet man genauer, wer von wem gewählt wurde, so wird 2005/06 ersichtlich, dass KF-Leon, der Star der Klassengemeinschaft, aus der eigenen Klasse von KF-Ramona und KF-Jonas gewählt wurde.

Die übrigen zehn Nennungen stammten aus der Partnerklasse. Er ist also auch ohne die Nennungen der konduktiven Kinder aus seiner eigenen Klasse ein Star.

Nora wurde nur von Kindern aus ihrer eigenen Klasse gewählt, während Nils auch zweimal von der KF-Klasse genannt wurde, und zwar von KF-Leon und KF-Paul. Auf der anderen Seite ist interessant, wie viele Kinder nur Kinder aus den eigenen Klassen wählten. Elf Schüler aus der Partnerklasse wählten auch nur Schüler aus der Partnerklasse, während zwei Kinder der KF-Klasse mit ihren Wahlen in ihrer eigenen Klasse blieben, also jeweils in etwa ein Drittel. Dem gegenüber stehen jeweils drei Kinder aus jeder Klasse, die ausschließlich Kinder aus der anderen Klasse wählten.

Die Auswertung der Soziogramme ermöglicht auch eine Betrachtung der gegenseitigen Zuneigung. Diese besteht demnach zwischen:

| 2005/06 |   |           | 2008/09   |   |          |
|---------|---|-----------|-----------|---|----------|
| Anita   | – | Lisa      | KF-Daniel | – | Lorenz   |
| Anton   | – | Frederik  | KF-Paul   | – | Theo     |
| Anton   | – | Jakob     | KF-Leon   | – | Kerstin  |
| Kerstin | – | KF-Leon   | KF-Leon   | – | Severin  |
| Kerstin | – | Nora      | Lorenz    | – | Severin  |
| Lisa    | – | Nora      | Jakob     | – | Frederik |
| Ludwig  | – | Nils      | Michael   | – | Theo     |
| Michael | – | Nora      | Michael   | – | Nils     |
| Theo    | – | KF-Daniel | Kerstin   | – | Lisa     |

**Die Paarbeziehungen zeigen, dass 2005/06 zweimal gegenseitige Zuneigung zwischen einem KF-Kind und einem Kind der Partnerklasse besteht. Betrachtet man die gegenseitige Zuneigung zum zweiten Erhebungszeitpunkt 2008/09, so zeigt sich folgendes Ergebnis: Insgesamt konnten neun gegenseitige Wahlen vermerkt werden. Von diesen bestehen vier zwischen KF- und Partnerklassenschülern sowie fünf innerhalb der Partnerklasse.**

Die Auswertung aller positiven Nennungen ergab 2008/09, dass KF-Leon und Michael mit jeweils sechs Stimmen sowie Lorenz, Nora und Frederik mit jeweils fünf Stimmen als Stars gelten.

Zwischen KF-Leon und Kerstin bestand eine gegenseitige Zuneigung die sich auch bereits in dem Soziogramm von 2005/06 zeigte. Hier scheint sich also eine feste Freundschaft entwickelt zu haben, die auch über die vergangenen Jahre hinweg Bestand hatte.

#### Mit wem würdest du gerne in der Pause zusammen spielen?

Das zweite Soziogramm bezieht sich auf die Frage: „Mit wem würdest du gerne in der Pause zusammen spielen?“. Auch hier wurde 2005/06 KF-Leon, wie im ersten Soziogramm, am häufigsten gewählt. Diesmal sind es neun statt 12 Stimmen. Am zweithäufigsten wurden Nora, Frederik und KF-Ramona mit je vier Stimmen gewählt. Überhaupt nicht wurden aus der Außenklasse KF-Jonas und aus der Partnerklasse Verena, Thomas, Severin, Lorenz, Klaus, Janine und Ina genannt, also zwei Kinder mehr als im vorhergehenden Soziogramm.

Betrachtet man genauer, wer 2005/06 wen gewählt hat und wer von wem gewählt wurde zeigt sich, dass KF-Leon auch bei dieser Frage von denselben Kindern aus seiner Klasse, KF-Ramona und KF-Jonas, gewählt wurde. Die übrigen sieben Stimmen stammen aus der Partnerklasse. Nora und Frederik erhielten ihre vier Stimmen jeweils aus der eigenen Klasse, also der Partnerklasse. Ramona wurde aus beiden Klassen je zweimal gewählt. Diesmal wählten 12 Kinder der Partnerklasse gar kein Kind aus der konduktiven Klasse, also ein Kind mehr als im ersten Soziogramm. Vier Kinder der KF-Klasse blieben mit ihren Nennungen in ihrer Klasse. Es gab aber auch wieder Wahlen, die ausschließlich die andere Klasse betrafen. Vier Kinder der Partnerklasse nannten jeweils nur ein Kind aus der KF-Klasse. Und KF-Simon wählte nur ein Kind aus der Partnerklasse.

Gegenseitige Zuneigung besteht in diesem Soziogramm zwischen:

| 2005/06 |   |           | 2008/09  |   |          |
|---------|---|-----------|----------|---|----------|
| Anita   | – | Lisa      | KF-Paul  | – | KF-Leon  |
| Anton   | – | Jakob     | KF-Paul  | – | Michael  |
| Hans    | – | Nora      | KF-Leon  | – | Severin  |
| Kerstin | – | Nora      | KF-Jenny | – | Anita    |
| Ludwig  | – | Theo      | Lorenz   | – | Severin  |
| Moritz  | – | Nils      | Jakob    | – | Frederik |
| Nicole  | – | Ulla      | Jakob    | – | Anton    |
| KF-Leon | – | KF-Ramona | Michael  | – | Theo     |
|         |   |           | Kerstin  | – | Lisa     |

2005/06 gab es bei dieser Frage keine gegenseitige Nennung von behinderten und nichtbehinderten Kindern. 2008/09 zeigen die Ergebnisse des Soziogramms, dass von den insgesamt neun gegenseitigen Wahlen gegenseitige Zuneigung einmal zwischen KF-Schülern, dreimal zwischen KF- und Partnerklassenschülern sowie fünfmal innerhalb der Partnerklasse bestehen. Die Auswertung aller positiven Nennungen ergab 2008/09, dass KF-Leon (sieben Nennungen) und Jakob, Nicole, Michael (fünf Nennungen) als Stars gelten. Zwischen KF-Leon und Severin besteht, ebenso wie in Frage eins, gegenseitige Zuneigung. **Festzuhalten ist also eine positive Tendenz: Zum zweiten Erhebungszeitpunkt bestand dreimal gegenseitige Zuneigung zwischen den beiden Klassen, während 2005/06 noch keine gegenseitige Zuneigung festgestellt werden konnte.**

#### Wen würdest Du zu deiner Geburtstagsfeier einladen?

Das dritte Soziogramm zeigt, wen die Kinder gerne zu ihrer Geburtstagsfeier einladen würden. Hier zeigt die Auswertung von 2005/06, dass es keinen einzelnen Star mehr gibt. Vielmehr verteilen sich die Stimmen stärker. Anton, Frederik, Nora und KF-Leon sind diejenigen, die mit jeweils sechs Stimmen am häufigsten gewählt wurden. Hans folgt mit fünf Stimmen. Einige Kinder wurden viermal gewählt. Es zeichnet sich also kein Favorit mehr ab. Sechs Kinder wurden nicht gewählt: KF-Simon sowie Verena, Thomas, Klaus, Janine und Ina aus der Partnerklasse.

2005/06 ergab sich, dass Anton, Frederik und Nora jeweils nur aus ihrer eigenen Klasse gewählt wurden, während KF-Leon jeweils drei Stimmen aus beiden Klassen erhielt. Hervorzuheben ist, dass diesmal 20 Kinder der Partnerklasse, also 2/3, kein einziges Kind aus der KF-Klasse wählten. Dem gegenüber stehen drei Kinder aus der KF-Klasse, also die Hälfte, die keine Kinder aus der Partnerklasse nannten.

Offensichtlich ist bei der Frage nach einer Einladung zum Kindergeburtstag die Barriere, ein behindertes Kind zu nennen, für die Kinder der Partnerklasse am höchsten, beziehungsweise sind die Beziehungen in der eigenen Klasse stärker ausgeprägt.

Gegenseitige Zuneigungen bestehen im dritten Soziogramm zwischen:

| 2005/06  |   |          | 2008/09   |   |           |
|----------|---|----------|-----------|---|-----------|
| Anton    | – | Frederik | KF-Paul   | – | KF-Leon   |
| Anton    | – | Jakob    | KF-Paul   | – | KF-Jonas  |
| Anton    | – | Manuel   | KF-Ramona | – | KF-Jasmin |
| Frederik | – | Jakob    | KF-Jasmin | – | KF-Jenny  |
| Hans     | – | Severin  | KF-Leon   | – | KF-Jonas  |
| Hans     | – | Michael  | Lorenz    | – | Severin   |
| Hans     | – | Stefan   | Jakob     | – | Frederik  |
| Kerstin  | – | Nora     | Jakob     | – | Anton     |
| Lisa     | – | Nora     | Michael   | – | Frederik  |
| Ludwig   | – | Theo     | Michael   | – | Severin   |
| Moritz   | – | Nils     | Verena    | – | Kerstin   |
| Nils     | – | Theo     | Verena    | – | Janine    |
| KF-Jonas | – | KF-Leon  | Kerstin   | – | Lisa      |
|          |   |          | Nora      | – | Anita     |

Aus allen drei Soziogrammen sind im dritten die gegenseitigen Zuneigungen insgesamt am häufigsten. Es gibt jedoch zu beiden Erhebungszeitpunkten keine gegenseitigen Wahlen zwischen Kindern der

Außenklasse und Kindern der Partnerklasse. Alle Schüler nennen lediglich Schüler aus ihrer eigenen Klasse. Auffällig ist, dass die Zahl der gegenseitigen Zuneigungen innerhalb der Außenklasse deutlich angestiegen ist. Im Laufe der Jahre haben sich hier wohl feste Freundschaften entwickelt.

**Die Ergebnisse der Soziogramstudien lassen darauf schließen, dass die Integration zwischen den beiden Klassen insgesamt gut gelingt. 2005/06 wurden fünf der sechs KF-Kinder von der Partnerklasse gewählt und sie selbst nannten ebenfalls Schüler der Partnerklasse. Je nach Charakter und Persönlichkeit der einzelnen Kinder suchen und bekommen sie Kontakt zur anderen Klasse. Die Ergebnisse von 2005/06 zeigten, dass sich die Kinder bereits im ersten halben Jahr des Schulprojektes sehr gut eingelebt hatten. Durch die soziometrische Auswertung wurde deutlich, dass es zwischen beiden Klassen ausgeprägte Beziehungsstrukturen gibt, ausgenommen die Frage 3 „Einladung zur Geburtstagsfeier“. Dies spiegelt die die tatsächlich gegebenen und bereits mehrmals angesprochenen praktischen Probleme wider. Wobei darauf zu verweisen ist, dass derartige Einladungen zwischen der KF 1/2 und deren Partnerklasse bereits stattgefunden haben.**

**Betrachtet man die Anzahl gegenseitiger Zuneigungen zwischen der Außen- und der Partnerklasse zu beiden Erhebungszeitpunkten, so zeigt sich insgesamt eine positive Tendenz: Während 2005/06 lediglich im ersten Soziogramm zwei gegenseitige Zuneigungen vermerkt werden konnten, zeigten sich 2008/09 im ersten und zweiten Soziogramm insgesamt sieben Übereinstimmungen.**

Für alle Ergebnisse gilt zu beachten: Mehrmals werden Kinder aus der jeweils anderen Klasse auch erst an vierter oder späterer Stelle genannt, was dazu führt, dass manche Verbindungen zwischen den Schülern aus KF- und Partnerklasse nicht in die Bewertung eingehen.

### 6.2.3 Freundschaften der Schüler aus Sicht der Eltern

Im Jahr 2007/08 wurden die Eltern der damaligen Partnerklasse 3a sowie die Eltern der damaligen KF 2/3/4 zum Themenbereich der sozialen Interaktionsprozesse mit Hilfe eines Fragebogens befragt. Die Ergebnisse der beiden Erhebungen werden im Folgenden zusammenfassend dargestellt und miteinander verglichen.

Hinsichtlich der ersten Frage beider Fragebögen („Sind Freundschaften zwischen den Schülern der 3a und der Klasse KF 2/3/4 generell möglich?“) lassen sich Unterschiede im Antwortverhalten der Eltern feststellen. Während eine überragende Mehrheit von 87,5 Prozent der Außenklassen-Eltern Freundschaften generell für uneingeschränkt möglich hält, zeigen sich die Eltern der 3a hier weniger zuversichtlich: Die Mehrheit von ihnen (52,3 Prozent) antwortet mit „EHER JA“.

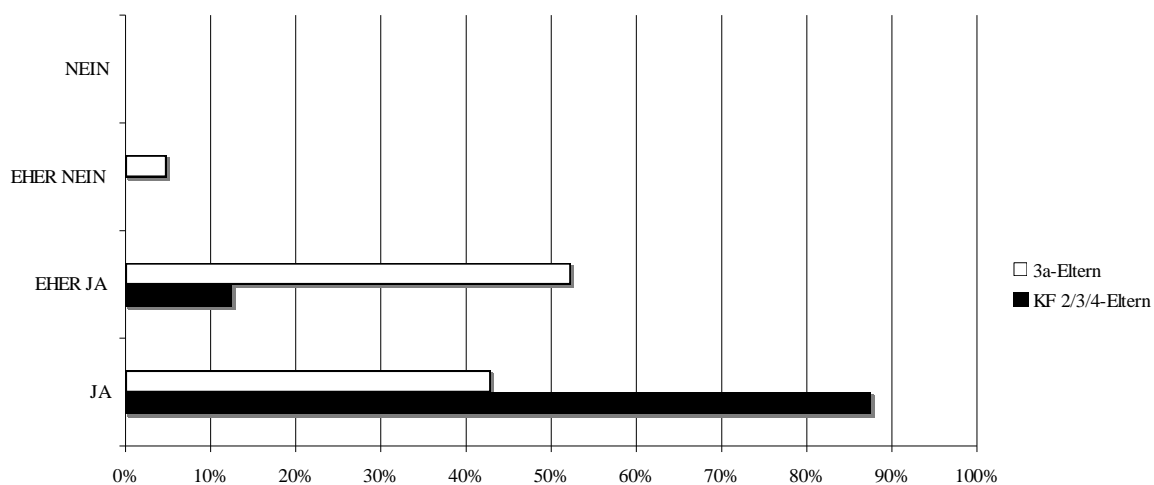


Abb. 23: Vergleich der Elternantworten: Sind Freundschaften generell möglich?

Nachdem der Vergleich der Elternantworten in der ersten Frage eine positivere Meinung der KF 2/3/4-Eltern ergab, war dies auch bei den beiden Nachfragen („Haben die Freundschaften auch außerhalb der Schule eine Chance?“ und „Besteht die Möglichkeit, dass sich die Freundschaften auch nach der



Schulzeit weiter entwickeln?“) zu erwarten. Erstaunlicherweise zeigte sich hier ein anderes Bild. Zwar antwortete auf die erste Nachfrage in beiden Elterngruppen niemand mit „JA“, deutlich mehr Eltern der 3a (47 Prozent) antworteten jedoch mit „EHER JA“ – bei den Außenklassen-Eltern waren es nur 38 Prozent. Dementsprechend mehr Außenklassen -Eltern antworteten mit „EHER NEIN“.

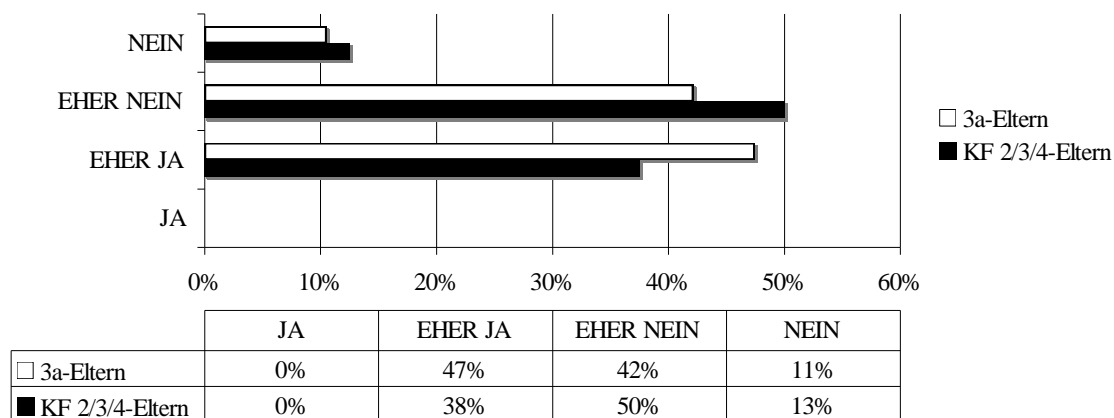


Abb. 24: Vergleich der Elternantworten: Haben die Freundschaften auch außerhalb der Schule eine Chance?

Ein ähnliches Bild zeigt sich bei den Ergebnissen der zweiten Frage (Besteht die Möglichkeit, dass sich die Freundschaften auch nach der Schulzeit weiter entwickeln?). Auch hier antworteten deutlich mehr 3a- als KF-Eltern mit „EHER JA“ und abermals mehr KF-Eltern mit „EHER NEIN“.

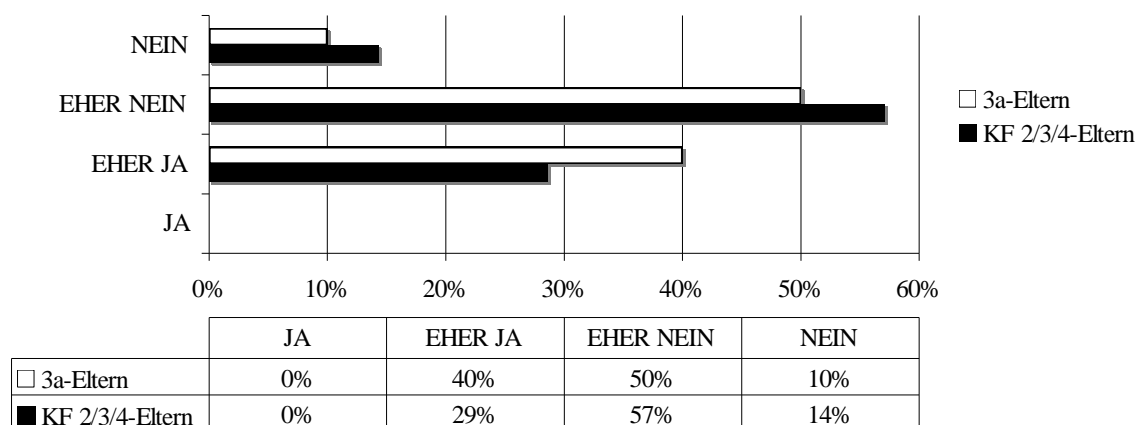


Abb. 25: Vergleich der Elternantworten: Freundschaften nach der Schulzeit

Hinsichtlich der Frage, ob Freundschaften zwischen den Schülern der 3a und der Klasse KF 2/3/4 Vorteile bringen, ist sich die Mehrheit aller Eltern einig: 88 Prozent der KF-Eltern und 71 Prozent der 3a-Eltern sehen Vorteile für beide Seiten. Kein Elternteil sieht nur für die Kinder der jeweils anderen Klasse Vorteile, während 13 Prozent der KF-Eltern sowie 14 Prozent der 3a-Eltern ausschließlich Vorteile für ihren eigenen Sohn oder ihre eigene Tochter sehen. Dass die Freundschaften keine Vorteile bringen, wird ausschließlich von wenigen Eltern der 3a angegeben (14 Prozent).

**Dass die Eltern mehrheitlich Vorteile von Freundschaften für beide Seiten sehen, ist essentiell, denn damit wird eine Gleichwertigkeit möglicher Schülerfreundschaften ausgedrückt, die weit davon entfernt ist, nur als einseitig fürsorgende Beziehung verstanden zu werden.**

Würden Vorteile von Freundschaften nur darin gesehen werden, dass die Schüler der 3a den KF-Schülern helfen können, so würde die Beziehung wohl eher einer Betreuer-Kind-Beziehung gleichkommen, in der die 3a-Schüler eine rein helfende Funktion einnehmen. Auch 2006/07 wurde bereits darauf hingewiesen, dass „[d]ie Projektbeteiligten [...] das Projekt für die behinderten und nichtbehinderten Schüler in gleicher Weise als gewinnbringend [erleben]“ (VALLÉE, 117 f.).

Der Vergleich der Elternantworten auf die Frage, ob es ihnen ein Anliegen sei, Freundschaften zwischen Schülern der KF 2/3/4 und der 3a zu fördern, machte größere Unterschiede deutlich. Die Förderung von Freundschaften ist den Außenklassen-Eltern eindeutig ein größeres Anliegen als den 3a-Eltern. Dieses Ergebnis könnte dadurch zu erklären sein, dass die 3a-Schüler in ihrer Klasse und ihrer

Gemeinde viele Freundschaften pflegen, so dass die Eltern möglicherweise keinen Anlass dazu sehen (zusätzliche) Freundschaften zu fördern. Sie sehen ja, dass ihr Kind bereits Kontakte pflegt. Eltern der Außenklassen-Schüler wünschen sich hingegen von den Freundschaftsbeziehungen möglicherweise eher eine uneingeschränkte Teilhabe am normalen Leben mit anderen Kindern ohne Ausgrenzungserfahrungen. Sie wünschen sich daher vielleicht ganz besonders, dass ihr Kind über die Freundschaften mit anderen KF-Schülern hinaus auch Freundschaften mit Schülern der 3a schließt.

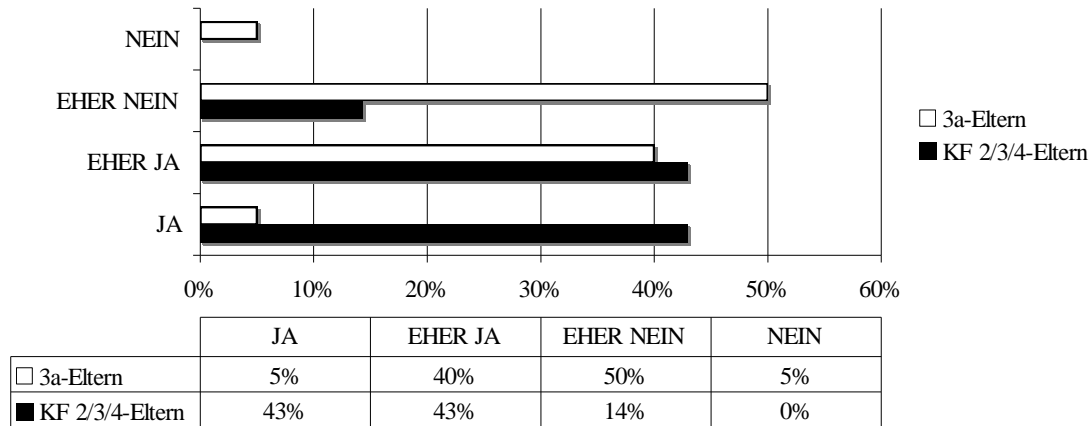


Abb. 26: Vergleich: Förderung von Freundschaften

Abschließend wurde verglichen, wie sich aus Elternperspektive die Kontakte und Interaktionen zwischen 3a- und KF-Schülern in den vergangenen Schuljahren verändert haben. Auch auf diese Frage antworten die 3a-Eltern und die KF-Eltern unterschiedlich: Während die Mehrheit der KF-Eltern (75 Prozent) empfindet, dass die Kontakte und Interaktionen etwas zugenommen haben, denkt die Mehrheit der 3a-Eltern (67 Prozent), dass diese seit Projektbeginn weder zu- noch abgenommen haben.

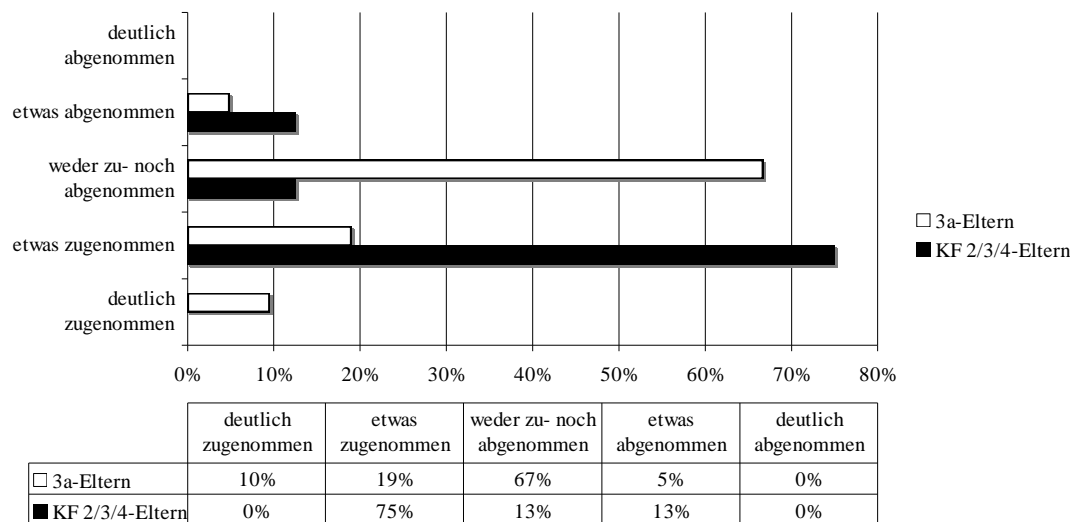


Abb. 27: Vergleich: Zeitliche Entwicklung

## **7. ZUSAMMENFASSUNG DER WESENTLICHEN ERGEBNISSE UND EINSCHÄTZUNG DER ÜBERTRAGBARKEIT DES PROJEKTS**

Das Modellprojekt „Konduktive Außenklasse des Förderzentrums körperliche und motorische Entwicklung Aschau in der Grundschule Rohrdorf“, das von 2005 bis Juli 2009 wissenschaftlich begleitet und dokumentiert wurde, kann zusammenfassend als Erfolg bewertet werden. Dies darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich im Verlaufe der Durchführung zahlreiche Probleme ergaben, die aber durch das Engagement aller beteiligten Professionellen und der Eltern, insbesondere auch der Geschäftsführer auf der Ebene der institutionellen Absicherung sowie der beteiligten Sonderpädagoginnen, Konduktorinnen und PädagogInnen auf der Ebene der Klassen erfolgreich bewältigt werden konnten. Im Folgenden werden die wesentlichen Ergebnisse der Begleitforschung zusammenfassend festgehalten sowie kritische Aspekte benannt.

### Konduktive Förderung / Konduktive Pädagogik

Das Modell der Außenklasse hat sich als geeignet erwiesen, konduktive Förderung / Pädagogik für die hier unterrichteten Schüler zu ermöglichen. Wie beispielhaft gezeigt werden konnte, war die konduktive Förderung integraler Bestandteil des Tagesablaufs der Schüler. Dies gilt, mit kleinen Unterschieden für beide Klassen, obwohl in den beiden Klassen unterschiedliche Modelle der Tagesförderung realisiert wurden. Abweichungen von den Petö zugeschriebenen Prinzipien ergaben sich in der Zusammensetzung der Schülerschaft, die offener gehandhabt wurde, als in der Theorie dargestellt sowie in der Nutzung weiterer technischer Hilfsmittel. So hätte z.B. die ständige Begleitung der Schüler durch eine Konduktorin in den Pausen, statt der Nutzung eines Rollstuhls, den integrativen Ansatz ad absurdum geführt. Die Kinder haben sich in ihren Bewegungsmöglichkeiten positiv entwickelt. Sie machten deutliche Lernfortschritte, entwickelten keine Haltungsschäden, beteiligen sich aktiv an Unterrichtsprozessen und Entscheidungen im Klassenverband und kommen gerne in die Schule. Es muss ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass im Rahmen dieser Begleitforschung keine Aussage zur Vergleichbarkeit oder gar Überlegenheit der Konduktiven Förderung / Konduktiven Pädagogik möglich ist.

Da mit dem Außenklassenmodell die Absicht verbunden ist, integrative Bildungs- und Erziehungsprozesse zu ermöglichen, stand auch die Frage im Raum, ob integrative Prozesse durch das Prinzip der konduktiven Förderung eventuell erschwert werden. Dies kann, ohne den im folgenden Abschnitt dargestellten Ergebnissen vorzugreifen, im Wesentlichen nicht bestätigt werden.

Ein weiterer wesentlicher Aspekt der in Rohrdorf beobachteten Arbeit ist die Qualität der hier tätigen Konduktorinnen. In der Kritik konduktiver Förderung wird immer wieder auf Probleme, wie die mangelhaften Deutschkenntnisse, die eher stark vorgegebenen lehrerzentrierten Unterrichtstrukturen sowie die häufig wechselnden Mitarbeiterinnen hingewiesen. Diese kritischen Hinweise können in Rohrdorf nur begrenzt bestätigt werden. Einerseits wechselten einige Konduktorinnen häufig, andererseits aber belegte die dauerhafte Mitarbeit von zwei Konduktorinnen, welche innovatives Potential die Mitarbeit erfahrener Konduktorinnen beinhaltet, die sich neben der Orientierung an den konduktiven Prinzipien auch schülerorientierten Unterrichtsmethoden und dem integrativen Leitziel des Modellversuches verpflichtet wissen. Da die am längsten tätige Konduktorin zudem seit vielen Jahren in Deutschland lebt und arbeitet, stellen leichte sprachliche Unregelmäßigkeiten offensichtlich kein Problem für die Schüler dar. Insbesondere weil das Bildungsangebot in einem intensiven Austausch von Konduktorin und Sonderpädagogin in Kooperation mit GrundschullehrerInnen entstand, kontinuierlich weiter entwickelt wurde und nicht vorwiegend „therapeutische“ Elemente der Konduktiven Förderung im Vordergrund standen, wird im vorliegenden Bericht vorgeschlagen, von Konduktiver Pädagogik zu sprechen.

Ein besonderes Problem für die Kooperation der beteiligten Mitarbeiterinnen mit den Grundschulkolleginnen wurde, ebenso wie in Förderzentren körperliche und motorische Entwicklung, deutlich: Da mehrere Schüler in den Pausen Hilfe bei der Nahrungsaufnahme, in hygienischen Situationen und beim Raumwechsel benötigen, sind alle Beteiligten hoch belastet und kennen eigentlich keine Pause. Auf diese Weise besteht kaum Gelegenheit, die Pausenzeiten des Lehrerkollegiums der Grundschule Am Turner Hölzl zum Austausch notwendiger Informationen und Absprachen oder auch nur zum kollegialen „Plaudern“ nutzen zu können.

### Integration und Kooperation

In der sonderpädagogischen Fachliteratur wird das bayerische Modell der Außenklasse sehr kontrovers diskutiert (siehe Kapitel 5.1 und 5.4). Die überwiegend kritische Grundhaltung kann durch die Ergebnisse dieses Modellversuchs in weiten Teilen nicht bestätigt werden. Vielmehr muss auf die folgenden positiven Entwicklungen aufmerksam gemacht werden:

Die große Mehrheit der Eltern aller Schüler begrüßt den Schulversuch an der Grundschule am Turner Hölzl. 73 Prozent berichten von Aktivitäten ihrer Kinder mit den Schülern der Außenklassen während des Schultages.

Noch einmal positiver sehen die Eltern der Schüler der Partnerklassen die stundenweise Zusammenarbeit der Schüler beider Klassen und die Entstehung von Freundschaften.

Die Schüler aller vier Klassen schätzen die unterrichtliche Zusammenarbeit und bezeichnen sich in vielen Fällen als Freunde (gegenseitige Wahl und Nennung), obwohl die räumliche Distanz der Wohnorte erhebliche Probleme schafft, sich gegenseitig einzuladen und außerschulische Treffen zu organisieren.

Schwierigkeiten ergaben sich im Verlaufe der Grundschulzeit durch die zunehmend höheren Leistungsanforderungen in der Partnerklasse. Unterrichtliche Kooperationen nahmen denn auch ab der dritten Klasse ab und beschränkten sich auf die Fächer Sport, Kunst und Musik sowie den gemeinsamen Morgenkreis.

Ein weiteres Problem stellt die gemeinsame Hofpause dar, die aufgrund der Witterungsverhältnisse im Winterhalbjahr zumeist nicht von den Schülern der Außenklasse genutzt werden kann. Umso positiver fällt auf, dass die Schüler häufig von gemeinsamen Besuchen vor dem Unterricht und in den kleineren Pausen berichten und diese auch beobachtet werden konnten.

Die Lehrer der Grundschule zeigten sich sehr offen für gemeinsame Unterrichtsvorhaben, seien dies einzelne Stunden oder besondere schulische Aktivitäten. Auch Einzelintegrationen in Fächern wie z.B. in Mathematik, waren möglich. Aus Sicht aller Beteiligten fehlen aber im Stundendeputat frei gehaltene Zeiten für Kooperationen und für notwendige Absprachen und Vorbereitungen.

### Institutionelle Absicherung

Die zwei Klassen im Modellversuch werden durch die Mitarbeiter der Tagesstätten unterstützt, die in den beiden Klassen unterschiedlich organisiert und strukturell abgesichert sind. Während Träger der Tagesstätte der Klasse 3/4/5 die Fortschritt GmbH Starnberg ist, ist der Träger der Tagesstätte der Klasse 1/2 die Behandlungszentrum Aschau GmbH. Während in der Gruppe der älteren Klasse nur Konduktorinnen tätig sind, arbeitet in der jüngeren Klasse gemäß behördlicher Vorgaben neben einer Konduktorin auch eine Heilerziehungspflegerin (z.Zt. noch in, später mit konduktiver Weiterbildung). Dies führt einerseits zu einem unterschiedlich hohen Anteil konduktiv durchgeführter Unterrichtsstunden, andererseits zu einer erhöhten Vielfalt weiterer unterrichtlicher Aktivitäten im FZ Aschau, die von den Schülern sehr geschätzt werden. Das von den Eltern der Klasse favorisierte Modell der Klasse 3/4/5 wird von der Bezirksregierung Oberbayern nicht mehr finanziert. Die Finanzierung des zweiten Modells scheint gesichert bzw. es scheint aus heutiger Sicht auch das in der Zukunft bestehende Modell zu sein. Aus Sicht der Begleitforschung kann kein Votum für das eine oder das andere Modell gegeben werden. Notwendig aber ist eine dauerhafte Klärung der organisatorischen Rahmenbedingungen für alle Beteiligten, wenn das Modell weitergeführt wird.

Auch die personelle Situation hat sich im Verlaufe der Begleitforschung als außerordentlich instabil dargestellt. Dies gilt vor allem für die Situation der Klasse 1/2; für die Klasse 3/4/5 eher für die weiteren Fachkräfte und Assistenten neben der Sonderpädagogin und der Konduktorin. Für beide Gruppen und neu zu bildende Außenklassen sollten mittelfristig stabile personelle Verhältnisse (sowohl im Bereich der Konduktorinnen, als auch der Sonderpädagoginnen und, wenn möglich, auch im Bereich der Lehrer der Partnerklassen) ermöglicht werden.

Die am Modellversuch beteiligten Eltern und die Fortschritt GmbH waren daran interessiert, ein Modell zu entwickeln, das auf andere Orte übertragbar ist. Diese Übertragbarkeit ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht bzw. noch nicht gegeben. Zudem berührt die Frage weitere Aspekte, wie z.B. die unterrichtliche Versorgung aller Schüler mit körperlichen- und mehrfachen Beeinträchtigungen, die weit über das hier entwickelte Modellvorhaben hinausweisen. Im engeren Sinne übertragbar wäre das Modell, wenn eine Absicherung der konzeptionellen und sächlichen, personellen und räumlichen Variablen gegeben wäre. Dem stehen zahlreiche Faktoren entgegen:

Die folgenden konzeptionellen und sächlichen Voraussetzungen sollen beispielhaft benannt werden:

- Wie sollen die schulisch relevanten integrationsförderlichen Bedingungen zwischen Grundschule, weiterführenden Schulen und Förderzentrum körperliche und motorische Entwicklung dauerhaft organisiert werden?
- Welches Kooperationsmodell zwischen Schule und Tagesstätte wird favorisiert und vor allem finanziert?
- Welche Schüler werden aufgenommen?
- Wie werden die Bildungsansprüche der Schüler in den weiterführenden Schulen dauerhaft gesichert?
- Wie gewichten die beteiligten Verantwortlichen und weiteren Personen das Verhältnis von Konduktiver Pädagogik und Integration?

Die folgenden personellen Voraussetzungen sollen beispielhaft benannt werden:

- Wer sichert und finanziert die Mitarbeit qualifizierter Konduktorinnen, die sowohl mit den spezifisch therapeutisch-pädagogischen Qualifikationen, als auch handlungs- und schüler-orientierten Unterrichtsmethoden sowie der Gestaltung integrativer Bildungsprozesse vertraut sind?
- Wer sichert und finanziert die Mitarbeit qualifizierter SonderpädagogInnen?
- Welche Möglichkeiten der Supervision oder Systemberatung gibt es für Sonderpädagoginnen und Grundschullehrerinnen, aber auch Konduktorinnen, mit denen integrative Prozesse begonnen und begleitet, ebenso aber didaktisch-methodisch weiter entwickelt werden können?

Die folgenden räumlichen Voraussetzungen sollen beispielhaft benannt werden:

- Wo finden sich genügend Räume, die die Einrichtung einer Außenklasse zulassen oder sogar begünstigen?
- Wer finanziert den Umbau entsprechend der Vorgaben im schulischen und im Tagesstättenbereich?
- Wie viele Schulen gibt es, die bereits von ihrer Architektur her so barrierefrei sind, dass integrative Bildungsangebote ermöglicht werden?

Die hier angesprochenen Aspekte können nicht von einem einzelnen Förderzentrum, einer einzelnen Grund-, Haupt- und Realschule oder einem Gymnasium beziehungsweise engagierten Eltern geklärt werden. Es sind Fragen, mit denen sich die für Bildungspolitik verantwortlichen Politiker und Fachkräfte aller Schulformen beschäftigen müssen. Dies gilt umso mehr, da die UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen ein allgemeines inklusives Schulwesen einfordert, das allen Menschen offensteht. Nimmt man diesen Auftrag ernst, ergeben sich allerdings auch Fragen an die Konduktive Förderung / Konduktive Pädagogik. Wer ermöglicht und sichert Entwicklungs- und Bildungsangebote für Schüler, die nicht der klassischen Zielgruppe der Konduktiven Förderung / Konduktiven Pädagogik entsprechen? Wird es weiterhin das Förderzentrum körperliche und motorische Entwicklung sein, allgemeine Schulen oder weitere noch stärker differenzierte Teilsysteme? Erschwert eine, wie im Modellprojekt organisierte Konduktive Struktur (im Sinne einer eigenen Klasse) möglicherweise gemeindenahe Integrationsprozesse?

Das hier begleitete Modellvorhaben zeigt, welches Entwicklungspotential die Konduktive Förderung / Konduktive Pädagogik bieten kann, wenn sie entsprechend den in der Körperbehindertenpädagogik reflektierten didaktisch-methodischen Konzeptionen weiterentwickelt wird. Dauerhaft erscheint es deshalb geboten, dass ein Dialog zwischen den Vertretern unterschiedlicher Therapieangebote einsetzt. Angesprochen sind hier Menschen mit Behinderungen, deren Angehörige sowie Fachvertreter der therapeutisch-pädagogischen Konzepte, Sonderpädagogen und Pädagogen.

Die vierjährige Praxis des Modellversuchs „Konduktive Förderung im Rahmen einer integrativen Außenklasse des Förderzentrums Aschau an der Grundschule in Rohrdorf“ belegt auf beeindruckende Weise, wie es allen Beteiligten gelang, Konduktive Praxis innerhalb einer allgemeinen Grundschule zu etablieren und integrative Prozesse erfolgreich anzustoßen und zu ermöglichen.

## 8. LITERATUR

- Bales, R.F.:** Die Interaktionsanalyse – ein Beobachtungsverfahren zur Untersuchung kleiner Gruppen. In: König, R. (Hrsg.): Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung. Köln, Berlin: 1968<sup>6</sup>. S.148-167.
- Blank, R / von Voss, H.:** Konduktive Förderung nach PETÖ – Evaluation einer alltags- und aufgabenorientierten Therapie bei Kindern mit Zerebralpareesen im Kindergarten- und Vorschulalter. Aachen: 2002.
- Cloerkes, G.:** Einstellung und Verhalten gegenüber Körperbehinderten. Eine Bestandsaufnahme der Ergebnisse internationaler Forschung. Berlin: 1979.
- Cloerkes, G.:** Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Heidelberg: 1997.
- Dittmann, J.:** Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen. München: 2006<sup>2</sup>.
- Effenberger, K.:** Das Schulprojekt Rohrdorf im dritten Jahr – Konduktive Förderung, Entwicklungen und Perspektiven. Unveröffentlichte Zulassungsarbeit im Studiengang Körperbehindertenpädagogik an der Philosophischen Fakultät III an der Bayerischen Julius-Maximilians-Universität Würzburg: 2008.
- Engelmayer, O.:** Das Soziogramm in der modernen Schule. Wege der soziographischen Arbeit an der Klasse. München: 1970.
- Feuser, G.:** Behinderte Kinder und Jugendliche – Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: 1995.
- Fink, A.:** Praxis der konduktiven Förderung nach A. PETÖ. München: 1998.
- Friebertshäuser, B / Prengel, A. (Hrsg.):** Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: 1997.
- Fries, A.:** Einstellungen und Verhalten gegenüber körperbehinderten Menschen — aus der Sicht und im Erleben der Betroffenen (Reihe: Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, Bd. 10). Oberhausen: 2005.
- Günther O., S. / Straßmeier, W.:** Zur Konduktiven Förderung – Eine kritische Darstellung der ungarischen „Behandlungsmethode“ für Kinder mit cerebralen Bewegungsstörungen. In: FRÜHFORDERUNG INTERDISZIPLINÄR. Heft 2/1996. S.50-58.
- Hannß, P.-M.:** Entwicklung des Modellprojektes Rohrdorf – Beschreibung und Bewertung der „Konduktiven Pädagogik“ in der konduktiven Außenklasse in Rohrdorf. Unveröffentlichte Zulassungsarbeit im Studiengang Körperbehindertenpädagogik an der Philosophischen Fakultät III an der Bayerischen Julius-Maximilians-Universität Würzburg: 2008.
- Hári, M.:** Conductive Education, Occasional Papers, Supplement 1. German Version. International PETÖ Institute: 1997.
- Hardt, K. / Rummel, M. K. / Lelgemann, R.:** Die Schule für Körperbehinderte – Geschichte und Gegenwart aus der Perspektive ehemaliger Schulleiter In: ZfH 59. 268-277: 2008.
- Hauschild, H.:** „Konduktive Pädagogik“ als Methode, Analyse und Kritik der Erklärungsansätze zum „rhythmischen Intendieren“. Hamburg: 2004.
- Klemm, K. / Preuss-Lausitz, U.:** Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen. Essen/Berlin: 2008.
- Köck, P. (Hrsg.):** Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. Donauwörth: 1997.
- Konzept:** Fortschritt konduktives Förderzentrum gGmbH/Niederpöcking: Konzept – Konduktive Tagesstätte in Rohrdorf: 2007.
- Lenzen, D. / Mollenhauer, K. (Hrsg.):** Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd.1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Stuttgart/Dresden: 1995.
- Leyendecker, C.:** Motorische Behinderungen. Grundlagen, Zusammenhänge und Förderungsmöglichkeiten. Stuttgart: 2005.
- Ling, K.:** Identität bei Kommunikations- und Entwicklungsbeeinträchtigung. In: Boenisch J./Otto, K.: Leben im Dialog. Unterstützte Kommunikation über die gesamte Lebensspanne. Karlsruhe: 2005. S.106-119.
- Maikowski, R.:** Integration in den Sekundarschulen der Bundesländer. In: Preuss-Lausitz, U./Maikowski, R. (Hrsg.): Integrationspädagogik in der Sekundarstufe. Weinheim/Basel: 1998, 35-53.
- Petillon, H.:** Der Schüler. Rekonstruktion der Schule aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen. Darmstadt: 1987.
- Quandt, J.:** Entwicklung des Modellprojektes Rohrdorf. Soziale Interaktionsprozesse im Rahmen der Integration einer konduktiven Außenklasse. Unveröffentlichte Zulassungsarbeit im Studiengang Körperbehindertenpädagogik an der Philosophischen Fakultät III an der Bayerischen Julius-Maximilians-Universität Würzburg: 2008.
- Rauh, R.:** Konduktive Förderung, Kooperation und Integration im Schulprojekt der Außenklasse Rohrdorf – Erhebung und Dokumentation erster Eindrücke, Interessen und Erfahrungen. Unveröffentlichte Diplomarbeit im Studiengang Pädagogik in der Fakultät Pädagogik, Philosophie, Psychologie an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg: 2006.

- Schaffer, S.:** Integration und konduktive Förderung am Beispiel der Außenklasse Rohrdorf – quantitative und qualitative Forschungsmethoden. Unveröffentlichte Diplomarbeit im Studiengang Diplom – Pädagogik an der Philosophischen Fakultät III an der Bayerischen Julius-Maximilians-Universität Würzburg: 2006.
- Schor, B. / Weigl, E. / Wittman, H.:** Die Kooperationsklasse. Bedeutung, Orientierung und praktische Handlungshilfen. München. 2003.
- Schwarzbach, B.:** Informationstabellen zur Infantilen Cerebralparese. Mainz, ohne Jahr.
- Thiele, A.:** Infantile Cerebralparese – Zum Verhältnis von Bewegung, Sprache und Entwicklung. Berlin: 1999.
- Tröster, H.:** Interaktionsspannungen zwischen Körperbehinderten und Nichtbehinderten. Göttingen: 1988.
- Vallée, L.:** Entwicklung des Modellprojektes Rohrdorf – Kooperation und Integration der konduktiven Außenklasse im zweiten Jahr. Unveröffentlichte Zulassungsarbeit im Studiengang Körperbehindertenpädagogik an der Philosophischen Fakultät III an der Bayerischen Julius-Maximilians-Universität Würzburg: 2007.
- Weber, K.:** Einführung in das System Konduktiver Förderung und Rehabilitation. Konzept – Praxis – Perspektive. Konduktive Förderung und Rehabilitation. Bd. 1, Dortmund: 1998a.
- Weber, K. (Hrsg.):** Studium und Weiterbildung für die Praxis Konduktiver Förderung und Rehabilitation in Europa. Erfahrungen – Probleme – Lösungsversuche. Konduktive Förderung und Rehabilitation. Bd. 4, Dortmund: 1998b.
- Wocken, H.:** Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts, In: Hildeschiedt, A. / Schnell, I. (Hrsg.): Integrationspädagogik – Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim/München: 1998, 37-52.

#### **Internetquellen:**

- BUNDESAUSSCHUSS: Zusammenfassender Bericht des Unterausschusses "Heil- und Hilfsmittel" des Gemeinsamen Bundesausschusses über die Beratungen gemäß §138 SGB V: Konduktive Förderung nach PETÖ. Online veröffentlicht unter: <http://www.g-ba.de/downloads/40-268-256/2005-05-18-Abschluss-Petoe.pdf> (abgerufen am 04.02.2009)
- BAYERISCHES ERZIEHUNGS- UND UNTERRICHTSGESETZ (BAYEUG) in der Fassung vom 31.05.2000, zuletzt geändert am 26.07.2006. Online veröffentlicht unter: [http://www.servicestelle.bayern.de/bayern\\_recht/recht\\_db.html?http://by.juris.de/by/EUG\\_BY\\_2000\\_rahmen.htm](http://www.servicestelle.bayern.de/bayern_recht/recht_db.html?http://by.juris.de/by/EUG_BY_2000_rahmen.htm) (abgerufen am 16.02.09)
- GRUNDGESETZ (GG) FÜR DIE BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND vom 23. Mai 1949, zuletzt geändert am 26. Juli 2002. Online veröffentlicht unter: <http://www.datenschutz-berlin.de/recht/de/gg/> (abgerufen am 16.02.2009)
- RICHTLINIEN ÜBER DIE BEWERTUNG ÄRZTLICHER UNTERSUCHUNGS- UND BEHANDLUNGSMETHODEN GEM. § 135 ABS. 1 SGB V (BUB-RICHTLINIEN) (2002). Online veröffentlicht unter: <http://www.indro-online.de/bub2002.htm> (abgerufen am 04.02.2009)
- PHOENIX KONZEPT: Konduktives Förderzentrum München. Online veröffentlicht unter: <http://www.phoenix-kf.de/> (abgerufen am 04.02.2009)
- SÜDDEUTSCHE ZEITUNG ARTIKEL (06.08.2007): Wirksame Therapie, doch Kassen zahlen nicht. Online veröffentlicht unter: <http://www.rosenheim-mobil.de/news44.htm> (abgerufen am 04.02.2009)