Michael Schwager:

Schwerstbehinderte Schülerinnen und Schüler in der inklusiven Schule – Herausforderung oder Grenze?

Trotz verschiedener Anläufe (Hinz 1991; Hinz (Hg) 2007; Schwager 2003; Weiß 2012b, 431) ist es immer noch eine Ausnahme, wenn schwerstbehinderte SchülerInnen in inklusiv orientierten Schulen unterrichtet werden. Häufig wird die Aufnahme schwerstbehinderter SchülerInnen in allgemeinbildenden Schulen auch immer noch mit großer Skepsis betrachtet. Diese Skepsis wird sowohl von vielen VertreterInnen der Schwerstbehindertenpädagogik unter Berufung auf das Wohl der SchülerInnen aber auch von KollegInnen vor allem unter Berufung auf eine Überforderungssituation formuliert. Nicht zuletzt ist die Aufnahme eines schwerstbehinderten Kindes in die inklusive Schule natürlich auch für die Eltern immer noch mit vielerlei Fragen, Sorgen und Zweifeln verbunden, die ihnen nur schwer genommen werden können.

Diese Fragen, diese Zweifel und diese Skepsis werden sich hier nicht abschließend klären lassen. Es soll aber versucht werden zu verdeutlichen, dass das Leben und Lernen schwerstbehinderter SchülerInnen durch den Unterricht an einer inklusiven Schule möglicherweise bereichert wird und dass die inklusive Schule durch schwerstbehinderte SchülerInnen bereichert wird. Dies geschieht mit der Zielsetzung, zu einer immer wieder begonnen und viel zu oft versandeten Diskussion um eine Einbeziehung schwerstbehinderter SchülerInnen in den Gemeinsamen Unterricht beizutragen.

Zunächst soll die Geschichte von Rebekka erzählt werden, um dann einige Bemerkungen zur Beschulung von schwerstbehinderten SchülerInnen an inklusiven Schulen im Unterschied zur Situation an Förderschulen anzuschließen. Diese Bemerkungen werden sich dabei vor allem auf Anmerkungen zu systemischen, zu personalen und zu Aspekten der Ausstattung beschränken.

Rebekka

Als wir uns Anfang 2012 an der Gesamtschule Holweide auf die bevorstehenden Neuaufnahmen im 5. Jahrgang vorbereiteten, erfuhren wir von den Vierlingen einer Familie, die in direkter Näher der Schule wohnt. Ein Mädchen besuchte zu diesem Zeitpunkt bereits die Schule. Die anderen drei Kinder waren noch an der Rosenmaarschule in Köln-Höhenhaus. Zwei von ihnen wollten in jedem Falle auch nach Holweide. Das vierte Kind war Rebekka. Von ihr hieß es, dass die Eltern noch überlegten, ob Rebekka zu uns oder an eine Körperbehindertenschule wechseln sollte.

Rebekka war gemeinsam mit ihren Geschwistern eingeschult worden. Am Anfang der dritten Klasse musste sie sich einer Tumoroperation unterziehen, bei der sie einen schweren Schlaganfall erlitt und in ein Wachkoma fiel. Es folgten Krankenhäuser und Rehaeinrichtungen, bis sie wieder nach Hause kommen konnte und dort von ihrer Familie und von einem Pflegedienst gepflegt wurde. Bereits während dieser Zeit kam es zu Absprachen mit der Rosenmaarschule mit dem Ziel, Rebekka wieder in ihre alte Klasse gehen zu lassen. Nach der Rückkehr übernahmen ihre Klassenlehrerinnen zunächst den Hausunterricht um sie dann zunehmend am Unterricht der Klasse teilnehmen zu lassen.

Als ich Rebekka im Januar 2012 zum ersten Mal in ihrer Klasse besuchte, fiel mir auf, dass ihre MitschülerInnen sich von ihrer Anwesenheit nicht aus der Ruhe bringen ließen. Immer wieder gingen

einzelne Schülerinnen zu ihr hin, lasen ihr die im Unterricht verfassten Texte vor, sprachen mit der Krankenschwester oder betrachteten die Bilder, die die Krankenschwester mit Rebekka malte. Nach einiger Zeit verließ Rebekka den Klassenraum, weil sie einen Termin bei der Physiotherapie hatte und mittags fuhr sie dann nach Hause. Mir wurde erzählt, dass ihr Herzschlag im Trubel der Schule wesentlich ruhiger als an den Wochenenden zu Hause sei und dass sie sich deshalb offenbar in der Schule zwischen den anderen Kindern wohl fühlen würde. Rebekka selbst hatte sich mittlerweile gesundheitlich etwas stabilisiert. Bei ihr wurde ein ´Locked-in-Syndrom´ diagnostiziert und es gab die Hoffnung, langfristig über technische Hilfsmittel kommunizieren zu können.

An der Gesamtschule wurde die Möglichkeit einer Aufnahme Rebekkas in den neu zu bildenden 5. Jahrgang anfänglich äußerst kontrovers diskutiert. Einerseits gab es nach dem Selbstverständnis einer sich den Zielsetzungen der Inklusion verpflichteten Schule mit einem seit über 25 Jahren praktizierten Gemeinsamen Unterricht keinen vernünftigen Grund, diese Schülerin abzulehnen. Sie erfüllte die wesentlichen Aufnahmekriterien, indem sie in direkter Nähe der Schule wohnte, indem sie Geschwister an der Schule hatte und indem sie gemeinsam mit vielen MitschülerInnen ihrer Klasse kommen würde. Es hatte an der Gesamtschule Holweide auch bereits vereinzelt SchülerInnen mit schweren und mit Mehrfachbehinderungen gegeben (dazu Schwager 2003). Andererseits war es in der Vergangenheit oft aber nicht selbstverständlich gewesen, dass relativ gute Rahmenbedingungen insbesondere der personellen und sächlichen Ausstattung von der Grundschule auf die weiterführende Schule übertragen wurden, so dass der Unterricht, die Pflege und die Betreuung dieser Schüler durch vielfältige Improvisationen und Einschränkungen gekennzeichnet waren. Vor allem wurde aber auch die Frage gestellt, ob die Schule den Bedürfnissen dieser Schülerin gerecht werden konnte und ob diese Unterrichtssituation einschließlich der pflegerischen Tätigkeiten nicht auch die MitschülerInnen und die beteiligten Lehrkräfte überfordern könnte.

Nach Diskussionen innerhalb des Aufnahmegremiums der Schule, nach Rücksprachen mit der Grundschule und mit Vertretern des Schulträgers entschied sich die Schulleiterin, Rebekka und ihren Eltern einen Schulplatz anzubieten, wobei die wesentlichen Gründe für dieses Angebot in den Aufnahmekriterien der Schule, in der zugesagten Unterstützung durch die Stadt Köln und vor allem aber natürlich in der Berücksichtigung der individuellen Situation der Schülerin und ihrer Familie lagen.

Dieses Angebot und seine Annahme wurden in der Folge durch den Jahrgangsleiter dem aufnehmenden Jahrgang und durch die Schulleiterin dem Kollegium mitgeteilt. Das Jahrgangskollegium nahm diese Mitteilung zunächst unkommentiert zur Kenntnis. Den KollegInnen wurde in diesem Zusammenhang dann auch gesagt, dass es bereits einen Klassenlehrer gäbe, der dieses Mädchen in seiner Klasse haben wolle. Sie wurden außerdem gebeten, es zu sagen, wenn sie sich aus irgendeinem Grunde den Unterricht von Rebekka nicht zutrauen würden. Dieses sogenannte ´Freiwilligkeitsprinzip´ war aus den Anfängen des Gemeinsamen Unterrichts in Holweide her bekannt und es hatte bereits damals zu einer Akzeptanz des Gemeinsamen Unterrichts beigetragen, da es allen Lehrkräften die Möglichkeit gibt, die Sorge vor Überforderung äußern zu können, ohne Nachteile befürchten zu müssen. Tatsächlich äußerte in Bezug auf Rebekka niemand den Wunsch, nicht in ihrem Unterricht eingesetzt zu werden. Außerdem wurde den KollegInnen die Gelegenheit gegeben, ebenfalls an der Grundschule zu hospitieren.

Ansonsten ging es dann erst einmal seinen üblichen, wenn auch intensivierten Gang. Es fanden diverse Gespräche mit den Eltern, mit den Grundschullehrerinnen, mit TherapeutInnen und so weiter statt. Die Stadt Köln unterstützte die Aufnahme Rebekkas tatkräftig, indem sie spezielle Vorhänge für

die Klasse anschaffte, indem sie ein Pflegebett und einen Lifter kaufte und indem sie auch darüber hinwegsah, dass bei der Vielzahl beteiligter Personen manchmal unterschiedliche Wünsche und Ansichten geäußert wurden. Bei der Klassenzusammensetzung wurde darauf geachtet, dass vertraute Schülerinnen auch in dieselbe Klasse kamen um eine gewisse Kontinuität zu ermöglichen und dass die Geschwister entgegen ihres ausdrücklichen Wunsches nicht in dieselbe Klasse kamen. In diesem Punkt kam es zu einem ersten Konflikt mit der Familie. Die Familienmitglieder fühlten sich in sehr hohem Maße für Rebekka verantwortlich und sie waren ja auch die Spezialisten, die uns Rebekkas Situation erklärten, die uns in den angemessenen Umgang einführten und die uns dabei halfen, Rebekka zu verstehen. Gleichzeitig wollten vor allem die Geschwister natürlich Rebekka auch beschützen. Genau dies war für uns aber ein wesentlicher Grund, uns dem Wunsch nach einer Unterbringung in einer Klasse zu verschließen. Die neuen MitschülerInnen und auch die Lehrkräfte sollten die Möglichkeit bekommen, möglichst unvoreingenommen und mit viel Zeit Rebekka kennen zu lernen, ohne das Gefühl zu haben, kontrolliert zu werden. Hinzu kam allerdings auch, dass auch die Geschwister die Gelegenheit bekommen sollten, sich unabhängig von Rücksichten auf ihre Schwester in die neuen Klassen einzufinden.

Als sich im Juni der Kennenlernabend näherte, ergab sich für uns das Problem, dass wir die Reaktion der anderen Eltern und Kinder überhaupt nicht einschätzen konnten. Die Klasse setzte sich aus Kindern aus elf verschiedenen Grundschulen zusammen. Einige dieser Kinder kannten Rebekka, weil sie mit ihr in einer Klasse oder auf derselben Schule gewesen waren. Ein Großteil der Kinder kannte sie aber nicht und zum Teil hatten diese Kinder auch keinerlei Erfahrungen mit Gemeinsamen Unterricht. Umgekehrt konnten wir sie aber auch in keinerlei Hinsicht vorbereiten, weil wir sie ja auch erst an diesem Abend kennenlernen würden. An dem Abend selber erfolgte dann seitens der Kinder und ihrer Eltern keine für uns wahrnehmbare Reaktion auf Rebekka. Sie wurde vielmehr selbstverständlich in die Runde eingebunden. Offenkundig wurde es als normal angesehen, dass schwerstbehinderte Schülerinnen die Gesamtschule Holweide besuchen.

Am ersten Schultag erschienen alle angemeldeten SchülerInnen zum Unterricht. Es zeigte sich schnell, dass die Klasse mit ihren 13 Schülerinnen und den 13 Schülern ziemlich lebhaft und heterogen war. So gab es neben einer Gruppe leistungsstarker und sprachlich gewandter SchülerInnen auch eine große Gruppe leistungsschwacher Schüler, die schon nach kurzer Zeit begannen, ein ziemlich robustes Verhalten an den Tag zu legen. Es zeigte sich auch, dass neben den 5 SchülerInnen mit einem anerkannten sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Sehen, Körperliche und motorische Entwicklung, Lernen und Emotionale und soziale Entwicklung noch weitere 4 SchülerInnen massive Auffälligkeiten insbesondere in ihrem Lern- und oder Sozialverhalten zeigten.

In den ersten Tagen fand weitgehend KlassenlehrerInnenunterricht statt und für die SchülerInnen war natürlich alles sehr aufregend und anstrengend. Sie kamen von dem überschaubaren und vertrauten System ihrer jeweiligen Grundschule in das System einer Schule mit 1850 SchülerInnen und dieser Wechsel war außerdem häufig mit einem recht langen Schulweg in überfüllten Bussen und Straßenbahnen verbunden. Zu Rebekka hielten die meisten SchülerInnen deutlichen Abstand. Sie beobachteten sie eher verstohlen und die Gespräche verstummten jedes Mal, wenn ihr der Schleim abgesaugt werden musste. Ein Schüler kam recht bald zu uns und bat um einen anderen Sitzplatz in der Klasse, weil er diese Prozedur eklig finde und weil sie ihn vom Lernen abhalte. Diesen Wunsch haben wir ihm erfüllt. Des Weiteren wandten sich die Eltern eines anderen Schülers vertraulich an uns, um sich über Rebekka zu informieren und um Informationen über unser weiteres Vorgehen zu erhalten. Sie berichteten auch, dass ihr Sohn nach dem ersten Elternabend viel über Rebekka nach-

gedacht habe und dass sie häufig mit ihm darüber gesprochen hätten. Ähnliches hörten wir dann später auch von anderen Eltern. In der Situation selber gelang es uns allerdings nicht, mit den SchülerInnen diesbezüglich ins Gespräch zu kommen, was vermutlich auch daran lag, dass auch wir ja für die SchülerInnen unbekannt waren und dass sie uns infolgedessen nur ein begrenztes Vertrauen entgegen brachten. Wir erfuhren dann allerdings von der Krankenschwester, dass viele SchülerInnen schon nach kurzer Zeit anfingen, sich bei ihr danach zu erkundigen, warum Rebekka abgesaugt werden muss, wie die Sauerstoffzufuhr und die Ernährung funktionieren und warum sie eine Augenklappe tragen muss. Sie haben dann auch angefangen, sich bei den Geschwistern und bei den Klassenkameraden der Grundschule nach ihr zu erkundigen und sie haben zum Teil eigene Theorien zur Krankengeschichte entwickelt und diskutiert.

Im Unterricht und in unserer Anwesenheit spielte all dies aber nur eine untergeordnete Rolle. Rebekka wurde von den Lehrkräften wie alle anderen SchülerInnen auch in die Gruppen eingeteilt, wenn die SchülerInnen etwas gemeinsam erarbeiten sollten. Dabei übernahm die Krankenschwester einerseits die Rolle des Sprachrohrs. Sie diskutierte aber auch sehr offen mit den SchülerInnen, was Rebekka jetzt wohl sagen würde, wenn sie sprechen könnte. In den Einzelarbeitsphasen bearbeitete die Assistentin häufig die Klassenaufgaben und versuchte in Absprache mit uns, Rebekka möglichst einzubinden. Da der Unterricht in den ersten Wochen in allen Fächern dadurch gekennzeichnet war, sich gegenseitig kennen zu lernen, ergaben sich vielfältige Möglichkeiten, Rebekkas Vorlieben und Abneigungen aus der Zeit vor der Krankheit einzubringen und sie in die verschiedenen sozialen Übungen und Spiele zu integrieren. Nach kurzer Zeit hörten wir alle nicht mehr das Geräusch des Absaugens und das Klassengeschehen wurde vor allem durch die verschiedenen Konflikte der anderen SchülerInnen untereinander geprägt. Als wir dann nach den Herbstferien das erste Mal neue Tischgruppen bildeten, fanden es die Mitglieder ihrer Tischgruppe unter anderem auch deshalb gut, mit Rebekka in einer Tischgruppe zu sein, weil sie ja gemeinsam mit ihrer Assistentin gute Hilfestellungen z.B. in Mathematik geben konnte. Außerdem fingen die Mädchen der Klasse an, einen Rollstuhldienst zu organisieren, der Rebekka schieben und mit ihr im Aufzug fahren durfte. In den Pausenzeiten wurde Rebekka dann regelmäßig von einem ganzen Trupp von Mädchen durchs Schulgebäude geschoben und wenn sie fehlte, wurden wir Lehrer regelmäßig von vielen SchülerInnen auf ihr Fehlen hingewiesen und gefragt, was sie denn habe und wann sie wiederkommen würde. In dieser Zeit führten wir auch einen Elternabend zum Thema Inklusion durch. Er war sehr gut besucht. Allerdings wurde entgegen unserer Erwartungen kaum über Rebekka gesprochen. Vielmehr standen Fragen der Leistungsbeurteilung und die Verhaltensweisen der erziehungsschwierigen Schüler im Vordergrund.

Unsere Kennenlernfahrt führte uns dann im Oktober in eine Jugendherberge der Umgebung. Da wir diese Fahrt etwa ein Jahr vorher buchen mussten und da wir uns überhaupt nicht vorstellen konnten, welche Voraussetzungen hinsichtlich der Ausstattung und des Personals notwendig sein würden, hatten wir im Vorfeld ausgemacht, dass wir Rebekka nicht mitnehmen würden. Auf Drängen der Mutter besuchte sie uns dann tagsüber und im Nachhinein mussten wir feststellen, dass wir sie eigentlich hätten mitnehmen können und dass wir sie auch hätten mitnehmen sollen.

Anfang November erfuhren wir dann, dass sich ihr Gesundheitszustand rapide verschlechtert hatte. Rebekka starb am 7. Dezember 2012. Bis zwei Tage vor ihrem Tod war sie in der Schule. Auf ihrer Beerdigung waren unglaublich viele Kinder mit ihren Eltern. Rebekka war für viele Menschen wichtig und sie ist in ihrer kurzen Zeit an der Gesamtschule Holweide für viele Menschen wichtig geworden.

So viel zur Geschichte von Rebekka. Sie hieß wirklich so und ihre Eltern haben die Verwendung ihres Namens ausdrücklich gebilligt.

Bezogen auf die Eingangsfrage, ob schwerstbehinderte SchülerInnen eine Herausforderung oder vielleicht doch eher eine Grenze der inklusiven Schule darstellen, lässt sich in Bezug auf Rebekka sagen, dass sie in jedem Fall keine Grenze der inklusiven Schule dargestellt hat. Auch wird man vermutlich sagen können, dass der Unterricht und die Teilhabe am Schulleben einer allgemeinbildenden Schule für sie keine Überforderung und auch keine Anmaßung dargestellt hat. Nach den übereinstimmenden Aussagen der Mutter und der Krankenschwester war Rebekka in der Schule trotz des ganzen Trubels in aller Regel ruhig und entspannt, so dass man bei aller Vorsicht auch sagen kann, dass sie sich in der Schule wohl gefühlt hat und es war in jedem Fall für die Familie eine Entlastung, dass sie gemeinsam mit ihren Geschwistern die gleiche Schule besucht hat und dass diese Schule in direkter Wohnortnähe lag. Gleichzeitig wird man aber auch versuchen müssen, einzigartige oder auch glückliche Umstände von Aspekten zu unterscheiden, die sich verallgemeinernd formulieren lassen oder die zumindest genauer überprüft werden müssten.

Diesbezüglich möchte ich mich auf Anmerkungen zu systemischen, zu personalen und zu Ausstattungsfragen beschränken.

Systemische Aspekte des Unterrichts schwerstbehinderter SchülerInnen im Rahmen der inklusiv orientierten Schule

Hans Weiß (2012, 431) bezeichnet „die Realisierung der Trias von Unterricht, Therapie und Pflege“ als Bedingung der Möglichkeit der angemessenen Aufnahme schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher sowohl in Förderschulen als auch im inklusiven Unterricht und er verweist darauf, dass die Sonderpädagogik in den vergangenen 40 Jahren die verschiedensten Konzepte und Theorien entwickelt hat, um diese Trias zu realisieren. Bei aller Unterschiedlichkeit insbesondere der theoretischen Bezugsrahmen ist es diesen Konzepten in aller Regel gemeinsam, dass sie versuchen, therapeutische und pflegerische Maßnahmen in den Unterricht einzubinden bzw. als Teil des Unterrichts zu verstehen. Außerdem verstehen sie die pädagogische Beziehung oder das pädagogische Handeln vor allem als den Versuch, eine Beziehung zwischen dem Schüler und der Lehrkraft anzubahnen oder in einen wie auch immer zu verstehenden Dialog von Lehrkraft und Schüler einzutreten. Die Schwerstbehindertenpädagogik ist mithin auf eine Individualisierung orientiert, in der das Geschehen in der Lerngruppe eine eher nachrangige Rolle spielt (vgl. Weiß 2012, 258f. unter Verweis auf Wieczorek 2007).

Diese Nachrangigkeit der Lerngruppe lässt sich aus der Perspektive des Gemeinsamen Unterrichts nicht aufrechterhalten. Die starke Konzentration auf die Beziehung des Schülers zur Lehrkraft verhindert eine Einbeziehung des Schülers in die Lerngruppe und sie wirkt damit entgegen ihrer Intention aussondernd und isolierend. Der Unterricht in der heterogenen Lerngruppe einer an Inklusion orientierten Schule lässt sich nicht nur aus der Perspektive eines Individuums und seiner Bedürfnisse und Fähigkeiten her denken, sondern er muss sich auch aus der Perspektive der Lerngruppe auf die einzelnen Mitglieder dieser Lerngruppe orientieren. Aus dieser Perspektive ist jedes Mitglied der Lerngruppe eine Bereicherung und gleichzeitig eine Herausforderung und der Unterricht hat sich an den verschiedenen Bedürfnissen, Fähigkeiten und Schwierigkeiten zu orientieren unabhängig davon, ob die einzelnen Mitglieder der Lerngruppe hochbegabt oder schwerstbehindert sind. Dies ist der Kern der Inklusion im Sinne des Index für Inklusion (Booth, T./ Ainscow, M. 2011).

Konkret bezogen auf schwerstbehinderte SchülerInnen bedeutet dies beispielsweise, dass, wie dies die Arbeitsgruppe der Regenbogenschule Münster (2012, 55) formuliert, „so viel gemeinsamer Unterricht wie möglich, so wenig Einzel-/Kleingruppenarbeit wie nötig“ stattfinden muss. Der schwerstbehinderte Schüler muss also so weit wie irgend möglich, in den Unterricht der Lerngruppe eingebunden werden. Er nimmt teil und er ist Teil des Unterrichts. Gleichzeitig muss aber auch „der komplex behinderte Schüler […] jederzeit die Möglichkeit haben, die Gesamtgruppe verlassen zu können, um auf ein angemessenes Angebot zugreifen zu können“ (ebd.). Der Unterricht der Lerngruppe muss also so flexibel sein, dass der schwerstbehinderte Schüler diesen Unterricht verlassen kann, wenn er zum Beispiel einen Therapietermin hat, wenn pflegerische Tätigkeiten durchgeführt werden müssen oder wenn er eine Pause benötigt. All dies setzt wiederum voraus, dass die beteiligten Lehrkräfte, die TherapeutInnen, die AssistentInnen „Teamarbeit in gemeinsamer Verantwortung“ (ebd.) gewährleisten müssen, da ein hohes Maß an Koordination erforderlich ist.

Die zentrale Herausforderung des Gemeinsamen Unterrichts durch schwerstbehinderte Schüler liegt darin, die genannte Trias von Unterricht, Therapie und Pflege nicht nur zum Bestandteil der sonderpädagogischen Förderung, sondern des allgemeinen Unterrichts werden zu lassen. Therapie und Pflege müssen in welcher Form auch immer Bestandteil des Unterrichts beziehungsweise in diesen eingebunden werden.

Hinzu kommt, dass schwerstbehinderte Schüler im Unterschied zu den Konzepten der Förderschule weniger als Schüler verstanden werden können, die zu einer Beziehungsfähigkeit oder zu einer Fähigkeit der Wahrnehmung von Gruppenprozessen hin erzogen werden. Vielmehr müssen sie als Schüler verstanden werden, die immer schon Teil einer Gruppe sind, die das Gruppengeschehen prägen und die durch das Gruppengeschehen geprägt werden.

Dies ließ sich bei Rebekka gut beobachten. Rebekka hatte nicht die Möglichkeit, selbst aktiv in das Klassengeschehen einzugreifen und die Mitschüler wussten am Anfang nicht, wie sie sich verhalten sollten. Sie versuchten dann zuerst, Rebekkas Anwesenheit zu ignorieren. Wahrscheinlich gelang es uns auch aus diesem Grunde nicht, mit ihnen ins Gespräch zu kommen. Gleichzeitig beobachteten sie die Situation aber aufmerksam und sie fingen an, sich mit ihren Eltern, mit Freunden und zunehmend auch mit Klassenkameraden auszutauschen, wobei weniger moralische, denn vielmehr praktische Fragen im Vordergrund standen. Hinzu kam dann, dass es für eine ganze Reihe von Schülerinnen attraktiv wurde, über Rebekka zu der Krankenschwester Kontakt aufzunehmen. Es galt auch als Privileg, mit dem Fahrstuhl mitfahren zu dürfen und Rebekka in den Pausenzeiten durch die Schule begleiten zu dürfen. Dieser Trupp von MitschülerInnen wurde innerhalb weniger Wochen immer größer. Anfangs bestand er dabei vor allem aus Mädchen, deren Stellung im Klassenverband eher fragil war. Im Grunde entstand also eine Situation, die für alle Beteiligten Vorteile bot. Rebekka wurde eingebunden. Sie wurde aber nicht deshalb eingebunden, weil die Erwachsenen dies kunstvoll inszenierten oder weil die Mitschüler Mitleid hatten. Vielmehr wurde sie von ihren Mitschülerinnen eingebunden, denen es wiederum in dieser Konstellation möglich wurde, ihre eigenen Unsicherheiten zu überwinden. Indem aber diese Schülerinnen die Distanz zu Rebekka überwanden, war es auch den anderen SchülerInnen zunehmend möglich, ein unbefangeneres Verhalten zu entwickeln. Es hat auffallend wenig abfällige Bemerkungen gegeben und auch die in der Klasse frei herumstehenden Pflegeutensilien und –gerätschaften blieben unangetastet. Für unsere Überlegungen zum Schulalltag Rebekkas bedeutete diese Entwicklung allerdings, dass wir unsere Zeitplanungen für die Durchführung von Therapien und pflegerischen Tätigkeiten ändern mussten. Eigentlich sollten diese Tätigkeiten in den Pausen stattfinden, damit Rebekka möglichst viel am Unterricht teilnehmen konnte. Es

zeigte sich aber schnell, dass die Pausenzeiten für so etwas viel zu wichtig waren. Wir mussten dafür Unterrichtszeiten nehmen. Obwohl sie also nicht selbst aktiv werden konnte, prägte Rebekka das Gruppengeschehen mit und sie wurde durch das Gruppengeschehen geprägt, indem sie eingebunden wurde, indem mit ihr gesprochen wurde, indem einige SchülerInnen Körperkontakt aufnahmen…

Personale Aspekte des Unterrichts schwerstbehinderter SchülerInnen im Rahmen der inklusiv orientierten Schule

In ähnlicher Weise ließ sich dieser Prozess auch bei den Lehrkräften der Schule beobachten. Im Unterschied zur Förderschule mit ihren hochspezialisierten MitarbeiterInnen und ihrer relativ überschaubaren Schülerschaft trifft das schwerstbehinderte Kind in der allgemeinen Schule auf Lehrkräfte und auf Mitschüler die zu einem großen Teil noch nie auf schwerstbehinderte Menschen getroffen sind und die über keinerlei entsprechende Erfahrungen verfügen. Sowohl MitschülerInnen als auch LehrerInnen müssen den Umgang erst lernen und sie müssen eine Einstellung finden. Dafür benötigen sie Zeit. Dafür benötigen sie Raum und sie benötigen die Sicherheit, auch Zweifel äußern zu dürfen ohne direkt moralisch verurteilt zu werden. Nicht zuletzt benötigen sie Informationen und die Gelegenheit, Fragen zu stellen. Sie benötigen aber auch Vorbilder, die einen angemessenen Umgang vorleben.

Insofern waren bei Rebekka die Krankenschwester, die langjährigen KlassenkameradInnen und auch die Familie von großer Bedeutung. Die Aufgabe der Krankenschwester bestand unter diesem Gesichtspunkt nicht nur darin, die alltäglichen Verrichtungen und die Pflege durchzuführen bzw. zu koordinieren. Sie fungierte vielmehr auch als persönliche Assistentin und sie beteiligte sich aktiv am Geschehen der Klasse, indem sie den angemessenen Umgang vorlebte, indem sie vielfältige Fragen sachlich angemessen beantworten konnte und indem sie die Interessen Rebekkas in die unterschiedlichen Zusammenhänge einbrachte. Indem sich die Krankenschwester nicht nur auf die pflegerischen Tätigkeiten beschränkte, sondern indem sie mit Rebekka am Unterricht aktiv teilnahm, vermittelte sie also ein angemessenes Verhalten. Sie übernahm damit für die Einbindung Rebekkas eine zentrale Funktion. Glücklicherweise handelte es sich auch langfristig immer um dieselbe Assistentin, die sich ausdrücklich nicht nur als Krankenschwester, sondern mit großer Selbstverständlichkeit auch in den anderen Funktionen sah.

Für die Lehrkräfte kam hinzu, dass sich auch nach einer langen Erfahrung im Gemeinsamen Unterricht die Fragen nach der Bandbreite von Unterricht und von pädagogischem Handeln neu stellten und neu reflektiert werden mussten. So ist es für Lehrkräfte der allgemeinen Schule nicht ohne weiteres selbstverständlich, dass die Unterrichtsziele für einzelne SchülerInnen nicht in einer wie auch immer rudimentären Fachorientierung liegen (können), sondern dass die Anbahnung von basaler Kommunikation und der Versuch des Verstehens von sehr diskreten Lebensäußerungen bereits anspruchsvolle Erziehungsziele sind, die den Einsatz von Körperkontakten und auch die Beteiligung an pflegerischen Maßnahmen erfordern.

Bezogen auf Rebekka wiederholte sich dabei der auch an Förderschulen zu beobachtende Prozess, dass sich durch den Umgang mit einem Menschen, der auf basale Formen des Umgangs angewiesen ist, die Beziehung zu diesem Menschen entwickelte. Diese Beziehung haben viele KlassenkameradInnen und Lehrkräfte schon nach recht kurzer Zeit zugelassen und sie hatte Auswirkungen auf immer weitere Kreise der Schulgemeinde, indem wir von uns völlig fremden SchülerInnen angesprochen wurden oder indem KollegInnen baten, sich den Unterricht ansehen zu dürfen. Natürlich gab es auch

Widerstand gegen die Beschulung der Schülerin an der Schule. Dieser Widerstand entlud sich in einem Artikel in der Gewerkschaftszeitung und in kritischen Beiträgen auf einer Personalversammlung und er richtete sich vor allem gegen die vermeintliche Überforderung der allgemeinen Schule und ihrer Lehrkräfte durch schwerstbehinderte SchülerInnen.

Die Einbeziehung schwerstbehinderter SchülerInnen in den Unterricht und das Schulleben einer allgemeinen Schule nötigt die Schulgemeinde, Einstellungen zum Unterricht, aber auch zum Umgang miteinander zu überdenken und zu ändern.

Schlussbemerkungen.

Schwerstbehinderte Schülerinnen und Schüler sind zumindest gegenwärtig sicherlich eine Herausforderung an die inklusive Schule. Ob sie eine Grenze darstellen, lässt sich aufgrund der Erfahrungen mit Rebekka allerdings bezweifeln. Diese SchülerInnen sind eine Herausforderung zumindest in systemischer und in personaler Hinsicht, weil sie die inklusive Schule dazu nötigen, Prinzipien und auch liebgewonnene Gewohnheiten und Traditionen neu zu hinterfragen und zu ändern und weil andererseits in der inklusiven Schule die zumeist für die Förderschulen entwickelten und an ihnen erprobten Konzepte hinterfragt und in Teilen geändert werden müssen. Dies ist allerdings kein Spezifikum des Unterrichts schwerstbehinderter SchülerInnen, sondern eine Grunderfahrung im Gemeinsamen Unterricht. Nicht zuletzt gilt dies natürlich auch für den weiten Bereich der sächlichen Ausstattung der Schulen, der in der Vergangenheit sehr häufig ins Feld geführt wurde, um die Beschulung dieser Schüler an allgemeinbildenden Schulen von vorneherein zu verhindern.

Abschließend bleibt die Frage, ob sich die hier geschilderten Erfahrungen verallgemeinern lassen. Diese Frage kann so nicht beantwortet werden. Nach wie vor gibt es sehr wenige Berichte über schwerstbehinderte SchülerInnen im Gemeinsamen Unterricht und es scheint nach wie vor auch sehr wenige schwerstbehinderte SchülerInnen im Gemeinsamen Unterricht zu geben (dazu: Haupt 2011, 267ff.), obwohl man immer wieder unverhofft auf entsprechende Schilderungen trifft (so z.B. bei Wocken 2013, 7ff.). Hinzu kommt, dass in der Literatur zur Pädagogik bei schwerstbehinderten SchülerInnen zu Recht immer wieder darauf hingewiesen wird, dass die außerordentliche Heterogenität ein Merkmal dieser SchülerInnengruppe ist, so dass sich allein aus diesem Grunde nur schwerlich allgemeingültige Aussagen treffen lassen. Dies gilt allerdings auch für den Unterricht in den Förderschulen. Vielleicht ist die Frage nach der Möglichkeit einer Verallgemeinerung aber auch falsch gestellt und es geht gegenwärtig eher darum, die an Inklusion orientierte Schule für diese Schülergruppe zu öffnen und sich über die Erfahrungen, aber auch über die Zweifel und die Fehlschläge auszutauschen.

Literatur

Booth, T./ Ainscow, M. (2011): Index for inclusion: developing learning and participation in schools. Bristol (CSIE), 3.ed.

Haupt, U. (2011): Behindert und gefördert - Kinder mit Körperbehinderungen in unserer Gesellschaft. München.

Hinz, A. (1991): Kinder mit schwersten Behinderungen in Integrationsklassen – Theoretische Überlegungen und erste praktische Erfahrungen in Hamburg. In: In: Geistige Behinderung 30, H. 2, S. 130–145

Hinz, Andreas (Hg) (2007): Schwere Mehrfachbehinderung und Integration – Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven. Marburg.

Schwager, M. (2003): Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung im Gemeinsamen Unterricht der Sekundarstufe I - Erfahrungen an der Gesamtschule Köln-Holweide. In: Lamers, W.; Klauß, T. (Hrsg.): ...alle Kinder alles lehren! – Aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen. Düsseldorf, S. 203-211.

Weiß, H. (2012a): Bildungsrecht und Bildungsrealität von Kindern und Jugendlichen mit schwerer Behinderung - eine Problemskizze. In: Sonderpädagogische Förderung heute 57, H. 3, S. 253-267.

Weiß, H. (2012b): Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. In: Sonderpädagogische Förderung heute 57, H. 4, S. 429-433.

Wieczorek, M. (2007): Zur aktuellen schulischen Situation von Kindern mit schwerster Behinderung. In: Haupt, U./ Wieczorek, M. (Hg): Brennpunkte der Körperbehindertenpädagogik. Stuttgart, S. 110-127

Wocken, H. (2013): Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten-Zugänge-Wege. Hamburg.

Dr. Michael Schwager
Gesamtschule Köln-Holweide
Burgwiesenstr. 125
51067 Köln
michael.schwager@gesamtschule-holweide.de
http://www.gesamtschule-holweide.de