

**Interprofessionelle Kooperation in Klassenteams
von Schülerinnen und Schülern mit schweren und mehrfachen
Behinderungen**

Eine empirische Untersuchung in Baden-Württemberg

Von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

zur Erlangung des Grades

einer Doktorin der Erziehungswissenschaft (Dr. paed.)

genehmigte Dissertation von

Frauke Janz

aus Osnabrück

Erstgutachter: Prof. Dr. Theo Klauß, Pädagogische Hochschule Heidelberg

Zweitgutachter: Prof. Dr. Wolfgang Praschak, Universität Hamburg

Fach: Geistig- und Mehrfachbehindertenpädagogik

Tag der mündlichen Prüfung: 21. 07. 2006

Zusammenfassung

Schülerinnen und Schüler mit schweren und mehrfachen Behinderungen sind in allen Lebensbereichen auf umfassende Unterstützung angewiesen. Für die schulische Bildung ergibt sich daraus die Notwendigkeit der Kooperation verschiedener Berufsgruppen (z.B. Pädagogen, Therapeuten, Pflegekräften). Dennoch wurde bislang nicht umfassend untersucht, wie sich die interprofessionelle Zusammenarbeit in diesem Arbeitsfeld gestaltet. Die übergeordnete Fragestellung der vorliegenden Arbeit, lässt sich - abgeleitet aus der psychologischen und (sonder-)pädagogischen Literatur zur Teamarbeit - in die Untersuchungsschwerpunkte *Planung und Konzeption der Kooperation*, *Unterschiede zwischen den Berufsgruppen* und *die konkrete Zusammenarbeit* gliedern. Die konkreten Fragestellungen in diesen Schwerpunkten werden durch verschiedene methodische Zugänge bearbeitet. Da die Untersuchung an das Forschungsprojekt BiSB (Bildungsrealität von Kindern und Jugendlichen mit schweren und mehrfachen Behinderungen) der Pädagogischen Hochschule Heidelberg angegliedert ist, kann dabei auf die umfangreichen Methoden des Projekts zurückgegriffen werden: Zum einen auf eine flächendeckende, mehrperspektivische Fragebogenerhebung in Baden-Württemberg, zum anderen auf sechs videobasierte, einwöchige Einzelfallstudien sowie auf das Teamklima-Inventar (TKI).

Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung zeigen u.a., dass interprofessionelle Teamarbeit nicht an allen Schulen konzeptionell verankert ist und dass Teamsitzungen nur bei ca. einem Drittel der untersuchten Schulen regelmäßig wöchentlich stattfinden. Außerdem wird deutlich, dass sich die Berufsgruppen - wie erwartet - hinsichtlich ihrer Voraussetzungen, ihrer Kenntnisse und Einstellungen voneinander unterscheiden. Die Untersuchung der konkreten Zusammenarbeit durch die Befragung (also durch Einschätzungen) und durch Videoanalysen zeigt, dass die Aufgabenverteilung und der Kompetenztransfer in den verschiedenen Teams sehr unterschiedlich geregelt sind und dass es hinsichtlich der Nutzung der Personalressourcen Qualifikations- und Verbesserungsbedarf gibt. Abschließend werden Implikationen für die Teammitglieder, die Schulleitungen und die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften abgeleitet.

Gliederung

1	Einleitung	4
2	Theoretische Grundlagen	9
2.1	Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen.....	9
2.2	Schulische Bildung für Kinder und Jugendliche mit schweren und mehrfachen Behinderungen.....	15
2.3	Kooperation im Team.....	21
2.3.1	Begriffsdefinition „Team“	22
2.3.2	Teammerkmale	24
2.3.3	Teamentwicklung	35
2.3.4	Erfolgreiche Teamarbeit	37
2.3.5	Zusammenfassung.....	53
2.4	Kooperation und Interprofessionalität in der Schule.....	53
2.4.1	Begriffsklärung: Team-Kooperation und Interprofessionalität	54
2.4.2	Kooperation in der Allgemeinen Schule	55
2.4.3	Kooperation in der Integrationspädagogik.....	58
2.4.4	Team-Teaching: Definition und Modelle.....	65
2.4.5	Chancen von Team-Teaching	68
2.5	Interprofessionelle Kooperation in Klassenteams von Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen.....	70
2.5.1	Stand der Forschung zur Kooperation in Klassenteams von Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen.....	71
2.5.2	Organisatorische Bedingungen und Vorgaben der Kooperation	74
2.5.3	Zusammensetzung der Klassenteams bei Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen in Baden-Württemberg.....	76
2.5.4	Unterschiedliche Aufgaben des Klassenteams	80
2.6	Modelle der Teamkooperation bei Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen.....	85
2.6.1	Ansätze und Modelle aus der praktischen schulischen Zusammenarbeit	87
2.6.2	Das Modell der Transdisziplinarität	90
2.7	Zusammenfassung der theoretischen Aspekte.....	101
3	Untersuchungsschwerpunkte und empirische Fragestellungen	103
3.1	Planung und Konzeption der Teamarbeit	104
3.2	Unterschiede zwischen den Berufsgruppen im Team	105
3.3	Interprofessionelle Zusammenarbeit in der schulischen Praxis - Einschätzungen der Teammitglieder	106
3.4	Direkte Zusammenarbeit in der schulischen Praxis - Analyse von Einzelfallstudien.....	107
4	Methoden und forschungstheoretische Grundlagen	109

4.1	Forschungsprojekt BiSB I: „Bildungsrealität von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in Baden-Württemberg“ - Fragebogenerhebung	109
4.1.1	Ziele des Forschungsprojektes BiSB	109
4.1.2	Methodische Vorüberlegungen und qualitätssichernde Aspekte.....	111
4.1.3	Design der Studie BiSB I.....	112
4.1.4	Entwicklung der Fragebögen.....	113
4.1.5	Stichprobe	114
4.1.6	Vorgehen bei der Fragebogenerhebung	117
4.1.7	Rücklauf der Fragebogenerhebung.....	117
4.1.8	Dateneingabe und Auswertung.....	118
4.2	Forschungsprojekt BiSB II: „Bildungsrealität von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in Baden-Württemberg“ - Einzelfallstudien	119
4.2.1	Methodische Vorüberlegungen und qualitätssichernde Aspekte.....	120
4.2.2	Inhaltliche Schwerpunkte der Videoanalysen.....	123
4.2.3	Stichprobe der Einzelfallstudien	125
4.2.4	Design und Durchführung der Einzelfallstudien	126
4.2.5	Auswertung der Einzelfallstudien	128
4.3	Teamklima-Inventar für Innovation (TKI)	139
4.4	Methoden zur Bearbeitung der Untersuchungsschwerpunkte und Fragestellungen	142
4.4.1	Methoden zur Untersuchung der Planung und Konzeption der Teamarbeit.....	142
4.4.2	Methoden zur Untersuchung von Unterschieden zwischen den Berufsgruppen im Team	143
4.4.3	Methoden zur Untersuchung der interprofessionellen Zusammenarbeit in der schulischen Praxis - Einschätzungen der Teammitglieder	145
4.4.4	Methoden zur Untersuchung der direkten Zusammenarbeit in der schulischen Praxis - Analyse von Einzelfallstudien.....	146
5	Ergebnisse	148
5.1	Untersuchungsschwerpunkt 1: Planung und Konzeption der Teamarbeit	148
5.1.1	Verankerung der Schülergruppe und der Teamkooperation in den Schulkonzeptionen	149
5.1.2	Erwartungen der Schulleitungen bezüglich der Aufgaben-Übernahme der verschiedenen Berufsgruppen	151
5.1.3	Planungsübernahme für einen Schüler mit schweren und mehrfachen Behinderungen hinsichtlich Unterricht, Pflege und Therapie	153
5.1.4	Teamsitzungen.....	157
5.1.5	Möglichkeit der Teams, im Schulalltag zusammenzutreffen	163
5.2	Untersuchungsschwerpunkt 2: Unterschiede zwischen den Berufsgruppen	167
5.2.1	Alter und Geschlecht.....	168
5.2.2	Berufliche Qualifikationen.....	168
5.2.3	Allgemeine und spezifische Berufserfahrung	169
5.2.4	Begründung der Entscheidung für die Arbeit mit Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen.....	171
5.2.5	Kenntnisse von Konzeptionen zur Förderung von Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen.....	171
5.2.6	Kenntnis und Nutzung von Fortbildungen zur Förderung von Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen und zur Kooperation.....	181
5.2.7	Unterschiede zwischen den Berufsgruppen hinsichtlich ihrer Sichtweisen und Einstellungen bezüglich der Arbeit	188
5.2.8	Positive und belastende Erfahrungen	197

5.2.9	Einschätzung des Hilfebedarfs der Schüler und Kenntnis über ihre Beeinträchtigungen.....	206
5.3	Untersuchungsschwerpunkt 3: Interprofessionelle Zusammenarbeit in der schulischen Praxis- Einschätzungen der Teammitglieder	212
5.3.1	Voraussetzungen für die Arbeit mit Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen	212
5.3.2	Aufgabenschwerpunkte der Teammitglieder	213
5.3.3	Aufgabenverteilung in der Pflege	214
5.3.4	Verknüpfung von Pädagogik und Pflege	220
5.3.5	Verknüpfung von Pädagogik und Therapie	225
5.3.6	Inhaltlicher Austausch zwischen den Berufsgruppen	229
5.4	Untersuchungsschwerpunkt 4: Interprofessionelle Zusammenarbeit in der schulischen Praxis - Analyse von Einzelfallstudien	234
5.4.1	Definition der Gruppen-Unterrichtseinheiten	235
5.4.2	Übersicht über die Darstellung der Ergebnisse der Einzelfallstudien	237
5.4.3	Auswertung der Kooperation in Fall A	239
5.4.4	Auswertung der Kooperation in Fall B	251
5.4.5	Auswertung der Kooperation in Fall C	265
5.4.6	Auswertung der Kooperation in Fall D	275
5.4.7	Auswertung der Kooperation in Fall E	287
5.4.8	Auswertung der Kooperation in Fall F	298
5.4.9	Zusammenfassung der praktizierten Kooperation im Schulalltag in den Einzelfallteams.....	313
5.4.10	Teamklima in den sechs Einzelfallteams	327
6	Diskussion und Fazit.....	339
6.1	Planung und Konzeption der Kooperation	340
6.2	Unterschiede zwischen den Berufsgruppen.....	343
6.3	Konkrete Zusammenarbeit im Klassenteam.....	349
6.4	Implikationen	353
6.4.1	Implikationen für die Teammitglieder und die Schulleitung	354
6.4.2	Implikationen für Aus- und Fortbildungsangebote	360
7	Kritische Reflexion und Ausblick.....	367
Literatur	372
Danke	385

1 Einleitung

Bildung ist ein in der Internationalen Charta der UNO von 1966 in Artikel 13 verankertes Menschenrecht, das jedem Menschen ohne Einschränkung zusteht¹. In einer Gesellschaft, die den Anspruch hat, die Menschenrechte umfassend zu verwirklichen, muss dies für alle Menschen gelten, auch für Menschen mit Behinderungen. Ihr Ausschluss von der schulischen Bildung wäre zudem eine Verletzung von Grundrechten, die das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland seit 1994 durch das Benachteiligungsverbot² und das 2002 verabschiedete Behindertengleichstellungsgesetz (BGG)³ ausdrücklich untersagt.

In der Vergangenheit ist eine praktische Anerkennung und Umsetzung dieses Grundrechtes jedoch keineswegs für alle Kinder der Bundesrepublik immer selbstverständlich gewesen. So haben Schülerinnen und Schüler⁴ mit schweren und mehrfachen Behinderungen erst seit ca. 30 Jahren ein Recht auf schulische Bildung bzw. unterliegen der allgemeinen Schulpflicht, wie alle anderen Kinder. Die dafür notwendige Änderung des Schulgesetzes wurde erst durch die Initiative engagierter Eltern umgesetzt, nachdem Erfahrungen aus der Praxis und in Schulversuchen zeigten, dass auch diese Kinder mit speziellen Förderkonzepten, wie beispielsweise dem Ansatz der *Basalen Stimulation*, schulisch gefördert werden können (vgl. Fröhlich 1991; Fröhlich et al. 2003). Erst seit Ende der 1970er Jahre werden Kinder und Jugendliche mit schweren und mehrfachen Behinderungen nun in Schulen für Geistig- und Körperbehinderte unterrichtet.

Die Kinder, von denen hier die Rede ist, sind aufgrund einer schweren geistigen - und häufig einer weiteren motorischen oder Sinnes-Behinderung - „in (fast) allen Lebensbereichen auf umfassende Assistenz angewiesen“ (Klauß & Lamers 2003a, 37). Sie haben aufgrund ihrer Beeinträchtigungen einen besonderen und sehr komplexen Förder- und Unterstützungsbedarf. Nur eine ihren Bedürfnissen adäquate unterstützende Assistenz gewährleistet, dass sie von Bildungsangeboten profitieren können und ihr Bildungsrecht eingelöst wird.

Die große Individualität dieser Schülergruppe erfordert dabei neben pädagogischen Kenntnissen und Kompetenzen auch die Einbeziehung von Kenntnissen anderer Disziplinen (z.B. Psychologie und Medizin) und Professionen (z.B. Physiotherapie, Ergotherapie, Logopädie, etc.) in den schulischen Bildungsprozess. Im Einzelnen ergibt sich die Notwendigkeit einer intensiven Zusammenarbeit zwischen diesen verschiedenen Berufsgruppen aus dem sehr individuellen Bedarf der Schüler an

- differenzierten pädagogischen Angeboten,
- physiotherapeutischer Behandlung,
- einer umfassenden Assistenz und
- einem hohen Umfang an Pflege.

¹ Internationale Charta der Menschenrechte vom 16.12.1966, Art. 13: Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung

² Das Benachteiligungsverbot wurde am 27.10. 1994 in den Artikel 3 (Abs. 2, Satz 2) des Grundgesetzes aufgenommen.

³ Das Behindertengleichstellungsgesetz (BGG) wurde am 1. 5. 2002 verabschiedet (vgl. Stähler 2002, 777)

⁴ In der vorliegenden Arbeit wird der besseren Lesbarkeit wegen *entweder* die männliche *oder* die weibliche Form verwendet und schließt die jeweils andere Form mit ein

Wegen der großen Heterogenität des Unterstützungsbedarfs dieser Gruppe ist es zudem für eine einzelne Lehrperson eine u.U. schwer zu lösende Aufgabe, adäquate Lernangebote zu machen und zugleich jedem Kind die notwendige individuell begleitende Unterstützung zu geben. Wie in kaum einem anderen schulischen Arbeitsfeld erfordert die Arbeit mit diesen Schülern also unabdingbar die Kooperation zwischen mehreren Personen und verschiedenen Berufsgruppen - ein Aspekt, der auch von offizieller Seite gesehen wird -, so dass sich die Klusenteams in Baden-Württemberg in der Regel aus Pädagogen, Therapeuten, Betreuungskräften, Zivildienstleistenden und Pflegekräften zusammensetzen. Nur wenn die Kooperation zwischen den Professionen gelingt, können die angesprochenen Bedürfnisse der betroffenen Schüler beachtet und ihr Anspruch auf Bildung und Teilhabe erfüllt werden.

Angesichts dieser offenkundigen Notwendigkeit einer effektiven und gut abgestimmten Zusammenarbeit im Interesse der schwer beeinträchtigten Kinder und Jugendlichen liegt die Annahme nahe, dass es gut begründete und ausgearbeitete Modelle gibt, auf die das schulische Personal bereits in der Ausbildung orientiert wird und auf die es auch in der Arbeit zurückgreifen kann. Eine entsprechende Analyse zeigt jedoch, dass eine solche Entwicklung bislang ausblieb. Das Thema der Teamkooperation in der Arbeit mit Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen ist außerdem ein von der Wissenschaft bislang offenbar vernachlässigter Forschungsbereich. In der deutschsprachigen Literatur gibt es daher kaum ausgearbeitete und wissenschaftlich begründete Konzepte oder theoretische Modelle der interprofessionellen Kooperation, so dass auch eine entsprechende Würdigung des Themas in der Ausbildung weitgehend ausbleiben muss. Außerdem erhalten die mit diesen Schülern arbeitenden Lehrkräfte von offizieller Seite - z.B. durch Lehrpläne oder Vorgaben der Schulpverwaltung - wenig konkrete Hinweise zu Zielen oder zur Ausgestaltung ihrer Zusammenarbeit. Wenn aber die Bedeutung der Teamarbeit in diesem Arbeitsfeld nur *grundsätzlich* anerkannt und gefordert wird, ohne dass diese Forderung mit inhaltlichen Konzepten zu ihrer Umsetzung gefüllt wird, besteht zumindest die Gefahr, dass eine gelingende Kooperation vom zufälligen Zusammentreffen zufällig engagierter und „teamfähiger“ Mitarbeiter abhängt.

Während meiner Tätigkeit als Psychologin im Forschungsprojekt BiSB⁵, in dem die schulische Situation von Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen in der Praxis sehr umfassend untersucht wird, wurde mir ebenfalls an vielen Stellen deutlich, dass eine gelingende Kooperation im Team offensichtlich eine elementare Voraussetzung für die professionelle Arbeit mit diesen Schülern ist. Gleichzeitig fiel auf, dass diese Kooperation in den verschiedenen Schulen ausgesprochen unterschiedlich und uneinheitlich organisiert und durchgeführt wurde, es schien an einheitlichen Regelungen und konzeptioneller Verankerung der Teamkooperation zu mangeln. Außerdem zeigte sich, dass bislang offenbar konkret belegte Erkenntnisse darüber fehlen, wie die Teamarbeit in der Praxis organisiert ist, wer welche Aufgaben hat bzw. was die Schulleitung erwartet, wie oft ein Team sich trifft, ob und wie der Wissenstransfer und Austausch der einzelnen Berufsgruppen stattfindet oder ob es je nach Berufsgruppen unterschiedliche Sichtweisen und Einstellungen bezüglich ihrer Arbeit gibt. Hier besteht ein deutlicher Bedarf an empirischer Forschung, Theorieentwicklung und Konzeptbildung.

⁵ BiSB: Bildungsrealität von Kindern und Jugendlichen mit schweren und mehrfachen Behinderungen. Projekt an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Projektleiter: Lamers, W. & Klauß, Th., wiss. Mitarbeit: Janz, F. 2000- 2006

Aus den beschriebenen Eindrücken und Beobachtungen entstand deshalb die Idee, diese Forschungslücke zu bearbeiten und erstmals für den deutschsprachigen Raum⁶ durch eine explorativ angelegte Analyse die Bedingungen und verschiedenen Aspekte der Teamkooperation in diesem Arbeitsfeld zu untersuchen.

Die - im Sinne einer Bestandsaufnahme der Kooperation in diesem Arbeitsfeld - übergeordnete, leitende Fragestellung dieser Untersuchung lautet zunächst:

Wie gestaltet sich die interprofessionelle Kooperation in Klassenteams von Schülerinnen mit schweren und mehrfachen Behinderungen?

Diese Fragestellung ist allerdings sehr allgemein gehalten und bedarf zu ihrer Untersuchung einer genaueren Spezifizierung, da die Kooperation im Team bei Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen sehr vielschichtig ist und auf verschiedenen Ebenen und in verschiedenen Zusammenhängen sowie an unterschiedlichen Orten stattfindet. Um möglichst viele dieser Aspekte in die Analyse einzubeziehen, gliedert sich diese übergeordnete Fragestellung deshalb in **drei verschiedene Untersuchungsschwerpunkte**, in denen sie konkretisiert und operationalisiert wird, und die sich ihrerseits in verschiedene Unterfragen aufteilen:

1. Planung und Konzeption der Teamarbeit

In diesem ersten thematischen Schwerpunkt werden die konzeptionelle Verankerung der Kooperation sowie der Einfluss der Schulleitung, die Planung der Angebote, die Organisation von Teamsitzungen und Absprachen untersucht.

2. Unterschiede zwischen den Berufsgruppen

Dieser zweite Themenschwerpunkt beleuchtet die Unterschiede bzw. Ähnlichkeiten der beteiligten Berufsgruppen hinsichtlich ihrer Qualifikationen und Kenntnisse, ihrer Einstellungen und ihrer Sichtweisen.

3. Konkrete Zusammenarbeit

Im dritten Untersuchungsbereich wird die konkrete Kooperation der Teammitglieder bezüglich der Aufgaben- und Rollenverteilung, der Übernahme von Tätigkeiten und der täglichen Zusammenarbeit untersucht. Dieser letzte Schwerpunkt gliedert sich in der Untersuchung in zwei Teile, deren erster durch Einschätzungen der Teammitglieder bearbeitet wird, während der zweite Teil durch eine Beobachtung der konkreten Kooperation in sechs Einzelfallstudien analysiert wird.

Durch die Beachtung unterschiedlicher Aspekte der Kooperation ist es möglich, die Zusammenarbeit in Klassenteams von Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen in vielen verschiedenen Facetten erstmals in diesem Ausmaß zu untersuchen. Eine Analyse, die möglichst viele der genannten Gesichtspunkte berücksichtigt, erfordert sehr komplexe methodische Zugangsweisen. Da die vorliegende Arbeit in das von der Pädagogischen

⁶ Die Erhebung erfolgt für das Bundesland Baden-Württemberg. Diese Einschränkung ist notwendig, weil Bildung in der Verantwortung der Länder liegt und damit von Bundesland zu Bundesland sehr unterschiedlich organisiert und geregelt ist (vgl. Kuckartz 2003).

Hochschule Heidelberg geförderte Forschungsprojekt BiSB eingebunden ist, ist es möglich, zwei überaus umfangreiche methodische Instrumente zu nutzen (vgl. Kap. 4):

- Zunächst **eine flächendeckende Befragung** der Schulen in Baden-Württemberg, an denen diese Schüler unterrichtet werden. Um dem Aspekt der Interprofessionalität und Mehrperspektivität gerecht zu werden, werden zu einzelnen Schülern alle beteiligten Berufsgruppen befragt.
- Da in einer Fragebogenerhebung nicht alle Aspekte befriedigend untersucht werden können, werden anschließend **sechs videobasierte Einzelfallstudien** über jeweils eine Schulwoche durchgeführt. Dadurch können bestimmte Fragestellungen aus der Fragebogenerhebung vertiefend und exemplarisch bearbeitet werden.

Die Ergebnisse, die sich durch diese Methodenkombination ergeben, sind dementsprechend sehr komplex und vielschichtig und sie werden an vielen Stellen aufeinander bezogen; dies erklärt den relativ großen Umfang der vorliegenden Arbeit. In der theoretischen Grundlegung der Themenstellung wird außerdem bewusst ein Zugang aus verschiedenen Fachrichtungen, und zwar der Psychologie und der (Sonder-) Pädagogik, gewählt. Die theoretisch fundierten, erprobten und erforschten Konzepte und Erkenntnisse zur Team-Kooperation aus der Arbeits- und Organisationspsychologie erscheinen hierfür als geeignete Basis, deren Verknüpfung mit sonderpädagogischen Sichtweisen und Erkenntnissen dem Aspekt der untersuchten „Interprofessionalität“ in besonderem Maße gerecht wird.

Die Arbeit gliedert sich insgesamt in sieben Kapitel. In der theoretischen Grundlegung des Themas erfolgt in **Kapitel 2** durch eine Analyse der verfügbaren Literatur die Verknüpfung von psychologischen und (sonder-) pädagogischen Erkenntnissen zum Thema der Teamkooperation. Dafür wird in Kap. 2.1 und Kap. 2.2 zunächst die Schülergruppe mit schweren und mehrfachen Behinderungen allgemein definiert und beschrieben und anschließend die konkrete Schülergruppe dargestellt, die dieser Untersuchung zugrunde liegt. Durch den dargestellten Unterstützungsbedarf der Kinder wird die Notwendigkeit der interprofessionellen Kooperation begründet und belegt.

In Kapitel 2.3 werden ausgehend von Erkenntnissen aus der Arbeits-, Organisations- und Sozialpsychologie - Gebiete, in denen Teamarbeit schon seit vielen Jahren erforscht wird -, der Begriff „Team“ definiert sowie konstituierende Merkmale für die Kooperation extrahiert. Anschließend werden in Kap. 2.3.4 verschiedene psychologische Aspekte herausgearbeitet, die sich auf den Erfolg von Teamarbeit förderlich bzw. hinderlich auswirken können.

In Kap. 2.4 erfolgt eine Darstellung der vorhandenen Erkenntnisse zur Teamkooperation in der Schule. In Kap. 2.4.3 wird die Teamkooperation im Bereich der Integration von Schülern mit und ohne Behinderungen thematisiert, wo die Kooperation bereits in Ansätzen erforscht wird. In Kap. 2.5 werden Erkenntnisse zur schulischen Teamarbeit bei Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen dargestellt.

In Kap. 2.6 folgen abschließend verschiedene Modelle zur Teamkooperation aus der Praxis. Anschließend nimmt in Kap. 2.6.2 das aus dem englischsprachigen Raum stammende *Modell der Transdisziplinarität* von

Koskie & Freeze (2000) und Orelove & Sobsey (1996) einen größeren Raum ein, da es als Grundlage der aus den theoretischen Überlegungen abgeleiteten empirischen Fragestellungen dient.

In **Kapitel 3** werden die konkreten empirischen Fragestellungen ausgearbeitet. Diese lassen sich in die drei bereits erwähnten verschiedenen Untersuchungsschwerpunkte gliedern. Da es sich hier aufgrund der bis dato unzureichenden Forschungslage um eine vornehmlich explorative Arbeit handelt, werden an dieser Stelle hypothetische Annahmen und Erwartungen formuliert, die anhand der methodischen Zugangsweisen untersucht werden sollen.

In **Kapitel 4** werden die eingesetzten Methoden ausführlich beschrieben und Auswertungskriterien für die Einzelfallstudien abgeleitet.

Anschließend werden in **Kapitel 5** die Ergebnisse zu den einzelnen Untersuchungskomplexen dargestellt und vor dem Hintergrund der theoretischen Grundlagen diskutiert und interpretiert.

In **Kapitel 6** werden die Ergebnisse zunächst zusammenfassend gewürdigt und diskutiert, bevor im Fazit verschiedene Implikationen für die Teammitglieder, die Schulleitung und die Aus- und Fortbildung entwickelt werden.

Abschließend wird in **Kapitel 7** eine kritische Reflexion der Untersuchung vorgenommen. Außerdem werden verschiedene Forschungsdesiderate ausgearbeitet, die sich aus den Ergebnissen sowie der Literaturanalyse ableiten und begründen lassen.

2 Theoretische Grundlagen

„Teamarbeit ist ein notwendiger Grundpfeiler jeglicher pädagogischer Praxis“ (Jacobs 2005, 11)

Diese von Jacobs aufgestellte These gilt auch und insbesondere für die schulische Arbeit mit Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen; die Untersuchung und Beschreibung der Bedingungen, die zum Gelingen dieser Kooperation beitragen können, sind Gegenstand der vorliegenden Arbeit.

In den folgenden Ausführungen erfolgt zunächst die theoretische Grundlegung des Themas, indem durch eine Analyse der verfügbaren Literatur der Stand der Forschung zur Teamkooperation allgemein und speziell zur Teamarbeit von Lehrkräften und anderen Teammitgliedern in der Schule dargestellt wird. Dabei werden sowohl (sonder-)pädagogische Ergebnisse, die zum großen Teil aus dem Bereich der Integration stammen, als auch bewusst Erkenntnisse aus der Arbeits- und Organisationspsychologie einbezogen. Psychologische und pädagogische Aspekte und Erkenntnisse werden dabei miteinander verknüpft und aufeinander - sowie auf die besondere Situation von Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen - bezogen. Dieses Vorgehen bietet sich zum einen deshalb an, weil es in der Arbeits- und Organisationspsychologie bereits seit etlichen Jahren empirisch belegte Erkenntnisse zur Teamkooperation gibt, die sich in vielen Punkten auf Teams im hier interessierenden Arbeitsfeld übertragen lassen. Zum anderen wird der Aspekt der „Interprofessionalität“ durch die Einbeziehung von Erkenntnissen dieser verschiedenen Disziplinen in Besonderen beachtet.

Zuvor ist es allerdings wichtig, den Personenkreis der Schüler mit schweren und mehrfachen Behinderungen, die im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit stehen, zu beschreiben und ihren besonderen Unterstützungsbedarf darzustellen, aus dem sich die Forderung nach gelingender Kooperation des Klassenteams ableiten und begründen lässt.

2.1 Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen

Bei Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen handelt es sich nicht um einen homogenen, klar beschreib- oder definierbaren Personenkreis. Die große Individualität und die damit verknüpfte Heterogenität dieser Gruppe trägt dazu bei, dass bei der Beschreibung und Definition dieser Menschen je nach Schwerpunkt bzw. wissenschaftlicher Ausrichtung des Betrachters sehr unterschiedliche Aspekte in den Vordergrund rücken können (vgl. Praschak 1993, 297). Eine allgemein gültige, von Wissenschaftlern und Praktikern gleichermaßen anerkannte Definition fehlt deshalb bis heute.

Seit den 1970er Jahren versuchen Fachleute aus unterschiedlicher wissenschaftlicher Perspektive eine umfassende Definition für Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen zu entwickeln. Praschak (1993, 297) weist auf die Mehrdeutigkeit und Ungenauigkeit des Begriffs *„Schwerstbehinderung“* hin, die durch eine Durchmischung der „eigentlich deutlich voneinander abgrenzbaren biologischen, psychologischen und sozialen Ebenen der Schädigung“ hervorgerufen wird. Dadurch komme es häufig zu einer „Auflistung abweichender Merkmale“, wobei positive Anteile der Persönlichkeit weitgehend vernachlässigt werden. Die Probleme bei der Definition und Beschreibung hängen nach Theunissen (1992, 16) u.a. damit zusammen, dass bereits der Begriff

der Behinderung (ohne den Zusatz „schwerst“) in starkem Maße norm- und zuschreibungsabhängig ist. Der Begriff „schwerstbehindert“ zur Beschreibung von Behinderungen, die „vom Benutzer dieser Bezeichnung als besonders gravierend angesehen werden“ (Schröder 1979, 224), also als Steigerung des Begriffs „schwerbehindert“, ist insofern problematisch, als auch der Begriff der Behinderung nicht befriedigend definiert ist. Dieser Superlativ stellt nach Lamers (2000, 188) somit „lediglich eine formal-quantitative Klassifikation dar, die keinesfalls eindeutig ist und nur geringen inhaltlich-qualitativen Aussagewert besitzt“. Fornefeld (1995, 49) weist dennoch darauf hin, dass „es heute Bemühungen gibt, diesen Terminus inhaltlich zu füllen“, ohne jedoch konkretere Angaben dazu zu machen.

In der Fachliteratur finden sich Begriffe wie *schwerstbehindert* (Fornefeld 1995; Theunissen 1992), *intensiv behindert* (Speck 1997), *schwer(st)behindert* (Titel der Zeitschrift Orientierung (4) 2003), *schwer mehrfachbehindert* (Rehberger 2000), *komplexbehindert* (Pieper 2003), *Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen* (Fröhlich 2003), *Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen* (Klauß & Lamers 2003a, 2003b), wobei Fröhlich (2003, S.12) betont, dass „alle derzeit gebräuchlichen Bezeichnungen deutliche Nachteile aufweisen“.

Bis zum Beginn der 1970er Jahre wurde auch in der sonderpädagogischen Fachwelt eine (noch) eher defizitorientierte Sichtweise vertreten, die - ausgehend von verschiedenen Normen - eine Behinderung anhand von fehlenden Fähigkeiten oder pathologischen Veränderungen definierte (vgl. Heinen & Lamers 2001). Eine Behinderung wurde häufig als unabänderlicher, feststehender Defekt betrachtet (vgl. Theunissen 1992, 16). Aus pädagogischer und auch psychologischer Sicht können statische Zuschreibungen und Klassifizierungen jedoch weder der individuellen Persönlichkeit noch den individuellen Fähigkeiten eines Menschen gerecht werden. Bei der Beschreibung der hier interessierenden Personengruppe müssen deshalb neben medizinisch relevanten Klassifikationen verschiedene Blickwinkel wie psychologische, pädagogische, personale, soziologische, rechtliche und ethische Aspekte berücksichtigt werden (vgl. Bach 1991, 3).

Auf Grundlage der Festschreibung des Grundrechts auf Erziehung und Bildung eines jeden Menschen entwickelten sich bereits Anfang der 1970er Jahre in der Sonderpädagogik verschiedene Ansätze, die von einer bis dahin eher defizitorientierten Sichtweise zugunsten eines subjektorientierten Zugangs aktiv abrückten. Nach Klauß (1996, 234) wurden diese Ansätze stark durch die *Integrationsbewegung* (die ein Recht auf Nicht-Ausgrenzung von Behinderten Menschen forderte), durch das *Paradigma der Autonomie* (welches die subjektive Bedeutsamkeit der Eigenarten eines Menschen mit Möglichkeiten einer Selbstgestaltung seiner Lebenswelt einschließt) und das *Prinzip der Normalisierung* (welches die Möglichkeit der Teilhabe am Leben durch entsprechende Fördermaßnahmen in den Mittelpunkt rückt) beeinflusst.

Die ersten Definitionen und Beschreibungen dieser Menschen durch Fröhlich orientierten sich noch vorrangig am Entwicklungsalter der Kinder. Er definierte den Personenkreis zunächst durch das Kriterium, dass diese Menschen „absehbar nicht in der Lage [seien], die vergleichbaren Leistungen eines gesunden Säuglings von 6 Monaten zu erreichen“ (Fröhlich 1978b, 58). Diese Einschätzung hat er im Laufe seiner Arbeit vielfältig und kritisch überdacht und weiter entwickelt. So verwendet er später den Begriff der Beeinträchtigung, um auch solche Menschen einzubeziehen, die evtl. vorübergehend durch Unfall oder Krankheit auf umfassende Unterstützung angewiesen sind. Er beschreibt den Personenkreis dann wie folgt:

„Die Menschen, von denen hier die Rede ist, leben unter der Bedingung einer komplexen Beeinträchtigung sehr vieler ihrer Fähigkeiten. Betroffen sind in der Regel alle Erlebens- und Ausdrucksmöglichkeiten. Emotionale, kognitive und körperliche, aber auch soziale und kommunikative Fähigkeiten scheinen erheblich eingeschränkt oder verändert. In der Beziehung zu anderen Menschen sind sie erheblich eingeschränkt, ihre vielleicht noch oder schon vorhandenen Fähigkeiten zum Ausdruck zu bringen“ (Fröhlich 1998, 13).

Fröhlich vermeidet weiterhin eine Zuordnung zu Leitsymptomen wie „körperbehindert“, „geistigbehindert“ oder „sinnesgeschädigt“, um der „Komplexität der Beeinträchtigung einerseits und der Ganzheitlichkeit des Individuums andererseits“ (ebd.) gerecht zu werden. Er betont, dass sich trotz der Erschwernis bzw. Einschränkungen durch die Behinderung nichts am Menschsein, an der Menschenwürde und am Wert eines Menschen ändert. Darüber hinaus stellt er als Alternative zu einem Negativkatalog der Defizite eine Aufzählung der Bedürfnisse dieser Menschen vor und nimmt damit deren Hilfebedarf in seine Definition mit auf (Fröhlich 1998, 97).

Der Aspekt des besonderen Hilfebedarfs ist auch die Grundlage für die Definition von Lamers & Klauß (2003a, 37): „Die Rede ist von Menschen, die wir schwerst- oder schwer- und mehrfachbehindert nennen, und die in (fast) allen Lebensbereichen auf umfassende Assistenz angewiesen sind“. Klauß führt weiter aus: „Schwerste Behinderung lässt sich mit Hilfe des Konzepts der Lebensformen folgendermaßen definieren: Gemeint sind Menschen, die bezüglich (fast) aller (so definierten) Lebensformen auf umfassende Unterstützung angewiesen sind“ (Klauß 2003e). Der Hilfebedarf spielt auch bei der Definition von Fornefeld (1995, 48) eine Rolle. Sie betont bei der Beschreibung dieser Gruppe aber besonders den Aspekt der Beziehung bzw. das Angewiesensein dieser Menschen auf das Verstandenwerden seitens der Bezugsperson. Außerdem schließt sie in die Personengruppe auch Kinder mit geringer motorischer, aber schwerer intellektueller Beeinträchtigung ein. Schwere Behinderung ist bei ihr „in der Regel eine Mehrfachbehinderung, die aus einer Verbindung von zwei oder mehr Behinderungen besteht [...], wobei der Ausprägungsgrad der einzelnen Behinderungen immer gravierend ist“ (Fornefeld 2000, 70). Sie führt weiter aus, dass der „Schwerstbehindertenbegriff von Norm- und Wertvorstellungen abhängig, damit zugleich gesellschaftlich determiniert ist“ (ebd., 54).

Dieser gesellschaftliche Aspekt steht bei Feuser besonders im Fokus. Er sieht die Situation von Menschen mit schweren Behinderungen „nicht als individuelles, sondern als gesellschaftliches Problem“ (Feuser 1984, 25) und überträgt seine Aussage „Geistigbehinderte gibt es nicht!“ (Feuser 1996) auch auf Menschen mit schweren Behinderungen, die seiner Meinung nach vornehmlich aufgrund einer Zuschreibung der Umwelt, gemessen an deren Normen dieser Gruppe zugeordnet werden.

Andere Definitionsansätze versuchen, die Defizitorientierung bei der Beschreibung von Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen aktiv zu überwinden: „vom Menschen mit geistiger Behinderung zum Menschen mit besonderen Erziehungsbedürfnissen“ (vgl. Dreher 1998). Auch Praschak (1993, 298) gesteht zu, dass Menschen mit schwerster Behinderung Menschen sind, „die mit erheblichen Schwierigkeiten und Einschränkungen fertig werden müssen, da die Schädigung des Substrats der Erkenntnisentwicklung ihre Daseinsgestaltung unter ganz besondere Anforderungen stellt“. Dennoch betont er, dass schwerstbehinderte Menschen „nicht von vornherein leidende Menschen und schon gar keine Mängelwesen, sondern vollwertig und ganzheitlich organisierte Persönlichkeiten [sind]“. In der von ihm vertretenen *Kooperativen Pädagogik Schwerstbehinderter* werden deshalb Wege gesucht, die Menschen mit schwerster Behinderung unterstützen, um „kooperative“, ge-

meinsame Lösungen in ihrer alltäglichen Lebenswelt, mit dem Ziel, ihre Handlungsfähigkeit zu optimieren, zu finden und zu gestalten.

Diese neueren Definitionsansätze, die - neben der Schädigung selber - besonders den Umgang der Umwelt mit dieser Beeinträchtigung unterstreichen (z.B. indem die mit ihr verbundenen besonderen Bedürfnisse der Menschen erwähnt werden) zeigen eine Haltung, die sich auch im von der WHO (World Health Organisation) formulierten Verständnis von Behinderung widerspiegelt (vgl. Heinen & Lamers 2001; sowie Klauß 2005): Bereits in der ICDH (Internationale Klassifikation der Schädigungen, Fähigkeitsstörungen und Beeinträchtigungen) von 1980 wurden mit den Begriffen *Impairment*, *Disability* und *Handicap* drei Ebenen einer Störung (eine organische, personale und soziale Ebene) identifiziert. Diese Haltung impliziert, dass Behinderung als etwas Relatives betrachtet werden kann, das für den einzelnen Menschen sehr unterschiedliche Bedeutungen haben kann. So habe z.B. der Verlust eines Fingers „für eine Pianistin völlig andere individuelle und soziale Folgen als etwa für einen Pfarrer“ (Klauß 2005, 22), es gebe demnach keinen linearen Zusammenhang zwischen organischer Schädigung und Art und Ausmaß einer Behinderung (ebd. 21).

Trotz dieser bereits reflektierteren Sichtweise von Behinderung in der ICDH gab es verschiedene Kritikpunkte. So laste der Begriff *Handicap* beispielsweise die soziale Beeinträchtigung der betroffenen Person selber an und es sei damit nicht berücksichtigt, dass man „behindert sein“ und „behindert werden“ könne (Lindmeier 2002, 416). Im neuen Ansatz der ICF (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit, DIMDI 2004) dagegen wird - ausgehend von einem *bio-psycho-sozialen Grundmodell* - eine Behinderung nun als prozesshaftes Geschehen gesehen. Der Behinderungsbegriff in der ICF ist nun ein „formaler Oberbegriff zu Beeinträchtigungen der Funktionsfähigkeit unter expliziter Bezugnahme auf Kontextfaktoren“ (ICF 2004, 5) während in der ICDH insbesondere der Kontext- Aspekt noch nicht umfassend berücksichtigt wurde (ebd.). In der folgenden Übersicht werden die Unterschiede der beiden Systeme vergleichend gewürdigt:

	ICIDH	ICF
Konzept:	Kein übergreifendes Konzept	Konzept der funktionalen Gesundheit (Funktionsfähigkeit)
Grundmodell	Krankheitsfolgenmodell	Bio-psycho-soziales Modell der Komponenten von Gesundheit
Orientierung	Defizitorientiert: Es werden Behinderungen klassifiziert	Ressourcen- und defizitorientiert: Bereiche klassifiziert, in denen Behinderungen auftreten können. Es können unmittelbar pos. und neg. Bilder der Funktionsfähigkeit erstellt werden
Behinderung	Formaler Oberbegriff zu Schädigungen, Fähigkeitsstörungen und (sozialen) Beeinträchtigungen. Keine explizite Bezugnahme auf Kontext	Formaler Oberbegriff zu Beeinträchtigungen unter expliziter Bezugnahme auf Kontextfaktoren
Grundlegende Aspekte	<ul style="list-style-type: none"> • Schädigung • Fähigkeitsstörung • (soziale) Beeinträchtigung 	<ul style="list-style-type: none"> • Körperfunktionen und - Strukturen. Störungsbegriff: Schädigung (Funktionsstörung Strukturschaden) • Aktivitäten. Störungsbegriff: Beeinträchtigung der Aktivität • Partizipation [Teilhabe] Beeinträchtigung der Partizipation [Teilhabe]
soziale Beeinträchtigung	Attribut einer Person	Partizipation [Teilhabe] und deren Beeinträchtigung definiert als Wechselwirkung zwischen dem gesundheitlichen Problem (ICD), einer Person und ihren Umweltfaktoren

Tab. 1 Unterschiede zwischen der ICDH und der ICF (ICF 2004, 5) (entnommen am 16.12. 2005 http://www.dimdi.de/static/de/klassi/ICF/icf_dimdi_final_draft_1.pdf)

Wie man der Tabelle entnehmen kann, wird schwere Behinderung im Konzept der ICF ebenfalls auf drei Ebenen betrachtet, auf der Ebene der

- **Körperfunktionen oder Körperstrukturen,**
- **Aktivität bzw. ihrer Einschränkung** und der
- **Partizipation bzw. ihrer Begrenzung,** also der Teilhabe.

Während in der ICIDH die soziale *Partizipation* allerdings (noch) als „Attribut einer Person“ betrachtet wurde, wird nun ein Zusammenhang im Sinne einer Wechselwirkung zwischen dem gesundheitlichen Problem und kontextuellen Faktoren gesehen. Mit dem Aspekt der *Partizipation* wird hier auch die Gesellschaft und ihre Rolle wahrgenommen, ohne dabei jedoch von einer linearen Ursache/Wirkungs-Beziehung auszugehen. Die Erscheinung einer schweren und mehrfachen Behinderung stellt sich vielmehr als komplexes Bild dar, in dem auch förderliche bzw. die Entwicklung hemmende Umstände Beachtung finden (vgl. Klauß 2005, 22). Behinderung wird nun nicht mehr verstanden als etwas Feststehendes, „was eine Person hat oder ist“ (ebd. 23), sondern es wird explizit auf die Kontextfaktoren Bezug genommen. Erst bei einer ungünstigen Kombination beider Aspekte spricht die ICF von „*disability*“. Schwere Behinderung wird also als Verschränkung von Bedingungen gesehen, die einerseits bei der betroffenen Person (Schädigung ihrer Körperfunktionen und -Strukturen) und andererseits bei den gesellschaftlichen Möglichkeiten, mit dieser Schädigung umzugehen und darauf einzugehen, liegen.

Aus diesem Verständnis lassen sich die Möglichkeit und auch die Notwendigkeit ableiten, an den genannten Kontextfaktoren anzusetzen und die gesellschaftlichen Gegebenheiten so zu gestalten, dass auch den schwer beeinträchtigten Menschen eine größtmögliche Aktivität und Teilhabe ermöglicht wird. Diese Sichtweise der ICF liegt auch dem Behindertengleichstellungsgesetz vom 1.5.2002 zugrunde (vgl. Stähler 2002, 777), in welchem ein „Wandel im Verständnis“ zum Ausdruck komme, und zwar dahingehend, dass „nicht mehr die Fürsorge und Versorgung dieser Menschen im Mittelpunkt staatlichen Handelns stehen soll, sondern vielmehr deren aktive Beteiligung - Teilhabe - in allen Feldern gesellschaftlichen Lebens“. In Zusammenhang mit Art 3 Abs. 2 Satz 2 des Grundgesetzes - „niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ - ergibt sich daraus die gesellschaftliche Pflicht, auch Menschen mit sehr schweren Behinderungen Zugang zu schulischer Bildung zu ermöglichen.

Bei diesen Menschen sind elementare Körperfunktionen bzw. Strukturen in der Regel schwer geschädigt. Diese Schädigung *kann* zu starken Beeinträchtigungen bezüglich der Aktivität und der Partizipation (Aktivitäten der Bewegung, des Lernens, der Kommunikation) führen. Die konkreten Folgen dieser körperlichen Schädigungen hängen allerdings davon ab, ob es ihnen ermöglicht wird, trotz dieser Beeinträchtigungen z.B. an Bildungsprozessen und -situationen teilzuhaben. Für die Partizipation an zentralen Lebensbereichen (also auch an der schulischen Bildung) ist ein Kind mit schweren und mehrfachen Behinderungen dabei auf soziale Beziehungen, kompetente Fachleute, besondere Hilfsmittel und unterstützende Rahmenbedingungen angewiesen.

An dieser Stelle wird bereits deutlich, dass eine **gelingende Kooperation** im Klassenteam einer dieser Kontextfaktoren ist, die es dem Kind ermöglichen können, trotz einer schweren körperlichen Schädigung die Chance zur Partizipation und zur Aktivität zu erhalten. Die körperlichen Schädigungen können, wie in Kap. 2.2

gezeigt werden wird, in unterschiedlichen Bereichen liegen, so dass verschiedene professionelle Kompetenzen (sowohl pädagogische, als auch therapeutische und pflegerische Kenntnisse) benötigt werden, um mit ihnen umzugehen.

Die Ausführungen machen deutlich, dass es bis heute also keinen allgemein anerkannten Begriff und keine Definition gibt, um Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen einheitlich zu beschreiben. Die Auswirkungen der Schädigung sind vielmehr immer relativ und entziehen sich oftmals einer Beurteilung von außen. Ich halte aber dennoch für wichtig, die Personengruppe im Rahmen der vorliegenden Arbeit zu benennen und auch zu charakterisieren. Ich werde daher trotz (bzw. wegen) der genannten Unzulänglichkeiten bei der Begriffsbildung in der vorliegenden Arbeit die Begriffe

- „Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen“,
- „schwerstbehinderte Menschen“ und
- „Menschen mit schwersten Behinderungen“

synonym verwenden, um die gemeinte Gruppe zu bezeichnen. Den Zusatz „schwerst“ verwende ich dabei nicht ohne Bedenken, weil er als Superlativ problematisch ist, indem er implizit ausdrückt, dass danach „nichts mehr kommen kann“, dies also die letztmögliche Steigerung von Behinderung sein könnte, und er daher der Varianz innerhalb dieser Gruppe nicht gerecht wird. Dennoch ist er in der Fachliteratur und auch in der Praxis so verbreitet, dass es konstruiert erscheinen würde, ihn völlig zu vermeiden.

Neben einer **Bezeichnung** halte ich es im Rahmen der vorliegenden Arbeit außerdem für notwendig, die Personengruppe zu beschreiben. Durch die Einbettung der vorliegenden Arbeit in das Projekt BiSB ist es möglich, die konkrete Schülergruppe, die der Untersuchung zugrunde liegt, hinsichtlich verschiedener Parameter konkret darzustellen. Darüber hinaus ist jedoch auch eine theoretisch abgeleitete Definition als Grundlage wichtig und ich definiere Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen daher - in Anlehnung an die Ausführungen von Heinen & Lamers (2001) und Klauß (2005) sowie die Vorgaben der ICF (2004) - folgendermaßen:

Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen sind Menschen, die in (fast) allen Bereichen (z.B. der Selbstversorgung, der Ernährung und Kommunikation und meist auch der Bewegung) auf umfassende Unterstützung angewiesen sind. Sie haben eine schwere geistige Behinderung, die häufig mit weiteren körperlichen Beeinträchtigungen bzw. Sinnesbeeinträchtigungen verbunden ist.

Diese Definition bildet die Grundlage der vorliegenden Untersuchung. Es erscheint vor dem Hintergrund der großen Individualität und Heterogenität innerhalb dieser Personengruppe aber sinnvoll, die dieser Arbeit tatsächlich zugrunde liegende Schülergruppe im folgenden Kapitel hinsichtlich ihres Unterstützungsbedarfs und ihrer Beeinträchtigungen konkret zu beschreiben und zu definieren, da sich aus diesem Hilfebedarf auch die Notwendigkeit der Zusammenarbeit verschiedener Berufsgruppen ableiten lässt.

2.2 Schulische Bildung für Kinder und Jugendliche mit schweren und mehrfachen Behinderungen

Bis zu Beginn des 20-sten Jahrhunderts wurden Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung nahezu vollständig aus der Gesellschaft - und damit auch von Bildungsangeboten - ausgeschlossen. Auch Comenius (1592-1670) hatte bei seiner viel zitierten Aussage „Omnes omnia omnino docere“ (übersetzt: Alle Alles allumfassend lehren), die seit fast 400 Jahren in der Pädagogik zitiert wird (vgl. Platte 2005, 128), bei genauerer Analyse seiner „Großen Didaktik“ vermutlich Menschen mit weniger schweren Behinderungen vor Augen (Comenius 2000). Zwar vertrat er die damals revolutionäre Forderung, dass

„nicht nur die Kinder der Reichen und Vornehmen [...] zum Schulbesuch angehalten werden, sondern alle in gleicher Weise, Adlige und Nicht-Adlige, Reiche und Arme, Knaben und Mädchen aus allen Städten [...], Dörfern und Gehöften“ (Comenius 2000, 51 f.).

Allerdings betont er auch, dass „an letzter Stelle [...] die Schwachbegabten [stehen], die zugleich verworren und von Natur aus böswillig sind“, bei denen man dennoch „nicht ganz verzweifeln“ dürfe. Wenn aber ein Einfluss trotz dieser Bemühungen nicht möglich sei, solle man „das verwachsene und knorrige Holz liegen lassen“ (ebd. 70). Platte fasst zusammen dass „der Ausschluss behinderter Menschen von Bildung [...] in dieser Zeit eine unhinterfragte gesellschaftliche Selbstverständlichkeit“ war (vgl. Platte 2005, 127). Sie betont aber, dass durch die Einbeziehung der ebenfalls bis dahin von Bildungsprozessen ausgeschlossenen Mädchen, Frauen, Armen sowie die Landbevölkerung durch Comenius' Schriften erste Weichen gegen Aussonderung auch von Menschen mit Behinderung gestellt wurden.

Die im 16. Jahrhundert beginnende institutionelle Verwahrung von Menschen mit Behinderungen und psychischen Störungen in Klöstern, psychiatrischen Einrichtungen, städtischen Asylen und Armenhäusern, Gefängnissen, Narrenhäusern und Arbeitshäusern bedeutete bis auf wenige Ausnahmen eine Fortsetzung des Leidens. Ihre Unterbringung war, offenbar nicht nur aus unserer heutigen Sicht, unglaublich schlecht und grausam. So schreibt Chiarugi im Jahr 1795:

„Es muß gewiß (sic!) für jeden Menschenfreund einer der schauderhaftesten Anblicke sein, wenn man in sehr vielen Irrenhäusern die unglücklichen Opfer dieser schrecklichen Krankheit in finstern, feuchten Löchern, wo die frische Luft nie hineingebracht werden kann, auf unreinem, selten gewechseltem Stroh, mitten in ihrem eigenen Kote, und mit Ketten gefesselt, oft ganz nackt liegen sieht. In solchen Wohnungen des Schreckens könnte der Vernünftigste wohl eher wahnsinnig, als ein Wahnsinniger wieder zur Vernunft gebracht werden.“ (Chiarugi 1795, zit. nach Schröder 1983, 27).

Zusätzliches Leid brachten den Insassen der sog. „Irrenhäuser“ die Behandlungsversuche, mit denen versucht wurde, auf ihre Behinderung einzugehen und denen sie wehrlos ausgesetzt waren. Aus heutiger Sicht war diese Behandlung vergleichbar mit Folter (vgl. Schröder 1983, 37 ff.). Über viele Jahrhunderte war das gesellschaftliche Denken und Handeln Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen gegenüber durch eine Verknüpfung von „Nützlichkeit“ und Lebensrecht bestimmt: Weil sie scheinbar keinen Nutzen für die Gesellschaft haben, weil sie wesentlich mehr vom Gemeinwesen brauchen als sie selbst leisten und beitragen können, wurde ihnen

z.T. nicht nur das Bildungs-, sondern auch das Lebensrecht abgesprochen (Antor & Bleidick 1995). Den vorläufigen Höhepunkt an Grausamkeit und Unmenschlichkeit stellten die eugenischen Maßnahmen, medizinischen Versuche und Euthanasieprogramme im III. Reich dar, denen Tausende von behinderten Menschen zum Opfer fielen.

Begründet durch den weit über das Ende des zweiten Weltkrieges gültigen §11 des Reichsschulgesetzes blieb Kindern mit schweren und mehrfachen Behinderungen auch später zunächst ein Schulbesuch aufgrund der ihnen zugeschriebenen „Bildungsunfähigkeit“ verwehrt. Als bildungsunfähig im Sinne dieses Gesetzes wurden diejenigen Kinder und Jugendlichen bezeichnet, die Kulturtechniken nicht erlernen konnten (vgl. Begemann 1978, 14). Diese Auffassung spiegelte sich ebenfalls wider in der damals überwiegend vorherrschenden Ansicht, Behinderung sei ein feststehender Defekt mit umfassender Inkompetenz (vgl. Kap. 2.1.). Dies hatte nach Heinen & Lamers (2001, 25) „nicht selten zur Folge, dass diese Menschen von einer pädagogischen oder therapeutischen Betreuung ausgeschlossen wurden, weil kaum vorstellbar war, „dass man da noch was machen könne“. Medizinisch geprägte Denkmodelle, die vorwiegend Abnormalitäten, Defekte, und Devianzen sahen, führten, wie Theunissen (1992) feststellt, zu einem *biologisch-nihilistischen Menschenbild* und in der Folge zu einem *therapeutischen Nihilismus*.

Erst Ende der 1950er Jahre wurden Menschen mit geistiger Behinderung in allen Altersstufen durch die Aktivitäten engagierter Eltern (1959: Gründung der *Bundesvereinigung Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind e.V.*) zum Gegenstand der Aufmerksamkeit von Politik und Gesellschaft (vgl. Heinen & Lamers, 2001). Diese bezogen jedoch Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung zunächst weiterhin nicht mit ein. Noch 1960 wurden im ‚Gutachten der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder zur Ordnung des Sonderschulwesens‘ verschiedene Vorschläge gemacht, durch die deutlich wird, dass die Institution Schule sich für diese Schüler nicht zuständig sah: So wurde formuliert, dass diese Kinder und Jugendlichen zwar „ein Anrecht darauf [haben], als Menschen beachtet und gefördert zu werden“, dass aber für sie „Lebenskreise [...] stationär in Heimen [...] oder als Tagesheimstätten einzurichten [sind]“ (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1960, 39).

Erst 1978 formulierte wiederum die *Bundesvereinigung Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind e.V.* in einer Stellungnahme zur ‚Pädagogischen Förderung schwer geistig Behinderter‘ (Bundesvereinigung Lebenshilfe 1983, E4) die Forderung nach Förderung und Integration schwerstbehinderter Menschen in alle Einrichtungen einschließlich die Schule. Gestützt wurde diese Forderung durch Erfahrungen von Lehrkräften aus der Praxis, die sich bereits um die Förderung dieser Schüler bemühten (vgl. Fröhlich 1977) und in Schulversuchen ihre *Bildbarkeit* nachweisen konnten. Daraufhin nahmen die ‚Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte‘ die Forderung auf, dass „grundsätzlich [...] jeder Geistigbehinderte unabhängig von der Art und Schwere seiner Behinderung in pädagogische Fördermaßnahmen einzubeziehen [ist]“ (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 1980, 4).

Zunächst wurden ab 1978 in einigen Bundesländern und in der Folge bundesweit Schüler mit schweren und mehrfachen Behinderungen in die Schulen für Geistigbehinderte, für Körperbehinderte und in Schulen für Blinde und Sehbehinderte aufgenommen. In Baden-Württemberg werden sie heute zum Einen in Schulen für Geistigbehinderte, besonders häufig aber in Schulen für Körperbehinderte, außerdem in Einrichtungen für Geis-

tig- und Körperbehinderte sowie auch in Schulen für Sinnesgeschädigte unterrichtet (vgl. Piechazec 2005, 23); nur sehr vereinzelt finden sich diese Kinder in der Integration z.B. im Außenklassenmodell (vgl. Pfründer 2000). Sie werden nach wie vor mit dem Lehrplan der Schulen für Geistigbehinderte von 1982 unterrichtet, der relativ offen formuliert ist, was einerseits der großen Individualität der Schüler entspricht und den Lehrern genügend Freiraum lässt, aber andererseits auch einen großen Interpretationsspielraum gibt und damit gleichzeitig die Gefahr einer gewissen Beliebigkeit für Inhalt und Form des Unterrichts birgt (vgl. Kap. 2.5.2).

Die rechtlichen Grundlagen für eine Einbeziehung dieser Schülerinnen in die schulische Bildung wurden in den letzten Jahren auf Bundesebene untermauert (vgl. Cramer 2004, 698; Stähler 2002, 777). Dies beruht zum einen auf der Aufnahme des Satzes 2 in den Abs. 2, Art. 3 des Grundgesetzes („niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ vom 27.10.1994). Zum anderen basiert es auf Neuerungen im Schwerbehindertenrecht des Sozialgesetzbuchs IX (vom 1.7.2001), wodurch das Gesetz zur Förderung der Ausbildung und Beschäftigung schwerbehinderter Menschen am 23.4.2004 in vielen Punkten erneuert wurde, sowie außerdem auf dem Behindertengleichstellungsgesetz vom 1.2.2002.

Da die Bildungspolitik in Deutschland in der Verantwortung der Länder liegt, ist auch die Unterrichtung dieser Schülergruppe von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich geregelt (vgl. Kuckartz 2003, 290). In Baden-Württemberg ist im Schulgesetz (SchG) vom 1. 8. 1983 im § 15, Satz 1, formuliert, dass die „Sonderschule [...] der Erziehung, Bildung und Ausbildung von behinderten Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf [dient], die in allgemeinen Schulen⁷ nicht die ihnen zukommende Erziehung, Bildung und Ausbildung erfahren können“. Der § 82 Absatz 3, in dem die Ausnahmen zur Ausübung der Schulpflicht genannt werden, lässt bei den betroffenen Schülern jedoch zumindest die Möglichkeit offen, dass sie die Schule wegen der Schwere ihrer Behinderungen aufgrund „medizinisch zu diagnostizierende[r] Besonderheiten nicht besuchen können“ (ebd.). Diese Formulierung birgt die Gefahr, dass sehr schwer behinderte Menschen in Baden-Württemberg nach wie vor von Bildungsangeboten ausgeschlossen werden (könnten).

Bis zur Aufnahme dieser Kinder und Jugendlichen Ende der 1970-er Jahre verfügten die Schulen allenfalls in Ausnahmefällen über geeignete Unterrichtskonzepte und Organisationsmodelle, so dass deren Unterrichtung für die Lehrkräfte zu einer großen Herausforderung wurde (vgl. Heinen & Lamers 2001). Die komplexen Beeinträchtigungen und Bedürfnisse der Kinder machten es zudem erforderlich, dass verschiedene Berufsgruppen, die bei weniger schwer behinderten Schülern (insbesondere in Schulen für Geistigbehinderte) bis dahin nicht zum Klassenteam gehörten (z.B. Physiotherapeuten, Krankenschwestern, Pflegekräfte), einbezogen wurden (vgl. Haupt & Fröhlich 1983; Fröhlich 1978a, Kuckartz 2003, 300). Auch daraus ergab sich eine neue Herausforderung für die Schulen und Lehrpersonen. Die unterschiedlich qualifizierten Berufsgruppen sollten als „Team“ die optimale Förderung der Kinder und Jugendlichen mit schweren und mehrfachen Behinderungen gewährleisten, ohne jedoch aus der Ausbildung über entsprechende Konzepte zu verfügen und ohne klare Vorgaben für diese Zusammenarbeit zu erhalten.

⁷ Ich verwende den in der Literatur gebräuchlichen Begriff der „allgemeinen Schule“ im Folgenden ebenfalls (allerdings in der vorliegenden Arbeit entgegen der hier zitierten Textstelle mit großem Anfangsbuchstaben) in Ermangelung eines besseren Ausdrucks, um diese Schulen von den Sonderschulen abzugrenzen.

Erstaunlicherweise wurde dennoch seit der Aufnahme dieser Kinder in die Schule bislang nicht umfassend untersucht, was diese Zusammenarbeit konkret beinhaltet, wer welche Aufgaben und Verantwortlichkeiten in Bezug auf diese Kinder hat, was gut gelingt und wo es Schwierigkeiten bei der Kooperation gibt. Diese Forschungslücke wird mit der vorliegenden Arbeit für die Schulteams in Baden-Württemberg geschlossen. Die Arbeit ist in das Forschungsprojekt (BiSB) der Pädagogischen Hochschule Heidelberg eingebunden, in dem die Bildungsrealität von Kindern und Jugendlichen mit schweren und mehrfachen Behinderungen in Baden-Württemberg unter verschiedenen Gesichtspunkten flächendeckend untersucht wird (vgl. Kap. 4). Durch die Einbettung in das Forschungsprojekt ist es möglich, die im vorigen Kapitel dargestellten Definitionsansätze zur Beschreibung der interessierenden Personengruppe durch konkrete Daten aus dem Forschungsprojekt BiSB I zu ergänzen. Damit werden die Schüler, auf deren reale Schulsituation und auf deren Klassenteams die Ergebnisse dieser Arbeit zurückgehen, anhand ihres Hilfebedarfs und ihrer tatsächlichen Beeinträchtigungen dargestellt und konkret beschrieben (das Forschungsdesign des Projekts wird ausführlich in Kap 4.1 dargestellt).

Aus jeder der Schulen, in denen diese Schüler unterrichtet werden, wurden im Projekt BiSB I zwei Schüler ausgewählt und alle an ihrem schulischen Alltag beteiligten Personen wurden mit sehr umfangreichen Fragebögen befragt. Im Forschungsprojekt wir uns zunächst - ähnlich wie in der theoretischen Diskussion - vor die Problematik einer Definition der Schüler gestellt: Wie sollten diese Kinder und Jugendlichen eindeutig definiert werden? Um dieses Problem zu lösen, wurde die Entscheidung getroffen, bei der Auswahl der zu untersuchenden Kinder zwar bestimmte Vorgaben bezüglich der Schwere der Behinderung zu machen, die Auswahl aber ansonsten dem Klassenteam zu überlassen und diese Vorgehensweise dahingehend zu nutzen, festzustellen, welche Merkmale die so gewonnene Schülergruppe aufweist, wer also von seinem Team als „schwerstbehindert“ bezeichnet wird. Die vom Projekt angelegten Vorgaben waren deshalb einerseits das Vorliegen einer schweren geistigen Behinderung - die gekoppelt sein konnte an eine körperliche Behinderung - sowie andererseits der Erhalt des sog. *Schwerstbehindertenzuschlages* für diesen Schüler.

Zur Beschreibung der Schülergruppe wurden verschiedene Items vorgegeben. Diese basieren in ihren Inhalten auf der Grundsystematik der ICF (2004, 5) - im Sinne der Beeinträchtigung von „Strukturen und Körperfunktionen“ - und auf Kategoriensystemen zu Erfassung des Unterstützungsbedarfs, wie sie im Bereich der Hilfebedarfsplanung (Wetzler 1995; Klauß und Schumm 2001) verwendet werden. So kann einerseits ein Bild vorgestellt werden, das die spezifischen Besonderheiten der hier untersuchten Personengruppe aus der Perspektive ihrer funktionellen Beeinträchtigungen zusammenfasst. Andererseits wird ihre Situation aus dem Blickwinkel der ihnen möglichen Aktivitäten und dem aus deren Einschränkungen resultierenden Bedarf an Unterstützung und Anregung beschrieben. Zunächst werden nachfolgend die spezifischen Beeinträchtigungen der 203 Schüler aus der Sicht ihrer Klassenteams (N=655) dargestellt:

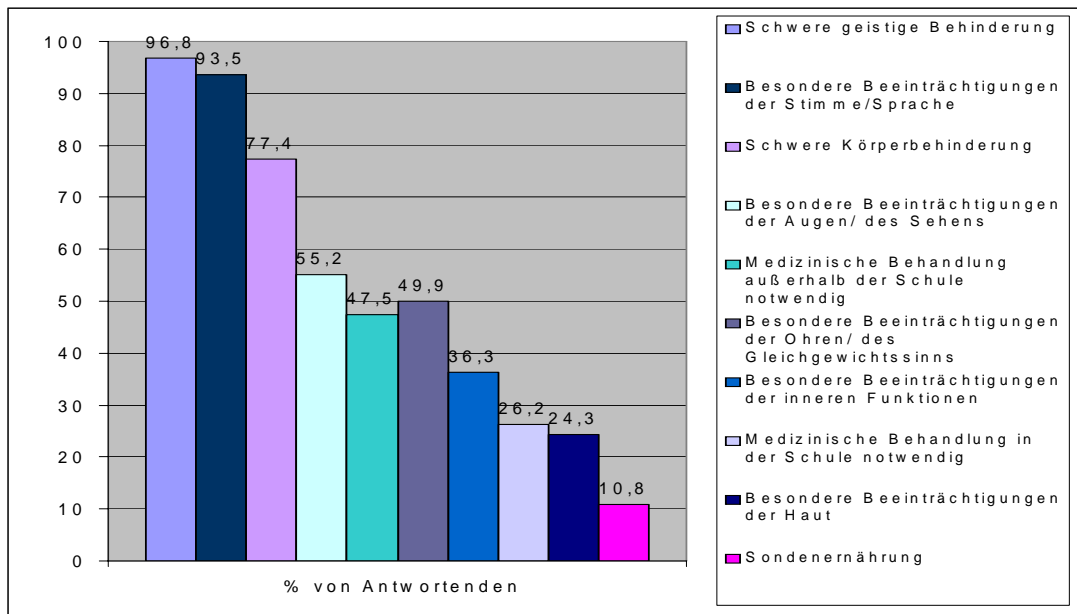


Abb. 1 Vorliegen bestimmter Beeinträchtigungen in der Schülergruppe. N=655

Fast alle Befragten geben an, dass der ausgewählte Schüler eine schwere geistige Behinderung hat - das erstaunt nicht, da dies als (vorherrschendes) Kriterium für die Auswahl der Schüler vorgegeben worden war. Als zweithäufigste Beeinträchtigung wird die der Stimme bzw. Sprache genannt (93,5%). Bei $\frac{3}{4}$ der Schülerinnen wird eine schwere Körperbehinderung angegeben (77%), bei einem beträchtlichen Anteil gibt es besondere Probleme beim Sehen (55% der Befragten). Fast die Hälfte der Befragten gibt an, dass medizinische Behandlungen außerhalb der Schule notwendig (47,5%) oder besondere Störungen der Ohren bzw. des Gleichgewichtssinns vorhanden sind (50%). Innere Funktionen (36%) und die Notwendigkeit medizinischer Behandlungen in der Schule (26%) werden von ca. einem Viertel angegeben, und besondere Beeinträchtigungen der Haut haben die Schüler nach Auffassung von 24% der Befragten. Schließlich ist ca. jeder zehnte Schüler auf Sondenernährung angewiesen (11%) (vgl. Klauß, Lamers & Janz, 2004, 110).

Der zweite Zugang, der zur Definition bzw. Beschreibung der Schülergruppe genutzt werden kann, ist der Hilfe- und Unterstützungsbedarf, den diese Schüler für bestimmte Aktivitäten, bzw. um an der Gemeinschaft teilzunehmen, benötigen. Als wesentliche Beschreibungskategorie wurde deshalb der individuelle Hilfe-, Unterstützungs- und Anregungsbedarf definiert im Sinne der „Aktivität und Partizipation“ (vgl. ICF 2004, 5). Die Kategorien orientierten sich dabei zusätzlich an den Konzepten der *ADL* („Activities of Daily Living“ (vgl. Wetzler 1995) und dem GBM-Handbuch (Klauß & Schumm 2001). Es handelt sich dabei um Bedarf an Unterstützung in den Bereichen

- **Wohlbefinden/ Befriedigung körperlicher Bedürfnisse:** Hygiene, Nahrungsaufnahme, Erhalt der Gesundheit, Bewältigung von Belastungen
- **Kommunikation und soziale Teilhabe:** Kommunikation, Einhalten sozialer Regeln, Teilnahme an einer Gruppe, fremdverletzendes Verhalten
- **Bewegung:** Fortbewegung, Erreichen von Gegenständen, Veränderung der Körperlage, Freude an der Bewegung

- **Spiel und Beschäftigung:** Spielen, Beschäftigung mit interessanten Dingen, Vermeidung von Langeweile
- **besondere Verhaltensweisen:** autistische Verhaltensweisen, selbstverletzendes Verhalten.

Die folgende Auswertung zur Beschreibung der Schülergruppe hinsichtlich dieser Parameter basiert auf den Aussagen aller befragten Berufsgruppen (N=655), die zu 14 Kompetenz- und Aktivitätsbereichen gefragt wurden, ob von 0 bis 3 ‚nie‘, ‚selten‘, ‚häufig‘ oder ‚immer‘ Unterstützungs- und Anregungsbedarf besteht. Die einzelnen Berufsgruppen setzen dabei bei ihrer Einschätzung durchaus unterschiedliche Akzente, die in Kap. 5.2.9 thematisiert und genauer betrachtet werden. Die zusammengefassten Angaben aller Teammitglieder ergeben folgendes Bild zum Unterstützungsbedarf der Kinder in der Stichprobe:

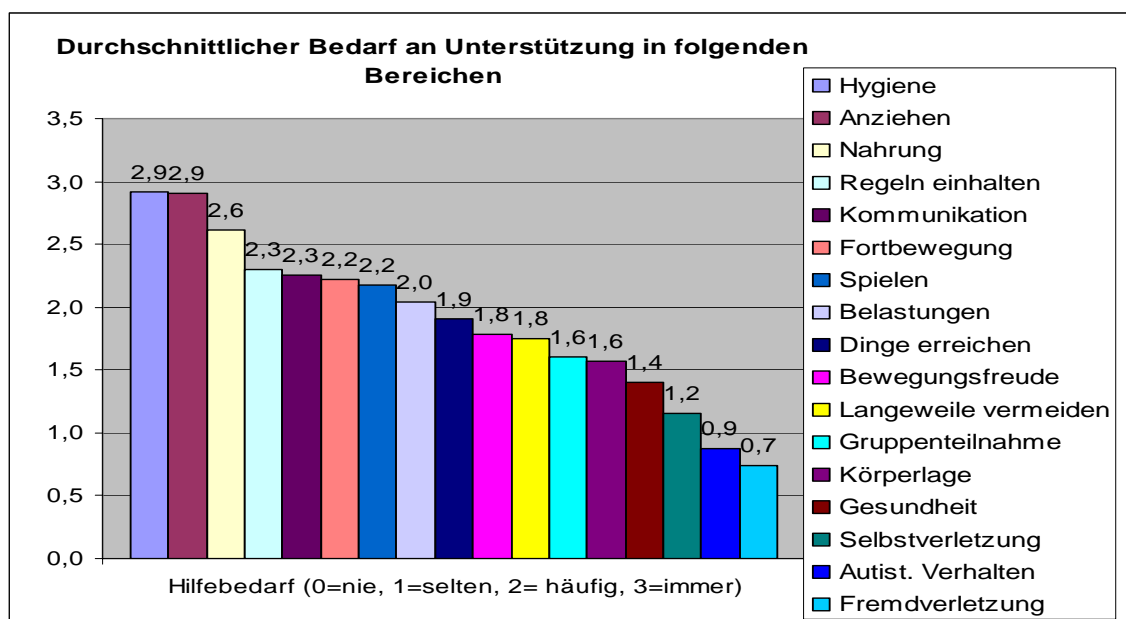


Abb. 2 Durchschnittliche Werte bei einzelnen Aktivitäts- und Kompetenzbereichen (N=655)

Die Durchschnittswerte der Antwortenden zeigen, dass die Bereiche *Hygiene*, *Anziehen* und *Nahrungsaufnahme* die höchsten Werte (knapp unter „3“) haben, die Schüler hier also die größte Unterstützung brauchen. Mit einem Durchschnittswert von ca. „2“ folgen der Unterstützungsbedarf, um *Regeln einzuhalten*, für die *Kommunikation*, zur *Fortbewegung*, zum *Spielen*, um *mit Belastungen umzugehen* und *Dinge zu erreichen*. Am niedrigsten ist der Unterstützungsbedarf, den die Kinder wegen *selbstverletzender* oder *autistischer Verhaltensweisen* oder *Fremdverletzung* haben. Diese Ergebnisse bestätigen die Aussagen von Klaufß (2003f), nach denen auch Selbstverletzung bestimmte Kompetenzen voraussetzt, die bei sehr schwer Behinderten Menschen u.U. nicht gegeben sind.

Bei genauer Analyse des Antwortverhaltens in Bezug auf die Antwortkategorie ‚immer‘ zeigt sich, dass die Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung aus der vorliegenden Erhebung dadurch charakterisiert sind, dass sie fast alle durchgehend Unterstützung bei der Selbstversorgung (*Anziehen*, *Hygiene*) brauchen (94% bzw. 91% der Befragten geben ‚immer‘ an). Etwa die Hälfte (56%) der Angaben besagen, dass die Schüler ‚immer‘ Unterstützung in Bezug auf *Bewegung* benötigen, weitere 20% geben hier ‚oft‘ an. Ebenfalls etwa die Hälfte

(56%) braucht auch ‚immer‘ Hilfe zur *sozialen Anpassung*, zur *Kommunikation* (47%) und um *Belastungen zu bewältigen* (39%). Bei vielen Schülern sind ‚immer‘ Unterstützung und Anregung notwendig, weil sie sonst unter *Langeweile* leiden würden (24% der Angaben), weil sie zum *Spielen* Hilfe benötigen (40%) oder problematische Verhaltensweisen entwickelt haben (*Selbstverletzung* 16,5% *Fremdverletzung* 10,5%).

Diese Ergebnisse machen deutlich, dass die Schülergruppe - wie erwartet und von den Definitionsansätzen nahe gelegt - tatsächlich ein sehr breit gefächertes Spektrum an Beeinträchtigungen und auch an daraus resultierendem Hilfebedarf aufweist. Durch diese große Heterogenität erklärt sich deshalb zum einen die Notwendigkeit einer quantitativ hohen personellen Ausstattung, da viele Schüler z.B. für die Fortbewegung oder die Nahrungsaufnahme Unterstützung brauchen und dieses bei mehreren Schülern von einer einzelnen Lehrkraft nicht bewältigt werden kann. Zum anderen macht die große Vielfalt des Unterstützungsbedarfs und der Schädigungen in verschiedenen Bereichen deutlich, dass unterschiedliche Professionen mit ihrem Fachwissen kooperierend zusammenarbeiten müssen, um die im vorigen Kapitel beschriebene „Partizipation bzw. Teilhabe“ zu ermöglichen. Durch die Kombination der jeweiligen Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften, Physiotherapeutinnen, Ergotherapeutinnen, Logopäden, Pflegekräften und Betreuenden Kräften können die „Kontextfaktoren“ (wie es die ICF nahe legt) so gestaltet werden, dass größtmögliche Aktivität und Partizipation trotz der Schädigung erreicht werden. Für die „Teilhabe an Bildung“ müssen je nach Klassenzusammensetzung all diese Berufsgruppen zum Klassenteam gehören, um alle Kinder der Klasse individuell, optimal und umfassend zu fördern (vgl. Kap 2.5.3 und 2.5.4).

Da die Teamkooperation in diesem Berufsfeld aber, wie die Literaturanalyse zeigen wird, bislang von der Forschung weitgehend ausgeblendet wurde, ist es problematisch, theoretisch fundierte, relevante Kriterien für diese Zusammenarbeit zu formulieren. Es ist deshalb unerlässlich, zunächst auf Forschungsergebnisse zur Teamarbeit aus dem Bereich der Arbeits- und Organisationspsychologie zurückzugreifen, um anschließend zu prüfen, ob bzw. mit welchen Einschränkungen die dort genannten Kriterien der Teamarbeit auf die Situation in den Schulen für Geistigbehinderte und Körperbehinderte übertragbar und damit für die Arbeit mit der hier interessierenden Schülergruppe anwendbar sind.

2.3 Kooperation im Team

Teamarbeit ist in der Arbeits- und Organisationspsychologischen Forschung im Gegensatz zur sonderpädagogischen Forschung ein viel beachtetes Gebiet, zu dem es eine Fülle an Literatur und empirischen Ergebnissen gibt (vgl. Schuler 2004; Antoni 2000). In diesem Zusammenhang ist häufig die Teamarbeit in Organisationen, also in wirtschaftlich arbeitenden Betrieben oder Unternehmen, Gegenstand der Untersuchungen, so dass einige Erkenntnisse wie z.B. Forschungsergebnisse zur Produktionssteigerung nicht ohne weiteres übertragbar auf die Teamarbeit in Schulen und anderen Non-Profit-Einrichtungen sind.

In Wirtschaftsunternehmen und auch in ökonomisch orientierten Dienstleistungsunternehmen stellt der wirtschaftliche Erfolg immer auch einen objektiven Indikator für die Effektivität der Kooperation in den Arbeitsgruppen dar; dieser ‚Maßstab‘ fehlt in sozialen Organisationen zwar nicht völlig, da auch sie positive Ergebnisse (z.B. Schulerfolg) anstreben, er ist aber weniger eindeutig und schwieriger zu operationalisieren. Dennoch lassen

sich wesentliche Aspekte der Kooperation in Teams aus Organisationen auf die Kooperation in der Arbeit mit Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen unter Berücksichtigung der spezifischen Verhältnisse übertragen. Diese Grundlegung des Themas im entsprechenden psychologischen Forschungsgebiet ermöglicht später eine fundierte Diskussion und Reflexion der Untersuchungsergebnisse, deshalb wird bei den dargestellten Ergebnissen zur Teamkooperation jeweils der Bezug zur Teamarbeit an Schulen für Schülerinnen mit schweren und mehrfachen Behinderungen hergestellt.

2.3.1 Begriffsdefinition „Team“

Bevor die verschiedenen Aspekte der Teamarbeit analysiert werden können, muss zunächst geklärt werden, was unter einem *Team* zu verstehen ist und wodurch ein Team konstituiert wird.

Die Wortbedeutung des englischen Begriffes *Team* kommt ursprünglich von dem Begriff „Tierkoppel“ bzw. „Gespann“ (vgl. Schneider 1996, 96). Seit dem 19. Jahrhundert wird der Begriff *Team* in Sport, Politik, beim Spiel und in der Arbeitswelt verwendet, um Gruppen von Menschen zu beschreiben, die auf bestimmte Art und Weise (durch „Teamarbeit“) zusammen wirken (vgl. Pohl 2000, 17). In der heutigen Zeit wird „Teamfähigkeit“ in fast allen Stellenausschreibungen gefordert und es wird von vielen Autoren herausgestrichen, dass mit Teamarbeit synergetische Effekte verbunden sind (vgl. ebd. 15 ff.). Auch wenn gelegentlich vor zu viel Euphorie gewarnt wird (vgl. Malik 1999, 34)⁸, ist sich die Mehrzahl der Autoren einig, dass Teamarbeit in der Arbeitswelt von großer Bedeutung und bei bestimmten Aufgabenstellungen, die z.B. das Wissen und die Fähigkeiten von mehreren Personen und Professionen erfordern, unerlässlich ist.

Zunächst muss geklärt werden, was ein *Team* im Unterschied zur *Gruppe* überhaupt ausmacht. Nach Guzzo (1996, 9) ist jedes Team eine Gruppe - aber nicht jede Gruppe ein Team. Ein Team ist also eine besondere Form der Arbeitsgruppe, die sich durch ihre besondere vernetzte Arbeitsweise - *die Teamarbeit* - von anderen Gruppen unterscheidet (vgl. Gemünden & Högl, 2001). Im Brockhaus multimedial (2005) wird der Begriff „Team“ definiert als

„eine Arbeitsgruppe von verschiedenen Fachkräften, die zur Erfüllung bestimmter Aufgaben zusammenwirken. Partnerschaftliches Verhalten, gegenseitige Anerkennung sowie Achtung der fachlichen Qualifikation und Integrität, gleichberechtigte Mitbestimmung aller Teammitglieder bei der Diskussion der Methoden, Inhalte und Ziele der Arbeit sind Kennzeichen des Teams“.

Allerdings scheinen *Gruppe* und *Team* sich nur graduell und nicht diskret zu unterscheiden, sie liegen nach Salas (1992, 4) auf einem „Gruppe-Team-Kontinuum“: „At one extreme of the continuum fall highly structured, interdependent teams, and on the other extreme fall teams whose members interact minimally and perform individual tasks in group context“. Dem Begriff *Team* wohnen allerdings gegenüber dem Begriff der *Gruppe* stärker der Aspekt funktionierender Kooperation und hoher Kohäsion sowie eine Art „Mannschaftsgeist“ inne. Es sind positive Konnotationen mit ihm verbunden (vgl. Kauffeld 2001) und man geht von positivem Teamklima, ähnlichen Zielen und einer gemeinsamen Aufgabe der Teammitglieder aus (vgl. von Rosenstiel 2004, 389). Dennoch be-

⁸ Malik z. B. betont, dass bloße Arbeitsteilung nicht gleichzusetzen sei mit Teamarbeit und bezeichnet als effizienteste Arbeitsform den kompetenten Einzelnen, den man ungestört arbeiten lässt (Malik 1999, 34).

zweifelt von Rosenstiel (2004, 398) ebenso wie Antoni (2000, 20), dass eine Unterscheidung der Begriffe *Team* und *(Arbeits-)Gruppe* sinnvoll ist, da sie letztlich das gleiche beschreiben. In Übereinstimmung mit ihrer Sichtweise werde ich deshalb in der vorliegenden Arbeit die Begriffe *(Arbeits-)Gruppe* und *Team* ebenfalls synonym verwenden.

Die Zusammenarbeit in einem Team kann in sehr unterschiedlicher Art und Weise stattfinden. Da die folgenden Ergebnisse sich auf Untersuchungen in Teams aus Wirtschaftsunternehmen beziehen, ist es notwendig, die dort vorkommenden Formen und Konzeptionen der Teamarbeit im Folgenden kurz darzustellen und voneinander abzugrenzen, um die Auswahl der Untersuchungsergebnisse und ihre Übertragung auf die schulische Situation zu legitimieren.

Titscher (1992) unterscheidet bei der Analyse der Erscheinungsvielfalt von Arbeitsgruppen *temporäre* von *permanenten* Gruppen. Letztere sind auf eine längere Dauer angelegt, sowohl was die Aufgabe als auch was die Mitglieder angeht. Dabei unterteilt er je nach Grad der Autonomie weiter in untergeordnete und selbststeuernde Arbeitsgruppen. *Temporäre Arbeitsgruppen* werden besonders bei der Projektarbeit bzw. zur Bearbeitung neuer, kurzfristig zu lösender Aufgaben eingesetzt. Niermeyer (2001, 31) grenzt von den verschiedenen Formen von Zusammenarbeit das *Pseudo-Team* ab, das zwar offiziell als Team bezeichnet wird, das aber keinen Wert auf gemeinschaftliche Leistung legt und diese auch nicht wirklich anstrebt.

Nach Bungard & Antoni (2004, 446 ff.) erfüllen drei Arten von Teams in Organisationen die oben angeführten Kriterien eines im Sinne von Niermeyer (2001) „echten Teams“: Qualitätszirkel, Projektgruppen und teilautonome Arbeitsgruppen. Während es sich bei *Qualitätszirkeln* nach Antoni (2000, 27) um „kleine Gruppen von Mitarbeitern der unteren Hierarchieebene [handelt, die sich] [...] regelmäßig auf freiwilliger Grundlage treffen, um selbstgewählte Probleme aus ihrem Arbeitsbereich zu bearbeiten“, sind *Projektgruppen* in der Regel Gruppen, die - häufig zeitlich, personell und finanziell begrenzt - bestimmte Problemstellungen bearbeiten sollen. Hier ist die Aufgabenstellung im Gegensatz zu *Qualitätszirkeln* oft vom Management vorgegeben. Diese Gruppen setzen sich meist aus Experten zusammen, die speziell zur Lösung der Arbeitsaufgabe ausgewählt wurden, und deren Teilnahme nicht freiwillig ist (vgl. Bungard & Antoni 2004, 453).

Qualitätszirkel werden auch in der Sonderschule eingesetzt (vgl. Schnoor, 2002; Schnoor, Hergesell & Pehl, 2002). Diese Form der Zusammenarbeit ist aber bei der täglichen schulischen Zusammenarbeit im Klusenteam, die Gegenstand der vorliegenden Untersuchung ist, nur von untergeordneter Bedeutung. *Qualitätszirkel* werden eher zusätzlich im Sinne einer internen Teambesprechung eingerichtet (vgl. Schnoor 2002), deshalb können die diesbezüglichen Forschungsergebnisse aus der Psychologie im Folgenden vernachlässigt werden. Ähnliches gilt für *Projektgruppenarbeit*, die für die Analyse der täglichen Arbeit mit Schülerinnen mit schweren Behinderungen eher von geringerer Bedeutung ist, so dass der Fokus nachfolgend auf die Forschungsergebnisse zu sog. *teilautonomen bzw. selbstregulierenden Teams* gelegt wird.

Unter *teilautonomen bzw. selbstregulierten Arbeitsgruppen* versteht man nach Antoni (2000, 40) Teams, die mehr oder weniger eigenverantwortlich eine gemeinsame Aufgabe bearbeiten. Auch Bungard & Antoni (2004, 455) definieren teilautonome Arbeitsgruppen als „kleine funktionale Einheiten der regulären Organisationsstruktur (ca. drei bis zehn Personen), die konstant zusammen arbeiten und denen die Erstellung eines kompletten (Teil-) Produktes oder einer Dienstleistung mehr oder weniger eigenverantwortlich übertragen wurde.“ Pietruschka

(2003, 5) verwendet den Begriff der *selbstregulierenden Arbeitsgruppe* und betont mit diesem Begriff noch stärker den aktiven Aspekt. Er führt aus, dass eine solche Arbeitsgruppe sich dadurch auszeichnet, dass sie „als ständiger Bestandteil in die formale Arbeitstruktur integriert ist“, in einem bestimmten Rahmen selbstständig handelt und entscheidet und eine Aufgabe ganzheitlich bearbeitet. Wesentliches Merkmal selbstregulierter, -regulierender bzw. teilautonomer Arbeitsgruppen ist also die Autonomie, die bestimmte Handlungsspielräume im Rahmen einer übergeordneten Organisation bietet.

Da ein Klassenteam meistens zum Schuljahresbeginn zusammengestellt wird und danach relativ autonom für die Arbeit verantwortlich ist, entspricht ihre Arbeitssituation am ehesten den „*permanenten, selbststeuernden Gruppen*“ nach Titscher (1992) bzw. den „*teilautonomen Arbeitsgruppen*“ nach Bungard & Antoni (2004, 455) oder den „*selbstregulierenden Arbeitsgruppen*“ nach Pietruschka (2003, 5). Aus diesem Grund werden nachfolgend insbesondere die Forschungsergebnisse, die sich auf die Arbeit in teilautonomen bzw. selbstregulierten Arbeitsgruppen beziehen, dargestellt.

2.3.2 Teammerkmale

Um Teamarbeit analysieren und die Aspekte einer wirksamen Kooperation untersuchen zu können, muss zunächst geklärt werden, welche konstituierenden Merkmale ein Team ausmachen und in welcher Form diese das Gelingen der Zusammenarbeit beeinflussen können. Dafür wird zuerst eine Auswahl verschiedener Beschreibungs- und Definitionsansätze von Teamarbeit bewusst nach- und nebeneinander dargestellt, um einen späteren Rückbezug zu ermöglichen und anschließend ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten:

Nach Auffassung von Antoni (2000, 21) lassen sich Teams durch die Merkmale „Zeitdauer der Zusammenarbeit, Arbeitsauftrag, Zielsetzung, Regeln und Normen, Rollenverteilung, Kooperation, Gruppengröße und Wir-Gefühl bzw. Kohäsion“ beschreiben bzw. je nach Ausprägung der einzelnen Merkmale unterscheiden, da dementsprechend „der Charakter einer Gruppe bzw. von Gruppenarbeit stärker oder schwächer vorhanden [ist].“ (ebd. 23).

Gemünden & Högl (2001, 8) nennen bei ihrer Definition folgende Aspekte:

- Eine soziale Einheit von drei oder mehr Personen (dyadische Konstellationen werden nicht als Team bezeichnet, da bestimmte Merkmale nur bei einer größeren Gruppe auftreten können)
- Die Mitglieder werden von außen als Teammitglieder erkannt und nehmen sich selbst dementsprechend wahr (gemeinsame Identität)
- Die Gruppe ist eingegliedert in eine Organisation
- Sie erledigt durch unmittelbare Zusammenarbeit eine gemeinsame Aufgabe.

Nach Bungard (1990, 317) ist ein Team eine „kleine, nach funktionalen Gesichtspunkten strukturierte Arbeitsgruppe mit einer spezifischen Zielsetzung und entsprechenden Arbeitsformen, relativ intensiven Interaktionen untereinander und einem mehr oder weniger starken Gemeinschaftsgeist“.

Krenz (2002) beschreibt im Kindergarten-Online-Handbuch ein Team „zunächst [...] [als] eine Arbeits-/ Leistungsgruppe, die zielorientiert tätigkeitsnotwendige Aufgaben in Angriff nimmt und in effektiver und effizienter Zusammenarbeit aktuelle Herausforderungen erkennt, aufgreift und konstruktiv löst/ erledigt. Dabei steht eine bedeutsame Arbeitsaufgabe für alle Mitarbeiter/innen im Mittelpunkt“.

Nach von Rosenstiel (2004, 389) kann ein Team definiert werden als „eine Mehrzahl von Personen, die zeitlich überdauernd in direkter Interaktion stehend durch Rollendifferenzierung und gemeinsame Normen gekennzeichnet sind und die ein Wir-Gefühl verbindet.“ Der Aspekt der Zielorientierung wird hier anschließend ebenso betont wie auch in der Beschreibung von Brodbeck (2004, 416) der ein Team beschreibt als eine „aufgabenorientierte Gruppe, deren Mitglieder gemeinsam kooperieren, um gemeinsame Ziele zu erreichen“.

Pohl (2000, 17) versteht unter einem Team „eine kooperierende Arbeitsgruppe, ein organisatorisches System oder Teilsystem, das zum Zwecke gemeinsamer Aufgabenerfüllung eine Binnenstruktur vorweist“. Weiter ist ein Team eine „leistungsorientierte Gruppe (task-oriented group), deren Verhalten und soziale Interaktion durch vorwiegend funktionale Leistungs- und Aufgabenorientiertheit bestimmt ist. Dies gilt sowohl für feste Arbeitsgruppen (family groups) als auch für zeitlich begrenzte Projektgruppen“ (ebd.).

Pesch & Sommerfeld (2000, 9) betonen besonders die Aufgabe und das gemeinsame Ziel eines Teams. Diese gemeinsame Aufgabe ist in der Regel komplex und erfordert vielseitige Kompetenzen. Sie wird arbeitsteilig, aber vernetzt von den Mitgliedern gelöst. Zur Arbeitsteilung gehören unterschiedliche Funktionen und Rollen, es gibt wechselseitige Abhängigkeiten und gegenseitige Verantwortung und das Ziel kann nur gemeinsam erreicht werden. Ein Team hat keine oder nur eine flache Hierarchie. „Nicht in erster Linie die gegenseitige Sympathie, sondern spezielle Fähigkeiten ermöglichen ein gutes Zusammenspiel. Wie im Orchester kommt es auch in anderen Teams darauf an, wie der Einzelne sein Instrument beherrscht; wie die Einzelnen sich aufeinander beziehen, einander zuhören, sich anpassen, eine Balance zwischen dem Hervortreten und dem Zurücknehmen finden; wie das Team seine Zusammenarbeit auswertet, sich gegenseitig Feedback gibt und danach strebt, sich als Team zu verbessern“ (Pesch & Sommerfeld 2000, 11).

Auch Kunert & Knill (1999, 21) arbeiten heraus, dass sich ein Team von anderen Gruppierungsformen in folgenden Punkten abhebt: Das Team hat einen klar umrissenen Arbeitsauftrag und die Verantwortung für dieses Arbeitsziel wird dem Team von einer "übergeordneten Instanz" ausdrücklich übertragen. Nach ihrem Verständnis können Teams ihre Leitung selbst festlegen und sie besitzen die Möglichkeiten und Wege, sich selbst in Richtung auf das Arbeitsziel zu organisieren. Dazu gehört, dass das Team über ein Potenzial der Konfliktregulierung verfügt.

Für Born und Eiselin (1996, 17) ist ein Team durch folgende Merkmale charakterisiert: Es herrscht ein ausgeprägtes Maß an innerem Zusammenhalt und Engagement für die Team-Leistungsziele, aufgrund einer gemeinsamen Aufgabenorientierung und eines spezifischen Existenzzwecks, den das Team im Rahmen der Vorgaben

selbst definiert. Des Weiteren erfolgen der Arbeitseinsatz und die Kontrolle des Arbeitsablaufs gemeinsam. Dabei ist es wichtig, die Trennung zwischen denjenigen, die denken und entscheiden, und denen, die arbeiten und ausführen, durch ganzheitliche Arbeitszuschnitte und Mechanismen der kollektiven Selbstregulation aufzuheben. Das führt zu einem gleichberechtigten Nebeneinander von individueller und wechselseitiger Verantwortung. Dadurch wird das Team in die Lage versetzt, Synergien zu erschließen, das heißt, das Team schafft gemeinsam etwas, das über die Summe der Beiträge der einzelnen Mitglieder hinausgeht (vgl. Ueberschaer 2000, 31).

Schneider (1996, 96) betont ebenfalls den organisatorischen Freiraum, in dem ein Team arbeitet. Es steht in einem Tätigkeitsfeld mit hoher Autonomie und weit reichender Selbststeuerungskompetenz. Er versteht unter dem Funktionsbegriff *Team* „eine kleine, überschaubare Gruppe [...], welche auf der strategischen Ebene [...] Tätigkeiten vom Typus der Informationsbeschaffung, Informationsverarbeitung, Urteilsbildung, Planung, Strategieentwicklung und Problemlösung ausübt“. Dabei kann die Zeitdauer unterschiedlich sein („*Langzeitteam*“ vs. „*Ad-Hoc-Team*“). Während innerhalb des Teams eine Differenzierung der Rollen besteht, tritt das Team nach außen als Einheit auf. Das Team bildet die geeignete Organisationsform, „für die auf ein meist befristetes Ziel gerichtete enge und intensive Zusammenarbeit von Spezialisten und Experten“ (ebd., 97). Dabei wird deren Potenzial synergetisch gebündelt, wodurch die Lösung einer wichtigen, besonders diffizilen und hochkomplexen Aufgabe gelingen kann, die ein Einzelner nicht bewältigen könnte.

Analysiert man diese unterschiedlichen Definitionen, finden sich verschiedene Aspekte, die in fast allen Ansätzen genannt werden, die demnach offenbar gemeinsam zum Kern der Team-Definition zu zählen und damit als konstituierende Merkmale eines Teams zu sehen sind. Darüber hinaus gibt es allerdings auch Punkte, die von verschiedenen Autoren unterschiedlich gewichtet werden hinsichtlich der Frage, ob sie als konstituierend für die Teamdefinition gelten können (z.B. ob ein Team eine Leitung hat und wer diese bestimmt oder ob die Teammitglieder gleichberechtigt zusammenarbeiten). Hier scheint auch in der psychologischen Forschung Uneinigkeit zu herrschen.

Nachfolgend werden die für die Definition eines Teams übereinstimmend genannten Merkmale herausgearbeitet und im Folgenden zusammenfassend näher betrachtet. Diese Teammerkmale werden dabei gleichzeitig auf ihre Gültigkeit für die in dieser Arbeit interessierende Kooperation in Klassenteams von Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen analysiert.

2.3.2.1 Merkmal 1: „Mehrere Personen“

Alle Autoren sind sich einig, dass ein Team aus mehreren Personen besteht. Dabei sind nach Gemünden & Högl (2001, 8) sowie von Rosenstiel (2004, 398) Dyaden noch nicht als Team zu verstehen, da hier spezifische Gruppendynamische Phänomene wie Koalitionsbildung oder Mehrheiten/Minderheitenbildung nicht auftreten können. Damit von einem Team gesprochen werden kann, müssen also mindestens drei Personen zusammenarbeiten. Gleichzeitig wird von den meisten Autoren eine „überschaubare“ (Schneider 1996, 96) Gruppengröße propagiert. Antoni (2000, 21) hält mit Blick auf die sozialpsychologische Forschung eine Gruppengröße von fünf bis sechs Mitarbeitern für sinnvoll, wobei dennoch die Gruppengröße nicht der Grund dafür sein dürfe, bestehende sinnvolle Arbeitszusammenhänge aufzulösen.

Von Rosenstiel (2004, 395) propagiert unter Einbeziehung der Untersuchungsergebnisse von Yetton & Bottger (1983, zit. nach von Rosenstiel 2004, 398) ebenfalls eine Gruppengröße von ca. fünf Mitgliedern, da sonst Beiträge des Einzelnen nicht mehr eingebracht werden könnten. Bei dieser Gruppengröße können die verschiedenen Perspektiven noch koordiniert werden. Die Anzahl der Personen hängt nach Antoni (2000, 20) und von Rosenstiel (2004, 398) auch von der Dauer und räumlichen Nähe der Zusammenarbeit ab: je länger und näher diese ist, desto größer kann eine Gruppe sein. Bei größeren Gruppen bestehe allerdings tendenziell die Gefahr, dass sie in kleinere *informelle Gruppen* zerfallen, die dann evtl. sogar gegeneinander arbeiten.

Nach diesen Kriterien bilden die Mitarbeiterinnen, die mit Klassen von Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen zu tun haben, tatsächlich *Teams*, es arbeiten in der Regel zwischen vier und sechs Personen zusammen. Damit ist die von den meisten Autoren als optimal angesehene Gruppengröße in diesem Zusammenhang gegeben.

In Unterrichtssituationen, in denen Team-Teaching (vgl. Kap 2.4.4) praktiziert wird, ist allerdings diese Vorgabe nicht immer erfüllt. Die konkrete Zusammenarbeit findet hier u.U. nur zwischen zwei Personen statt (obwohl das Klassenteam aus mehreren Personen besteht). Es wird also zu diskutieren sein, inwieweit im Einzelfall von *Teamarbeit* gesprochen werden kann, wenn das Merkmal, dass mehrere Personen zusammenarbeiten, in der konkreten Situation unter Umständen nur eingeschränkt zutrifft.

2.3.2.2 Merkmal 2: „Zusammenarbeit über einen längeren Zeitraum hinweg“

Nach Schneider (1996, 96) kommt es zwar vor, dass sich in Organisationen *Ad-Hoc-Teams* bilden, die - dem Namen entsprechend - kurzfristig zusammen kommen und eine begrenzte Aufgabe bearbeiten. Normalerweise arbeiten Teams jedoch über einen längeren Zeitraum hinweg zusammen, dieser Aspekt wird von verschiedenen Autoren deshalb als konstituierendes Teammerkmal angeführt (vgl. von Rosenstiel 2004; Antoni 2000). Damit ein Gruppengefühl entsteht, ist die Dauer der Zusammenarbeit von großer Bedeutung (vgl. v. Rosenstiel, 401).

Es wird dabei allerdings von mehreren Autoren ebenfalls darauf hingewiesen, dass relativ geschlossene Teams, die über Jahre in gleicher Zusammensetzung bestehen, Gefahr laufen, starre Normen zu entwickeln und geringere Leistung insbesondere im Bereich der Innovation zu erbringen (vgl. Katz & Allen 1982, zit. nach von Rosenstiel, Molt & Rüttinger 2005, 34). In der dort zitierten Studie von Katz & Allen (1982) ging es nicht um Schulteams, sondern um Projektgruppen, bei denen die Leistungs- und Innovationskraft bei längerer Zusammen-

arbeit drastisch abfiel. Im Lichte der Ergebnisse dieser Untersuchungen ist der schulorganisatorisch bedingte relativ häufige Wechsel von Teammitgliedern (insbesondere der Zivildienstleistenden und FSJ-ler⁹) - der in Bezug auf andere Aspekte, wie z.B. die Kontinuität oder die Rolle der Bezugspersonen für die Kinder, durchaus zu problematisieren ist - u.U. auch positiv zu sehen, da durch eine Erneuerung des Teams ein Abfall des Engagements vermeidbar scheint. Durch häufigeren Wechsel in der Zusammensetzung des Teams muss allerdings immer von neuem der gruppendynamische Strukturierungsprozess (vgl. *Teamentwicklung* unter Kap. 2.3.3) ablaufen, der seinerseits Aufmerksamkeit und Ressourcen bindet und von den eigentlichen Teamaufgaben ablenkt.

Die Zusammenarbeit in der Schule - bezogen auf die Förderung von Schülern mit schwersten Behinderungen - ist in der Regel für mindestens ein Schuljahr und oft auch für längere Zeiträume konstant, die Zivildienstleistenden, Praktikantinnen und FSJ-ler wechseln allerdings (mindestens) jährlich.

2.3.2.3 Merkmal 3: „Gemeinsame Aufgaben und Ziele“

Eine gemeinsame Aufgabe bzw. ein Ziel, das bearbeitet werden soll, spielt bei allen Team-Definitionen eine Rolle. Diese Aufgabe muss nach Kunert & Knill (1999, 21) von einer übergeordneten Instanz ausdrücklich übertragen worden sein, während andere Autoren lediglich das Vorhandensein gemeinsamer Ziele betonen, die sich ein Team auch selbst setzen kann (Pesch & Sommerfeld 2000; Antoni 2000). Nach Pesch & Sommerfeld (2000, 9) muss es zum Wesen dieser Aufgabe gehören, dass sie nur gemeinsam erfüllt werden kann.

Von Rosenstiel (2004, 384) hebt hervor, dass „alle am Gesamtproblem interessiert sein sollten“. In Übereinstimmung mit Malik (1999) räumt er ein, dass sich manche Aufgaben besser allein erfüllen lassen. Eine Team-Aufgabe muss demgegenüber ihrem Wesen nach teilbar sein und interagierende Zusammenarbeit erforderlich machen, insbesondere dort, wo ein Mitarbeiter ohne den Beitrag des anderen diese Aufgabe nicht erfüllen kann, wie es z.B. bei interdisziplinär zusammengesetzten Teams der Fall ist (von Rosenstiel 2004, 393). Insofern ist dieser Aspekt bei der Teamarbeit mit Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen besonders relevant, da hier verschiedene Berufsgruppen mit unterschiedlichen Kompetenzen kooperieren müssen, um den besonderen Bedürfnissen dieser Schülergruppe gerecht werden zu können.

Kauffeld & Grote (2001, 30) heben hervor, dass ein Team nur dann gut funktionieren kann, wenn die Anforderungen an die Teamergebnisse, also die Ziele, klar formuliert sind, da sich die Teammitglieder sonst eigenen Intentionen zuwenden, die dem Gesamtziel entgegenstehen können. Die Ziele sollen deshalb gut formuliert und erreichbar sein, außerdem sollte es zur besseren Orientierung der Mitarbeiter Kriterien geben, mit denen der Grad der Zielerreichung bestimmt werden kann. Ziele in der Zusammenarbeit erfüllen nach Antoni (2000, 87) verschiedene wichtige Funktionen bei der Führung eines Teams, sie motivieren und wirken „magnetartig“ in eine Richtung. Sie ermöglichen Planung, Überblick, Reflexion, geben der Arbeit Sinn und „schweißen“ das Team zusammen. Er betont, dass Ziele ohne Feedback diese Funktionen allerdings nur schwer erfüllen können.

Der Aspekt der Übereinstimmung über die gemeinsamen Ziele in der Zusammenarbeit und die Vorstellungen bezüglich der Zielerreichung spielt nach Brodbeck, Anderson & West (2000) auch für das Teamklima, das

⁹ „FSJ - ler“ sind Menschen, die ein freiwilliges soziales Jahr ableisten. In Ermangelung eines anderen Ausdrucks wird diese in der Praxis gebräuchliche Abkürzung verwendet.

sich auf die Qualität von Innovation und die Effektivität eines Teams auswirkt, eine entscheidende Rolle (vgl. Kap. 2.3.2.5). Die Teamziele sollten den Mitarbeitern plausibel, gemeinsam ausgehandelt und erreichbar sein:

- Klarheit: Die Autoren betonen, dass die Ziele klar und deutlich artikuliert werden müssen. Bezogen auf Schüler mit schweren und mehrfachen Behinderungen könnten solche Zielvereinbarungen gemeinsam im Rahmen einer Teamsitzung in Form eines Förderplanes benannt und festgehalten werden.
- Wertschätzung und Einigkeit: Wenn diese Ziele nicht gemeinsam festgelegt, oder (sofern diese vorgegeben wurden) nicht gemeinsam interpretiert werden, bestehe die Gefahr, dass sie nicht vom gesamten Team getragen werden und die Mitglieder unterschiedliche Ideen bei ihrer Arbeit verfolgen und umsetzen möchten.
- Erreichbarkeit: Die gemeinsam gefundenen Teamziele müssen, damit sie förderlich wirken können, möglichst konkret in den Arbeitsalltag integriert und damit erreichbar sein. (vgl. Brodbeck et al. (2000, 11)

Im Bereich der Schule stellt sich die Zieldefinition komplizierter dar als in Produktionsunternehmen (in denen diese Ergebnisse gewonnen wurden), da hier nur sehr begrenzt mit dem Kriterium der Leistungssteigerung operiert werden kann. So ist nach Schley (1998, 148) „der Umgang mit Zielen [...] eine der großen Schwächen in der schulischen [...] Teamarbeit“. Er fordert daher die konkrete Formulierung von Handlungs-, Prozess- und Ergebniszielen, die regelmäßig überprüft werden (vgl. ebd., 149). In Bezug auf die Arbeit mit Schülerinnen mit schweren und mehrfachen Behinderungen ist - wie in allen Schulen - das übergeordnete Ziel der „Bildung“ natürlich vorgegeben. Anders als die Lehrpläne der allgemeinen Schulen ist der für diese Schüler gültige Lehrplan der Schule für Geistigbehinderte allerdings sehr offen gehalten. Das erscheint wegen der dargestellten Individualität und Heterogenität dieser Schülergruppe durchaus sinnvoll und wichtig, bedeutet aber, dass keine gemeinsamen und von allen zu erreichenden Leistungsstandards formuliert werden können, sondern die konkreten, individualisierten Ziele für den einzelnen Schüler gemeinsam im Team erarbeitet werden müssen.

2.3.2.4 Merkmal 4: „Kohäsion (Wir-Gefühl)“

Kohäsion lässt sich nach von Rosenstiel (2004, 405) beschreiben als das „Ausmaß wechselseitiger positiver Gefühle“. Mitglieder einer Gruppe sprechen in der Regel voneinander als „wir“. Kohäsion und Gemeinschaftsgeist, die bereits bei der alltagssprachlichen Definition eines Teams wichtig sind, werden von verschiedenen Autoren betont (Antoni 2000; Gemünden & Högl 2001; Bungard 1990; von Rosenstiel 2004). Andere Autoren (Schneider 1996; Kunert & Knill 1999; Pohl 2000; Pesch & Sommerfeld 2000) nennen den Aspekt des „Wir-Gefühls“ nicht explizit, bzw. bezeichnen dieses Phänomen als „inneren Zusammenhalt“ (Born & Eiselin 1996,17).

Das Ausmaß dieser Bindung an das Team hängt nach Antoni (2000) von der Attraktivität der Gruppe als Ganzem (Stolz auf die Gruppe) und der Gruppenaufgabe (und in Verbindung damit der Motivation) sowie der Qualität der Beziehungen der Gruppenmitglieder untereinander ab. Das „Wir-Gefühl“ wird außerdem durch verschiedene Aspekte der Teamarbeit beeinflusst (insbesondere die Aspekte der gemeinsamen Aufgabe und der

gemeinsamen Werte und Ziele). Außerdem spielt die Gruppengröße nach von Rosenstiel (2004, 398) bei der Kohäsion eine Rolle: je größer eine Gruppe ist, desto weniger zufrieden sind die Mitarbeiter mit der Mitgliedschaft, desto geringer ist folglich das „Wir-Gefühl“ ausgeprägt. Die Kohäsion wirkt sich nach Meinung der Autoren positiv auf die Leistung des Teams aus. Positive Gruppenkohäsion ist nach von Rosenstiel (2003) und Schneider (1996) gekoppelt mit geringerer Fluktuation und niedrigeren Fehlzeiten. Außerdem steigert ein mittlerer Kohäsionsgrad die Gruppenleistung und wirkt sich positiv auf das Teamklima aus (vgl. Schneider 1996, 46).

Von Rosenstiel (2004, 405) hält jedoch einschränkend fest, dass einer unkritischen und durchgehend positiven Bewertung der Kohäsion die Erkenntnis entgegensteht, dass durch ihr Vorhandensein manchmal eine konstruktiv-kritische Zusammenarbeit und Reflexion erschwert sein kann, da die Gruppe sich nicht mehr selbst in Frage stellt. Dies könne in der Folge zu schwachen Gruppenergebnissen und Fehlentscheidungen führen (vgl. Brodbeck et al. 2000, 11; Brandstätter 1989, zit. nach von Rosenstiel 2004, 405). Auch Sader (2000 zit. nach von Rosenstiel et al. 2005, 134) betont, dass bei zu hoher Kohäsion die Gefahr besteht, dass man sich „einen Kaffee kocht“, „Skat spielt“ und sich „wahnsinnig nett findet“ (ebd. 134). Bei zu niedriger Kohäsion werde dagegen viel Energie auf die Aufrechterhaltung des eigenen Status verwendet, so dass auch hier die Leistung sinke, eine mittlere Kohäsion ist folglich am besten für die Teamleistungen.

Bezogen auf die Arbeit mit Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen ist anzunehmen, dass die Kohäsion eine große Rolle spielt, da die Teammitglieder aufgrund der häufig unvorhergesehenen, z.T. dramatischen Erfordernisse (z.B. bei lebensbedrohlichen Anfällen der Schüler) auf den Zusammenhalt und die gegenseitige Unterstützung im Team angewiesen sind. Außerdem erfolgt die tägliche Zusammenarbeit in vielen Fällen sehr eng; zumindest Teile des Teams verbringen viel Zeit miteinander und sind teilweise ausschließlich mit nicht sprechenden Kindern zusammen, sodass sie auf eine gute Kommunikation untereinander angewiesen sind. Diese Bedingung fördert allerdings andererseits auch hier die Gefahr, dass die Kohäsion dabei so groß wird, dass eine kritische Auseinandersetzung in Bezug auf die Beiträge zur gemeinsamen Aufgabenbewältigung wegen des Gruppenzusammenhalts zurückgestellt wird.

2.3.2.5 Merkmal 5: „Teamklima“

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Teamarbeit, der von mehreren Autoren genannt wird, ist das Teamklima (vgl. Brodbeck & Maier 2001; Kauffeld 2001; Antoni 2000; Brodbeck 2004; v. Rosenstiel 2004). Unter *Teamklima* ist der „Charakter der Zusammenarbeit“ zu verstehen (Brodbeck et al. 2000, 8). Es wird definiert als „subjektive Wahrnehmungen von Individuen über ihre soziale Umgebung in Organisationen oder Arbeitsgruppen, die mehr oder weniger sozial geteilt sind“. Verschiedene der bereits dargestellten Aspekte der Zusammenarbeit hängen mit dem Teamklima eng zusammen: Die Visionen und Ziele sind hier ebenso von Bedeutung wie die Sicherheit, die Partizipation, die Kohäsion und der Umgang mit Innovationen und Normen.

Nach neueren Ansätzen ist davon auszugehen, dass innerhalb einer Organisation neben einem übergreifenden „Organisationsklima“ verschiedene soziale Subsysteme (Teams) existieren, deren Klima unterschiedlich sein kann. Dieses *Teamklima* bezieht sich im Gegensatz zum *Organisationsklima* nach Anderson & West (1998) auf das unmittelbare Arbeitsumfeld von Personen eines Teams, die sich mit gemeinsamen Zielen (mehr oder

weniger) identifizieren, miteinander interagieren (oder auch nicht) und voneinander abhängige Arbeitsaufgaben bewältigen. Verschiedene Studien bestätigen einen engen Zusammenhang zwischen Klima, Innovation und Leistung in Organisationen (vgl. King & Anderson 1995), der nach West (1990) auf vier Faktoren (*Vision, Aufgabenorientierung, Partizipative Sicherheit, Unterstützung für Innovation*) zurückzuführen ist. Diese Zusammenhänge spielen nach Brodbeck & Maier (2001) auch in Teams in pflegerischen bzw. sozialen Berufen eine Rolle¹⁰ und sind deshalb im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit von besonderer Bedeutung.

Das Teamklima beeinflusst nach Brodbeck et al. (2000) die Effektivität und Innovationsbereitschaft des Teams, dabei ist unter Innovation sowohl das Generieren und Implementieren von neuen Ideen als auch das Beseitigen von Schwachstellen zu verstehen (vgl. auch Kap. 4). Insbesondere der Aspekt der Innovation ist in der Arbeit mit Schülerinnen mit schweren Behinderungen wichtig, weil hier aufgrund der fehlenden konkreten Vorgaben (vgl. Kap. 2.5.2) die Kreativität der Teammitglieder beim Finden neuer Lösungen ebenso gefordert ist wie die Bereitschaft der Schulleitungen, ungewöhnliche, innovative Schritte mit zu tragen und zu unterstützen. Deshalb wird das Teamklima ein Aspekt sein, der im Rahmen der vorliegenden Untersuchung besondere Beachtung findet und wird unter Kapitel 4.3. bei der Beschreibung des zur Erhebung eingesetzten Teamklima-Inventars für Innovationen (TKI) noch genauer beleuchtet.

2.3.2.6 Merkmal 6: „Arbeitsteilung und Rollenverteilung“

Die Rollenverteilung wird bei etlichen der vorgestellten Definitionen zur Beschreibung eines Teams erwähnt (vgl. Antoni 2000,18; von Rosenstiel 2004, 394 ff.). Die Zusammenarbeit basiert auf der gemeinsamen Aufgabe, die arbeitsteilig und kooperierend von den verschiedenen Teammitgliedern optimal gelöst werden soll, und zwar in dem Sinne, dass sich synergetische Effekte einstellen können. Damit legen die Autoren Wert darauf, dass sich bei gut gelingender Teamarbeit jeder auf seine Weise mit seinen Fähigkeiten und Kompetenzen einbringt und dementsprechend bei der Teamarbeit seinen Platz und seine Rolle im Team findet.

Antoni (2000, 23) konkretisiert dies dahingehend, dass ohne klare Rollenverteilung die Ausführung einer gemeinsamen Aufgabe kaum möglich sei, wobei diese Rollenverteilung mehr oder weniger flexibel sein könne. Pesch & Sommerfeld (2000, 9) betonen, dass die Aufgaben zwar arbeitsteilig, aber dennoch vernetzt erfüllt werden müssen und die einzelnen Teammitglieder dabei über verschiedene berufliche Kompetenzen verfügen müssen. Auch Gemünden & Högl (2001, 8) betonen den professionellen Charakter des Teams und grenzen es damit beispielsweise von „privaten Skatrunden“ ab (vgl. ebd.). Für die Aufgabenbearbeitung seien die Mitglieder des Teams aufeinander angewiesen und voneinander abhängig.

Von Rosenstiel (2004, 394) erwähnt deshalb ebenfalls, dass die unterschiedlichen Aspekte der Aufgabe durch jeweils dafür kompetente Mitarbeiter repräsentiert sein müssen, und auch Gellert & Nowak (2004, 40) betonen, dass ein Team - für eine sinnvolle Arbeitsteilung - eine entsprechende Anzahl von qualifizierten Mitarbeitern benötigte, die in der Lage sind, die verschiedenen Teilaufgaben zu erledigen.

Der Aspekt der Kompetenz ist sehr wichtig und wird zu Unrecht nicht in sämtlichen der oben aufgeführten Definitionen explizit genannt: Nur wenn die einzelnen Teammitglieder über entsprechende (unterschiedliche)

¹⁰ Das Teamklima-Inventar für Innovation in Gruppen (TKI) wurde unter anderem durch 9 Teams aus der heilpädagogischen Betreuung Jugendlicher validiert (vgl. Brodbeck & Maier, 2001)

fachliche Kompetenzen verfügen, kann die Rollenverteilung gelingen und können die von Schneider (1996) sowie Born & Eiselin (1996, 17) angeführten synergetischen Ergebnisse erreicht werden, die dem Einzelnen nicht gelingen könnten¹¹. Gehören dem Team Personen an, die nicht ausreichend kompetent und qualifiziert sind, ist eine gelingende Arbeitsteilung nach diesen Ausführungen nicht möglich. Andere Mitarbeiter müssen dann deren Teilaufgaben übernehmen oder sie bleiben unerledigt. Ist zu wenig qualifiziertes Personal vorhanden, kann es zu einer permanenten Überforderung dieser Teammitglieder kommen. Das Team kann dadurch seine Ressourcen nicht effektiv nutzen und der Synergieeffekt bleibt voraussichtlich aus (vgl. Haug 2003, 30).

Synergien innerhalb eines Teams können jedoch auch bei fachlicher Kompetenz der Mitarbeiter nur dann wirksam werden, wenn die Zusammenarbeit nicht durch Auseinandersetzungen um Aufgabenbereiche und Kompetenzen beeinträchtigt wird. Effektive Teamarbeit erfordert deshalb unter anderem eine eindeutige Definition der verschiedenen Teilaufgaben und eine klare Arbeitsteilung im Team (vgl. Gellert & Nowak 2004, 41).

Die Rollenverteilung innerhalb eines Teams findet nach Born & Eiselin (1996) allerdings eine Grenze darin, dass Planung und Ausführung zugunsten einer Gleichberechtigung aller Teammitglieder nicht getrennt werden dürfen, also beides von allen Teammitgliedern gemeinsam erledigt werden sollte. Auch Pesch & Sommerfeld (2000, 11) beschreiben Teams als Gruppen mit keiner oder flacher Hierarchie, in denen die Ziele und Vorgaben im Team erarbeitet werden können und nicht (nur) von der Leitung vorgegeben werden.

Neben der fachlichen Rollenverteilung im Team gibt es nach von Rosenstiel (2004, 402) in Teams auch eine soziale Rollenverteilung und „informelle Hierarchien“ (vgl. Haisch o.J., 7), die die Zusammenarbeit nicht unerheblich beeinflussen. Dabei handelt es sich zum einen um bestimmte Zuschreibungen wie die Rolle des „Sündenbocks“ oder des „Trittbrettfahrers“, es gibt häufig aber neben den formellen (offiziellen) Leitungspersonen auch heimliche und informelle Leiter, die eigentlich den Kurs bestimmen oder für das Klima und die Kohäsion sorgen (ebd.). Nach Pohl (2000, 66) haben auch informelle Rollen (wie „Vertrauter des Chefs“) und biografische Rollen (wie „Dienstältester“ bzw. „Nesthäkchen“) große Bedeutung bezüglich der Zusammenarbeit im Team (vgl. Kap. 2.3.2.6. Rollendifferenzierungen).

Die Aufgabenteilung in Teams, die mit Schülern mit schweren Behinderungen arbeiten, wurde bislang nicht untersucht. Hier sind - wie die unter Kap. 2.6.2 dargestellten Ansätze von Orelove & Sobsey (1996) und Koskie & Freeze (2000) zeigen werden - verschiedene Modelle der arbeitsteiligen Zusammenarbeit denkbar: Teams, in denen außenstehende Beobachter nicht unterscheiden könnten, wer welche Ausbildung hat vs. Teams, in denen die Aufgaben sehr klar nach Ausbildungen getrennt verteilt sind. Wie dies im Schulalltag der Schüler mit schwersten Behinderungen geregelt ist, wird ein Bestandteil der Untersuchung sein.

¹¹ Malik führt bezüglich dieser Synergie allerdings einschränkend aus, dass diese Effekte bei bestimmten Aufgaben wie Führungs- oder Unternehmensproblemen eher bezweifelt werden müssen und „teamfreie Entscheidungen“ schneller und wirkungsvoller seien (Malik, 1999; Malik, 2001).

2.3.2.7 Merkmal 7: Unmittelbare Zusammenarbeit des Teams

Der Aspekt der unmittelbaren Zusammenarbeit bzw. der unmittelbaren Interaktion wird von Gemünden & Högl (2001, 8) besonders hervorgehoben, die darin den besonderen Arbeitsstil von Teams sehen. Auch Bungard (1990), von Rosenstiel (2004, 399) sowie Born & Eiselin (1996, 17) betonen die direkte Interaktion bei der Definition eines Teams. In anderen Definitionen ist dieser Aspekt unter dem Begriff der *kooperierenden Zusammenarbeit* zu finden (vgl. Antoni 2000; Pohl 2000). Schneider (1996, 97), wie auch Gemünden & Högl (2001,8), ergänzt, dass ein Team nach außen als Einheit erkennbar ist und voneinander abhängig arbeitet. Die Anzahl der Kontakte zwischen den Gruppenmitgliedern ist deshalb innerhalb des Teams sehr viel größer als Kontakte der Mitglieder zu anderen Personen (von Rosenstiel 2004, 399).

Durch das von Gemünden & Högl (2001, 8) und von Rosenstiel (2004, 399) hervorgehobene Aufeinander-Angewiesen-Sein der Teammitglieder bei der Bewältigung einer Aufgabe erhält die unmittelbare Zusammenarbeit zusätzliches Gewicht. Die Mitarbeiterinnen eines Teams sind insofern aufeinander angewiesen - und hier kommt die o.g. Aufgabenverteilung zum Tragen -, als die Bewältigung der Aufgabe ein bestimmtes Maß an Arbeit mit sich bringt: Was ein Mitarbeiter nicht erledigt, muss von den anderen Teammitgliedern übernommen werden, es gibt im Team demnach komplexe wechselseitige Abhängigkeiten. Wenn also nicht klar definiert ist, wer welche Aufgabe hat, muss dies immer wieder neu ausgehandelt werden und dies birgt nach Haisch (o.J.; 1993) die Gefahr, dass jeder Mitarbeiter das präferiert, was ihm wichtig ist und was er besonders gut kann („Domänen“). Dadurch entstehe u.U. das Problem, dass vorhandene Stärken ausgebaut und Schwächen der einzelnen Mitarbeiter nicht bearbeitet werden. Der Mitarbeiter gerate dabei auch in Gefahr, auf eine bestimmte Tätigkeit oder Stärke festgelegt bzw. etikettiert zu werden (vgl. Kap 2.3.2.6 zur Rollenverteilung). Nach Auffassung von Haisch (o.J., 6 ff.; 1993) entsteht dadurch eine Arbeitsteilung, die nicht unbedingt professionell begründet sein muss und damit eine „informelle Hierarchie“ darstellt. Er betont dabei, dass dies weniger auf persönliches Machtstreben einzelner Teammitglieder zurückzuführen ist, sondern sich vielmehr als kollektive Problemlösestrategie wegen der in manchen Teams mangelnden Vorgaben und Strukturen bezüglich der Arbeitsteilung entwickeln kann.

Ebenfalls bedeutsam bei der direkten Zusammenarbeit sind die Beziehungen und Konfliktlösekompetenzen des Teams (vgl. auch 2.3.4.3). Dabei gilt es nach von Rosenstiel (2004, 400), die Sachebene von der Beziehungsebene trennen zu können. Hier ist das Geschlecht der Teammitglieder von Bedeutung. Männer präferieren auf Grund gesellschaftlicher Rollenzuweisungen u.U. häufig eher einen sachlichen Problemlöse-Stil, durch den Mehrheitsentscheidungen herbeiführt, während Frauen offenbar eher um Konsens bemüht sind und das Klima in der Arbeitsgruppe pflegen. Außerdem ist das Vertrauen - im Sinne der Bereitschaft, Informationen weiter zu geben, mit denen man selbst potenziell geschädigt werden könnte - , von Bedeutung für die direkte Zusammenarbeit (vgl. Brodbeck et al. 2000, 12).

Dieses Teammerkmal der unmittelbaren Zusammenarbeit müsste für Klassenteams bei Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen Gültigkeit haben, da die Klassenteams zumindest räumlich in der Regel eng zusammen arbeiten. Ob sich ein Klassenteam allerdings tatsächlich innerhalb einer Schulwoche kom-

plett trifft und „unmittelbar zusammenarbeitet“, hängt jedoch von der Arbeitsorganisation und der Deputatverteilung ab. Dieser Aspekt wird ein weiterer Teil der Untersuchung sein.

2.3.2.8 Merkmal 8: Gemeinsame Regeln und Normen

Antoni (2000, 22) betont, dass gemeinsame Regeln und Normen die Art und Weise der Zusammenarbeit und die Grundorientierung der Gruppe bestimmen. Dabei ist von Bedeutung, wer diese übergeordneten Normen festlegt bzw. in das Team hinein trägt. Ein Team, das seine Aufgabe selber definiert, kann eher aushandeln, welche übergeordneten Ziele und Normen dabei berücksichtigt werden sollen. Wenn die Aufgabe dagegen weitgehend von außen bzw. von der Leitungsebene vorgegeben wurde, ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass sich das Team mit den zugrunde liegenden Normen nicht so stark identifiziert.

Teams in Wirtschaftsunternehmen unterscheiden sich dabei vermutlich maßgeblich von Teams in Sonderschulen mit schwerstbehinderten Schülern. Der Auftrag bei ersteren ist in der Regel sehr klar, während es in der Schule vorkommt, dass die Aufgaben - im Rahmen bestimmter Vorgaben der Schulkonzeptionen und des Bildungsplans - nahezu vollständig vom Team selber zu definieren sind. Wie weiter unten genauer ausgeführt wird, finden sich aber insbesondere zur Arbeit mit Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen nur in einigen Schulkonzeptionen explizite Angaben zu Zielen und Formen ihrer Förderung, so dass die Teams in diesem Bereich in weiten Teilen auf sich gestellt sind. Gemeinsame Normen sind jedoch wichtig für die Zusammenarbeit, da nach Irle (1975, zit. nach von Rosenstiel 2004, 406) eine positive Korrelation zwischen Normbeachtung in der Gruppe und Gruppenkohäsion existiert, die ihrerseits konstituierendes Merkmal der Teamarbeit ist. Durch ein hohes Maß an „Wir-Gefühl“ werden umgekehrt auch für die Gruppe wichtige Normen strikter eingehalten. Diese beiden Merkmale beeinflussen sich also gegenseitig. Dabei ist zu beachten, dass durch Einhaltung von Gruppennormen einerseits Leistungssteigerungen erzielt werden können, da das gesetzte Ziel von allen getragen und verfolgt wird, dass aber andererseits in Problemlösegruppen innovative Impulse durch strikte Einhaltung von Normen eher behindert werden.

Mit diesem letzten Merkmal, den „übergeordneten Werten und Normen“, ist die Darstellung der acht konstituierenden Aspekte von Teamarbeit, die z.T. voneinander abhängig sind, abgeschlossen. Sie wurden für Arbeitsgruppen und Teams entwickelt und erforscht, in denen Aufgaben arbeitsteilig bearbeitet werden, sind insofern in vielen Bereichen auf die Kooperation in Klassenteams bei Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen übertragbar. Aus den dargestellten und diskutierten Teammerkmalen leitet sich für mich - und dieses Verständnis liegt der vorliegenden Arbeit zugrunde - folgende Definition eines Teams und der Teamarbeit ab:

Ein Team besteht aus mehreren kompetenten Personen, die eine Aufgabe gemeinsam und arbeitsteilig, aber vernetzt bearbeiten und sie gemeinsam besser bewältigen, als es jeder alleine könnte. Die Teammitglieder haben die gleichen Ziele, arbeiten aufgabenorientiert nach bestimmten Regeln in Abhängigkeit voneinander, verfügen über gemeinsame Normen und ein „Wir-Gefühl“.

2.3.3 Teamentwicklung

Teams sind keine statischen Gebilde, sondern entwickeln sich und sind in den verschiedenen Entwicklungsphasen von einer Gruppe zu einem Team unterschiedlich leistungsfähig¹². Für diesen Veränderungsprozess gibt es verschiedene Phasenmodelle (vgl. Pietruschka 2003; Jacobs 2005, 65 ff.). Eines der in der Arbeits- und Organisationspsychologie bekanntesten Modelle zur Entwicklung von Gruppen ist das Modell von Tuckman (1965), welches durch eine Metaanalyse von Studien mit verschiedensten Gruppen unterschiedlicher Größe entwickelt wurde und damit einen weiten Geltungsbereich haben dürfte. Demnach durchlaufen Gruppen bei ihrer Entwicklung nahezu grundsätzlich vier verschiedene Phasen, die nahtlos ineinander übergehen und in ihrer Reihenfolge festgelegt nacheinander ablaufen (sequentielles Modell).

- **Forming:** In dieser Phase findet sich das neue Team zusammen, es herrscht eine Atmosphäre der Orientierung. Die Teammitglieder lernen sich kennen und werden sich über die Ziele und Rollen klar. Es herrscht ein Bedürfnis nach Sicherheit und Zugehörigkeit vor. Gleichzeitig ist das eigene Verhalten eher zurückhaltend und vorsichtig. In dieser Phase kommt es in der Regel weder zu innovativen Lösungen noch zu Konflikten.
- **Storming:** Diese Phase kann auch als Redefinitionsphase bezeichnet werden. In dieser Phase wird häufig deutlich, dass die Arbeit nicht so vorangeht, wie erwartet. Der Fokus liegt auf dem interpersonellen Bereich. Es kommt zu ersten Konflikten und Auflösungstendenzen bestehender Gruppenstrukturen, während gleichzeitig ein Bedürfnis nach Kohärenz besteht. Insbesondere in dieser Phase besteht die Gefahr, dass die Teamarbeit scheitert und die Gruppe sich auflöst.
- **Norming:** In dieser Phase spielt die Methode zur Zielerreichung eine zentrale Rolle. Die Konflikte sind überwunden, der Umgang ist geprägt von offenem Austausch und Kooperation. Dazu gehört das Aushandeln von Spielregeln, Vereinbarungen über den Umgang miteinander und von Arbeitsmethoden.
- **Performing:** Wenn diese Phase erreicht wird, existiert in der Gruppe ein starkes „Wir-Gefühl“. Erste Ergebnisse wurden erreicht und sind Ansporn für die zukünftige Zusammenarbeit.

Im Gegensatz zu Tuckmans Annahmen von fest aufeinander folgenden Entwicklungsschritten legt das Entwicklungsmodell von Neck, Connerly & Manz (1997) ein Kontinuum über fünf Stufen zugrunde, bei denen keine streng festgelegte Abfolge der Stufen angenommen wird. Das eine Ende des Kontinuums ist durch das sog. „chaotische Team“ gekennzeichnet, das andere Ende, die höchste Entwicklungsstufe, beinhaltet ein Team mit großem Teamgeist, hoher Motivation und Autonomie. Der Entwicklungsweg verschiedener Gruppen kann sich nach diesem Ansatz voneinander unterscheiden.

¹² Vgl. die Team-Leistungskurve nach Schley (1998, 126), die die Entwicklung eines Teams von einer Gruppe über ein „Pseudoteam“, ein „potenzielles Team“, ein „arbeitsfähiges Team“ zu einem „Hochleistungsteam“ nachzeichnet.

Im *Modell der Gruppenentwicklung* von Born und Eiselin (1996, 16) werden verschiedene Variablen benannt, die an den Gruppenentwicklungsprozessen beteiligt sind. Die Hauptvariablen sind:

- Normen und Standards (sowohl ungeschriebene Gruppennormen als auch Arbeitsvorschriften)
- Kohäsion der Gruppe
- Innere Sozialstruktur (Macht- und Rollenstrukturen)
- Kollektive Handlungsmuster, also das Verhalten im Gruppenkontext, das sich vom Handeln einzelner Personen unterscheidet.

Der Erfolg der Teamentwicklung hängt nach Pietruschka (2003) außerdem von verschiedenen konstituierenden Variablen wie der Aufgabenart, den Rahmenbedingungen und personalen Faktoren ab. Wie bereits dargestellt, ist bei kleineren Gruppen und größerer räumlicher Nähe die Kohäsion größer, was die Gruppenentwicklung positiv beeinflusst (vgl. Born & Eiselin 1996). Außerdem spielt der Zeitaspekt eine Rolle: Die Dauer der Zusammenarbeit entscheidet über die Länge der einzelnen Entwicklungsphasen. Dieser Aspekt ist wichtig für die Arbeit in der Schule: Hier arbeitet ein Team in der Regel zumindest für ein Schuljahr zusammen. Häufiger Personalwechsel bzw. personelle Umstrukturierungen lösen wieder einen neuen Teamentwicklungsprozess aus.

Der Grad der Gruppenentwicklung wirkt sich nach Pietruschka (2003) positiv auf die Arbeitszufriedenheit aus und ist damit indirekt am Erfolg der Teamarbeit beteiligt. Durch immer neue Teambildungen kann dieser Einfluss nicht genutzt werden. Dagegen gibt es aber auch mögliche negative Effekte von kohäsiven (d.h. in diesem Sinne weit entwickelten) Gruppen. Neben dem Phänomen des „Groupthink“¹³, bei dem in der Gruppe extremere Entscheidungen getroffen werden als sie vom Einzelnen getragen würden, kommt es bei lange zusammenarbeitenden Gruppen auch zu dem Problem, dass bestimmte Rollen festgelegt sind und damit auch „Trittbrettfahrer“ an Gruppenerfolgen teilhaben, zu deren Entstehung sie nicht beigetragen haben (vgl. Kap. 2.3.2.6).

Bezüglich der Arbeit mit Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen wird nach Orelove & Sobsey (1996, 18 ff.) ebenfalls ein typischer Teamentwicklungsverlauf angenommen, der jedoch - um Redundanzen zu vermeiden - erst in Kap. 2.6.2.2 dargestellt wird.

¹³ Der Sozialpsychologe Janis (1982) untersuchte anhand von Dokumentationsmaterial die Gruppenentscheidungsprozesse, die zur Zeit der Kennedy-Ära in Amerika zu verschiedenen Fehlentscheidungen führten und zeigte, dass in den entsprechenden Gremien häufig eine aufgeheizte Atmosphäre herrschte, gekoppelt mit einem starken Gefühl, zusammenhalten zu müssen, wobei kritische Personen sanktioniert und zur Loyalität aufgerufen wurden. Dieses Phänomen wird als „Groupthink“ bezeichnet

2.3.4 Erfolgreiche Teamarbeit

Einige psychologisch relevante Aspekte, die zum Gelingen bzw. Scheitern von Teamarbeit beitragen können, wurden bereits unter 2.3.2 bei der Beschreibung der Teammerkmale erwähnt, da sie teilweise konstituierender Teil derselben sind. Sie werden nachfolgend hinsichtlich ihrer Rolle in Bezug auf Erfolg bzw. Misserfolg von Teamarbeit vertiefend behandelt und diskutiert, so dass bei der abschließenden Diskussion und Interpretation der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung eine fundierte Einordnung in die aus der Arbeits-, Organisations- und Sozialforschung abgeleiteten Forschungsergebnisse möglich wird.

2.3.4.1 Definition „erfolgreicher“ Teamarbeit

Bei der Frage nach Einflussfaktoren für erfolgreiche Teamarbeit muss zunächst definiert werden, was unter „Erfolg“ im Einzelnen zu verstehen ist, da ein Team sich über die gemeinsame Aufgabe konstituiert, die erfolgreich bewältigt werden soll. Das Kriterium für Erfolg ist je nach Arbeitsfeld unterschiedlich: In einem Wirtschaftsunternehmen spielt beispielsweise die Produktivität eines Teams als eindeutiges und transparentes Erfolgskriterium eine größere Rolle als in einer Dienstleistungsorganisation und vor allem in Nonprofit-Organisationen (vgl. Schedler & Proeller 2003). Dennoch gibt es einige Aspekte, die - unabhängig von der Art des Unternehmens - generell zur Definition von Gruppenerfolg zu zählen sind.

Allgemein lässt sich aus den oben dargestellten Teammerkmalen ableiten, dass Teamarbeit dann erfolgreich ist, wenn die Aufgabe vom Team besser gelöst wurde als von einem Einzelnen bzw. einer Ansammlung Einzelner (vgl. auch Ueberschaer 2000, 31). Die Betonung liegt dabei auf der Bewältigung der Arbeitsaufgabe, so dass die reibungslose Zusammenarbeit als Gruppe an sich noch nicht als ausreichend für erfolgreiche Teamarbeit angesehen werden kann: Damit Teamarbeit nicht zum Selbstzweck wird (vgl. Schumacher 2003, 195), muss sie sich also bezüglich ihres Erfolges am Erreichen der Ziele messen lassen. Gemünden & Högl (2001, 42) verstehen Effektivität zunächst allgemein als „Grad der Zielerreichung“. Dabei gehen sie implizit davon aus, dass man diesen Grad der Zielerreichung messen kann.

Das besondere Problem bei der Arbeit in Schulen mit Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen besteht hier darin, dass sich diese Teamziele schwer definieren lassen und eine verlässliche Bewertung von erfolgreicher Zielerreichung mindestens ebenso schwierig ist, da z.T. selbst das Beibehalten des Status Quo in manchen Fällen als Erfolg zu sehen ist (etwa bei Kindern mit degenerativen Erkrankungen) und oft kein „bewertbares Produkt“ als Ergebnis der Zusammenarbeit wie z.B. in der Autoproduktion erreicht werden kann. Die Gefahr, dass in Arbeitsbereichen ohne leicht definier- und überprüfbare Ziele die Teamarbeit zum „Selbstzweck“ wird (vgl. Schumacher 2003, 195) und „ein Teil dieses Teams zu sein [...] für die Teammitglieder das Wichtigste an ihrer Arbeit [wird]“, ist deshalb besonders groß (vgl. Frage 12 Teamklima-Inventar, Brodbeck et al. 2000).

Wenn allerdings eine tatsächlich messbare Gruppenleistung gegeben ist, sehen Gemünden & Högl (2001, 42f.) durchaus auch das „Potenzial der Gruppe für zukünftige Zusammenarbeit“ als zusätzliches (aber eben nicht alleiniges) Kriterium für erfolgreiche Teamarbeit an. Diese Sichtweise wird von Antoni (2000, 97 ff.) gestützt, der ebenfalls explizit außer der erfolgreichen Bewältigung der Teamaufgabe einen angestrebten Erfolg der Teamarbeit darin sieht, dass das Team auch weiterhin zusammen arbeiten möchte. Die Bereitschaft zur weiteren Zu-

sammenarbeit hängt nach Antoni (ebd., 97) maßgeblich davon ab, ob die Bedürfnisse der Einzelnen durch die Teamarbeit erfüllt werden konnten. Dieser Aspekt spielt auch bei Kriz & Nöbauer (2002, 29) eine Rolle, die als Effektivitätskriterien in Anlehnung an Campion et al. (1996, 431, zit nach Kriz & Nöbauer 2002, 29) neben der Produktivität einer Gruppe die Arbeitszufriedenheit und die positive Beurteilung durch Vorgesetzte definieren.

Brodbeck (2004, 419) sieht den Gruppenerfolg ebenfalls im Grad der Übereinstimmung der erbrachten Leistungsresultate mit den vorher bestimmten Zielen der Gruppe. Er unterscheidet dabei aber zusätzlich zwischen Erfolg auf der Individual- und der Gruppenebene und ordnet der *Individualebene* die Aspekte

- Arbeitszufriedenheit,
- Krankenstand,
- Kündigungsabsicht,
- Entwicklung der eigenen Qualifikation und
- Befriedigung der individuellen Bedürfnisse der Gruppenmitglieder zu.

Erfolgsdimensionen auf *Gruppenebene* sind Indikatoren der Produktivität (wie Qualität und Quantität der Ergebnisse, umgesetzte Innovationen, sowie Aspekte der „Teamlebendigkeit“). Unter diesem letzten Aspekt werden Dimensionen wie Kohäsion, kollektive Selbstwirksamkeitserwartung und Partizipation gefasst. Brodbeck (ebd., 419) legt außerdem Wert darauf, dass es bei der Bewertung von Gruppenerfolg nicht nur um die Steigerung von Produktivität gehen kann, sondern dass neben den produktionsorientierten Bereichen auch individuelle, soziale und gesellschaftliche Aspekte optimiert werden müssen. Diese Sichtweise gilt in Nonprofit-Unternehmen, in denen eine „wirtschaftliche Produktivität“ im engeren Sinne nicht vorgesehen ist, selbstverständlich in besonderem Maße und ist insofern auf die Schule für (u.a.) Kinder und Jugendliche mit schweren und mehrfachen Behinderungen übertragbar.

Brodbeck (ebd.) fasst unter „Dimensionen der Gruppenleistung“ Verhaltensweisen bzw. -potenziale zusammen, die für das Erreichen der Gruppenziele relevant sind. Dies sind auf individueller Ebene Anstrengung, Leistungsmotivation und fachliche Kompetenzen. Auf Gruppenebene zählen zu diesen Dimensionen soziale Kompetenzen, Reflektionsfähigkeit (vgl. auch die *Task Reflexity* und *Social Reflexity* nach West 1996) und die Motivation, zum Gruppengefühl beitragen zu wollen.

Bei der Analyse der vorliegenden Ansätze zur Definition erfolgreicher Teamarbeit kann man also in Anlehnung an Antoni (2000, 98) zusammenfassend konstatieren, dass ein Team dann erfolgreich arbeitet, wenn

- das Ergebnis der Gruppenarbeit besser ist als eine Einzelleistung,
- das Ergebnis mit den Arbeitszielen übereinstimmt und für die Beurteilenden akzeptabel ist,
- die von den Teammitgliedern eingebrachten Kompetenzen dabei im Sinne der Synergie zum Tragen kommen,
- die sozialen Prozesse innerhalb der Gruppenarbeit dazu führen, dass die Mitglieder auch künftig gemeinsam arbeiten möchten und
- die Erfahrungen, die die Mitarbeiter mit der Gruppenarbeit machen, ihre eigenen Ziele befriedigen.

Welche Aspekte den in dieser Form definierten Gruppenerfolg im positiven bzw. auch im negativen Sinne beeinflussen, wird von verschiedenen Autoren unterschiedlich bewertet bzw. es werden verschiedene Schwerpunkte gesetzt.

2.3.4.2 Variablen erfolgreicher Teamarbeit

Nach Antoni (2000, 97) hängt die Effektivität einer Gruppe von mehreren Faktoren ab: vom individuellen Einsatz und der Anstrengung der Gruppenmitglieder, ihren Kompetenzen sowie der Angemessenheit der Bearbeitungsstrategien. Außerdem spielen organisatorische Bedingungen für die Förderung von Gruppenbildung eine Rolle (vgl. von Rosenstiel 2004, 390). Diese Aspekte werden auch von Högl & Gemünden (2001, 46 ff.) genannt und um den Einfluss der Teamführung erweitert. Sie entwickeln auf der Basis empirischer Ergebnisse ein Modell der Teamarbeit und leiten verschiedene Determinanten der erfolgreichen Teamarbeit daraus ab, wonach der Erfolg der Teamarbeit zum einen von der Teambesetzung, zum anderen von der Teamführung abhängt. Bei der Teambesetzung spielen neben der fachlichen Kompetenz auch soziale Kompetenz und Präferenz für die Arbeit im Team eine Rolle. Die Teamführung nimmt auf verschiedene Arten (zunächst unabhängig von der Besetzung der Gruppe) Einfluss auf die Teamarbeit und damit indirekt auch auf das Ergebnis, z.B. durch

- die Akzeptanz und Qualität der Ziele, die von der Führung vertreten werden,
- die Bindung des Einzelnen an diese Ziele („Teamziel-Commitment“),
- das Feedback an die Mitglieder und
- den Grad der Entscheidungsmöglichkeiten im Team.

In Abhängigkeit von diesen Voraussetzungen verläuft die Gruppenarbeit bezüglich verschiedener Determinanten mehr oder weniger erfolgreich: Das Engagement, die Kohäsion, die Ausgewogenheit der Beiträge einzelner Mitarbeiter, die gegenseitige Information sowie die Kommunikation allgemein werden sowohl von der Teamzusammensetzung als auch von der Teamführung determiniert. Vom Erfolg der Arbeit im Team hängt schließlich ab, ob die Leistung im Endeffekt den Anforderungen entspricht und ob es ein über das jeweilige Teamziel hinausgehendes Potenzial für weitergehende Teamarbeit gibt (Gemünden & Högl 2001, 47; v. Rosenstiel 2003, 343).

Auch Kriz und Nöbauer (2002, 28) zeigen verschiedene Parameter auf, die sich auf den Erfolg der Teamarbeit auswirken: Zunächst spielen die Voraussetzungen, wie die Qualifikation der Mitarbeiter, die Gruppengröße, Zielsetzung und Merkmale der Tätigkeit eine Rolle. Außerdem haben unterstützende Instrumente und Methoden wie Entgeltsysteme, Personalauswahl und -entwicklung Einfluss auf den Erfolg der Arbeit. Schließlich ist die Rollen- und Beziehungsgestaltung, also die Teamkompetenz (Umgang mit Konflikten, Rollenverständnis, Führung, Regeln der Zusammenarbeit) von Bedeutung für den Erfolg eines Teams.

Im Gegensatz zu diesen Faktoren, die mit dem Erfolg von Teamarbeit assoziiert sind, gibt es auch Störfaktoren, die erfolgreiche Teamarbeit behindern. Auch diese betreffen zum einen die Ebene der formalen bzw. inhaltlichen Voraussetzungen der Aufgabe, zum anderen die Ebene der persönlichen Einstellungen und des zwischenmenschlichen Verhaltens der Teammitglieder (vgl. Pohl 2000, 50). Nach Schneider (1996, 58f.) leistet eine Gruppe dann qualitativ und quantitativ weniger als ihr bestes Mitglied, wenn

- die Mehrzahl der Teammitglieder fachlich sehr inkompetent ist und sich deshalb die Meinung des „besten“ Mitglieds nicht durchsetzen kann
- sachliche Entscheidungen nicht auf der Sachebene, sondern auf der Beziehungsebene getroffen werden, sich also nicht die beste Entscheidung durchsetzt, sondern die Entscheidung instrumentalisiert wird, um Prestige-Erwägungen oder Rivalitäten zu unterstützen (vgl. auch Haisch 1993)
- Teammitglieder, die stark dominierend sind, nicht qualifiziert sind
- durch Konformitätsdruck (und an dieser Stelle wirkt sich das ansonsten im positiven Sinne wirksame „Wir-Gefühl“ nachteilig aus) einer weniger sinnvollen Lösung zugestimmt wird, und/oder
- die Gruppe zu groß wird, so dass es zu starken Reibungsverlusten kommt und nicht alle Ideen zum Vortrag kommen können.

Diese Aspekte spielen z.B. bei Bungard und Antoni (2004, 462) ebenfalls eine Rolle, sie betonen aber zudem die dadurch beeinflusste Motivation der Teammitglieder als Zwischenschritt zur beeinträchtigten Gruppenleistung, da sie schwache Gruppenleistungen bei teilautonomen Arbeitsgruppen auf mangelnde Motivation zurückführen. Außerdem führen sie an, dass zu große Leistungsanforderungen insbesondere in Gruppen mit wenig Handlungsspielraum hinderlich für effektive Gruppenarbeit sind.

Nach Jacobs (2005, 73 ff.) können diese Bedingungsvariablen für gelingende Teamarbeit - ohne dass er das Gelingen jedoch genauer definiert - in „Aufgaben-Variablen“, „Persönlichkeitsvariablen“ und „Struktur- und Rahmen-Variablen“ eingeteilt werden. Die dort einsortierten einzelnen Variablen bedingen sich jedoch - nach meiner Einschätzung - z.T. gegenseitig und hängen voneinander ab (diese mangelnde „Trennschärfe“ räumt Jacobs selbst ein (vgl. ebd. 74). So hängt die innere Haltung der Mitarbeiter (eine „Persönlichkeits-Variable“ nach Jacobs) gleichzeitig von der Art der Aufgabe und der Entlohnungssysteme ab. Somit wäre sie nicht nur eine Persönlichkeits-, sondern zugleich auch eine Aufgabenvariable und eine strukturelle Variable. Aus diesen Gründen verlasse ich in der nachfolgenden vertiefenden Darstellung dieser förderlichen bzw. hinderlichen Aspekte für die Teamarbeit die zwar reizvolle (weil übersichtliche) Einteilung von Jacobs (2005, 73 ff.) in die drei Bereiche. Stattdessen werden die für die Zusammenarbeit im Klassenteam und insbesondere für die vorliegende Untersuchung

relevanten Aspekte (Motivation, Kompetenzen der Teammitglieder, Organisatorische Bedingungen, Kommunikation, Umgang mit Konflikten und Rollendifferenzierung) zusammenfassend dargestellt.

Motivation der Teammitglieder

Der Erfolg der Teamarbeit hängt letztlich von der individuellen Anstrengung der Teammitglieder ab (vgl. Antoni 2000, 100). Diese individuelle Anstrengung der Teammitglieder wird ihrerseits von der Motivation der Teammitglieder beeinflusst, die durch unterschiedliche Parameter wie die Gestaltung der Aufgabe, das Belohnungssystem und die Gruppeninteraktion bestimmt wird. Arbeitsmotivation kann nach Erkenntnissen der Motivationsforschung (vgl. Herzberg 1966; Trist 1990) zum einen durch **intrinsische Motivation** (die Ausführung der Aufgabe befriedigt durch sich selbst die Bedürfnisse der Ausführenden), zum anderen durch **extrinsische Motivation** entstehen (durch äußere Anreize z.B. Belohnungen bzw. Vermeidung unangenehmer Konsequenzen).

Für eine erfolgreiche Bearbeitung von Aufgaben spielt insbesondere die intrinsische Motivation der Mitarbeiter eine entscheidende Rolle. Diese wird im Sinne von Herzberg (1966) durch die Gestaltung der Arbeitsaufgabe gefördert bzw. geschwächt. Extrinsische Motivation ist u. a. insofern problematisch, als sie externer Kontrolle bedarf (damit z.B. niemand zu Unrecht belohnt wird) und bei Ausfall der Belohnung die Motivation sinkt. Es gilt deshalb, die intrinsische Motivation zu fördern, um gleich bleibend gute Ergebnisse zu erzielen.

Nach Emery (1972, zit. nach Antoni 2000, 104) muss für eine Aufgabenorientierung - und damit für eine Steigerung der intrinsischen Motivation - zum einen die Möglichkeit der Kontrolle des Einzelnen über seine Arbeitsabläufe gegeben sein, zum anderen muss die Aufgabe so beschaffen sein, dass sie motivierend wirkt und den Mitarbeiter zur Vollendung seiner Aufgabe anreizt. Bezüglich der Kontrolle über die Arbeitsabläufe ist es unerlässlich, dass die Mitarbeiter in gewissem Maße autonom sind, also an Entscheidungen beteiligt werden und selbstständig arbeiten können. Des Weiteren muss die Aufgabe so beschaffen sein, dass sie Handlungsspielräume bezüglich der Erledigung und organisatorischen Vorgehensweise zulässt. Dieser Aspekt hängt wiederum von den Kompetenzen der Mitarbeiter ab, denn nur, wenn verschiedene Wege zur Bearbeitung bekannt sind, kann einer davon ausgewählt werden.

Nach Ulich, Conrad-Betschart & Baitsch. (1989, 24 ff.) können fünf Kategorien abgeleitet werden, durch die eine Aufgabe geeignet ist, die intrinsische Motivation zu fördern:

- Ganzheitlichkeit
- Anforderungsvielfalt
- Möglichkeit zur sozialen Interaktion
- Autonomie
- Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten ¹⁴

¹⁴ Der letzte Bereich, die *Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten* wird dabei besonders bei Aufgaben berücksichtigt, durch die bereits vorhandene Qualifikationen erweitert und vertieft werden können (vgl. hierzu die Ausführungen von Koskie & Freeze (2000) sowie Orelove & Sobsey (1996) zum Kompetenztransfer im transdisziplinären Modell der Teamarbeit bei Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen unter Kap. 2.6.2.2).

Nach Antoni (2000, 107) wirken diese Mechanismen zur Erhöhung der intrinsischen Motivation allerdings nicht unmittelbar und bei jeder Mitarbeiterin bzw. jedem Mitarbeiter in gleicher Weise, sondern die Wirkung wird durch verschiedene Wahrnehmungs- und Bewertungsprozesse vermittelt, die ihrerseits von Einstellungen und Eigenschaften der Personen abhängen. Beispielsweise ist es leichter, solche Mitarbeiter durch die Art der Aufgabenstellung intrinsisch zu motivieren, die neben dem Aspekt des Geld-Verdienens auch Selbstentfaltungsmöglichkeiten durch ihre Arbeit suchen.

Auch das individuelle Können der Mitarbeiter spielt bei der Motivation eine Rolle: Kolleginnen und Kollegen, die über- oder unterfordert sind, werden trotz optimal gestalteter Aufgabenstellung eher demotiviert. Auch günstige vs. ungünstige Rahmenbedingungen (hierzu zählt z.B. auch das Verhältnis zu Vorgesetzten oder auch die materielle Ausstattung) wirken sich ungünstig auf den Effekt einer motivations- fördernden Gestaltung einer Aufgabe aus (vgl. Antoni 2000).

Bezogen auf die Arbeit mit Schülern mit schweren Behinderungen sind vermutlich einige günstige Voraussetzungen für das Entstehen von intrinsischer Motivation gegeben. So ist z.B. der von Antoni genannte Anspruch, neben dem Geld-Verdienen in der Tätigkeit auch Selbstentfaltungsmöglichkeiten zu finden (vgl. hierzu die Ergebnisse zu Einstellungen der Teammitglieder Kap. 5.2.8), ein Aspekt, der in der Arbeit mit diesen Schülerinnen von Bedeutung ist.

Problematischer ist jedoch die Forderung nach Feedback. So geben 24,9% von 264 Befragten im Projekt BiSB bei der Frage nach belastenden Aspekten ihrer Arbeit an, „unsicher“ zu sein, ob das, was sie tun, für diese Schüler angemessen und richtig ist. Weitere 19,7% nennen als Problem die erschwerte Kommunikation, da die Schüler in der Regel nicht über Lautsprache verfügen und die Zielerreichung in der Arbeit dadurch schwer zu definieren ist. Feedback kann also zumindest nicht unmittelbar durch die Schüler selbst gegeben werden, was eine Einschätzung der Angemessenheit der eigenen Handlungen erschwert (vgl. Ergebnisse im Kap. 5.2.8). Autonomie und Interaktion sind dagegen vermutlich gegeben, da die Schulteams relativ selbstständig arbeiten und in hohem Maße kooperierend tätig werden.

Kompetenzen der Teammitglieder

Neben der Bedeutung der Motivation ist der Erfolg jeder Arbeit - auch einer Gruppenarbeit - letztlich vor allem von den fachlichen Kompetenzen der Ausführenden abhängig. Während bei Einzelarbeiten dieser Einfluss allerdings direkt spürbar wird, spielen bei der erfolgreichen Teamarbeit neben **fachlicher Kompetenz** auch **soziale Kompetenz** sowie verschiedene, mit diesen Kompetenzen verknüpfte **gruppendynamische Prozesse** eine Rolle. Diese Zusammenhänge werden nachfolgend dargestellt.

Fachliche Kompetenzen

Die *fachlichen Kompetenzen* der einzelnen Teammitglieder sind neben der Motivation der Mitarbeiter außerordentlich wichtig für die Effektivität von Gruppenarbeit: Selbst bei hoher Team-Motivation stehen keine befriedigenden Ergebnisse in Aussicht, wenn die Mitarbeiter ihre Arbeit nicht bzw. nicht optimal beherrschen. Erst ihre Kompetenz erlaubt den Mitarbeitern, die günstigste Bearbeitungsstrategie für die Aufgabe aus den verschiedenen Möglichkeiten auszuwählen und umzusetzen.

Es gilt also, geeignete Mitarbeiter für die jeweilige Aufgabe auszuwählen (vgl. Antoni 2000, 110; auch Gemünden & Högl 2001; v. Rosenstiel 2003). Für diese Auswahl der Teammitglieder ist es zunächst eine wichtige Voraussetzung, dass man sich über die Aufgabenstellung klar ist. Diese muss analysiert werden, damit ermittelt werden kann, welche Eigenschaften und Kompetenzen zu ihrer Bewältigung notwendig sind. Die Aufgabe muss außerdem bezüglich der angemessenen fachlichen Heterogenität der Arbeitsgruppe analysiert werden. Ein funktionierendes Team wird sich jedoch zugleich auch um die fachliche Qualifikation seiner Mitglieder kümmern und vereinbaren, wer - im Sinne der gemeinsamen Zielerreichung - seine fachlichen Kompetenzen erweitern sollte und evtl. vorhandene Defizite entsprechend behandeln.

Ein Team, das Schüler mit schwersten Behinderungen ganzheitlich und umfassend fördern will, sollte deshalb z.B. heterogener hinsichtlich der fachlichen Kompetenzen sein, als beispielsweise ein Team in der Montage eines Fertigungsbetriebes, in dem alle etwa die gleiche Arbeit zu leisten haben. Neben dieser - je nach Aufgabe mehr oder weniger notwendigen - fachlichen Heterogenität der Teammitglieder ist nach v. Rosenstiel (2004, 391) eine empfundene Ähnlichkeit der Mitarbeiter wichtig für das Teamklima und die Kohäsion und damit letztlich ebenfalls für den Erfolg der Zusammenarbeit.

Die Aufgabe der Unternehmens- bzw. Schulleitung besteht also darin, ein Team derart zusammenzusetzen, dass die Mitglieder sich sowohl fachlich ergänzen, als auch sich einander ähnlich erleben und Sympathie für einander empfinden (vgl. v. Rosenstiel, 2004). Dabei ist nach Gemünden & Högl (2001, 58) neben einer unbestritten wichtigen Rolle der fachlichen und methodischen Kompetenz der Mitarbeiter darauf zu achten, dass die Diskrepanzen im Wissens- und Fähigkeitsstand der einzelnen Mitarbeiter nicht *zu* groß werden. Eine zu große fachliche Diskrepanz fördert außerdem die Bildung und Übernahme von ungünstigen Rollen innerhalb des Teams. An dieser Stelle sei bereits auf den von Orelove & Sobsey (1996) geforderten Kompetenztransfer der Teammitglieder im Klassenteam von schwerstbehinderten Schülern verwiesen (vgl. Kap. 2.6.2), bei dem die Teammitglieder einander in ihre Fachgebiete einweisen und so das vorhandene Fachwissen auf die anderen übertragen, damit diese Gefahr verringert wird. Neben diesem Kompetenztransfer ist es allerdings auch unerlässlich, dass sich die einzelnen Teammitglieder in ihrer originären Profession weiterbilden und so die eigenen Kompetenzen - unabhängig von der Anleitung der anderen Teammitglieder - erweitern.

Soziale Kompetenzen und Teamfähigkeit

Der Begriff der *Teamfähigkeit* spielt in vielen Stellenausschreibungen eine große Rolle und wird von vielen Menschen als Schlüssel-Kompetenz für die Arbeit im Team eingeschätzt. Allerdings ist häufig nicht genau geklärt, was darunter zu verstehen ist (vgl. Malik, 1999) und der Begriff bleibt deshalb ohne eine genauere Definition mit Antoni „tautologisch, solange er inhaltlich nicht gefüllt wird“ (vgl. Antoni 2000, 111).

Nur einige Autoren versuchen, diesen Begriff zu erläutern: So ist *Teamfähigkeit* für Pohl (2000, 49) „das souveräne Verhalten in Teams, sowie das Vermögen, Teams gezielt und verantwortlich zu beeinflussen“. Sie ist seiner Meinung nach nicht theoretisch zu erlernen, sondern muss praktisch und gezielt geübt werden. Auch Gemünden & Högl (2001, 48) extrahieren den Aspekt der sozialen Kompetenz als „Fähigkeit zum Umgang mit anderen Menschen“ als außerordentlich wichtige Voraussetzung für erfolgreiche Teamarbeit.

Nach Schneider (1996, 103 ff.) ist *Teamfähigkeit* neben der fachlichen Qualifikation die grundlegende Anforderung an Teammitglieder. Für ihn handelt es sich um eine komplexe Persönlichkeitseigenschaft mit folgenden Merkmalen:

- Bereitschaft, sich freiwillig in eine Gruppe zu integrieren und durch rücksichtsvolles Verhalten (auch durch Kompromisse) effektive Zusammenarbeit zu ermöglichen - „Kooperationsfähigkeit“
- Bereitschaft, Übereinstimmung mit Teammitgliedern zu erreichen, ohne selbstständiges Denken aufzugeben – „Konsensfähigkeit“
- Einstellung, dass das Erreichen der Teamziele im Zweifel wichtiger ist als das Durchsetzen eigener Ziele – „Teamwilligkeit“
- Bereitschaft, eigenes Wissen zu teilen und Wissen von Teammitgliedern anzunehmen – „Kommunikationsbereitschaft“
- „Toleranz“ gegenüber Eigenarten und Haltungen der Teammitglieder
- Bereitschaft, sich mit Standpunkten und Ideen der Teammitglieder sachlich auseinanderzusetzen und eigene Ideen einzubringen – „Dialogfähigkeit“
- Bereitschaft, eigene starre Standpunkte aufzugeben - „soziale Flexibilität“
- Innovationsbereitschaft
- Fähigkeit, negative Erfahrungen, z.B. die Ablehnung eigener Vorschläge, zu kompensieren – „Frustrationstoleranz“
- Fähigkeit, auch mit ungewissen Situationen fertig zu werden – „Ambiguitätstoleranz“
- Offenheit für sachlich begründete Kritik und Selbstkritik – „Kritikbereitschaft“

Diese Anforderungen an den Einzelnen sind sehr hoch und es ist deshalb unwahrscheinlich und für die Zusammenarbeit auch vermutlich nicht notwendig, dass jedes Mitglied eines Teams ihnen in allen geforderten Dimensionen entsprechen kann. Dennoch wird die Zusammenarbeit umso einfacher, je mehr Kompetenzen in diesen Bereichen vorhanden sind.

Organisatorische Bedingungen zur Förderung effektiver Teamarbeit

Struktur- und Rahmen-Variablen werden von Jacobs (2005, 75) als determinierende Variablen für Teamerfolg angeführt, d.h., sie können sich förderlich oder auch ungünstig auf die Kooperation auswirken.

So ist es nach v. Rosenstiel (2004, 392) von großer Bedeutung, die fachlichen Kommunikationsmöglichkeiten in Form von regelmäßigen Arbeits- und Abteilungsbesprechungen zu formalisieren und diesbezügliche organisatorische Vorgaben zu machen. Dabei sollten die Arbeitseinheiten möglichst überschaubar gehalten werden (vgl. oben: Anzahl der Teammitglieder), damit jeder mit jedem in Kontakt kommen kann. Es ist von zentraler Bedeutung, dass dieser Kontakt mit positiven Konsequenzen für den Einzelnen einhergeht. Je ähnlicher sich die Mitglieder einer Gruppe sind, umso wahrscheinlicher ist es, dass dieser Kontakt positiv empfunden wird und sich förderlich auf die Zusammenarbeit auswirkt.

Auch der „Deutsche Verein für öffentliche und private Fürsorge“ betont die Wichtigkeit struktureller Bedingungen für Teamarbeit. Die Leitungsebene muss dafür sorgen, dass ein Team einen klaren Auftrag erhält, der die zeitlichen, fachlichen, personellen, räumlichen und finanziellen Ressourcen benennt. Das Team sollte eine Team- und Geschäftsordnung mit Teamregeln erhalten (vgl. Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge 2002, 19). Gleichzeitig müsse die Teamarbeit formal verankert sein und die Zuständigkeiten sollten festgelegt werden. Hinderlich für erfolgreiche Teamarbeit sind daher mangelnde Zielsetzung seitens der Leitungsebene, Kompetenzgerangel durch unklare Aufträge und unstrukturierte Teamsitzungen, die aufgrund von fehlendem Teammanagement zustande kommen.

Neben der fehlenden Verankerung der Teamarbeit in die Organisation können aber auch teaminterne, zwischenmenschliche Aspekte von großer Bedeutung für die Entstehung von Konflikten in der Zusammenarbeit sein (vgl. v. Rosenstiel 2004; Pohl & Witt 2000; Jacobs 2005, 76). Räumliche Nähe der Teammitglieder mit Möglichkeiten zur direkten Kommunikation (nicht nur elektronisch, vgl. v. Rosenstiel 2004, 392) wirkt sich positiv auf die Gruppenbildung aus. Es reicht also offenbar nicht aus, nur auf der Sachebene im Sinne von Erledigung der Aufgaben arbeitsteilig zusammenzuarbeiten. Neben dieser sog. *Task-Reflexity* muss nach West (1996) eine Arbeitsgruppe auch über *Social-Reflexity* verfügen, und die Voraussetzungen hierfür, die das „Wir-Gefühl“ (vgl. Kap. 2.3.2) der Gruppe fördern, können ebenfalls auf organisatorischer Ebene geschaffen und unterstützt werden. So ist es z.B. wichtig, Möglichkeiten zur informellen Kommunikation (Teeküche o. ä.) zu schaffen, damit die Teammitglieder Raum erhalten, neben den fachlichen auch private Gespräche zu führen und damit in näheren Kontakt zu kommen (vgl. v. Rosenstiel 2004, 392). Auch Brodbeck et al. nehmen diesen Aspekt des Kontakts und der Reflexion zwischen den Teammitgliedern als relevant für ein gutes Teamklima in ihr Teamklima-Inventar auf (vgl. Brodbeck et al. 2000).

Diese Aspekte spielen auch in der Arbeit mit Schülern mit schwersten Behinderungen eine Rolle. Die organisatorische Verankerung der Teamarbeit in Schulen für Schüler mit schwersten Behinderungen, die offiziellen Vorgaben sowie die strukturellen Voraussetzungen werden daher in der vorliegenden Untersuchung analysiert.

Kommunikation im Team

Die Kommunikation unter den Teammitgliedern ist für die Teamarbeit von herausragender Bedeutung, da sie die Zusammenarbeit maßgeblich bestimmt (vgl. v. Rosenstiel 2004). Inhaltlich ist dabei zum einen die fachliche Kommunikation, z.B. der Austausch von Informationen und Erkenntnissen, Anweisungen und Rückmeldungen, zum anderen aber auch die informelle, eher private Kommunikation wichtig für die Kooperation. Die fachliche Kommunikation ist bedeutsam für die Zielfindung, die Einigung bei fachlichen Diskussionen, den Austausch von Informationen und Absprachen. Daneben hat aber nach v. Rosenstiel (2004, 392) auch die informelle Kommunikation über private Inhalte ihre Funktion und Berechtigung in der Teamarbeit (sofern dieser Bereich nicht überhand nimmt und die fachliche Kommunikation in den Hintergrund treten lässt), da durch diese Kontakte das „Wir-Gefühl“ und damit die Kohäsion und Motivation gestärkt werden. Die Möglichkeiten hierzu können wie oben ausgeführt auf der Organisationsebene durch die Schaffung von Raum und Zeit für Gespräche gefördert werden.

Auf der fachlichen Ebene können nach v. Rosenstiel (2004, 399, vgl. Abb. 3) verschiedene Kommunikationsmuster die Gespräche und Diskussionen bestimmen. Zu den Auswirkungen solcher unterschiedlicher Kommunikationsstrukturen führten bereits Bavelas (1953) und Leavitt (1951) sozialpsychologische Experimente durch, die Shaw (1964) hinsichtlich einer Verbesserung von Arbeits-Ergebnissen analysierte. Es wurden verschiedene Kommunikationsstrukturen herausgearbeitet, die bei unterschiedlicher Aufgabenstellung unterschiedlich erfolgreich sind.

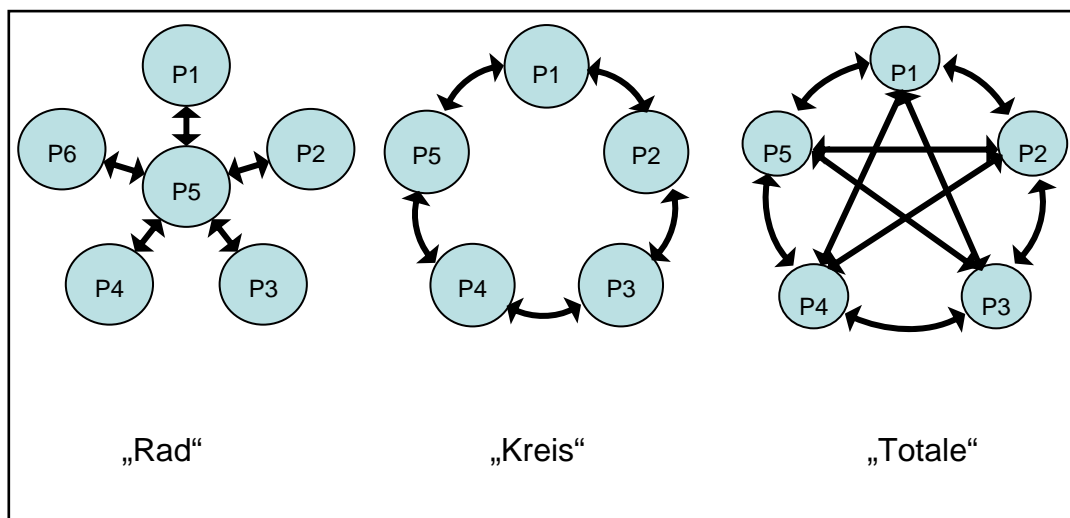


Abb. 3 Beispiele für Kommunikationsstrukturen nach v. Rosenstiel (2004, 399)

So führt offenbar eine der „Totale“ entsprechende Kommunikationsstruktur bei komplexen Aufgaben zu besseren Leistungen, während einfachere Aufgaben schneller und besser durch Strukturen wie beim „Rad“ gelöst werden können. Dies liegt nach v. Rosenstiel (2004, 399) vermutlich daran, dass die Fülle an Informationen für die zentrale Person im „Rad“ bei schwierigen Problemen zu groß wird.

Neben dem sachlichen Austausch von Informationen spielen psychologische, zwischenmenschliche und gruppendynamische Phänomene bei der Kommunikation eine große Rolle: Ob man sein Gegenüber mag oder nicht, ob man sich durchsetzen möchte oder nicht, ob das Klima als entspannt und vertrauensvoll erlebt wird (vgl. v. Rosenstiel 2004). Die Kommunikation umfasst also mehr als den reinen Austausch von Informationen, neben

diesen werden verschiedene andere Botschaften vermittelt. Nach Nebergers „TALK-Modell“ (1992, vgl. auch Schulz v. Thun 1994) stehen dabei

- T für Tatsachen (es ist)
- A für Ausdruck (ich bin)
- L für Lenkung (du sollst)
- K für Klima (wir sind)¹⁵.

So kann z.B. der Satz, den eine Lehrkraft an die Erzieherin (oder umgekehrt) richtet: „Guck mal, der Tobias schwitzt!“ auf der *Tatsachenebene* bedeuten, dass Tobias tatsächlich schwitzt. Auf der *Ausdrucksebene* könnte er bedeuten: „Ich habe etwas bemerkt, das Du nicht bemerkt hast.“ Auf der *Lenkungsebene* könnte gemeint sein: „Zieh ihm bitte den Pullover aus.“ Auf der *Klimaebene* schließlich wäre die Botschaft: „Gemeinsam sorgen wir für sein Wohlbefinden“ denkbar. Diesen vier Senderebenen entsprechen beim Empfänger die sog. „vier Ohren“, (vgl. Schulz von Thun 1994, 45) mit denen die Botschaften aufgenommen werden können - das Ausmaß der möglichen Missverständnisse ist daher so beträchtlich, dass mit Wiener (zit. nach Pohl 2000, 60) die These formuliert werden kann: „Ich weiß nicht, was ich gesagt habe, solange ich die Antwort darauf nicht gehört habe.“

Nach Friedel-Howe (1990) scheint es darüber hinaus für die Kommunikation im Team relevant zu sein, ob die Teammitglieder männlich oder weiblich sind. Während Männer eher zu einem sachlichen Kommunikationsstil tendieren, setzen Frauen verstärkt offene Kommunikation mit gefühlsthematischen Inhalten ein. Bei Entscheidungen tendieren Männer eher zu Mehrheitsentscheidungen und Frauen zu Konsensfindung. Dies führt umgekehrt dazu, dass diese sich auch eher von der Gruppe distanzieren, wenn sie sich übergangen fühlen. Gleichzeitig bemühen sie sich eher darum, die Beziehungen und das Klima im Team zu pflegen (vgl. v. Rosenstiel 2004)¹⁶. Udriš & Frese (1999) konstatieren, dass eine vertrauensvolle Kommunikation aber nicht nur das Erreichen von Leistungszielen begünstigt, sondern durch soziale Unterstützung hilft, entstehendem Stress bei Problemen zu begegnen.

Neben diesen eher strukturellen Bedingungen der Kommunikation lassen sich mit Antons (1998) auf der fachlichen Kommunikationsebene verschiedene Verhaltensweisen definieren, die sich negativ auf den Kommunikationsprozess und damit auf den Erfolg der Teamarbeit auswirken. So ist es ungünstig, wenn die Vorschläge bestimmter Mitglieder regelmäßig überhört werden, da sich diese dann nicht mehr zu Wort melden. Teamdiskussionen können zudem in unsachlicher Art und Weise beeinflusst werden, so dass es schwer ist, einen Konsens zu finden, indem z.B. vom Thema abgewichen wird oder Problemlösungen absichtlich missverstanden werden, falsch zusammengefasst wird, etc.. Ebenso sind verbale Aggressionen und Cliquenbildung für eine konstruktive Kommunikation sehr hinderlich.

Der Mehrheitsbeschluss, der in der Praxis häufig herbeigeführt wird, ist oft aufgrund von Zeitdruck das Mittel der Wahl. Das Problem kann dabei sein, dass nicht alle dahinter stehen und damit weniger motiviert sind oder

¹⁵ Der vierte Aspekt des TALK-Modells wird von Pohl & Witt (2000, 60) mit K = „Kontaktaspekt“ bezeichnet.

¹⁶ Diese Resultate können relevant für Teammitglieder der vorliegenden Untersuchung sein, da überwiegend Frauen in diesem Tätigkeitsfeld arbeiten.

das Ziel sogar sabotieren. Auch eine scheinbare Einstimmigkeit muss nicht einmütig sein, sondern es kann z.B. durch ausgeübten Druck Mitglieder geben, die nur scheinbar zugestimmt haben (vgl. Antons 1998). Durch diesen Gruppendruck (vgl. Janis 1982) besteht die Gefahr, dass das Team in seinen Ansichten verharrt und weniger innovativ arbeitet.

Die beste Möglichkeit, eine Einigung zu finden, ist deshalb eine Einigung durch Konsensfindung: Sie wird getroffen, nachdem alle Mitglieder ihre Sichtweise eingebracht und ausführlich diskutiert haben. Die getroffene Entscheidung stellt nach Meinung aller den besten Kompromiss dar und wird damit von allen getragen. Diese Möglichkeit ist nach v. Rosenstiel (2004) allerdings nur bei kleinen Teams gegeben. Bei größeren Gruppen empfiehlt sich deshalb zunächst eine Diskussion in Kleingruppen.

Effektive Teamarbeit erfordert also in allen Teams eine qualifizierte Koordination der Team-Gespräche. Im sonderpädagogischen Bereich, gerade bei Schülern mit schwersten Behinderungen ist es in besonderem Maße notwendig, Teamgespräche zur Absprache und zur Reflexion der pädagogischen Arbeit zu führen (vgl. Klaufß 1998, 268). Hier kann mit Klaufß von einer „sonderpädagogischen Basis- bzw. Schlüsselqualifikation“ gesprochen werden. Zu dieser Kompetenz gehört vor allem die Befähigung zu einer effektiven und an den Stärken der Beteiligten orientierten Gestaltung von Teamgesprächen.

Die Stärke eines Teams liegt darin, dass es in seiner Gesamtheit mehr kann, weiß und versteht als jedes einzelne Mitglied (vgl. Antoni 2000, v. Rosenstiel 2004). Solche Synergieeffekte werden nach Klaufß (1998) dann erreicht, wenn die Gespräche ziel- und ergebnisorientiert geführt werden und wenn es gelingt, die bei den Teilnehmerinnen vorhandenen Kompetenzen zu nutzen und trotz aller Unterschiedlichkeiten von Wissen, Können und Sichtweisen in begrenzter Zeit zu Einigungen zu kommen. Klaufß führt aus, dass ein effektives Teamgespräch einen bestimmten Ablauf haben muss, das dem Modell praktischen Lernens nach Haisch (1988) folgt und sich in fünf Phasen gliedert (1998, 272). Um die angesprochenen Synergieeffekte zu nutzen, müssen in jeder Gesprächsphase die Beiträge aller Beteiligten zur Sprache kommen können, jede Phase muss dann aber auch wieder mit einer Einigung abschließen, so dass der Übergang zur nächsten möglich wird. Der Übergang zwischen den einzelnen Gesprächsphasen erfolgt über eine „Engführung“, eine Einigung auf Prioritäten bzw. gemeinsame Sichtweisen, aus der sich dann der nächste Schritt ableiten lässt. In der folgenden Abbildung wird das Prozessmodell der Gesprächsführung in Teams dargestellt, das diesen Vorgang beschreibt.

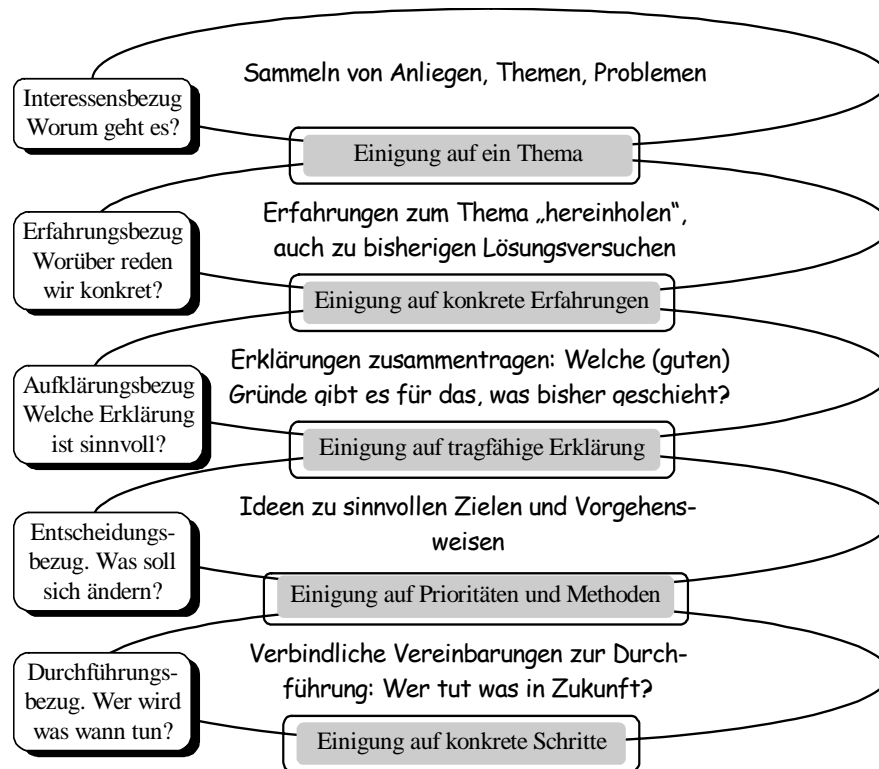


Abb. 4 Prozessmodell der Gesprächsführung nach Klauß 1998, 273

Die dargestellten Aspekte der Kommunikation im Team hängen eng mit dem nächsten Kapitel zusammen, das den Umgang mit Konflikten thematisiert.

2.3.4.3 Umgang mit Konflikten

Die Ergebnisse der Teamforschung belegen, dass Konfliktfähigkeit im Sinne einer konstruktiven Kritikfähigkeit und Diskussionsbereitschaft Voraussetzung für gute Teamarbeit ist (vgl. v. Rosenstiel 2004; Brandstätter 2004; Kriz & Nöbauer 2002; Gemünden & Högl 2001). Konflikte können dann eine Quelle für bessere Problemlösungen und gleichzeitig Zeichen für hohes Engagement sein (vgl. Niermeyer 2001). Insofern ist ein gewisses Maß an Konflikten und auch an Konkurrenzverhalten in der Teamarbeit durchaus erwünscht.

Dabei soll Konkurrenz nicht als Gewinner-Verlierer-Dynamik (vgl. Kriz & Nöbauer, 2002), sondern im Sinne eines Wettstreites um die besten Ideen als Win-Win-Dynamik verstanden werden. Problematisch wird es allerdings dann, wenn die Konflikte innerhalb eines Teams nicht gelöst werden können bzw. auf der persönlichen Ebene unsachlich ausgetragen werden und die eigentliche Teamarbeit behindern. So hat Furnham (1997) belegt, dass sowohl sehr geringes als auch sehr hoch ausgeprägtes Konkurrenz- und Konfliktverhalten zu geringerer Teamleistung führen. Bei hohem Konflikt- und Konkurrenzverhalten gibt es keine Vertrauensbasis, Streitigkeiten werden nicht gelöst und der Fokus liegt auf den Machtkämpfen anstatt auf der Arbeitsaufgabe. Bei sehr geringem Konflikt- und Konkurrenzverhalten dagegen stagniert das Team und es kann zu keinerlei Veränderungen kommen. Demnach ist ein mittleres Konflikt- und Konkurrenz-Niveau (bei dem die Konflikte allerdings gelöst werden müssen) für hohe Leistung notwendig (vgl. Kriz & Nöbauer 2002).

Niermeyer (2001, 16) unterscheidet zwischen Konflikten auf der Sachebene einerseits und auf der Beziehungsebene andererseits, wobei beides häufig nicht leicht voneinander zu trennen ist. Auf der Sachebene spielen zum einen unterschiedliche Vorstellungen über die Teamziele, zum anderen über Methoden der Zielerreichung eine konfliktträchtige Rolle. Auf der Beziehungsebene sind insbesondere unklare Rollenverteilung sowie nicht funktionierende Interaktion und frustrierende Erlebnisse von Bedeutung.

Höher & Höher (2000) haben fünf Konfliktarten definiert, die sich auch in der Teamarbeit in der Sonderschule als bedeutsam erweisen könnten:

- Verteilungskonflikte: Eine Gruppe innerhalb des Teams fühlt sich zurückgesetzt und nachteilig behandelt.
- Persönliche Konflikte: Eigenschaften und Verhaltensweisen der Teammitglieder führen zum Konflikt.
- Zielkonflikte: Die Konfliktparteien haben unterschiedliche Vorstellungen über die Ziele.
- Methodenkonflikte: Hier herrscht zwar Zielklarheit, aber die Parteien sind uneinig über die geeigneten Methoden zu Erreichung dieser Ziele.
- Wertekonflikte: Aspekte der Zusammenarbeit stehen in Widerspruch zu bestimmten ethischen Vorstellungen.

Im Zusammenhang mit der vorliegenden Untersuchung stellt sich bei einer Betrachtung dieser Erkenntnisse die Frage - und dies wird u.a. Gegenstand der Analyse sein -, ob sich die verschiedenen Berufsgruppen hinsichtlich bestimmter Parameter (z.B. Einstellungen und Kenntnisse) voneinander unterscheiden. Durch damit evtl. entstehende Unklarheiten bzw. Unstimmigkeiten bezüglich der Ziele, Vorgehensweisen und Werte könnte es u.U. zu Konflikten kommen, die eine optimale Arbeit erschweren.

Rollendifferenzierung

Der letzte vertiefend dargestellte förderlich bzw. hinderlich wirksame Faktor in der Zusammenarbeit bezieht sich auf die Rollenübernahme im Team. Nach Kriz und Nöbauer (2002, 10) ist die „situationsadäquate Gestaltung von Rollen und Beziehungen innerhalb eines spezifischen Teams“ sogar gleichzusetzen mit *Teamkompetenz*.

In jedem Team gibt es sog. *formale Rollen*: z.B. die Ergotherapeutin, den Torwart, den Abteilungsleiter. Ein Klassenteam für Schüler mit schweren Behinderungen setzt sich aus verschiedenen Berufsgruppen zusammen, die in der Regel unterschiedliche Ausbildungen und (neben allgemeinen Aufgaben, die von allen erledigt werden) auch unterschiedliche Aufgaben in der Zusammenarbeit haben (vgl. Kap. 2.5.4: Aufgaben des Klassenteams). Einen wesentlichen Einfluss auf die Arbeit hat neben der fachlichen, formalen Rolle aber auch die „informelle Rolle“, die er bzw. sie in der Gruppe einnimmt (z.B. „die Vertraute des Chefs“, „der Organisator“) (vgl. Pohl & Witt 2000, 66; Haisch o.J.; 1993). Diese informelle Rolle beinhaltet eine Vielzahl von „Verhaltenserwartungen“ und Zuschreibungen, die sich auf die Arbeit auswirken (vgl. auch Haisch 1993; Haisch o.J. (7) der dies mit dem Begriff der *informellen Hierarchie* beschreibt).

Untersuchungen in der Sozialpsychologie haben ergeben, dass in Gruppen relativ schnell und spontan solche gruppeninternen Rollendifferenzierungen entwickelt werden (vgl. Bales & Slater, 1969). Diese Differenzierung erfolgt im Sinne einer „Hackordnung“ bzw. Hierarchie, die zunächst für Hühner (vgl. Schjelderup-Ebbe, 1922) nachgewiesen und später auch für Gruppen unter Menschen untersucht wurde (vgl. Bischof 1997 zit. nach v. Rosenstiel 2004, 402).

Untersuchungen belegen, dass es in Mitarbeiterinnengruppen vier Hauptrollen gibt: die *Alpha*-, *Beta*-, *Gamma*- und *Omega*-Rolle (vgl. Krenz 2001, 40 ff.). Die *Alpha*-Rolle wird von demjenigen Mitarbeiter eingenommen, der real (nicht unbedingt formal) die Führungsrolle im Team hat. Unter Umständen ist das nicht die Person mit der Leitungsfunktion, sondern es kann auch ein anderes Teammitglied sein. In Kleingruppenuntersuchungen im Labor wurden zwei Typen von Führern angetroffen, ein „Tüchtigkeitsführer“ und ein „Beliebtheitsführer“. Wie oben dargestellt, ist bei der Teamarbeit sowohl die fachliche Kompetenz als auch die Kohäsion von Bedeutung, so dass im Idealfall beide Kompetenzen vertreten sein müssen. Der Teamleader ist in der Regel Teammitglied und Chef zugleich (vgl. Niermeyer 2001, 12 ff.), was nicht immer unproblematisch sein muss.

Die *Beta*-Rolle hat derjenige Mitarbeiter inne, der große fachliche Kompetenz hat und dieses Wissen mit den anderen Teammitgliedern teilt und damit zu einer kontinuierlichen Weiterentwicklung der Arbeit beiträgt. Die *Gamma*-Rolle wird von denjenigen Mitarbeitern eingenommen, die in der Teamarbeit kein eindeutiges Profil zeigen, sich wenig an Diskussionen beteiligen und deshalb auch als „Mitläufer“ bezeichnet werden. Sie bleiben häufig im Hintergrund. Personen mit Gamma-Eigenschaften behindern einerseits die Innovationstendenzen eines Teams, sind aber andererseits lenkbar und flexibel und wirken stabilisierend. Die letzte Rolle, die *Omega*-Rolle, bezieht sich auf Mitarbeiter, die in der Gruppe eine Außenseiterfunktion haben bzw. nicht ernst genommen werden. Ihre Beiträge werden häufig diskriminiert, sie werden übergangen oder unhöflich behandelt; sie sind oft die „Sündenböcke“ des Teams.

Bei den dargestellten verschiedenen Hauptrollen innerhalb eines Teams sind jeweils Unterrollen denkbar, die aber nicht alle vergeben sein müssen. Die Zuweisung der Rolle hängt zum einen mit der Persönlichkeitsstruktur der Teammitglieder zusammen, zum anderen ist aber auch von Bedeutung, welche Rolle noch „frei“ ist und von einer bestehenden Gruppe noch gebraucht wird. Ist eine Rolle besetzt, heißt das zwar nicht, dass sie für alle Zeit festgeschrieben ist, eine Rollen-Änderung ist aber vom Einzelnen, ohne Veränderung der Gesamtstruktur des Teams offenbar sehr schwer bzw. nicht zu erreichen. Bezüglich der Teamentwicklung und der Zusammenarbeit (vgl. Kriz & Nöbauer 2002, 49) ist es daher von großem Vorteil, sich über die Rollenverteilung der Gruppe (möglichst ohne Bewertung) beschreibend klar zu werden und diese transparent zu machen.

Nach Auffassung dieser Autoren engen solche Normen und Rollen die Handlungsfreiheit des Einzelnen zwar unter Umständen ein, sie bieten aber andererseits Sicherheit. So beschreiben Besemer & Dürr (1998) die in Teams vorhandenen Rollen unter drei Aspekten:

- Aufgabenrollen: Sie tragen in fachlicher Hinsicht zur Zielerreichung des Teams bei, verarbeiten Informationen, koordinieren Ergebnisse und ziehen Schlussfolgerungen.
- Erhaltungsrollen: Sie fördern die Zufriedenheit in der Gruppe, formulieren Regeln, ermutigen und tragen zum Gruppengefühl bei.
- Störrollen: Sie haben negativen Einfluss auf das Gruppenergebnis durch aggressives, blockierendes oder rivalisierendes Verhalten ebenso wie durch Rückzug oder Egozentrismus.

Niermeyer (2001, 53) teilt die unterschiedlichen Rollen im Team in vier Hauptgruppen ein: *Neuerer, Denker, Macher und Bewahrer* und beschreibt die Dimensionen *Neuerer/ Bewahrer* und *Denker/ Macher* als Pole des Typenspektrums. Die Typen sind komplementär und ergänzen sich deshalb. Für erfolgreiche Teamarbeit gilt es darum, verschiedene Prototypen zu erkennen und so zu kombinieren, dass ein ausgewogenes Gleichgewicht aus *Machern, Denkern, Neuerern und Bewahrern* entsteht.

Neben der Rolle, die jemand im Team einnimmt, bestimmen selbstverständlich noch andere, außerberufliche Rollen die Haltungen und auch im Einzelfall die Handlungen des einzelnen Teammitglieds, so ist ein Teammitglied z.B. außerhalb der Arbeit im Team Ehefrau, Mutter oder Vorstandsmitglied. Die Anforderungen, die von außen gestellt werden, können sich je nach Teamzusammensetzung mehr oder weniger stark auf die berufliche Arbeit auswirken. In einem Klassenteam einer Schule für Körper- oder Geistigbehinderte sind beispielsweise hauptsächlich Frauen beschäftigt, die in der Regel neben der Arbeit Kinder zu versorgen haben. Eine außerberufliche Rollenaufgabe für diese Mitarbeiterinnen könnte vermutlich lauten: „Das Kind muss rechtzeitig vom Kindergarten abgeholt werden“. Dieser Anspruch kollidiert ggf. mit dem Rollenanspruch im Team: „Die Teambesprechung dauert an und man muss daran teilnehmen“ (vgl. Kriz & Nöbauer 2002, 50). Tritt ein solcher Rollenkonflikt nur vereinzelt auf, ist es vermutlich kein Problem für die Kooperation, häufen diese sich aber z.B. durch viele Mitarbeiterinnen mit ähnlichen Rollenkonflikten, kann die Teamarbeit dadurch belastet werden¹⁷.

Solche außerberuflichen Rollen können außerdem durch dort erworbene Kompetenzen im Team relevant werden und sich dadurch auf die Zusammenarbeit auswirken. Wer z.B. selber Kinder hat und elterliche Kompetenzen hat, z.B. die *Motherese* gut beherrscht, hat hier evtl. eine Stärke, wenn es um die Kommunikation mit den nicht-sprechenden Schülern geht. Oder ein Kollege, der privat gerne klettert und es erreicht, dass dies in der Schule zum Aushängeschild wird, wird dadurch seine Stellung im Kollegium sicherlich beeinflussen können.

Im Zusammenhang mit der Arbeit im Klassenteam bei Schülern mit schweren Behinderungen sind (möglicherweise - das wurde bislang nicht untersucht) zusätzlich verschiedene Rollen von Bedeutung. Zum einen ist die Frage nach der Rolle einer Bezugsperson für diese Schüler relevant. Außerdem kann es evtl. zu Problemen in der hierarchischen Rollenverteilung kommen, wenn eine Fachlehrerin, die in der Regel die Klassenlehrerfunktion hat, mit einer Sonderpädagogin, die z.T. *formal* die Funktion der Teamleitung hat und zudem häufig zu mehreren Klassenteams gehört, konfrontiert wird (vgl. Kap. 2.5.4). Ein weiterer Aspekt, der bei der hier interessierenden Zusammenarbeit von Bedeutung sein könnte, betrifft die Rolle der Mitarbeiter aus der Perspek-

¹⁷ So wurde dieser Aspekt auch mehrfach als ein „Stolperstein“ bei der Zusammenarbeit bei einem Workshop bei den Teamtage 2003 in Karlsruhe genannt (Workshop Rehberger: „Stolpersteine in der Teamarbeit“, Teamtage, 14./15. 11. 2003 Fachseminar Karlsruhe).

tive der Gesamtorganisation. Konflikte können u.U. dadurch entstehen, dass eine Person zugleich Leiterin eines Teams und Kollegin ist, also nach „oben“ vermitteln, Aufträge von „oben“ weitergeben, und gleichzeitig arbeitsteilig mitarbeiten muss. Wie sich diese Konstellationen auf die Zusammenarbeit und Aufgabenteilung auswirken können bzw. wer wofür zuständig ist, wird u.a. ein Gegenstand der Untersuchung sein.

2.3.5 Zusammenfassung

In den vorangegangenen Kapiteln wurden Erkenntnisse zur Teamarbeit aus der Arbeits- und Organisationspsychologie und der Sozialpsychologie dargestellt und jeweils auf die Situation von Teams im sonderpädagogischen Handlungsfeld der Schule für Schüler mit schwersten Behinderungen bezogen. Wegen der Übertragbarkeit auf die Situation in Schulen für Geistig- und Körperbehinderte wurden dafür insbesondere die Ergebnisse die sich auf teilautonome Arbeitsgruppen beziehen, herangezogen. Neben verschiedenen Formen von Teams und Definitionen wurden acht konstituierende Merkmale und psychologische sowie strukturelle Aspekte herausgearbeitet, die sich förderlich auf den Erfolg der Zusammenarbeit auswirken können.

Da es im Bereich der Sonderpädagogik (wie sich unter Kap. 2.5.1 zeigen wird) nur sehr wenige Untersuchungen bzw. Veröffentlichungen gibt, die sich mit der Teamarbeit, und der Kooperation beschäftigen, war diese theoretische Grundlegung des Themas und der konstituierenden Merkmale und Bedingungen aus psychologischer Perspektive unerlässlich, um in engem Zusammenhang mit den im nächsten Abschnitt dargestellten Ergebnissen und Modellen aus der (Integrations-) Pädagogik relevante empirische Fragestellungen ableiten zu können. Außerdem dienen diese Erkenntnisse aus der Psychologie später als Folie, um die Ergebnisse der Untersuchung vor einem fundierten Hintergrund zu interpretieren und diskutieren.

In den folgenden Kapiteln folgt nun zunächst Darstellung der Erkenntnisse zur Kooperation von Lehrkräften für den Gesamtbereich der Schule, und zwar insbesondere bezogen auf den integrativen Unterricht. Anschließend wird die Situation der Kooperation von Klassenteams von Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung, soweit sie erforscht und bekannt ist, betrachtet.

2.4 Kooperation und Interprofessionalität in der Schule

Die Kooperation von Lehrkräften ist ein Thema, das in den Allgemeinen Schulen erst in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewinnt. Offenbar wurde dort lange Zeit davon ausgegangen, dass ein Lehrer ausreicht, um den Kindern den Stoff zu vermitteln. Es scheint ein Bereich zu sein, in dem die Teamarbeit für den Schulerfolg der Kinder - der hier im Gegensatz zu Schulen für Geistig- und Körperbehinderte u.a. durch Leistungstest ermittelbar ist - höchstens als eine wünschenswerte, aber sicher als keine notwendige Bedingung angesehen wird. In Schulen für Geistig- und Körperbehinderte dagegen wird die Kooperation verschiedener Lehrkräfte und Berufsgruppen als selbstverständlich vorausgesetzt und auch im Bereich der Integration von Schülern mit und ohne Behinderungen ist Teamarbeit unbestritten unerlässlich. Die unterschiedlichen Bedingungen und Formen der Teamkooperation in den verschiedenen Schulformen werden - soweit sie bekannt und erforscht sind - in den folgenden Abschnitten vertiefend beleuchtet, zuvor ist es jedoch unerlässlich, die in der Literatur sehr uneinheitlich verwendeten Begrifflichkeiten zu sichten und voneinander abzugrenzen.

2.4.1 Begriffsklärung: Team-Kooperation und Interprofessionalität

Die in der (sonder-)pädagogischen Literatur verwendeten Begriffe zur Kooperation stellen sich als unklar dar und werden zum Teil synonym gebraucht. So vermischen sich die Bedeutungen von *Multidisziplinarität*, *Interprofessionalität*, *Kooperation*, *Zusammenarbeit*, *Teamarbeit*, *Interdisziplinarität* etc. (vgl. Stahlmann 2000, 482). Dabei ist zu berücksichtigen, dass unter *Interdisziplinarität* nach Seidel (vgl. Vortrag auf der Fachtagung Psychologie und Geistige Behinderung der DGSG, 2005) eigentlich den Austausch zwischen zwei Disziplinen, also etwa der Medizin und der Psychologie zu verstehen sei, während *Interprofessionalität* (auch) den Austausch zwischen verschiedenen Berufen bezeichne. Diese *Interprofessionalität*, die Kooperation zwischen verschiedenen Berufsgruppen ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit vornehmlich gemeint. Der Begriff der *Interdisziplinarität* hat sich allerdings insbesondere durch angloamerikanische Einflüsse in der Literatur mit dem der *Interprofessionalität* vermischt. Stahlmann führt aus, dass all diese Begriffe zunächst nichts anderes als „die Zusammenarbeit von Vertretern verschiedener Berufsgruppen an einem ‚Fall‘ und das Zusammenbringen der je spezifischen Sichtweisen und Kompetenzen [...]“, umschreiben (Stahlmann 2000, 487). Insofern könne man alle Begriffe synonym verwenden. *Teamkooperation* findet dabei in jedem Team statt - es muss dabei nicht unbedingt interdisziplinär zusammengesetzt sein, da Teams auch aus Personen derselben Profession bestehen können, z.B. wenn drei Fachlehrerinnen zusammen arbeiten.

Das erweist sich aber *dann* als problematisch, wenn einige Autoren die Begriffe explizit voneinander abgrenzen und jeweils ein qualitativ oder quantitativ unterschiedliches Ausmaß an Kooperation darunter verstehen (vgl. *Multidisziplinarität vs. Interdisziplinarität vs. Transdisziplinarität* bei Goll (1996), Koskie & Freeze (2000) und Orelove & Sobsey (1996; genauere Ausführungen unter Kap 2.6.2). Dabei bringt es nach Ganten (1998, 4) jedoch „nur einen begrenzten Fortschritt [...], wenn man den bewährten Begriff der Interdisziplinarität abwertet, um einen neuen an seine Stelle zu setzen und gar versucht, eine Hierarchie dieser Begriffe zu konstruieren“.

Peterander & Opp (1996, 22) verwenden den Begriff der *reflexiven Interdisziplinarität*, der bedeutet, „die Autonomie der jeweiligen Fachdisziplin anzuerkennen, ihre Kompetenzen zu sehen, ihre Bedeutung und Fragestellungen für die eigene Disziplin heraus zu arbeiten, sowie auch wesentliche Inhalte der anderen Disziplinen in die eigene Profession zu integrieren“. Damit sind sie relativ nah am Begriff der *Transdisziplinarität* nach Orelove & Sobsey (1996) vgl. Kap 2.6.2.2), die bei ihrer Definition ebenfalls den Transfer zwischen den Professionen betonen, während Speck (1991, 354) *Interdisziplinarität* als Orientierungsbegriff bezeichnet, der ein Erfordernis signalisiert, dem sich die „beteiligten Disziplinen zu stellen haben und zwar im Sinne gegenseitiger Ergänzung durch Austausch und Kooperation“. Später verwendet er als Begriff für die Zusammenarbeit das *Prinzip der offenen professionellen Kooperation* (1998, 540).

Diese Ausführungen machen deutlich, dass die Begriffe zwar von einigen Autoren jeweils mit spezifischem Inhalt gefüllt werden, dass in den Publikationen jedoch häufig eine Begriffsvermischung vorherrscht, die es unmöglich macht, diese sauber voneinander zu trennen. Bei der Zusammenarbeit in den im Kontext dieser Arbeit interessierenden Klassenteams kann aber in der Regel von *Interdisziplinarität* bzw. *Interprofessionalität* ausgegangen werden, da verschiedene Professionen zusammen arbeiten, z.T. sind es auch Mitarbeiter mit der gleichen Ausbildung. Im Sinne Stahlmanns (2000, 148) werde ich wegen der unklaren Bedeutungen der Begriffe

in der Literatur die Begriffe *Interdisziplinarität*, *Teamkooperation*, *Interprofessionalität* und *Zusammenarbeit im Team* zur Beschreibung der Teamarbeit in Klassenteams von Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen ebenfalls synonym verwenden.

2.4.2 Kooperation in der Allgemeinen Schule

Kooperation in der Allgemeinen Schule wurde lange Zeit nicht als notwendig oder wünschenswert in den Fokus der Betrachtung oder Erforschung von Unterricht gerückt. Für den Erfolg schien eine einzelne Lehrkraft ausreichend zu sein. Verschiedene Tatsachen stützen diesen Eindruck:

- So steht die einzelne Lehrkraft hier nach wie vor in der Regel alleine vor der Klasse, Helmke spricht hier von einer „weitgehend individualisierten Lehrerkultur“ (Helmke 2003, 201.)
- Das traditionelle Bild der Lehrerin als Einzellehrperson ist nach wie vor wirksam und dürfte deshalb deren Selbst- und Fremdbild bestimmen (vgl. Terhart 1996, 453 ff.; Schley 1998, 116).
- In der pädagogischen Theoriebildung ist der pädagogische Prozess in der Regel als Begegnung zwischen einem Menschen und seinen (einzeln oder als Gruppe auftretenden) Edukandinnen abgebildet (vgl. Giesecke 1997).
- Teamarbeit kommt als wissenschaftlich und empirisch fundiertes Konzept in der Ausbildung von Lehrkräften kaum als für die Praxis relevanter Inhalt vor und wird im Grunde nicht vermittelt (vgl. Ortland 2004, 69).

Erst in den letzten Jahren erwacht ein verstärktes Interesse an dieser Form des Lehrens und Lernens. So fordert Ruep (2003) ein allgemeines Teamlernen von Lehrenden und Lernenden:

„Angesichts einer stets komplexer werdenden Welt wissen und können Einzelpersonen - relativ gesehen - immer weniger. Der uns als Menschen eigene, subjektive und daher immer eingeschränkte Horizont zwingt uns, andere einzubeziehen, ihnen zuzuhören, ihre Perspektive mitzudenken und so gemeinsam zu Entscheidungen zu gelangen“ (ebd. 7).

Gerade auch nach der Rezeption der PISA-Studie und den damit verknüpften Forderungen nach einer Umstrukturierung der Unterrichtspraxis wird die Teamkooperation mittlerweile von vielen Fachleuten auch für Allgemeine Schulen für unumgänglich erklärt (vgl. Helmke 2003, 227; Terhart 2002; Jacobs 2005, 77 ff.)¹⁸. Hage hat bereits 1985 auf das Missverhältnis zwischen gewünschten und im Unterricht tatsächlich realisierten Methoden hingewiesen und Bauwens & Hourcade (1997, 81) formulieren: „historically, teaching has been a „lonely profession“, with teachers working in almost total isolation“. Ebenso beschreibt Helmke (2003, 201) die Unterrichtspraxis in Deutschland als „noch weitgehend individualisierte [...] Lehrerkultur, die durch gegenseitige Abschottung gekennzeichnet ist“ und fordert eine erhöhte Bereitschaft zur Kooperation. Er betont allerdings auch, dass Kooperation keine notwendige Bedingung für guten Unterricht ist, sondern eher eine *günstige*, dass es sich also auch lohnt, Verbesserungen als Einzelkämpfer im Kollegium der Allgemeinen Schule anzustrengen, anstatt mit dem

¹⁸ Bereits in den Siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts wurde mit dem Team-Kleingruppen-Modell das alternative Gesamtschulkonzept realisiert (vgl. Röken 1998, 19)

(Alibi-) Argument, dass „keiner mitziehe“, in Resignation zu verfallen. In diesem Zusammenhang bemerken Höher & Höher (1996, 11), dass die Teamkooperation manchmal nur halbfreiwillig und gegen die eigene Überzeugung geschieht, so dass gleichzeitig ein umfassender Organisationsentwicklungsprozess angestoßen werden muss, der die Realität an der Schule als Ausgangspunkt nimmt.

Auch Terhart (1996, 463) beklagt, dass das „gezielte Nebeneinanderherarbeiten so wie die Nichteinmischung in die Arbeit der Kolleginnen und Kollegen zu den impliziten Normen“ des Lehrerberufs gehöre. Dieses Arbeitsverständnis nach dem „Einer-Modell“ („Eine Klasse, [...], ein Thema, [...], ein Jahrgang, und (natürlich) eine Lehrkraft“) ist nach Schley seit den Zeiten der mittelalterlichen Klosterschulen tradiert (Schley 1998, 122, Hervorh. d. Verf.). Terhart (1996, 463) begründet das verbreitete Festhalten an dieser isolierten Arbeitsweise damit, dass so ein Schutz vor Einmischung bzw. Bewertung der eigenen Arbeit verbunden ist.

Auch Hagmann (2002, 12) konstatiert, dass die „meisten Lehrkräfte [...] in einem Kollegium [arbeiten] und nicht in einem Team“ und meint, dass Energien verschwendet werden, weil die gemeinsame Ausrichtung fehle. In der Studie MARKUS in Rheinland-Pfalz (vgl. Helmke 2002) zeigte sich, dass die gemeinsame Unterrichtsvorbereitung in allgemeinen Schulen in Deutschland ein „Schattendasein“ (vgl. Helmke 2003, 227) führt und eine gemeinsame Durchführung des Unterrichts in allen Schulformen der Allgemeinen Schule fast überhaupt keine Rolle spielt. Damit unterscheiden sie sich deutlich von Ländern, die bei TIMSS und PISA 2000 erfolgreicher waren wie z.B. Japan. Dort ist eine unterrichtsbezogene Kooperation selbstverständlich (vgl. Schümer 1999, zit. nach Helmke 2003, 227).

Das Thema der Teamkooperation ist allerdings bislang offenbar nicht in den Ausbildungscurricula von Pädagogen enthalten. Ein Blick in die Ausbildung von Sonderpädagogen zeigt, dass nicht einmal in deren Ausbildung das Thema der Teamarbeit berücksichtigt wird, obwohl bei ihnen die Kooperation im Team sogar selbstverständlich zum Berufsbild gehört. Ortland (2004, 69) bemerkt, dass „trotz [...] [des] Wissens um die hohe Bedeutung der Kooperationskompetenz [...] Lehrerinnen und Lehrer noch nicht ausreichend auf diese Anforderungen vorbereitet [zu sein scheinen]“. Dies wird durch eine - im Zusammenhang mit dieser Arbeit angestellte - exemplarische Recherche in den Vorlesungsverzeichnissen an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg aus den Jahren 2000 bis 2004 im Hinblick auf die Ausbildung von (Sonder-) Pädagogen bestätigt. In allen sonderpädagogischen Fachrichtungen in diesen acht Semestern finden sich insgesamt lediglich vier Seminare, die (zudem unter anderen Aspekten) auch den Aspekt der Interdisziplinarität der Lehrkräfte berühren. Diese Seminare wurden im Bereich der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik und im Bereich der Frühförderung angeboten, die anderen sonderpädagogischen Fachbereiche bieten dies nicht an (erst in 2005 die Geistig- und Mehrfachbehindertenpädagogik wurden zwei Seminare von der Verfasserin zum Thema *Teamkooperation bei Schülern mit schwersten Behinderungen* angeboten). Der Aspekt der Kooperation mit Eltern wird demgegenüber häufiger und in verschiedenen Fachgebieten (Geistig- und Mehrfachbehindertenpädagogik, Frühförderung, Blinden- und Sehbehindertenpädagogik, Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik und Psychologie) in insgesamt acht Veranstaltungen thematisiert.

Dies mag als ein Beleg dafür gelten, dass dieser Themenbereich trotz der Relevanz für das Berufsleben bislang nicht einmal als ein relevantes Thema der sonderpädagogischen, geschweige denn der allgemeinpädagogischen Ausbildung gesehen wird. Die wenigen vorhandenen Angebote zur Erweiterung der Kooperations-

kompetenz finden sich nach Ortland (2004, 69) zudem häufig(er) im Wahl(pflicht)bereich. Dessen Nutzung ist in der Regel freiwillig, so dass eine Beschäftigung damit als eher unverbindlich wahrgenommen werden dürfte.

In pädagogischen Lehrbüchern wird das Thema *Team* ebenfalls weitgehend ausgeblendet. So spricht Gudjons (1995, 338) erst beim Ausblick auf „das Bildungswesen der Zukunft“ davon, dass die „Aufhebung der fachlichen Zersplitterung, Kleingruppenlernen mit 10-20 Teilnehmern neben Großgruppeninformation, Team Teaching und hochgradige Individualisierung des Unterrichts zunehmen [werden]“. Mit Eberwein (1996, 96) kann in Bezug auf die allgemeine Pädagogik als Folge dieser Situation festgehalten werden: „Noch immer werden aber Lehrer insofern unzureichend ausgebildet, als sie während des Studiums statt auf Team-Teaching vorzugsweise auf die Einzel-Lehrer-Situation, statt auf offenen Unterricht überwiegend auf Frontalbelehrung eingestellt wurden“.

Dabei soll die Bedeutung, die die Beziehung der einzelnen Lehrkraft zu den Schülerinnen hat, keinesfalls gering geschätzt werden¹⁹. Dennoch fordern auch die Eltern der Schüler in Allgemeinen Schulen eine stärkere Berücksichtigung der kooperativen Arbeit im Unterricht. In einer Stellungnahme des Bundeselternrates zur Anhörung der Kultusministerkonferenz (Thema Lehrerbildung) betonen die Eltern die Wichtigkeit der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und die Zusammenarbeit mit den Eltern und fordern ein eigenes Kapitel in der Lehrerausbildung, das diesem Ziel gewidmet ist²⁰.

Auch Forschungsaktivitäten, die sich mit Auswirkungen und Organisation von Teamarbeit in der Allgemeinen Schule befassen, sind nur begrenzt vorhanden. In der Fachliteratur finden sich national und auch international nur relativ wenige Beiträge, die auch Forschungsaktivitäten belegen (vgl. Helmke 2003; Hoffelner 1995; Murata 2002; Alspaugh & Harting 1997; Anderson & Speck 1998; Gunn & King 2003; Villa, Thousand & Nevin 2004). Dies ist vermutlich durch die dargestellte Haltung zur Teamarbeit an der Allgemeinen Schule zu erklären. Die meisten Veröffentlichungen zum Thema der Teamkooperation sind weder in der allgemeinen Pädagogik noch in der (Schwerst-) Behindertenpädagogik, sondern in der Integrationspädagogik zu finden (vgl. Kap. 2.4.3). Dort wird die Notwendigkeit der Kooperation im Gegensatz zur Sonderschule vermutlich deshalb in den Fokus von Forschungsaktivitäten gerückt, weil sie im Kontext der Allgemeinen Schule, wie dargestellt, eher „neu“ und von größerem gesellschaftlichem Interesse ist: Ein Lehrer aus der Allgemeinen Schule wird vor die Situation gestellt, mit einem Lehrer der Sonderschule zusammen im Team zu arbeiten - ein Modell der Arbeit, das dort bis dahin eher nicht zum Selbstverständnis eines Lehrers gehörte. Das Gelingen dieser Konstellation ist deshalb im Bereich der Integration von Schülerinnen mit und ohne Behinderungen bereits seit einiger Zeit Gegenstand der Forschung, so dass die vorliegende Arbeit von den dort gewonnenen Erkenntnissen profitieren kann, indem diese auf die Kooperation bei Schülern mit schwerer Behinderungen übertragen werden können.

¹⁹ Vgl. den „pädagogischen Bezug“ nach Nohl (1933), in der Sonderpädagogik die „elementare Beziehung“ zwischen Lehrperson und Schülerin als Voraussetzung des Lernens bei Fornfeldt 1995; Pfeffer 1988, auch den Dialogbegriff bei Feuser 1997 und Jantzen 2000

²⁰ http://www.bundeselternrat.de/stellungnahme/lehrerbildung_thies.htm, entnommen am 26. 5.2005

2.4.3 Kooperation in der Integrationspädagogik

Während die Kooperation an Allgemeinen Schulen vielleicht wünschenswert ist (vgl. Helmke 2003) gibt es also schulische Bereiche, in denen die Teamarbeit von Pädagoginnen und Vertreterinnen verschiedener Professionen aufgrund der Bedürfnisse der Schüler nicht nur sinnvoll, sondern unumgänglich erscheint: Im gemeinsamen Unterricht von Schülern mit und ohne Beeinträchtigungen besteht unbestritten die Notwendigkeit, Erkenntnisse aus dem Bereich der allgemeinen Pädagogik um spezielles sonderpädagogisches Wissen zu ergänzen (und umgekehrt). Hier müssen Lehrpersonen mit verschiedenen Ausbildungsschwerpunkten miteinander kooperieren und gemeinsam den Unterricht gestalten (vgl. Jacobs 2005). Kinder, die im Zusammenhang mit einer geistigen, körperlichen oder Sinnesbehinderung besonderen Förderbedarf haben, sind außerdem darauf angewiesen, dass neben pädagogischen Kenntnissen und Kompetenzen auch Erkenntnisse anderer Disziplinen (z.B. Psychologie und Medizin) und z.T. andere Professionen (z.B. Physiotherapie, Ergotherapie, Logopädie etc.) in den schulischen Bildungsprozess einbezogen werden.

Beim gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen erweist sich Teamarbeit offenbar als wesentliche Erfolgs-Voraussetzung. In der Literatur finden sich daher auch im deutschsprachigen Raum etliche Veröffentlichungen, die diese Zusammenarbeit thematisieren (u.a. Jacobs 2005; Kreie 2002; Schley 1998; Köbberling & Schley 2000; Eberwein & Knauer 1997; Kautter & Weiss 2003; Feuser 1997; Wocken 1991; Wocken 1996; Huber 2000; Lütje-Klose & Willenbring 1999). Auch in der internationalen Literatur nimmt das Thema Team-Teaching im Bereich der Integration bzw. Inklusion von behinderten Schülern in Allgemeine Schulen einigen Raum ein (u. a. Jones & Carlier 1995; Dyck, Sundbye & Pemberton 1997; Hunt & Goetz 2002; Hunt, Soto, Maier & Doering 2003; Bauwens & Hourcade 1995; Bauwens & Hourcade 1997).

Die dort beschriebenen und untersuchten Kooperationsmodelle können grob unterteilt werden in solche, bei denen beide Lehrkräfte gleichberechtigt zusammenarbeiten (vgl. das *Zwei-Pädagogen-System* nach Jacobs 2005, 90) und andere, in denen eine Person die Unterrichtsleitung hat und der zweiten Person eine assistierende Funktion zukommt (vgl. das *Stützlehrer bzw. Ambulanzlehrermodell*, ebd.). Diese verschiedenen Formen der Kooperation können zu unterschiedlichen Ergebnissen führen und werden nachfolgend genauer beschrieben.

Im *Zwei-Pädagogen-System* planen die kooperierenden Lehrkräfte nach Huber (2000, 24) gemeinsam den Unterricht, sie entscheiden über die Methoden der Vermittlung, führen den Unterricht zusammen durch und reflektieren ihr Vorgehen gemeinsam. Lütje-Klose & Willenbring (1999, 16 ff.) unterscheiden die Möglichkeiten dieser Art der Kooperation in:

- **Parallelunterricht** (*parallel teaching*): Die Schüler werden parallel anhand der gleichen Methoden mit den gleichen Inhalten konfrontiert.
- **Stationenunterricht** (*station teaching*): Der Unterrichtsstoff wird zunächst inhaltlich in zwei Teile aufgeteilt, die dann von jeweils einem Lehrer an einer Station vermittelt werden, so dass die Schüler nacheinander von beiden Lehrkräften unterrichtet werden.

- **Differenzierter Unterricht** (*remedial teaching*): Die Schüler werden je nach ihrem Leistungsniveau in Gruppen eingeteilt. Der Unterricht wird differenziert geplant, jeweils eine Lehrkraft arbeitet anschließend mit einer Gruppe.
- **Zusatz- bzw. Förderunterricht** (*supplemental teaching*): Eine Lehrkraft leitet den Unterricht, die zweite unterstützt die schwächeren Schüler durch besondere Hilfestellungen oder Zusatzmaterialien.

Neben diesen eher gleichberechtigten Formen der Zusammenarbeit gibt es auch die Möglichkeit, dass eine Lehrkraft die Planung und Leitung alleine übernimmt und der zweiten Lehrkraft lediglich eine Funktion zukommt, in der sie die Schüler disziplinierend betreut, die Arbeit überwacht, oder sich (nach Anleitung) um Material kümmert (vgl. das *Stützlehrermodell* nach Jacobs 2005, 90). Die beiden Lehrkräfte haben dabei sehr unterschiedliche Rollen und Funktionen. Wocken (1996) kommt bei dem Versuch, die Rolle des Sonderpädagogen in einer Integrationsklasse zu definieren, zu der Erkenntnis, dass seine „Verortung relativ unbestimmt und diffus ist“. Er muss sowohl die ganze Klasse als auch die Schüler mit besonderem Förderbedarf im Blick haben und soll außerdem therapeutisch tätig werden. Wocken bemerkt, (1991; 1996), dass eine Form der Zusammenarbeit, in der der Sonderpädagoge dem Klassenlehrer nur zuarbeitet oder der „Privatlehrer“ (Wocken 1996, 373) für den Schüler mit Behinderungen ist, Probleme birgt, da die Rollen sehr ungleich verteilt sind, so dass es zu Konflikten und Unzufriedenheit kommen kann.

In Begleitforschungsprojekten zu integrativen Modellprojekten wurden die Bedingungen analysiert, die zum Gelingen oder Scheitern der Kooperation beitragen. Hier wurde z.T. sogar die Erkenntnis gewonnen, dass das Funktionieren des Teams für den Erfolg der gemeinsamen Beschulung entscheidender sein könnte als Aspekte der Unterschiedlichkeit der Kinder (vgl. Eberwein & Knauer 2002; Kautter & Weiss 2003; Lütje-Klose & Willenbring 1999; Penné 1995; Ratzki 2000; Schwark 2000; Schmidt 2003; <http://www.geistigbehinderten-paedagogik/scripte.de>). Spicher (1998, 115) formuliert gar, dass „die schulische Integration so gut wie nie an den Schülern und nur ganz selten an den Eltern [...] scheitert; sie scheitert, wenn sie denn scheitert, gewöhnlich an den Lehrern, die nicht gelernt haben, kooperativ miteinander zu arbeiten“. Preuss-Lausitz (1997, 303) führt ebenfalls aus „daß (sic!) die Pädagogen sich nicht nur auf sehr unterschiedliche Kinder, sondern auf eine zweite Lehrperson einstellen müssen - mit allen Folgen für die ‚Öffentlichkeit‘ der neuen pädagogischen Situation. Fortbildung, auch Supervision wird überall empfohlen, jedoch nicht immer realisiert“.

Dabei identifizieren Haeblerin, Jenny-Fuchs & Moser-Opitz (1992) vor allem die unterschiedlichen Sichtweisen und Einstellungen der Lehrkräfte als wesentliche Schwierigkeiten und Probleme bei der Zusammenarbeit von allgemeinen Lehrkräften und Sonderpädagoginnen beim gemeinsamen Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder: „Lehrerinnen neigen dazu, das eigene Fach, die eigene Methode zu verabsolutieren“ (ebd. 88) und sie sind durch „unterschiedliche pädagogische Philosophien“ geprägt (ebd. 89). Speck (1991) geht ebenfalls davon aus, dass die professionsspezifischen Einstellungen die interdisziplinäre Kooperation beeinträchtigen können. Auch die Frage der Hierarchie wird in der Literatur problematisiert, so z.B. die unterschiedliche Bezahlung von Sonderpädagogen und allgemeinen Lehrerinnen.

Wocken (1991), der die Bedingungen der Kooperation vielfältig untersucht hat, stellt bereits in der Überschrift eines Artikels fest, dass Integration auch „Arbeiten im Team heißt“ und betont, dass ein Lehrer allein die

große Individualisierung, die eine heterogene Schülerschaft mit sich bringt, nicht leisten könne. Die daraus folgende notwendige Komplexitätsreduktion, die aufgrund des Integrationsgedankens nicht auf der Schülerseite stattfinden solle, ziehe deshalb notwendigerweise eine Komplexitätserhöhung auf der Lehrerseite nach sich. Dies ist allerdings offenbar nicht unproblematisch, so dass z.B. im „*Hamburger Schulversuch Integrationsklassen*“ in den ersten fünf Jahren ein Fünftel der Pädagogen ausgestiegen ist (vgl. Wocken et al. 1988, zit. nach Wocken 1991, 20). Zielke (1997) formuliert diesen Zusammenhang wie folgt:

„Die Mitwirkung der Sonderpädagogen am gemeinsamen Unterricht auf der einen Seite sowie die der Grundschullehrerinnen, insbesondere der Klassenlehrerin, bei der Festlegung des Förderbedarfs und der Erstellung eines Förderplans für das ‚behinderte‘ Kind auf der anderen Seite [...]“ erfordert „für das gesamte Arbeitsfeld der Sonderpädagogen Absprache und Kooperation mit Grundschulkolleginnen und -kollegen, eine Tatsache, die zu erheblichen Problemen führen kann“ (ebd. 277).

Wocken (1991, 20 ff., auch Jacobs 2005, 99) analysiert anhand seiner Forschungsergebnisse die Bedingungen der kooperativen Arbeit und extrahiert vier Bereiche, die von Bedeutung für das Gelingen der Zusammenarbeit sind:

1. Die Persönlichkeit der Pädagogen: Wocken betont, dass kooperatives Arbeiten immer auch Unsicherheiten beinhaltet, da die eigene Arbeit hier im Gegensatz zum „traditionellen“ Lehrer, der in der Regel alleine vor der Klasse steht, von jemand anderem beobachtet und damit auch bewertet wird. Dieser Aspekt ist sicherlich für die Sonderpädagogen in einer Integrationsklasse weniger beunruhigend als für den Kollegen aus der Allgemeinen Schule, weil in der Sonderschule (zumindest in der Schule für Geistig- und Körperbehinderte) die Teamarbeit „normal“ ist.

2. Das Pädagogische Konzept: Die gemeinsame Aufgabe erfordert ein hohes Maß an Konsens zwischen den Teammitgliedern bezüglich der Herangehensweise, der Ziele und der Methoden der Unterrichtsorganisation. Hierbei muss sowohl der Heterogenität der Pädagogen als auch der der Schüler Rechnung getragen werden (vgl. Jacobs 2005, 102 ff.).

3. Die Beziehungskultur des Teams: Zu diesem Bereich gehören nach Wocken zwei Aspekte: erstens die Beziehungsstrukturen, das heißt die Aufgaben- und Rollendifferenzierung im Team, und zweitens die Beziehungsprozesse, also die kommunikativen und kooperativen Prozesse. Jacobs (2005, 101) betont dabei das Problem der unterschiedlichen Kompetenzen der beiden kooperierenden Personen in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung in der Grundschule einerseits und in Bezug auf die Unterrichtung von Schülern mit besonderem Förderbedarf andererseits. Er plädiert für einen bewussten Umgang mit diesen Unterschieden und stellt mit Kreie (1985, 67, zit. nach Jacobs 2005, 101) die These auf, dass „der Anspruch auf Gleichheit [...] die Kooperationsgestaltung für die Beteiligten schwieriger [macht] als festgelegte Ungleichheit“. Um diesen Unterschieden umfangreich und konstruktiv gerecht zu werden, sind regelmäßige Teamsitzungen und Absprachen erforderlich. Jacobs (2005, 256) fordert deshalb als Ergebnis seiner qualitativen Studie zur Teamarbeit (bezogen auf den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Beeinträchtigung) ein Einbeziehen der Team-Thematik in die Ausbildung der Lehrkräfte in der ersten und zweiten Ausbildungsphase.

4. Rahmenbedingungen der Teamarbeit: Die Rahmenbedingungen der Kooperation können sowohl stützend als auch hemmend wirksam werden. In diesen Bereich fallen Arbeitszeitregelungen, Stundenpläne,

Status- und Gehaltsfragen, Angebot von Unterstützung (Supervision, räumliche und materiale Ausstattung und die administrative Unterstützung durch die Schulleitung). Köbberling & Schley (2000, 263) identifizieren den Aspekt der Zeit als wesentliche Ressource für die Kooperation: Zeit muss sowohl für die Arbeit *im* Team als auch für Arbeit *am* Team eingeplant werden (vgl. auch Jacobs 2005, 255). Schley (1998, 115) spricht im Zusammenhang mit den Rahmenbedingungen der Teamarbeit von „teilautonomen Einheiten“ und greift damit den Begriff der „teilautonomen Arbeitsgruppen“ aus der Arbeits- und Organisationspsychologie auf. Damit wird die in Kap. 2.3 postulierte Nähe dieses Team-Konzepts zu den im Fokus dieser Untersuchung stehenden Klassen-Teams nochmals bestätigt.

Eberwein & Knauer (1997, 295) fordern daher:

„Wünschenswert bleibt eine gründlichere Betrachtung und Analyse gelingender und positiv erlebter Kooperationserfahrungen zwischen Grund- und Sonderschullehrern, damit der verbreitete Eindruck, Kooperation bringe lediglich zusätzliche zeitliche und psychische Belastung mit sich, relativiert wird durch die von den Lehrern empfundene Bereicherung und Entlastung in der gemeinsamen Arbeit.“

Dennoch bleiben nach einer Analyse der Literatur zur Teamarbeit in der integrativen Praxis (Eberwein & Knauer 2002; Kautter & Weiss 2003; Bauwens & Hourcade 1997; Lütje-Klose & Willenbring 1999; Ratzki 2000) grundlegende Fragen offen. Neben der aufzählenden Darstellung, teilweise auch Systematisierung vorgefundener Schwierigkeiten mangelt es offenbar auch in der Integrationsforschung an theoretischen und empirisch begründeten expliziten Modellen der Teamarbeit und darauf basierend an Konzepten für die Gestaltung der Kooperation, die über eher allgemeine Forderungen wie Offenheit, gegenseitige Akzeptanz und Kompromissfähigkeit hinausgehen.

Erst 2005 hat sich Jacobs dem Thema der gelingenden Teamfindungsprozesse in Form einer qualitativen Studie an einer integrierten Gesamtschule gewidmet und diese in Bezug auf die Einteilung von Wocken (1991, s.o.) anhand von Interviews analysiert. Seine Ergebnisse zeigen, dass insbesondere die Rahmenbedingungen - in erster Linie indirekt - (vgl. Jacobs 2005, 237) einen Einfluss auf den kooperativen Prozess haben: Regelmäßige Teamsitzungen und Kooperationszeiten für konkrete Absprachen werden von den befragten Lehrkräften als zentral erachtet. Weiterhin betont Jacobs den positiven Einfluss einer gleichberechtigten Zusammenarbeit im Sinne eines *Zwei-Pädagogen-Systems*, die in Jahrgangsmodele eingebettet sein sollte (*Team-Kleingruppen-Modell*). Insbesondere der Aspekt der Teamsitzungen bestätigt bei seiner Untersuchung die von Köbberling & Schley (2000, 263) betonte große Relevanz der „Ressource Zeit“. Interessant ist, dass der von Jacobs formulierte „Verlust der Privatheit“ durch die Zusammenarbeit von zwei Pädagogen (Jacobs 2005, 234), den er als potenziell problematisch eingeschätzt hatte, in seiner Studie offenbar keine negative Rolle bei der Kooperation spielt, sondern dies von den Beteiligten eher als Chance beschrieben wird.

Neben Jacobs (2005, 255) unterstreichen auch Wocken (1991, 21) und Eberwein & Knauer (1997, 294), dass sich das Team neben der täglichen Arbeit regelmäßig treffen muss, um der Relevanz der kooperativen Prozesse gerecht zu werden. Einen ähnlichen Schluss ziehen auch Hunt et al. (2003, 330) aus einer Studie zur Inklusion von Schülern mit Behinderungen in die Allgemeine Schule: Zeit für regelmäßige Teamsitzungen scheint eine essentielle Komponente für eine erfolgreiche Zusammenarbeit in der Integration zu sein.

Teamsitzungen sind insbesondere für die situationsübergreifende Planung und Zielorientierung des Unterrichts von Bedeutung, gleichzeitig können die oben angesprochenen evtl. vorhandenen methodischen und inhaltlichen Unterschiede zwischen den Lehrkräften geklärt und eine sinnvolle Aufgabenteilung geplant werden. Wocken (1991, 21) und Schley (1989, 335) identifizieren diesbezüglich folgende Kooperationsmodi, die sich für die Arbeit in Integrationsklassen bewährt haben:

- tägliches Kurztreffen, z.B. beim gemeinsamen Frühstück zur Ad-Hoc-Klärung und Abstimmung
- wöchentliche Teamsitzung zu Koordination und Erfahrungsaustausch
- monatliche Supervisionstreffen
- vierteljährliche Planungstage zur Konzeptarbeit und
- jährliche Bilanzierungssitzungen.

Wenn Teamsitzungen in der Integrationspädagogik von herausragender Bedeutung für Absprachen und gemeinsam entwickelte Förderpläne sind, sollte dies in gleicher Weise auch für Teams von Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen gelten. Wie diese Form der indirekten Kooperation (vgl. Klauß 1999) sich in den Schulen der Erhebung gestaltet, wird deshalb ein Aspekt der vorliegenden Untersuchung sein.

Zur Entwicklung von Teams im Bereich der Integration liegen ebenfalls Forschungsergebnisse vor, die wegen eines möglichen Bezugs zu Teams von Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen zusammenfassend dargestellt werden sollen. In Kap. 2.3.3 wurden bereits verschiedene Modelle aus der Arbeits- und Organisationsforschung zur Teamentwicklung vorgestellt (vgl. Tuckman 1965; Neck et al. 1997; Born & Eiselin 1996; Pietruschka 2003). Im Zusammenhang mit gemeinsamem Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen wurde die Teamentwicklung von Schulteams ebenfalls erforscht (vgl. Wocken 1991, Francis & Young 1989, Gately & Gately 2001, Jacobs 2005). Dabei identifiziert Wocken (1991, 21 ff.) einen in vier Phasen gegliederten Verlauf der Teamentwicklung:

- **Phase 1: Phase der Konstituierung:** In dieser Phase ist das Team gerade erst zusammengestellt worden, die Teammitglieder gehen in der Regel mit den besten Vorsätzen und hoch motiviert an ihre Arbeit, so dass evtl. auftretende Unstimmigkeiten ignoriert werden können.
- **Phase 2: Phase der Klärung:** In dieser Phase besteht bereits größere Vertrautheit, was in der Folge dazu führt, dass sich die Teammitglieder trauen, auch kritischere Äußerungen zu machen. Die in Phase 1 z.T. zurückgestellten eigenen Bedürfnisse und Ansichten treten stärker in den Vordergrund. In dieser Phase kann insbesondere bei unterschiedlichen Sichtweisen die „Stimmung“ im Team eher schlecht sein und es kann zu Auseinandersetzungen kommen.
- **Phase 3: Phase der Konstruktion:** Die Auseinandersetzungen werden konstruktiver, unterschiedliche Sichtweisen können als Bereicherung anstatt als Bedrohung wahrgenommen werden. Die Positionen im Team sind geklärt.

- **Phase 4: Phase der Kontinuität:** Die Arbeit verläuft in dieser Phase mit einer gewissen Routine, die Raum für neue Freiräume ermöglicht. Man ist dennoch offen für Innovationen und fühlt sich nicht mehr bedroht durch unterschiedliche Sichtweisen anderer.

Dieser von Wocken (1991, 21) als optimal gekennzeichnete Phasenverlauf der Teamkonstituierung im gemeinsamen Unterricht scheint sehr optimistisch gesehen und ist nach meiner Einschätzung nur dann realistisch, wenn alle Teammitglieder sehr reflektiert mit sich, ihrer Arbeit und der Kooperation umgehen. Wenn man bedenkt, dass im Hamburger Schulversuch zu Integrationsklassen in den ersten fünf Jahren ein Fünftel der Pädagogen ausgestiegen ist (vgl. Wocken et al. 1988, zit. nach Wocken 1991, 20), scheint durchaus nicht jedes Team diese vierte Stufe zu erreichen, zumal keine konkreten Hinweise gegeben werden, welche Bedingungen zum Gelingen beitragen können.

Gately & Gately (2001, 40) gehen ebenfalls von verschiedenen Phasen bei der Konstituierung von integrativ arbeitenden Klassenteams aus, die sie als *beginning stage*, *compromise stage* und *collaborative stage* bezeichnen. Die verschiedenen Komponenten der Co-Teacher-Beziehung (vgl. Kap. 2.4.4) befinden sich in jeder dieser Phasen in einem unterschiedlichen Stadium. So ist die *beginning stage* durch eine vorsichtige, kontrollierte Kommunikation gekennzeichnet. Das Klassenzimmer ist noch weitgehend aufgeteilt, die Planung verläuft eher unabhängig voneinander, der jeweils andere Lehrer weiß noch nicht sehr viel über das jeweils andere Curriculum und seine Ziele, die Präsentation des Lehrstoffs ist häufig streng geteilt, oft dergestalt, dass der Sonderpädagoge als Hilfskraft des Regelschullehrers fungiert. Nach Gately & Gately besteht die Gefahr, in diesem Stadium stecken zu bleiben, was in der Folge zu Unzufriedenheit führen kann. Im zweiten Stadium, der *compromise stage*, ist die Kommunikation offener, es müssen die Unzufriedenheiten des ersten Levels angesprochen und gelöst werden, ein Gefühl des Gebens und Nehmens dominiert. Im dritten Stadium schließlich wird gegenseitiges Vertrauen entwickelt, beide Lehrkräfte arbeiten zusammen und ergänzen sich, die Planung und Durchführung verläuft häufig gemeinsam, die Kommunikation zeichnet sich durch Offenheit und Zuneigung aus.

Francis & Young (1989, 173) veranschaulichen den Entwicklungsprozess eines Teams anhand einer *Team-Entwicklungsuhr* mit vier Entwicklungsstadien, die im Wesentlichen den oben dargestellten vier Phasen von Wocken (1991, 21) entsprechen. Im ersten Stadium, der *Testphase* ist das Verhältnis der Teammitglieder zueinander vorsichtig, höflich und unpersönlich; die zweite Phase, die sie als *Nahkampfphase* bezeichnen, wird durch unterschwellige Konflikte, Konfrontationen, Cliquenbildung und problematisches Arbeiten gekennzeichnet. In der dritten Phase findet eine *Umorganisation* statt, neue Umgangsformen und Verhaltensweisen werden entwickelt; diese Phase mündet in das letzte Stadium, die Phase der *Verschmelzung*, in der offen, flexibel und ideenreich zusammengearbeitet wird.

Alle Autoren betonen, dass die Teamentwicklung in der Integration Zeit braucht und durchaus nicht immer erfolgreich verläuft. Ein Klassenteam von Schülern mit schwersten Behinderungen arbeitet in der Regel in der gleichen Zusammensetzung nicht länger als ein Jahr zusammen, da z.B. die Zivildienstleistenden dann wechseln; häufigere Teamwechsel sollten - auch im Hinblick auf den Aspekt der Bezugspersonenrolle - also möglichst vermieden werden, da dadurch offenbar immer ein neuerlicher Teamentwicklungsprozess angestoßen wird.

Bei der Betrachtung dieser Aspekte der Zusammenarbeit in der Integration wird deutlich, dass sich vermutlich - dies wird ein Gegenstand der Untersuchung sein - viele Punkte auf die Arbeit in Klassenteams von Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen übertragen lassen. Dabei werden bereits allerdings an dieser Stelle verschiedene Unterschiede deutlich:

- Zunächst sind beim gemeinsamen Unterricht neben dem Sonderpädagogen Lehrkräfte aus der Allgemeinen Schule einbezogen, die ebenfalls akademisch ausgebildet sind. Außerdem gehören aufgrund des meist geringer ausgeprägten Unterstützungsbedarfs der Kinder mit Behinderungen i. d. R. keine Therapeuten und Pflegekräfte zum Integrations-Team. Die Zusammenarbeit ist hier also in geringerem Umfang eine Kooperation zwischen sehr verschiedenen Professionen, eher zwischen unterschiedlich ausgebildeten Lehrkräften.
- Bei den Lehrkräften aus der Allgemeinen Schule ist außerdem im Unterschied zu Lehrkräften aus dem sonderpädagogischen Bereich das berufsbezogene Selbstbild eines Einzellehrers vor der Klasse (vgl. Helmke 2003, 201) außerdem in der Regel vermutlich viel stärker ausgeprägt („Einzelkämpfer“). Die Teamarbeit in der Sonderschule, in der das Zusammenwirken verschiedener Professionen und das gemeinsame Arbeiten in der Klasse die Regel ist, hat in dieser Hinsicht den Vorteil, dass die Widerstände und evtl. vorhandenen Vorurteile gegenüber der Team-Kooperation geringer sein müssten, weil diese Form der Zusammenarbeit hier weitgehend „normal“ ist. Hier spielen allerdings vermutlich die unterschiedlichen Ausbildungsgänge und Bezahlungen der Teammitglieder eine größere Rolle (vgl. Schumacher 2003, 203), da sie sich natürlich auf die Kompetenzen und auf die Bereitschaft zur kooperierenden Zusammenarbeit auswirken können.
- Außerdem wird eine Kooperation in der Integration in der Regel auf freiwilliger Basis begonnen und das jeweilige Ausmaß der tatsächlichen Zusammenarbeit kann - wie gezeigt werden konnte - dort sowohl quantitativ als auch qualitativ sehr unterschiedlich sein. Des Weiteren sind offenbar das öffentliche und auch das wissenschaftliche Interesse im Bereich der Integration deutlich größer als in der Schwerstbehindertenpädagogik, was sich darin äußert, dass es dort bereits etliche Projekte mit wissenschaftlicher Begleitung der Kooperation gibt.
- Da Schüler mit schweren und mehrfachen Behinderungen häufig nicht über aktive Lautsprache verfügen und dadurch z.B. ihren Eltern keine Rückmeldung über das Gelingen der Zusammenarbeit geben können, wie es im integrativen Unterricht durch die nichtbehinderten Schüler der Fall ist, steht bei ihnen die Kooperation weniger ‚auf dem Prüfstand‘ und kann gleichzeitig weniger kontrolliert werden.
- Es liegt im Arbeitsfeld der Integration außerdem potenziell im Bereich der Möglichkeiten, dass die Kooperation scheitern kann und die Schüler wieder in ihre Stammschule, die Sonderschule, zurückkehren. Dies ist sicherlich eine problematische, aber grundsätzlich denkbare Lösung und ein Aspekt, der die Zusammenarbeit aus psychologischer Sicht stark beeinflussen kann und ist an der Schule für Geistig- oder Körperbehinderte nicht gegeben. Hier muss Teamarbeit stattfinden - ob sie nun funktioniert oder nicht -, es gibt bis auf den Wechsel des Klassenteams keine Möglichkeit für die Lehrkräfte, ihr auszuweichen.

Trotz dieser offensichtlichen Unterschiede gibt es viele Gemeinsamkeiten zwischen beiden Formen des Unterrichts, so dass die Erkenntnisse aus der Integration auf die Situation an Schulen für Geistig – und Körperbehinderte in vielen Punkten übertragbar sind. Insbesondere die Erfahrungen zur Kooperation von Lehrkräften im Unterricht - das *Team-Teaching*, das in der Integration vornehmlich verbreitet ist - , wird deshalb in den nachfolgenden Abschnitten vertiefend beleuchtet, da es eine Grundlage für einige Fragestellungen der Untersuchung darstellt, bevor in Kapitel 2.5 explizit auf die Kooperation bei Schülerinnen mit schweren und mehrfachen Behinderungen, auf den Stand der Forschung sowie verfügbare Modellannahmen eingegangen wird.

2.4.4 Team-Teaching: Definition und Modelle

Die Kooperation der Lehrkräfte im Unterricht kann, wie im vorigen Kapitel bereits angedeutet wurde, in verschiedenen Formen und Ausprägungen ausgeführt werden. Das sog. *Team-Teaching* wird sowohl in der Allgemeinen Schule (wenn auch bislang sehr selten), als auch in der Integration (bereits häufiger) und auch im Unterricht für Schüler mit schweren und mehrfachen Behinderungen praktiziert.

Nach Anderson & Speck (1998, 672) und Welch, Brownell & Sheridan (1999, 37) trifft man auch beim Themenbereich der Teamarbeit in der Schule zunächst auf das Problem, die Begriffe zu definieren. Die Termini *Teaming* (Thomas, Correa & Morsink 1995), *Team Teaching* (Anderson & Speck 1998, 671; Pugach & Johnson 1995, 101), *Cooperative Teaching* (Bauwens & Hourcade 1995, 81) und *Co-Teaching* (Dieker & Barnett 1996, 5; Cook & Friend 1996, 155) werden z.T. synonym verwendet und müssen deshalb genauer analysiert werden.

Gurman (1989, zit. nach Anderson & Speck 1998, 672) beispielsweise definiert *Team-Teaching* als „an approach in which two or more persons are assigned to the same students at one time for instructional purposes“. Anderson & Speck (1998) führen dazu aus, dass es allerdings nicht ausreicht, Team-Teaching allein über die Personenzahl und das Setting zu definieren, sondern dass auch eine inhaltliche Komponente zu berücksichtigen ist. Thomas et al. (1995, 7) sprechen von *Teaming* und definieren es als „professional and parental sharing of information and expertise, in which two or more persons work together to meet a common goal.“ Der Fokus liegt hier auf dem gemeinsamen Ziel und dem geteilten Wissen, beides Aspekte, die auch in der arbeits- und organisationspsychologischen Teamarbeit von großer Bedeutung sind. Zu erwähnen ist, dass sie in diese Definition die Eltern explizit einbeziehen.

Einige Definitionen beziehen sich ausdrücklich auf kleine Teams von zwei bis drei Personen (vgl. Pugach & Johnson 1995), andere lassen auch größere Gruppen zu. Die meisten Autoren betonen, dass weniger die organisatorischen Bedingungen ein Team ausmachen, sondern dass Team „shared responsibility in problem solving and decision making“ bedeutet (Welch et al. 1999, 37). Beim Team-Teaching werden also explizit auch Teams von zwei Personen zugelassen, obwohl dies in Kap. 2.3.2.1 kritisch betrachtet wurde, da bestimmte Aspekte der Teamarbeit erst bei mindestens drei Personen zum Tragen kommen.

Cook & Friend (1996, 155) definieren den von ihnen verwendeten Begriff *Co-Teaching* folgendermaßen: „Zwei oder mehr Lehrpersonen geben einer Gruppe wesentliche Instruktionen in einem Raum“. Nach Pugach , Johnson & Lilly (1995, 186) wird das Ziel von *Teaming* oder *Team-Teaching* verletzt, wenn eine der beiden Lehrpersonen beispielsweise das Zimmer verlässt oder Arbeiten korrigiert, während der andere lehrt. Cook & Friend

(1996, 155 ff.) identifizieren verschiedene Formen der Zusammenarbeit, die den oben dargestellten Formen der Kooperation von Lütje-Klose & Willenbring (1999, 16 ff.) für den Bereich der Integration in einigen Aspekten entsprechen, aber dennoch hier kurz dargestellt werden sollen, da sie allgemeiner formuliert sind und es ermöglichen, die verschiedenen denkbaren Situationen im Klassenzimmer einzuordnen:

- **Lehrer/Assistent:** Bei dieser Form der Zusammenarbeit übernimmt die eine Lehrkraft die Rolle der aktiv unterrichtenden Person (vgl. „Leitende Lehrkraft“ Kap. 2.5.4.2), während die andere Lehrkraft durch den Raum geht, die Schüler beaufsichtigt und eingreift (vgl. Funktion der „Betreuung im Unterricht“ bzw. des „Co-Lehrers“, Kap. 2.5.4.2), wenn es nötig wird. Cook & Friend betonen dabei die Gefahr, dass einer der Lehrer dabei in der Rolle des Beraters/Hilfslehrers verbleibt und dadurch die vorhandenen Ressourcen nicht optimal genutzt werden können.
- **Stationen-Lernen:** Bei dieser Unterform des *Co-Teachings* wird der Raum so geteilt, dass jeder Lehrer einen Themenbereich erarbeitet. Die Schüler „rotieren“ dann von einer Station zur nächsten.
- **Paralleles Lehren:** Bei dieser Art planen die Lehrer den Unterricht gemeinsam, aber jeder arbeitet mit der Hälfte der Klasse.
- **Alternatives Lehren:** Hierunter ist das Ausgliedern einer kleinen Gruppe aus der Großgruppe zu verstehen, die zusätzlich bzw. besonders gefördert wird.
- **Team Teaching:** Dieser Begriff, der von anderen Autoren synonym zum *Co-Teaching* verwendet wird, ist bei Cook und Friend (1996, 155 ff.) nur eine Form des Co-Teaching. Hier werden verschiedene Unterrichtsteile vom jeweils anderen Lehrer übernommen, so dass abwechselnd ein Lehrer die Führung des Unterrichts hat.

Bauwens & Hourcade (1995, 82) verwenden den Begriff *Cooperative Teaching* und verstehen darunter verschiedene Lehrprozeduren, in denen zwei oder mehr Lehrpersonen mit unterschiedlichen Fertigkeiten in einer co-aktiven, koordinierten Form zusammenarbeiten, um heterogene Gruppen von Schülern gemeinsam zu unterrichten. Sie unterscheiden in Anlehnung an Bauwens, Hourcade & Friend (1989, zit. nach Bauwens & Hourcade, 1995, 82) ebenfalls drei Formen:

- **Team Teaching:** gemeinsam geplantes und begonnenes Vorgehen, das abgelöst wird von durchaus verschiedenen Aufgaben (vgl. Lehrer/Assistent bei Cook & Friend 1996, 155)
- **Komplementäre Instruktion (complementary instruction):** Ein Lehrer präsentiert den Inhalt, der andere beschäftigt sich mit den Lernstrategien.
- **Unterstütztes Lernen (supportive learning activities):** Ein Lehrer organisiert und bereitet den Inhalt auf, der andere hilft ihm dabei, indem er zum Verständnis beiträgt und besonders förderbedürftige Schüler unterstützt.

Welch et al. (1999, 38) definieren in ihrem Übersichtsartikel den Begriff *Team-Teaching* als die gleichzeitige Anwesenheit von zwei Lehrpersonen in der Klasse, die die Verantwortlichkeit für die Planung, die Durchführung und

Evaluation der Vermittlung von Lehrinhalten in Form von Instruktionen oder anderen Interventionen für eine heterogene Lerngruppe teilen. Gately & Gately (2001, 41) wählen dagegen den Begriff *Co-teaching* und definieren dieses folgendermaßen: "a collaboration between general and special education teachers for all of the teaching responsibilities of all students assigned to a classroom".

Jacobs (2005, 90) teilt die Möglichkeiten, durch die die integrative Arbeit beim gemeinsamen Unterricht organisiert wird, wie oben bereits angesprochen, in zwei Kooperationsmodelle: Das sog. *Stützlehrer- bzw. Ambulanzlehrersystem*, bei dem die Lehrerin der Allgemeinen Schule die Hauptverantwortung trägt und stundenweise durch eine Sonderpädagogin unterstützt wird. Beim zweiten Modell (*Zwei-Pädagogen-System bzw. dem kooperativen System*), sind in der Regel zwei Lehrende in der Klasse und führen arbeitsteilig den Unterricht durch. Nach Hinz (1992, 80), hat sich besonders das *Zwei-Pädagogen-System* beim gemeinsamen Unterricht bewährt, dort kann außerdem ein Kompetenztransfer stattfinden. Dennoch weist Kreie (2002, 405) darauf hin, dass „trotz der inzwischen weit über zwanzigjährigen Integrationsgeschichte und der damit verbundenen kooperativen Bemühungen [...] das Zwei-Lehrer-System die Ausnahme in der bundesdeutschen Schulwirklichkeit geblieben“ ist.

In Bezug auf die Arbeit mit Schülern mit schweren Behinderungen ist sicherlich eine weitere Besonderheit, die in den anderen, hier beschriebenen Settings selten vorkommt, dass dort auch Personen gemeinsam arbeiten und auch lehren, von denen häufig (mind.) eine nicht als Pädagoge qualifiziert ist, z.B. die ZDL, Pflegekräfte und Krankenschwestern. Damit die quantitativ vorhandenen Personalressourcen dennoch im Sinne des Team-Teaching genutzt werden können, bedarf es hier vermutlich eines besonderen Engagements dieser Mitarbeiter bzw. eines Kompetenztransfers durch die Pädagogen, soll die gemeinsame Arbeit nicht automatisch nach dem *Ambulanzlehrer-Modell* - mit den beschriebenen Nachteilen - ablaufen. Wie dieses Problem in der Praxis gelöst wird, soll in der vorliegenden Arbeit ebenfalls untersucht werden.

Die Ausführungen machen insgesamt deutlich, dass die Begriffe *Team-Teaching*, *Co-Teaching*, *Teaming* und *Cooperative Teaching* von verschiedenen Autoren uneinheitlich und z.T. synonym verwendet werden, wobei durch die genaue Analyse der dargestellten Definitionen deutlich wird, dass sie sich inhaltlich auch nicht wesentlich unterscheiden. Ich verwende deshalb im Folgenden die Begriffe *Team-Teaching* und *Co-Teaching* ebenfalls synonym und verstehe in Anlehnung an die dargestellten Definitionen darunter folgendes (bei dieser Definition sind ausdrücklich aus den beschriebenen Gründen nicht nur Lehrkräfte, sondern alle Teammitglieder einbezogen):

Team-Teaching bzw. Co-Teaching wird dann praktiziert, wenn zwei oder mehr Teammitglieder mit einer Gruppe von Schülern an einem Lerngegenstand arbeiten. Setting und Methoden können dabei sehr unterschiedlich sein (Stützlehrer-Modell vs. Zwei-Pädagogen-System).

Neben dem Team-Teaching im Unterricht findet im Schulalltag von Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen allerdings noch eine weitere Art der Teamarbeit statt, da auch zwischen den Gruppen-Unterrichtseinheiten (zur Definition dieser Einheiten vgl. Kap. 5.4.1) die Angebote der Betreuung und Pflege, der Einzelförderung und Nahrungsaufnahme kooperierend im Team geregelt werden müssen, auch darin unterscheidet sich die Teamarbeit bei Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung von der Kooperation in der In-

tegration. Daher bezieht sich der Begriff des *Team-Teaching* explizit auf die Unterrichtseinheiten, während für die restliche Zeit die Begriffe *Kooperation*, *Zusammenarbeit* und *Teamarbeit* synonym verwendet werden.

2.4.5 Chancen von Team-Teaching

Anderson & Speck (1998, 673 ff.) betonen - und dies wird durch die vorangegangenen Ausführungen bestätigt - , dass die Settings und Methoden in denen Team-Teaching praktiziert wird, ausgesprochen vielfältig sein können und sich deshalb die Effektivität dieser Lehrmethode nur schwer untersuchen bzw. belegen lässt. Dennoch wurden in verschiedenen Studien bestimmte Aspekte herausgearbeitet, die offenbar mit dem Erfolg bzw. Misserfolg von Team-Teaching (auch in der Allgemeinen Schule) verknüpft sind.

➤ Möglichkeit multipler Perspektiven

In einer Team-Teaching-Situation besteht - anders als in der klassischen Unterrichtssituation - die Möglichkeit, dass die Schüler mit verschiedenen Standpunkten, Sichtweisen und Erfahrungen zweier oder mehrerer Lehrkräfte konfrontiert werden (vgl. Garner & Thillen 1997, 28). Wenn diese Standpunkte in gegenseitiger Wertschätzung diskutiert werden, besteht die Möglichkeit, dass die Lehrpersonen als Modelle fungieren, durch welche die Schüler Toleranz und Offenheit gegenüber anderen Haltungen erlernen können (vgl. Anderson & Speck 1998, 673). In einer Atmosphäre, in der verschiedene Sichtweisen der Lehrpersonen bewusst vertreten und akzeptiert werden und respektvoll mit anderen Meinungen umgegangen wird, erhöht sich in der Allgemeinen Schule und auch in der Integration auch die Bereitschaft bzw. der Mut der Schüler, sich stärker am Unterricht zu beteiligen. Für den Unterricht mit Schülerinnen mit schweren und mehrfachen Behinderungen ist dieser Aspekt besonders im Hinblick darauf von Bedeutung, dass durch die unterschiedlichen Berufsgruppen beim Team-Teaching unterschiedliche Perspektiven einbezogen werden können und zum Tragen kommen, so dass z.B. Aspekte der Förderung in den Fokus rücken, die eine Profession allein evtl. nicht beachtet hätte.

➤ Möglichkeit von Feedback und Evaluation

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist das Feedback bzw. die Evaluation. Beispielsweise ist es in der Allgemeinen Schule möglich, dass schriftliche Arbeiten von beiden Lehrkräften begutachtet werden und damit die Reliabilität der Urteile erhöht wird. Außerdem können auch hier verschiedene Standpunkte herangezogen und zur Diskussion genutzt werden (vgl. Morganti & Buckalew, 1998, 197). Wie Flanagan & Ralston bereits 1983 ausführen, ist ein weiterer Vorteil des Team-Teaching darin zu sehen, dass neben dem geschilderten Einfluss auf die Notengebung eine genauere Analyse der Lernaktivitäten der einzelnen Schüler möglich ist. Bei zwei Lehrpersonen kann sich die zweite gezielt auf die Reaktionen der Schüler konzentrieren und durch dieses Feedback Rückschlüsse auf eventuelle Methoden-Korrekturen o. ä. ermöglichen. Dieser Aspekt ist bei Schülerinnen mit schweren und mehrfachen Behinderungen ebenfalls wichtig, da der Standpunkt und die Förderangebote einer Lehrkraft durch eine zweite Meinung evaluiert und ggf. korrigiert werden können.

➤ **Möglichkeit der Auswahl der Bezugspersonen**

Wenn zwei Lehrpersonen mit unterschiedlichen Sichtweisen anwesend sind und die Schüler diese wahrnehmen und respektieren lernen, besteht gleichzeitig die Möglichkeit, dass sich die Schüler aussuchen können, wer die Bezugsperson sein soll. Dieser Punkt wird explizit auch für Schülerinnen mit schweren und mehrfachen Behinderungen betont (vgl. Höing-Hochsieder, Pammer, Rink & Schultheiß 1999, 181). Der Vorteil der verschiedenen Sichtweisen wird durch unterschiedliches Geschlecht der Lehrpersonen offenbar noch verstärkt. Es ist für die Schülerinnen und die Schüler bei unterschiedlichem Geschlecht der Lehrkräfte u.U. leichter, eine für sie passende Bezugsperson zu finden (vgl. Anderson & Speck 1998, 678f.), ein Aspekt, der durch den vermutlich großen Anteil der Pflege, die möglichst gleichgeschlechtlich durchgeführt werden sollte, für Schüler mit schweren Behinderungen von besonderer Bedeutung ist.

➤ **Möglichkeit verstärkter Partizipation im Unterricht**

Durch die Anwesenheit von zwei Lehrpersonen kann auf die Äußerungen der Schüler besser eingegangen werden, so dass sich in der Folge ihre Bereitschaft erhöht, sich im Unterricht zu beteiligen (vgl. Anderson & Speck 1998, 673). Dies ist im hier dargestellten Sinne auf Schüler, die nicht über die Möglichkeiten der lautsprachlichen Kommunikation verfügen, sicherlich eher schlechter übertragbar, da sie sich nicht im klassischen Sinne an einem Unterrichtsgespräch beteiligen. Die Äußerungen dieser Kinder und Jugendlichen sind z.T. eher unspezifisch und „leise“, so dass ihre Signale leicht übersehen werden. Gerade in Bezug darauf lässt sich jedoch hoffen, dass durch die Anwesenheit von mehreren Personen diese Signale besser wahrgenommen werden können.

➤ **Möglichkeit des Modelllernens:**

Der Erfolg von Team-Teaching in der Allgemeinen Schule und in der Integration scheint nach Jurena & Daniels (1997, 16, zit. nach Anderson & Speck 1998, 681) abhängig zu sein vom Erfolg der Beziehung der Lehrpersonen, die sich partnerschaftlich und mit gegenseitigem Respekt begegnen müssen. In einer solchen Atmosphäre können Meinungsverschiedenheiten, wie oben bereits dargestellt, positive Effekte haben, da ein konstruktiver Umgang anhand von Modelllernen beobachtet und erlernt werden kann. Fehlt diese positive Grundhaltung der anderen Lehrperson gegenüber, können deren abweichende Meinungen für die Schüler problematisch werden und den Erfolg von Team-Teaching in Frage stellen (vgl. Anderson & Speck 1998, 681 ff.). Dieser Aspekt des Modelllernens spielt bei Schülerinnen mit schweren und mehrfachen Behinderungen vermutlich eine geringere Rolle, da sie in der Regel nicht über aktive Lautsprache verfügen. Dennoch nehmen sie natürlich die Stimmung zwischen den Teammitgliedern wahr, was sich auf ihr Wohlbefinden und ihre Stimmung ebenfalls auswirkt.

➤ **Möglichkeit der Vielfalt**

Erfolgreiches Team-Teaching eröffnet die Möglichkeit, dass die Lehrkräfte ihre verschiedenen Kompetenzen und Begabungen einbringen und dadurch sowohl die Methodenauswahl als auch die Themenauswahl vielfältiger wird und die Arbeit immer wieder durch Impulse und Anregungen bereichert wird. Dieser Aspekt ist für die Arbeit mit Schülerinnen mit schweren und mehrfachen Behinderungen außerordentlich wichtig und begründet nach Meinung vieler Autoren den Einsatz verschiedener Berufsgruppen (vgl. Kap. 2.5). Aufgrund der großen Individualität,

die auf der großen Heterogenität der Gruppe basiert, brauchen sie in besonderem Maße den Blick verschiedener Professionen um eine optimale Förderung zu erhalten.

Es wird deutlich, dass sich Team-Teaching in der Allgemeinen Schule und in der Integration, soweit es praktiziert (und erforscht) wird, offenbar in verschiedener Hinsicht positiv auf den Unterricht auswirken kann. Die meisten Aspekte lassen sich auf die Arbeit mit Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen übertragen, es muss dabei allerdings beachtet werden, dass hier nicht alle Mitarbeiter als Lehrkraft ausgebildet sind. Insbesondere der Aspekt des gegenseitigen Feedbacks, im Sinne der Reflexionsmöglichkeit durch eine weitere Person, wie auch der Gesichtspunkt einer größeren methodischen und inhaltlichen Vielfalt wie auch die Möglichkeit, die „leisen“ Signale dieser Kinder besser wahrnehmen zu können, gelten jedoch für die Arbeit mit diesem Personenkreis gleichermaßen.

2.5 Interprofessionelle Kooperation in Klassenteams von Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln die Bearbeitung des Themas von allgemeinen psychologischen Aspekten der Teamarbeit, über Gesichtspunkte der Teamarbeit in der Schule und insbesondere im gemeinsamen Unterricht von Schülern mit und ohne Behinderungen vorgenommen wurde, beziehen sich die folgenden Ausführungen explizit auf die Teamarbeit mit der interessierenden Gruppe der Schüler mit schwerer Behinderung. Die schulische Situation dieser Schüler wurde unter Kap. 2.2 bereits dargestellt, so dass in den folgenden Ausführungen die Kooperation der beteiligten Mitarbeiter im Fokus stehen wird.

Schulische Bildung für diese Kinder macht nicht nur die Zusammenarbeit mehrerer und unterschiedlich qualifizierter Pädagoginnen, sondern auch eine interprofessionelle Kooperation mit anderen Berufsgruppen unabdingbar: „Die Schule für Körperbehinderte [...] wie die Schule für Geistigbehinderte [ist] per se eine Teamschule“ (Schumacher 2003, 194). Diese Schüler sind aufgrund ihrer schweren geistigen und häufig einer weiteren motorischen und/oder Sinnes-Behinderung „in (fast) allen Lebensbereichen auf umfassende Assistenz angewiesen“ (Klauß & Lamers 2003a, 37). Nach Goll (1996, 164) „lässt sich [der vielfältige und umfassende Bedarf an spezifischen Hilfen, die Menschen mit intensivem Förderbedarf benötigen], nicht innerhalb einer einzigen Disziplin abdecken“. Ihre Lebens- und Lernvoraussetzungen erweisen sich offenbar in einem Maße als individuell und zugleich komplex, dass einzelne Personen und Professionen nicht alles wissen und leisten können, was sie brauchen, um von schulischer Bildung zu profitieren. Damit wird die schulische Arbeit mit diesen Schülern zu einem Feld, in dem es wie sonst kaum in Schulen zur Interprofessionalität kommen muss und kommt. Hier bestehen deshalb günstige Bedingungen dafür, die Chancen und Probleme interprofessioneller Zusammenarbeit exemplarisch zu erforschen und damit auch zur Klärung offener Fragen in der Integrationspädagogik sowie der Allgemeinen Pädagogik beizutragen.

Das übergeordnete „Ziel einer jeden Teamarbeit im (sonder-) pädagogischen Handlungsfeld Schule [sollte] eine gute Schule [sein]. Teamarbeit ist somit kein Selbstzweck sondern dient einer möglichst optimalen Förderung der Schülerinnen und Schüler“ (Jennessen & Kastirke 2004, 159. *Hervorhebung d. Verf.*). Diesen Aspekt unterstreicht auch Schumacher (2003, 195), wenn er schreibt, dass sich ein Team in der Schule für Körperbehin-

derte „nur von der Aufgabe her [legitimiert], körperbehinderten Schülern optimale Bedingungen anzubieten“. Er führt weiter aus, dass sich sofort die Frage nach der Berechtigung des Teams stellen muss, wenn diese gemeinsame Aufgabe gefährdet ist.

Die sonderpädagogische Forschung hat die Zusammenarbeit in der Arbeit mit dieser Schülergruppe bislang dennoch wenig in den Mittelpunkt der Betrachtungen gerückt, wie die nachfolgenden Ausführungen zeigen werden.

2.5.1 Stand der Forschung zur Kooperation in Klassenteams von Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen

Wenngleich Horster, Hoyningen-Süess & Liesen (2005, 7) von einem „nachhaltig erwachten Forschungsinteresse“ berichten, da „die Sonderpädagogik [...] in den letzten Jahren begonnen [hat], die Professions- und Professionalisierungsforschung für sich zu entdecken“²¹, finden sich nur wenige Forschungsberichte und Veröffentlichungen zum Thema der Teamkooperation bei Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen.

In den Nachbardisziplinen der Sonderschulpädagogik dagegen, z. B. im Gesamtbereich der Rehabilitation und auch in der Frühförderung ist ein Forschungsinteresse, das sich auf die Zusammenarbeit verschiedener Berufsgruppen richtet, durchaus vorhanden. Offenbar ist beispielsweise in der Medizin die Erkenntnis, dass interprofessionelle Teamarbeit entscheidende Relevanz für Qualität und Ergebnisse der Arbeit hat, stärker reflektiert und verankert als in der Sonderpädagogik, weil dort der (objektivierbare) Behandlungserfolg von der Synergie verschiedener Professionen erkennbarer abhängt als im schulischen Feld (vgl. Jochheim & Blumenthal 1996, 18 ff).

Zahlreiche - vor allem internationale - Studien befassen sich z.B. mit der Kooperation von Betreuungspersonal in Wohneinrichtungen, insbesondere in Zusammenhang mit Stress (vgl. Hatton & Emerson 1993; Hatton, Rivers, Mason, Emerson et al. 1999; Hastings & Horne 2004; Rose, David & Jones 2003; Harris & Rose 2002,) sowie mit der Zusammenarbeit verschiedener Professionen bei auffälligem Verhalten inkl. Autismus (vgl. Panerai, Ferrante, Caputo & Impellizzeri 1998; Starr, Foy & Cramer 2001), an Schulen mit großer kultureller Vielfalt (vgl. Craig, Hull, Haggart, & Perez-Selles. 2000), bei kranken Kindern und Jugendlichen (vgl. Steinebach 1997) und in der Geriatrie (vgl. Clark 2000). Auch zur Kooperation mit Eltern (vgl. Lubetsky, Mueller, Madden et al. 1995; Parette, Huer & Brotherson 2001) und zur Frühförderung (vgl. Trost 1992) wird teambezogen geforscht. Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass die Untersuchung effektiver Teamarbeit in diesen Bereichen einfacher ist, da der Erfolg besser messbar ist. In der Schulpädagogik für Menschen mit Behinderungen sind Feststellung und Bedingungsanalyse von Erfolgen erschwert (vgl. Kap. 2.3.4.1), so dass eine Bewertung der Zusammenarbeit schwieriger erscheint.

Zum Thema der Teamkooperation bei Schülern mit Behinderungen finden sich vermutlich ebenfalls aus diesem Grund auch in der internationalen sonderpädagogischen Literatur nur relativ wenige Beiträge (vgl. Koskie

²¹ Sie meinen allerdings damit weniger die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Professionen als vielmehr die Entwicklung des Selbstverständnisses und der Professionalisierung innerhalb der Profession der Sonderpädagogen (vgl. Horster et al. 2005).

& Freeze 2000; Dettmer 2002; Rainforth & York-Barr 1997; Panerai et al. 1998; Shapiro & Sayers 2003; Vaughn, Schumm & Arguelles 1997; Downing 2001; Welch et al. 1999; Peterson 1980; Sears 1981; Orelove & Sobsey 1996), von denen sich einige auch auf die Situation von Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen (Koskie & Freeze 2000; Panerai et al. 1998; Rainforth & York-Barr 1997; Giangreco 1996; Peterson 1980; Sears 1981; Orelove & Sobsey 1996).

Bei der Analyse der deutschsprachigen sonderpädagogischen Literatur fällt auf, dass in den 70er und 80er Jahren des vorigen Jahrhunderts - also in der ersten Zeit der Aufnahme dieser Schülerinnen in die Sonderschulen - durchaus verschiedene Veröffentlichungen, oftmals ausgehend von Schulversuchen, mit Hinweisen auf die Teamkooperation zu finden sind. In dieser Zeit wurden viele grundsätzliche Überlegungen (so auch bezüglich der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter) zur adäquaten Förderung von Kindern mit schweren und mehrfachen Behinderungen angestellt (vgl. Bach 1979, Begemann 1978; Fröhlich 1978a; Spreng 1979; Fröhlich 1982; Haupt & Fröhlich 1983; Tuckermann 1978).

Der Bedarf an Teamkooperation wird dabei durchaus betont, so schreibt z.B. Fröhlich bereits 1978, „dass gerade hier interdisziplinäre Teamarbeit notwendig ist, leuchtet ein, [...], isolierte Fördermaßnahmen einzelner Disziplinen können dem nicht gerecht werden“ (Fröhlich 1978a, 16). 1982 dann konkretisiert Fröhlich diese Äußerungen, indem er fordert, „dass alle Mitarbeiter im Bereich der Schwerstbehindertenpädagogik neben ihrer spezifischen Kompetenz, die jeweils anderen Bereiche der Entwicklungsförderung nicht nur kennen, sondern auch in ihre eigene Tätigkeit mit integrieren müssen“ (Fröhlich 1982, 189). Des Weiteren fordern Haupt und Fröhlich (1983, 113) dass die Teammitglieder sich regelmäßig fortbilden müssen. Weitere Hinweise darauf, wie die Zusammenarbeit organisiert werden soll, wer welche Aufgaben hat, wie oft Teambesprechungen stattfinden sollten etc. werden aber zunächst nicht gegeben.

Bach (1979, 196 ff.) thematisiert ebenfalls früh die Kooperation in der Pädagogik für Geistigbehinderte mit ihren Möglichkeiten und Grenzen und systematisiert die Aspekte der Zusammenarbeit, indem er die möglichen Probleme in „Konfrontation“, „Okkupation“, „Subordination“ und „Addition“ einteilt. Bei der „**Konfrontation**“ werde die Nachbardisziplin abgewertet, bei der „**Okkupation**“ herrsche das (unrealistische) Bedürfnis vor, dass jede Disziplin die Nachbardisziplin komplett beherrsche. Der Aspekt der „**Subordination**“ meine die Herabstufung der Nachbardisziplin zu Hilfspersonal und die „**Addition**“ gehe mit einem unverknüpften Nebeneinander-Her-Arbeiten einher (vgl. Bach 1979, 198 ff.). Diesen Problemen setzt Bach bereits 1979 verschiedene Prinzipien „wirksamer Zusammenarbeit“ entgegen: Das „Prinzip der fachspezifischen Konzentration“ fordert, dass jeder in seiner originären Disziplin die Vorrangstellung haben müsse (ebd. 201) und seinen Entscheidungen seitens der anderen Disziplinen vertraut werde. Weitere Prinzipien wirksamer Zusammenarbeit seien das „Prinzip gegenseitiger Information“ und das „Prinzip der partnerschaftlichen Kooperation“, in dem jede Profession gewürdigt werde (ebd. 203).

Es folgte eine längere Zeit, in der die Kinder in die Schulen für Körper- und Geistigbehinderte aufgenommen und unterrichtet wurden, zunächst in homogenen Klassen (vgl. Haupt & Fröhlich 1983), später zunehmend auch in heterogeneren Klassen. Es soll dabei nicht unerwähnt bleiben, dass seit ihrer Aufnahme in die Sonderschulen einige Veröffentlichungen zur Behindertenpädagogik bzw. zu speziellen Förderkonzepten für diese Schü-

lergruppe auch den Aspekt der Teamkooperation ansprechen. So beenden sowohl Speck (1998) sein Buch „System Heilpädagogik“ als auch Fröhlich (1991) sein Buch „Basale Stimulation - Das Konzept“ jeweils mit einem Kapitel zum Team, weil „die Förderung schwerstbehinderter Menschen eine ganzheitliche Aufgabe ist“ (Fröhlich 1991, 299). Fröhlich führt aus, dass die Notwendigkeit der Teamarbeit sich u.a. aus dem Bedarf an

- sehr unterschiedlicher individuums-spezifischer Unterstützung in den Bereichen Pädagogik, Physio- und Ergotherapie, allgemeine und Behandlungspflege inkl. Ernährung, (Fort-)Bewegung etc.;
- individueller Assistenz: um am Unterricht teilnehmen zu können; sie ist sehr häufig zur individuellen Unterstützung erforderlich;
- verlässlichen Beziehungen zu Personen (Eltern, Bezugslehrperson), die angesichts der Vielfalt von Bezugspersonen abgesprochen werden müssen;
- externer Kooperation mit Ärztinnen bei Schülerinnen mit inneren, orthopädischen, Hauterkrankungen etc.

ergibt. Er macht allerdings ebenfalls keine weiteren Angaben, wie sich diese Zusammenarbeit konkret gestalten könnte.

Reimen beklagt 1988 (35), dass die Kooperation nicht immer optimal verläuft, dass die „sehr positive Entwicklung [...] jedoch Gefahr [läuft], angesichts verschiedener Bestrebungen sowohl in der Fachliteratur als auch in der entsprechenden Praxis, sich mangels kompetenter Koordinierung und einheitlicher Konzeptualisierung sehr zum Nachteil für das schwerstbehinderte Kind auszuwirken.“ [...] „Das Kind werde in die verschiedenen „Fachdisziplinen zerlegt“. Er betont das Problem, dass jede Einzeldisziplin zwar sehr gewissenhaft Syndrome und Symptome definiere, sich daraus aber nicht das Bild des Kindes als Gesamtbild ergebe und plädiert deshalb für eine bessere Koordination der verschiedenen Förderungen. Nach Reimen kann diese Integration der verschiedenen Fachdisziplinen überwunden werden, wenn das Kind „einziger und alleiniger gemeinsamer Nenner“ der Arbeit ist (vgl. Reimen 1988, 35).

1996 veröffentlicht Goll einen Artikel, in dem er erstmals für den deutschsprachigen Raum die Zusammenarbeit im sonderpädagogischen Klassenteam mit dem Begriff der „Transdisziplinarität“ (in Anlehnung an Koskie & Freeze (2000) und Orelove & Sobsey (1996) vgl. Kap. 2.6.2) bezeichnet und ihn gegenüber dem der „Multidisziplinarität“ und der „Interdisziplinarität“ abgrenzt. Die amerikanischen Autoren, auf die er sich dabei bezieht, haben nach meiner Kenntnis als Einzige ein dezidiertes Modell zur Teamkooperation explizit für Schüler mit schweren und mehrfachen Behinderungen entwickelt, welches wegen seiner Bedeutung für die vorliegende Arbeit unter Kap. 2.6.2. genauer dargestellt wird.

Alle Autoren, die im Laufe der Zeit - seit der Aufnahme dieser Schüler in die Institution Schule - Anmerkungen zur Zusammenarbeit im Team gemacht haben, sind sich einig, dass die Schüler auch deshalb auf Zusammenarbeit im Team angewiesen sind, weil eine Person nicht in der Lage ist, der - wegen der Besonderheiten der Kinder - sehr heterogenen Gruppe zur gleichen Zeit adäquate Lernangebote zu machen und jedem Kind die notwendige individuell begleitende Unterstützung zu geben (vgl. auch Koskie & Freeze 2000). Um diese umfassende Förderung und Unterstützung zu gewährleisten, arbeiten verschiedene Professionen (Erzieher, Sonderpädagogen, Fachlehrer, Ergo-, Physio-, Psychotherapeuten, Pfarrer, Pflegekräfte, z.T. auch die Eltern) gemeinsam an der Förderung dieser Kinder. Dadurch können - im optimalen Falle - alle Lehrkräfte entlastet werden (Strass-

meier 1994, 612 ff., Jennessen & Kastirke 2004, 160) und synergetische Effekte durch Anregung und Ausgleich von individuellen Schwächen erzielt werden (vgl. Philipp 1998, 20). Auch gilt nach Bauer (2003, 11) eine kollegiale Zusammenarbeit an Schulen als „Kriterium für dauerhafte Gesundheit und berufliche Zufriedenheit der Lehrkräfte“ (vgl. auch Jennessen & Kastirke 2004, 160) während Konkurrenzklime, geringer Zusammenhalt und restriktiver Führungsstil der Leitung als entscheidende Variablen für das Risiko von Burn-Out und Depression verstanden werden können.

Wie diese Arbeit allerdings im Einzelnen organisiert ist und wer welche Aufgaben zu bewältigen hat wird in der Fachliteratur nur wenig behandelt und von der Forschung weitgehend vernachlässigt (vgl. Lamers & Klauß 2000). So finden sich bei der Recherche zur europäischen Forschung unter den Bildungsprojekten Comenius 2.1. der Europäischen Union im Sokrates-Programm zwar regelmäßig (jährlich ca. vier) geförderte Projekte, die Schülerinnen mit Behinderungen in irgendeiner Form berücksichtigen, allerdings in den letzten fünf Jahren kein einziges, das die schulische Förderung von Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung zum Thema hat (vgl. <http://www.kmk.org/pad/socrates2>, entnommen am 14.6.2005). Eine Literaturrecherche bei ERICS und über die Datenbanken der Karlsruher Universitätsbibliothek ergab²² ebenfalls, dass sowohl international als auch besonders für den deutschsprachigen Raum nur sehr wenige Veröffentlichungen zu diesem Spezialgebiet der multiprofessionellen Zusammenarbeit vorliegen.

Die vorliegende Arbeit kann deshalb u.a. ein Beitrag sein, diese Forschungslücke zu bearbeiten. Hier wird sowohl durch die Analyse von Ergebnissen einer flächendeckenden Fragebogenerhebung als auch exemplarisch in sechs Einzelfällen erstmals untersucht, wie die Zusammenarbeit in diesen Klassenteams in der Arbeit mit Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen organisiert ist, welche Berufsgruppen mit welchen Aufgaben betraut sind, welche Probleme dabei auftreten können und welche Voraussetzungen für funktionierende Teamarbeit gegeben sein müssen (vgl. Kap. 3 Fragestellungen).

2.5.2 Organisatorische Bedingungen und Vorgaben der Kooperation

Die Notwendigkeit der Zusammenarbeit unterschiedlicher Berufsgruppen wird durchaus auch von offizieller Seite gesehen und beispielsweise bereits seit 1982 in den Richtlinien zum Unterricht für diese Schüler erwähnt (vgl. Verwaltungsvorschrift vom 2.8.1983: „Organisatorischer Aufbau der Schule für Geistigbehinderte“; Bildungsplan 1982; auch (für Bayern) „Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung“, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003).

Dennoch bekamen die Lehrkräfte, die mit diesen Schülern arbeiten, seitens der Schulverwaltung bis zur Änderung der Verwaltungsvorschrift zur Arbeitszeit der Lehrer an öffentlichen Schulen vom 17. 3. 2005 (Kultus und Unterricht, 2. Mai 2005, 52) kaum konkrete Vorgaben zur Ausgestaltung der Zusammenarbeit. Die Strukturierung und Häufigkeit von Teamsitzungen ist in dieser Änderung der Verwaltungsvorschrift als „Kooperationszeit“ in die Überlegungen zur Verwendung des Deputats aufgenommen worden. Bis dahin galten die Hinweise vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg zur Teamorganisation und Kooperation, die ca. 20

²² Recherche am 21.3. 04 sowie am 20.9.04 und 30.6. 05.. verwendete Suchkombinationen: *Team Teaching/ Teaming/ Team/ + multiple/ severe/ profound/ disabilities + school*.

Jahre alt waren (Verwaltungsvorschrift vom 2.8.1983: „Organisatorischer Aufbau der Schule für Geistigbehinderte“; Bildungsplan 1982).

Einige neuere Überlegungen zur Teamarbeit bei der Unterrichtung dieser Schüler in Baden-Württemberg lassen sich aber über die Internet-Seiten des Oberschulamts Karlsruhe auf dem Landesbildungsserver finden: Zum einen befinden sich dort die seit Juli 2004 vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport herausgegebenen Leitlinien zum Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit einer Körperbehinderung²³. In diesen geht ein recht allgemein gehaltener kurzer Abschnitt auf die Kooperation der Lehrkräfte ein, da

„das anzustrebende Leitziel der ganzheitlich orientierten Bildung und Erziehung und dabei insbesondere der integrierten Bewegungsförderung, [...] eine enge Zusammenarbeit unterschiedlicher Berufsgruppen unter Wahrung der jeweiligen Kompetenzbereiche notwendig [macht].“

Es wird weiterhin betont, dass regelmäßige Teamsitzungen und Konferenzen für Absprachen über Ziele und Planungen notwendig sind und es dafür geeignete Organisationsformen und zeitliche Möglichkeiten geben sollte. Außerdem wird Fortbildung im Bereich der Teamentwicklung und Gesprächsführung empfohlen.

Über den gleichen Link findet sich zum anderen bezüglich dieser Schüler im Bereich der Schule für Geistigbehinderte der „Entwurf zum Bildungsplan G für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung“ vom 4.12.04²⁴. Im ca. einseitigen Kapitel zur „Professionalität und Zusammenarbeit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einer Schule“ wird - allerdings wiederum sehr allgemein gehalten - betont, dass

„die Bereitschaft und Fähigkeit zur Teamarbeit [...] deshalb unverzichtbar zur Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern an Sonderschulen [gehört], weil [im] Unterricht [...] Lehrerinnen und Lehrer der Schule für Geistigbehinderte häufig eng und kooperativ zusammenarbeiten [müssen].“

Auch im „Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung“ des bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus aus dem Jahr 2003, der hier, obwohl er sich auf ein anderes Bundesland bezieht, wegen seiner Aktualität erwähnt wird, findet sich ebenfalls nur eine halbe Seite zur Zusammenarbeit im Team, auf der u.a. „kontinuierlicher Informationsaustausch über Beobachtungen einzelner Schülerinnen und Schüler“ gefordert wird (ebd. 14). Einige im Team zu bearbeitende pädagogische Aufgabenfelder werden dort stichpunktartig, jedoch ohne Konkretisierung angerissen. Bezüglich der verschiedenen Berufsgruppen wird dem Sonderpädagogen eine herausragende koordinierende Rolle und Verantwortung zugesprochen, wobei allerdings ein Wissenstransfer zwischen den Berufsgruppen nicht explizit erwähnt wird. Lediglich bezüglich der Therapeuten wird ein „interdisziplinärer Austausch“ angestrebt (vgl. ebd. 13). Die Organisationsformen von Teams wie „Gesamtkonferenz, Stufenteam, Klassenteam, Kooperationsteam, Interdisziplinäres Team, Kollegiales Beratungsteam und Arbeitskreis werden lediglich aufgezählt, ohne die Begriffe mit Inhalt zu füllen.

Jennessen & Kastirke (2004, 160) versuchen, diese Begriffe zu ordnen. Danach trägt das **Klassenteam** gemeinsam die Verantwortung für die Entwicklung der Schüler. Zu diesem Klassenteam zählen in „Schulen mit effektiven Teamstrukturen“ (ebd., 160) die Klassenlehrer, Fachlehrer und je nach Schulform den Klassen zuge-

²³ <http://www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/sonderschultypen/K-Schule/anlage/leitlinien.pdf>

²⁴ http://www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/sonderschultypen/schule_fuer_geistigbehinderte/gprojekt/diskussion.htm

ordnete pädagogische, therapeutische und pflegerische Fachkräfte. In so genannten *Stufenteams* werden Inhalte und Leistungsanforderungen aufeinander abgestimmt und koordiniert, während *Fachteams* eher längerfristig, übergreifend und konzeptionell arbeiten. Darüber hinaus gibt es häufig *Projektteams* an der Schule, die über einen begrenzten Zeitraum an bestimmten Themenschwerpunkten arbeiten. Schulentwicklungsprozesse werden in der Regel von *Leitungsteams* initiiert (vgl. ebd., 160).

Die Bezeichnungen der verschiedenen Formen von Arbeitsgruppen, die an der Sonderschule existieren können, werden nach meinem Eindruck in der Literatur uneinheitlich verwendet und sind daher wenig hilfreich. Einzig das *Klassenteam* scheint von verschiedenen Autoren mit ähnlichen Aufgaben und von ähnlichem Ausmaß beschrieben zu werden (vgl. Hunkler & Kluttig 2003, Schwark 2000, Rosenfeldt & Samrock, s. a. Kap. 2.6.1). Ich verstehe deshalb mit Jennessen & Kastirke (2004, 160) unter dem „Klassenteam“ *die Gruppe von Personen, die gemeinsam die Verantwortung für die schulische Förderung und Entwicklung bestimmter Kinder trägt und diese Aufgabe arbeitsteilig und kooperativ ausführt*. Im Zusammenhang mit Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen ist es dabei möglich, dass für jedes Kind ein individuelles Klassenteam gemeinsam an dieser Aufgabe arbeitet, da nicht alle Berufsgruppen aufgrund der unterschiedlichen Bedürfnisse für jedes Kind gleichermaßen zuständig sind. Ein Klassenteam kann sich deshalb letztlich nur auf ein bestimmtes Kind beziehen, wenngleich einige Mitarbeiter wie die Klassenlehrerin oder die Pflegekraft Mitglied des Klassenteams aller Kinder einer Klasse sind (vgl. Kap. 2.5.4 Aufgaben des Klassenteams).

In der vorliegenden Untersuchung liegt der Fokus explizit auf den Personen des Klassenteams, die direkt mit den Schülern zu tun haben, eine Analyse der anderen Organisationsformen (Stufenteam, Blockteam, Leitungsteam, Projektteam etc.) würde den Rahmen der Arbeit sprengen und muss deshalb vernachlässigt werden.

2.5.3 Zusammensetzung der Klassenteams bei Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen in Baden-Württemberg

In sonderpädagogischen Handlungsfeldern finden sich aufgrund des äußerst diversen Unterstützungsbedarfs der Schülerschaft besonders häufig multiprofessionelle Teams mit „unterschiedlichen Ausbildungen, Besoldungen, Arbeitszeiten und Dienstvorgesetzten“ (Schumacher, 2003, 203), und „... a range of expertise is necessary in educating these children“ (Orelove & Sobsey 1996, 4). Es erscheint deshalb sinnvoll, abgeleitet aus den besonderen Bedürfnissen der interessierenden Schülerschaft, zunächst die unterschiedlichen Berufsgruppen zu charakterisieren. Hierbei beschränke ich mich auf die Darstellung der Zusammensetzung von Klassenteams, wie sie in Baden-Württemberg vorkommen, da die „Heterogenität der bundesdeutschen Schullandschaft [...] eine umfassende Darstellung erschwert“ (Kuckartz 2003, 290)²⁵.

Der dargestellte Förder- und Unterstützungsbedarf der Schüler erfordert nach Dittmann (1998) (zunächst unabhängig von der Qualifikation) eine ständige Doppelbesetzung; auch Köbberling & Schley (2000, 251) sprechen im Zusammenhang des Gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen von der „Ressource Doppelbesetzung“ und fordern, den Umgang damit in den „Mittelpunkt des Entwicklungsdenkens“ zu

²⁵ Zur weiteren Information „zur aktuellen Situation der schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich der körperlichen und motorischen Entwicklung“ sei auf den gleichnamigen Artikel von Kuckartz (2003) verwiesen.

stellen. Doch eine Doppelbesetzung mit zwei Pädagogen reicht bei Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in der Regel nicht aus. Aus den komplexen Bedürfnissen der Schülergruppe leitet sich die Zusammensetzung der Teams ab, da bestimmte Bereiche von unterschiedlichen Berufsgruppen abgedeckt und geleistet werden müssen. In der Kooperation dieser verschiedenen Professionen spielt das Verhältnis (bzw. das Verständnis der einzelnen Berufsgruppen davon) von Pädagogik, Therapie und Pflege zueinander eine zentrale Rolle (vgl. Klauß 2003a, Klauß 2003b, Fröhlich 1982, Fischer 2003, Sindlinger 2003, Orellove & Sobsey 1996). Im vorläufigen Abschlussbericht für die Entwicklung des **Bildungsprojekts G** (Baden-Württemberg) wird daher eine „Zusammenarbeit aller Berufsgruppen, die an der Sonderschule für Geistigbehinderte/ Körperbehinderte arbeiten“, gefordert:

„Dies sind zur Zeit Sonderschullehrer/innen, Fachlehrer/innen und technische Lehrer/innen, Therapeuten / Therapeutinnen, Betreuende Kräfte, Zivildienstleistende, Lehreranwärter/innen und Praktikanten / Praktikantinnen. Weiterhin gibt es medizinisches Personal, das zur Zeit hauptsächlich an den Schulen für Körperbehinderte eingesetzt wird.“ (vgl. Bildungsprojekt G, Diskussionspapier, Abschlussbericht 2004²⁶).

Haupt & Fröhlich gaben bereits 1983 im Zuge der Auswertung des Schulversuchs in Landstuhl Hinweise auf einen geeigneten Personalschlüssel: Für eine Klasse mit fünf schwerstbehinderten Kindern wurden folgende Mitarbeiterstellen als erforderlich angesehen: 1 Erzieher, 1 Kinderkrankenschwester, 0,5 Krankengymnastin mit Zusatzausbildung Bobath, 0,3 Sonderschullehrer, ergänzt durch regelmäßige „fachärztliche Beratung“. Auffallend ist hier, dass der Sonderpädagoge mit einer Drittel-Stelle eine untergeordnete Rolle spielte, während die Betreuung und Pflege eher im Vordergrund standen (ebd., 112).

Der gegenwärtige Lehrerschlüssel in Baden-Württemberg sieht einen Klassenteiler in der Schule für Geistigbehinderte bei sechs Schülern vor. Jede Klasse erhält 8 Sonderpädagogenstunden pro Woche, die restliche Zeit wird von Erzieherinnen, Fachlehrerinnen und Pflegekräften abgedeckt, der Klasse stehen 26 Lehrerwochenstunden Fachlehrer (G oder K) zur Verfügung. Für jedes schwerstbehinderte Kind erhalten Schulen für Geistigbehinderte und entsprechende Abteilungen an anderen Schulformen zusätzlich einen Zuschlag von je 2 Lehrerwochenstunden Fachlehrer (G oder K) und 0,5 Lehrerwochenstunden Sonderschullehrer, wobei die Zahl der schwerstbehinderten Schüler auf Vorschlag der Schulen von der unteren Schulaufsichtsbehörde festgestellt wird (vgl. http://www.leu.bw.schule.de/abt1/bild/Unterrichtsoorg-SoSch_2005.pdf, Verwaltungsvorschrift vom 2. 2. 2005, entnommen am 24. 2. 2006).

Bevor im nächsten Kapitel Modelle zur Teamkooperation bei diesen Schülern dargestellt werden, ist es unerlässlich, die verschiedenen Berufsgruppen, die sie gemeinsam im Team unterrichten, soweit es möglich ist, voneinander abzugrenzen und zu beschreiben. Die unterschiedlichen Professionen tendieren nämlich, das deuten erste Ergebnisse aus dem Projekt BiSB an, zu differierenden Sichtweisen und Einstellungen. Dies führen auch Köbberling & Schley (2000, 228) an, wenn sie formulieren, dass „unterschiedliche Wert- und Interpretationsmuster, Rollenerwartungen und Selbstverständnisse, Aufgabenverständnisse und Handlungsmuster“ aufeinander treffen. Diese unterschiedlichen Haltungen verschiedener Berufsgruppen können sich auf die Zusammenarbeit auswir-

²⁶ http://www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/sonderschultypen/schule_fuer_geistigbehinderte/gprojekt/diskussion.htm

ken, da vermutet werden kann, dass die inhaltlichen Schwerpunkte, die die verschiedenen Berufsgruppen setzen, mit dem korrespondieren, was sie als ihre jeweiligen berufsspezifischen Stärken wahrnehmen (vgl. Haisch 1993; Haisch o.J.; Klauß 2001; Schumacher 2003, Sowa & Rischmüller 1996). Dies stellt für die Teamarbeit einerseits eine Chance dar, weil unterschiedliche Sichtweisen integriert werden können und daraus ein adäquateres Gesamtbild der Schülerinnen und ihrer Fördermöglichkeiten entsteht, als wenn sie nur aus der ‚Tunnelsicht‘ einer Profession wahrgenommen werden. Andererseits sind hier mögliche Konflikte begründet, indem evtl. der eigene Bereich als wichtiger wahrgenommen wird als die anderen Förderbereiche, was in der Zusammenarbeit zum Problem werden und diese im negativen Fall zum Scheitern bringen kann (zu differierenden Sichtweisen s. die Ergebnisse dieser Untersuchung unter Kap. 5.2.7).

Bei der Kooperation müssen also verschiedene Berufsgruppen, deren berufsbezogenes Selbstverständnis sehr unterschiedlich sein kann (vgl. Rischmüller & Sowa 1996, 50; Schumacher 2003, 203; Köbberling & Schley 2000, 228), zusammen kooperierend arbeiten. Diese Berufsgruppen lassen sich unter Einbezug des bayerischen Lehrplans²⁷ (2003) und durch Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt BiSB I bezüglich ihrer Ausbildungen und Aufgaben vorläufig wie folgt charakterisieren:²⁸

- **Fachlehrer (FL)** sind Lehrkräfte, die nach einer Berufsausbildung z.B. zur Erzieherin, zum Schreiner oder Elektrotechniker, „zwei Jahre eine berufsbegleitende oder Vollzeitausbildung der Fachrichtung ‚Pädagogik der geistig Behinderten‘ absolviert haben“ (Dupuis & Kerkhoff 1992, 201). In Sonderschulen für Geistig- und Körperbehinderte sind sie in Baden-Württemberg häufig als Klassenlehrerin eingesetzt, sie sind neben den Sonderpädagoginnen für die Planung und Durchführung des Unterrichts zuständig.
- **Sonderschullehrer (SoL)** sind Lehrkräfte, die nach einem „speziellen Hochschulstudium und Vorbereitungsdienst die Befähigung für das Lehramt an Sonderschulen erworben haben“ (Dupuis & Kerkhoff 1992, 597). Aufgrund ihrer akademischen Ausbildung ist die Begründung ihrer Sichtweisen daher u.U. eher „theoretisch“. Nach Lamers (2000, 198) erwerben sie in dieser Ausbildung „differenzierte pädagogische, behinderungs- und fachspezifische sowie methodisch-didaktische Kompetenzen“, die sie befähigen, den Schülern adäquate Lernangebote zu machen. Sie sind häufig nur teilweise in die alltägliche Betreuung, Unterrichtung und Förderung der Schülerinnen einbezogen, dafür oft in übergeordneter Funktion und mit ‚höheren‘ Bildungsangeboten (Deutsch, Mathematik) betraut. Die Sonderpädagogen sind dabei häufig nicht als Klassenlehrer eingesetzt, sondern sind z.T. Mitglieder verschiedener Klassenteams, in denen sie bestimmte Stunden unterrichten (vgl. Hunkler & Kluttig 2003, 303).
- **Therapeuten (TH):** Therapeuten gehören neben den pädagogischen Fachkräften häufig ebenfalls zum Klassenteam von Schülerinnen mit schweren und mehrfachen Behinderungen (vgl. Klauß 2003d, 329). Sie sind überwiegend Physio- und Ergotherapeutinnen und haben den Status von Fachlehrerinnen. Ihre vorrangige Funktion liegt in der Planung und Durchführung der therapeutischen Versorgung der Kinder;

²⁷ Der empirische Teil der vorliegenden Arbeit bezieht sich auf das Bundesland Baden-Württemberg, so dass die Angaben aus Bayern zu den Professionen nur bedingt übertragbar sind. Sie fließen, so weit es sinnvoll erscheint, dennoch zur Charakterisierung ein, weil es für Baden-Württemberg nach meiner Kenntnis keine vergleichbare Quelle gibt.

²⁸ Da die vorliegende Arbeit in das Forschungsprojekt BiSB an der PH Heidelberg eingebunden ist, in dem erstmals der Schulalltag von Schülern sehr umfassend beleuchtet wird, können bei hier auftretenden Fragestellungen, die bislang anderweitig nicht erforscht wurden, einige noch nicht veröffentlichte Ergebnisse herangezogen werden.

ihre Tätigkeit begründet sich aus Störungen bzw. Bedürfnissen vor allem im körperlichen Bereich, so dass sie meist eher Spezialisten ohne expliziten pädagogischen Auftrag sind. An Schulen für Geistigbehinderte gehören sie oftmals nicht zum Klassenteam.

- **Pflegekräfte (PK)** bzw. Betreuende Kräfte (BK) verfügen häufig über keine auf die Schülerschaft spezialisierte, sondern eine allgemeine medizinisch orientierte pflegerische Ausbildung oder sie arbeiten ohne eine fachliche Qualifikation. Ihre Funktion begründet sich durch den besonderen Pflegebedarf der Schülerinnen. Ihr Hauptaufgabenbereich ist die Pflege, sie übernehmen aber teilweise auch weitere Aufgaben und bieten sich oft durch ihre Präsenz und Konstanz auch als wichtige Bezugspersonen für Schülerinnen mit schwerer und mehrfacher Behinderung an. Sollen diese Personen in pädagogische Aufgaben einbezogen werden, so sind sie mangels einer entsprechenden Ausbildung auf einen Kompetenztransfer durch die Fach- und Sonderschullehrer angewiesen (vgl. Orelove & Sobsey 1996).
- **Zivildienstleistende (ZDL) und „FSJ-ler“** sind meistens den ganzen Schultag über anwesend und bieten somit eine gewisse Kontinuität. In der Regel haben sie (noch) keine sonderpädagogische Ausbildung, sind also in pädagogischen Fragen ebenfalls auf die Anleitung der pädagogischen Fachkräfte angewiesen. In der Regel wechseln sie nach weniger als einem Schuljahr mit dem Ende ihres Dienstes - dieser Aspekt ist für die Frage der Konstanz einer Bezugsperson und für die Phasen der Teamentwicklung relevant, da bei einem Wechsel der Teammitglieder wie oben dargestellt der Teambuildingprozess gestört werden kann.
- **Schulleiter (SL)** gehören in der Regel nicht den Teams an (z.T. allerdings in ihrer Funktion als Sonderpädagogen). Sie sichern die Rahmenbedingungen der schulischen Arbeit (Pädagogische Konzeptentwicklung bzw. -umsetzung, Entwicklung eines Schulprofils, Personalfragen, Räumlichkeiten, Arbeitszeitregelungen) und befassen sich mit der Situation von Schülerinnen mit schwerer und mehrfacher Behinderung aus der Leitungsperspektive.
- **Eltern (E)** gehören zwar genau genommen und offiziell nicht zum „Klassenteam“, werden aber z.B. bei Koskie & Freeze (2000) und Orelove & Sobsey (1996) im *Modell der transdisziplinären Kooperation* ausdrücklich einbezogen (vgl. Kap. 2.6.2.2). Sie sind Spezialisten für ihr Kind, vor allem was die Pflege, die Bedürfnisse, Ausdrucksmöglichkeiten und Vorlieben ihres Kindes sowie vielfältige Therapieverfahren angeht und sollten auch in die Förderplanung einbezogen werden.

Diese kurz skizzierten verschiedenen Berufsgruppen (und Eltern) bringen ihre jeweiligen Kompetenzen und Sichtweisen in die Arbeit ein. Dabei sollte nicht unerwähnt bleiben, dass die Bezahlung der Teammitglieder abhängig von ihrer Ausbildung sehr unterschiedlich ist (vgl. Schumacher 2003, 203), was zu Problemen führen kann, da sich diese Gehalts-Unterschiede auf die Motivation und Arbeitsleistung der geringer bezahlten Mitarbeiter auswirken können.

2.5.4 Unterschiedliche Aufgaben des Klassenteams

Die zentrale Aufgabe des sonderpädagogischen Klassenteams ist die umfassende und allseitige Bildung der Schüler (vgl. Janz & Lamers 2003; Klauß & Lamers 2003a, 2003b). Die oben dargestellten besonderen Bedürfnisse der Schülergruppe mit schweren und mehrfachen Behinderungen machen dabei einen besonders sensiblen Umgang mit den Inhalten des Schulalltages erforderlich. Neben dem Unterricht, der für ihre nicht behinderten Altersgenossen zentraler Bestandteil des Schultages ist, gehören bei diesen Kindern auch Pflege und Therapie dazu.

So bezieht Lamers (2003, 205) ausdrücklich auch „nicht-unterrichtliche Maßnahmen“ als Bestandteil in den Unterricht mit ein. Nach Janz & Lamers (2003, 19) besteht dabei allerdings die Gefahr, dass Bildung im Kontext schwerer Behinderung „gleichgesetzt [wird] mit Förderung und Therapie“ und es bei einer Überbetonung dieser Maßnahmen zu einer zu einseitigen Beachtung formaler Bildungsinhalte kommt. Um das zu vermeiden, müsse die Schule demnach auch einen Beitrag zur Allgemeinbildung dieser Schüler leisten und den Schulalltag so organisieren, dass dieser Anspruch durch eine Verschränkung von formalen und materialen Bildungsinhalten eingelöst werde. Diese Organisation findet zum einen in der direkten Arbeit mit den Schülern, zum anderen eher im Hintergrund statt (direktes vs. indirektes pädagogisches Handeln nach Klauß (1999), vgl. nächstes Kapitel). In den folgenden Abschnitten soll zunächst diese organisatorische Ebene erläutert werden, bevor die verschiedenen Aufgaben des sonderpädagogischen Klassenteams an Schulen in Baden-Württemberg dargestellt werden. Der Übersicht halber werden die einzelnen Aufgaben-Bereiche getrennt voneinander dargestellt, obwohl sie nach Koskie & Freeze (2000) sowie Orelove & Sobsey (1996) im „*transdisziplinären Teamansatz*“ (vgl. Kap. 2.6.2.2) optimalerweise miteinander verknüpft werden sollten und sich wechselseitig ergänzen.

2.5.4.1 Verhältnis zwischen direktem und indirektem pädagogischen Handeln

Der Schulalltag von Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen beinhaltet neben den **direkten pädagogischen Aufgaben** auch Aspekte der sog. **indirekten Aufgaben**. Damit werden die Aktivitäten bezeichnet, die sich nicht direkt aus dem Lern- und Unterstützungsbedarf der Schüler ergeben und nicht in der direkten Interaktion mit ihnen (z.B. im Unterricht) stattfinden, sondern die die Voraussetzungen für das direkte pädagogische Handeln schaffen. Arbeitsorganisatorisch gehört die Teamarbeit deshalb nur *teilweise* zur direkten pädagogischen Begleitung der Schülerinnen in der Schule. Großenteils handelt es sich - zum Beispiel bei Teambesprechungen - um Aspekte des ‚*indirekten Handelns*‘ (vgl. Klauß 1999), bei denen die direkte Arbeit am Kind geplant und vorbereitet wird.

Dieser Bereich der pädagogischen Arbeit ist theoretisch und empirisch bereits bezüglich der Begleitung von Menschen mit geistiger Behinderung in Wohnstätten untersucht worden. Hier werden nach Haisch (1993) und Klauß (2001, XVII-12) folgende Aspekte der indirekten Betreuung unterschieden:

- organisatorische Aufgaben („Verwaltung“),
- Kommunikation zwischen den Betreuenden („Absprachen“),
- hauswirtschaftliche Aufgaben („Haushalt“) und
- „Wege“/ Erledigungen.

Die Relevanz einer Unterscheidung dieser beiden Kooperationsbereiche liegt vor allem darin, dass (auch) die ‚indirekten‘ pädagogischen Aufgaben qualifiziert und effektiv durchgeführt werden müssen, dass jedoch der hierfür aufgewendete Zeitanteil in der täglichen Arbeit möglichst minimal gehalten werden sollte, weil diese Zeit den zu begleitenden Menschen nicht direkt zugute kommt und es dadurch zu längeren Wartezeiten für die Kinder kommen kann. Die Teamsitzungen oder Hausbesuche dagegen, die ebenfalls zu indirekten Angeboten zählen, sollten nach meiner Einschätzung von dieser Forderung nach einer möglichst kurzen Dauer allerdings ausgenommen sein.

Das Verhältnis *direkter und indirekter Betreuung* wurde im Rahmen eines Projektes in einer Einrichtung der Offenen Hilfen untersucht (vgl. Klaufß 1999, 2003c). Günther (2003) hat in einer Erhebung untersucht, in welchem Umfang in Schulen für Geistigbehinderte die Zeit für *indirektes pädagogisches Handeln* genutzt wird. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass hier die Zeit für die (individuelle) Unterrichtsvorbereitung und die für Kommunikation und Koordination im Team im Vordergrund steht.

Die interprofessionelle Teamarbeit in der Schule lässt sich nach den Ausführungen ebenfalls teilweise als *direktes* (konkrete Kooperation, Arbeitsteilung), in großem Umfang jedoch auch *indirektes* pädagogisches Handeln beschreiben, das sich nach Klaufß (1999) in die Funktionen *Koordination, Kommunikation und Subvention/Organisation* unterteilen lässt (vgl. Tab. 2)²⁹.

Teamarbeit als Aspekt des direkten und indirekten pädagogischen Handelns

Die Aufgabe (Bildung für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung) erfordert Teamarbeit als direktes pädagogisches Handeln	konkrete Kooperation	Z.B. Team-Teaching
		Arbeitsteilung	Aufeinander bezogene unterschiedliche Tätigkeiten mit den Schülerinnen
	... als indirektes pädagogisches Handeln	Koordination	„Stundenplan“ = Regelung von Räumen, Zeiten, Personaleinsatz; Klassenzusammensetzung etc.
		Kommunikation	Abstimmung von Werten, Zielen, Kenntnissen/ Erklärungen, Vorgehensweisen, Aufgabenverteilung, Bewertungen
		Subvention (Organisation)	Unterstützung durch Bereitstellung von Material etc.

Tab. 2 Teamarbeit als Aspekt des direkten und indirekten pädagogischen Handelns nach Klaufß (1999)

Die Effektivität der Teamarbeit hängt damit u.a. davon ab, wie die verfügbaren Zeitbudgets und Kompetenzen in Bezug auf den Bedarf der Schüler verteilt und vernetzt eingesetzt werden, wie ziel- und ergebnisorientiert die Kommunikation stattfindet und ob die gegenseitige Unterstützung im Bereich der Organisation (z.B. Bereitstellung von Material etc.), also die „Subvention“, gelingt.

Zum *direkten pädagogischen Handeln* in der Schule gehören nach dieser Übersicht also das Team-Teaching im Unterricht sowie die Arbeitsteilung der Mitarbeiter in Bezug auf die anderen Aufgaben mit den Kindern (Pflege, Einzelförderung, Betreuung, Nahrungsaufnahme etc.), die in den folgenden Unterkapiteln genauer beleuchtet werden, während die Teambesprechungen und Absprachen, das Bereitstellen von Material und die

²⁹ Vom direkten und indirekten pädagogischen Handeln zu unterscheiden sind außerdem konzeptionelle und strukturelle Bedingungen, die ebenfalls die Qualität des Unterrichts mitbestimmen, aber kein aktuelles Handeln von Personen beinhalten.

Vor- und Nachbereitung der verschiedenen Einheiten - die Sicherstellung der Rahmenbedingungen für diese Einheiten also -, eher zu Aspekten des *indirekten pädagogischen Handelns* gehören; Diese werden nachfolgend nicht genauer dargestellt, werden aber in die Analyse der vorliegenden Studie einfließen, indem untersucht wird, welchen Anteil diese *indirekten Tätigkeiten* an der Arbeitszeit der Mitarbeiter haben.

2.5.4.2 Unterrichtliche Aufgaben

Lamers 2003 (199) bezeichnet die Planung, Organisation, Durchführung und Reflexion von Unterricht als „originäre Aufgabe von Schule“. Damit werden nach dieser Definition auch in den unterrichtlichen Aufgaben sowohl *direkte* als auch *indirekte* Aspekte bedeutsam. Die konkreten Tätigkeiten während der Unterrichtsdurchführung mit den Schülern sind dabei im Sinne von Klauß (1999) als Aspekte des *direkten pädagogischen Handelns* zu verstehen. Für die Durchführung des Unterrichts ist mit Dittmann (1998) und Wocken (1991) mindestens eine Doppelbesetzung notwendig, da „die Verschiedenartigkeit der Lernvoraussetzungen [...] eine stetige Individualisierung des Unterrichts [erfordert] die ein Lehrer alleine nicht leisten kann“ (Wocken 1991, 18).

Die Aufgaben in der Unterrichtsdurchführung lassen sich nach den oben dargestellten Ansätzen der Co-Teaching-Modelle (vgl. Kap. 2.4.4) in die Funktionen der „Leitenden Lehrkraft“ und der „Co-Lehrkraft“ bzw. der „Betreuung im Unterricht“ unterteilen. Außerdem benötigen die Schüler mit schweren und mehrfachen Behinderungen z.T. einen persönlichen Begleiter, der ihnen hilft, am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen. Diese persönliche Assistenz im Unterricht wird ebenfalls von den Teammitgliedern übernommen.

2.5.4.3 Pflegerische, therapeutische und betreuerische Aufgaben

Wie bereits dargestellt, bedürfen Schüler mit schweren und mehrfachen Behinderungen neben einer pädagogischen Förderung häufig auch intensiver therapeutischer Unterstützung und nach den Angaben in der Literatur in nicht unerheblichem Umfang Hilfe im pflegerischen Bereich. Diese Tätigkeiten sollten nach Auffassung verschiedener Autoren (vgl. Koskie & Freeze 2000; Orelove & Sobsey 1996) möglichst in den Unterricht integriert stattfinden, sind aber häufig auch außerhalb der definierten Unterrichtszeiten anzutreffen.

Nach Klauß 2003b (45) ist es *ein* Aspekt der Pflege, dass sie die Voraussetzung für „Offenheit für Erfahrung, Beziehung, Erziehung und Lernen“ ist. Nur Schüler, deren körperliche Bedürfnisse befriedigt sind, können sich auf Lerninhalte einlassen. Daraus leiten sich für die Mitglieder des Klassenteams verschiedene Teilaufgaben ab: So müssen sie die Kinder vor allem bei der *Körperpflege* unterstützen bzw. ggf. anleiten (im Sinne einer Anleitung wäre die Pflege nicht nur Voraussetzung, sondern auch Inhalt des Lernens). Dazu zählen Maßnahmen der Hygiene wie Wickeln bzw. Toilettentraining, Waschen, Baden, Mundhygiene etc. (vgl. Dudenhöfer 2003, 240), außerdem die Unterstützung beim An- und Ausziehen.

Ein weiterer Aspekt der Pflege umfasst den Bereich der *Nahrungsaufnahme*. Das Klassenteam sorgt während des Schultags für ausreichende und ausgewogene Nahrung und Flüssigkeitsaufnahme des Schülers. Bei einigen Schülern erfordert dies spezielle Kenntnisse der Mundmotorik bzw. der Sondenernährung, damit die Schüler das Essen als angenehm erleben können (vgl. Sindlinger 2003, 93 ff.). Da Pflegekräfte bzw. Therapeuten über diesbezügliche Kenntnisse verfügen, sollte Sindlingers Meinung nach hier ein Kompetenztransfer zu den pädagogischen Fachkräften stattfinden.

Ein weiterer außerunterrichtlicher Aufgabenbereich, der allerdings auch in die Unterrichtssituation hinein- spielt, ist der Bereich der *Lagerung*. Schüler mit schwerer Behinderung brauchen sehr häufig Unterstützung um ihre Körperlage verändern zu können (vgl. Klauß et al. 2004). Dies ist einerseits wichtig, um eine günstige Ausgangslage zu erhalten, von der aus sie dem Unterricht folgen können. Andererseits ist es aber auch notwendig, häufige Positionswechsel zu organisieren, um gesundheitlichen Problemen wie Druckstellen, Pneumonien oder Infekten vorzubeugen (vgl. Fröhlich 1998, 87). Außerdem benötigen manche Schüler spezielle therapeutische Hilfsmittel, die sie über den Schultag eine bestimmte Zeit tragen müssen, damit Kontrakturen und Fehlstellungen vermieden werden (vgl. Hunkler & Kluttig 2003, 309).

Zu diesen körperlich- pflegenden Aufgaben kommen noch spezielle Maßnahmen, die sog. „*medizinische Behandlungspflege*“ (vgl. Klauß 2003b, 45; Fröhlich 1998, 90). Diese Behandlungspflege umfasst nach Art und Umfang der Beeinträchtigung verschiedene Aufgaben (z.B. Sondenernährung, Absaugen, Beatmen, Setzen eines Blasenkatheters, Abführen etc.). Diese Aufgaben sollten in den Schulen nur durch speziell ausgebildetes Fachpersonal durchgeführt werden (vgl. Klauß 2003b, 45f).

Nach Hunkler & Kluttig (2003, 309) kann außerdem die „*medizinisch-pädagogische Pflege*“ unterschieden werden, z.B. die Gabe von Medikamenten, Anfallsüberwachung, Hilfe bei Erbrechen oder Intervention bei Krampfanfällen. Die Fülle an pflegerischen Aufgaben lässt vermuten, dass diese Aspekte einen großen Teil der Zeit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einnehmen (vgl. dazu die überraschenden Ergebnisse zur Aufgabenteilung in Kap. 5.3.3).

Nach Klauß 2003b (61) sollten deshalb die notwendigen pflegerischen Maßnahmen als Fördersituationen genutzt werden. Pflege wäre in dem Fall sowohl Anlass als auch Voraussetzung für pädagogische Förderung (vgl. den Begriff der Förderpflege von Trogisch & Trogisch 2001). Auch Hunkler & Kluttig (2003, 309) befürworten die Integration von pädagogischen Aspekten in den Bereich der sog. „Grund- und Förderpflege“, die alle Verrichtungen des täglichen Lebens wie Nahrungsaufnahme, Körperpflege, Hilfe bei der Mobilität und Versorgung mit Hilfsmitteln umfasst. Dies bedeutet im Sinne von Koskie & Freeze (2000) und Klauß (2003b, 40), dass sich die (Sonder-)Pädagogen aus diesem Bereich der Arbeit nicht heraushalten dürfen, da ihre pädagogischen Kompetenzen ansonsten nicht auf die (nicht pädagogisch ausgebildeten) Fachkräfte übertragen werden können.

Neben den pflegerischen gehören auch *therapeutische Aufgaben* zu den „nicht-unterrichtlichen“ Aufgaben des sonderpädagogischen Teams, dabei versteht man mit Bundschuh et al. (1999, 182) z.B. unter Physiotherapie „einen Komplex unterschiedlicher neurophysiologisch begründeter Interventionsmaßnahmen, die Bewegung zu Heilungszwecken im Sinne von Prophylaxe, Therapie und Rehabilitation einsetzt“. Neben den eher körperorientierten Ansätzen spielt auch die Ergotherapie bei Schülern mit Behinderungen eine große Rolle. Diese therapeutischen Angebote werden im Schulalltag (ebenfalls häufig in Einzelfördersituationen) von ausgebildeten Fachkräften angeboten. Nach Dank (1996, 155) gibt es verschiedene Gründe, die eine täglich stattfindende Einzelförderung erforderlich machen, nämlich

- die Heterogenität der Schüler bezüglich Verarbeitungs- und Handlungsniveau, Interesse und sozialer Entwicklung
- die Notwendigkeit, ein Angebot auf den einzelnen Schüler individuell zuzuschneiden
- die Notwendigkeit der vollen Aufmerksamkeit und Aktionsfreiheit der Lehrkraft.

Hier besteht allerdings die Gefahr, dass Therapien Vorrang vor den unterrichtlichen Inhalten bekommen und die Schüler jederzeit zur Therapie aus dem Klassenraum geholt werden können. Nach Janz & Lamers (2003, 25) könnte dadurch der Ausbildung von Fähigkeiten und Fertigkeiten ein höherer Stellenwert eingeräumt werden als der „Aneignung von Inhalten und Wissen über die objektiven Inhalte der Kultur“, eine Folge, die diskussionswürdig ist. In diesem Zusammenhang wäre ein „therapie-immanenter Unterricht“ bzw. eine „unterrichts-immanente Therapie“ ein Lösungsansatz, der in den Schulen vermehrt eingesetzt wird. Der Physiotherapeut macht dabei keine Einzelförderung außerhalb der Klasse, sondern sorgt im Unterricht (während einer gleichzeitigen Aneignung von pädagogischen Inhalten) für die entsprechende Lagerung der Kinder, eine bessere Ausgangsposition oder eine an den Unterrichtsinhalt angepasste Förderung. Das bislang wenig untersuchte Verhältnis von Pädagogik und Pflege bzw. Therapie wird ein Gegenstand der vorliegenden Untersuchung sein.

Im Schulalltag haben die Kinder außerdem immer wieder Pausen oder es kommt zu Wartezeiten in denen sie in der Regel von den Teammitgliedern *betreut* werden, ohne dass sich damit ein therapeutischer, pflegerischer oder unterrichtlicher Inhalt verknüpft; dies ist eine weitere Aufgabe, die von den Teammitgliedern übernommen werden muss.

2.5.4.4 Rolle der Bezugsperson

Kinder mit schweren Behinderungen sind in der Regel nur sehr eingeschränkt in der Lage, ihre Bedürfnisse zu äußern und sich lautsprachlich mitzuteilen. Sie sind deshalb besonders darauf angewiesen, Menschen in ihrer Umgebung zu haben, die ihre Äußerungen verstehen und in ihrem Sinne handeln. Nach Fornefeld (1995) ist die sog. *Elementare Beziehung* gar die Voraussetzung dafür, dass ein Kind sich überhaupt für unterrichtliche Inhalte öffnet. Auch Fröhlich (1998, 28) betont, dass gerade diese Kinder, die aufgrund ihrer Behinderung und ihrer damit verbundenen Biografie (häufige Trennungen von den Eltern durch Krankenhausaufenthalte, wechselnde Ärzte, Pfleger, Therapeuten etc.) in besonderem Maße auf stabile Beziehungen angewiesen sind. Vergleichbar mit dem *Casemanager*, wie er in der Behindertenhilfe zunehmend eingesetzt wird (van Laake 1999, 213), übernehmen deshalb häufig sog. Bezugspersonen die Aufgabe, Konstanz und emotionalen Rückhalt zu bieten und außerdem die Belange des Kindes koordinierend im Blick zu haben (vgl. auch die Rolle des Koordinators im *transdisziplinären Ansatz* von Koskie & Freeze 2000, Kap. 2.6.2.2).

Bislang nicht erforscht ist diesem Zusammenhang die Frage, ob es im Schulalltag von Kindern mit schweren Behinderungen tatsächlich eine solche Bezugsperson für jedes Kind gibt, wer diese Rolle jeweils ausfüllt und ob sie auch aufgeteilt werden kann. So wäre der ZDL beispielsweise als Koordinator oder Bezugsperson vermutlich eher ungünstig, da er jedes Jahr wechselt, keine spezifische Ausbildung hat und als Ansprechpartner für die Eltern eher ungeeignet scheint; er könnte allerdings die emotionale Seite dieser Bezugspersonenrolle ausfüllen – allerdings ist dies mit dem Problem verbunden, dass eine Beziehung zu ihm nur von kurzer Dauer sein kann. Dank (1988, 139) betont, dass bei der Auswahl von Bezugspersonen Sympathien und Antipathien der Lehrkräfte eine Rolle spielen, denen Rechnung getragen werden müsse. Außerdem weist sie darauf hin, dass auch die Schüler z.T. Einfluss auf die Besetzung dieser Rolle nehmen, indem sie den Kontakt zu bestimmten Personen suchen und zu anderen verweigern. Oftmals dürfte es ein Problem sein, eine kontinuierliche Bezugsperson zu

finden, da durch viele Teilzeitkräfte im Team, die nur an bestimmten Tagen da sind, das Personal häufig wechselt. Eine diesbezügliche Analyse der Einzelfälle wird ebenfalls Gegenstand der vorliegenden Untersuchung sein.

Diese dargestellten verschiedenen direkten und indirekten Aufgaben in Klassenteams von Schülern mit schweren Behinderungen werden in den wenigen verfügbaren, modellhaften Überlegungen aufgegriffen. Diese Modelle entstammen zum großen Teil, vermutlich in Ermangelung von konkreten Vorgaben, aus der Praxis und beschreiben die Kooperation und Schwerpunkte der Arbeit in Klassenteams von Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen und werden nachfolgend dargestellt.

2.6 Modelle der Teamkooperation bei Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen

Obwohl in der Literatur ebenso wie von Praktikern die Relevanz von Teamarbeit als Zusammenarbeit verschiedener Professionen in diesem Arbeitsfeld betont wird (vgl. Fröhlich 2003; Sowa & Rischmüller 1996; Rosenfeldt & Samrock 1999; Schwark 2000; Ratzki 2000; Lütje-Klose & Willenbring 1999; Schmidt 2003; Penné 1995; Stahlmann 2000), gibt es in der deutschsprachigen Literatur bislang kaum ausgearbeitete und wissenschaftlich begründete Konzepte oder theoretische Modelle für interprofessionelle Kooperation in diesem Arbeitsfeld.

Wenn aber solche modellhaften Konzepte in der schulischen Arbeit fehlen und damit nicht auf sie zurückgegriffen werden kann, besteht die Gefahr, dass das Funktionieren dieser Zusammenarbeit in der Praxis letztlich vom Zufall sowie davon abhängt, ob sich die Team-Mitglieder gut verstehen und intuitiv optimal kooperieren. Die Entwicklung des Teams wird abhängig von „zufälligen persönlichen Qualitäten“ (Kreie 2002, 406). Interprofessionelle Kooperation bedarf also einiger Voraussetzungen, soll sie nicht zur „Schimäre“ (Schlee 1982, 233) werden, hinter der sich die Fachkräfte ihrer Verantwortlichkeit entziehen.

Bei einem (optimalen) Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis sollten Erfahrungen aus der Praxis in wissenschaftliche Erkenntnisse integriert und umgekehrt wissenschaftliche Ergebnisse in praktisches Handeln zu überführen versucht werden. Dieses Zusammenwirken ermöglicht es, Modelle bezüglich bestimmter Sachverhalte und Vorgänge zu entwickeln, die über den Einzelfall hinausgehen. Die Praktikerinnen können dann im optimalen Fall von dem Fachwissen der Forschenden profitieren und wissenschaftlich fundierte Handlungsmodelle bieten ihnen Anhaltspunkte dafür, was ihnen bei der Bewältigung ihrer Aufgaben helfen kann und über subjektive Gefühle und Meinungen hinaus eine Grundlage für die Zusammenarbeit sein kann.

Die Bedingungen für das Gelingen oder Scheitern der Kooperation und die Frage, welche Konzepte und Modelle von Teamarbeit in diesem Arbeitsfeld erprobt und bewährt sind, sind allerdings bislang nach meiner Einschätzung kaum wissenschaftlich untersucht worden und damit gibt es bisher keine für die Teammitglieder in der Praxis nutzbaren Erkenntnisse, „anscheinend wird davon ausgegangen, dass allein die Tätigkeit von unterschiedlich ausgebildetem Fachpersonal zwangsläufig zur guten Zusammenarbeit führt“ (Sowa & Rischmüller 1996, 193; vgl. auch Jacobs 2005, 257).

Dieser Mangel an Vorgaben erschwert aber für die in den Teams mitarbeitenden Professionen die Vereinbarung klarer und differenzierter Ziele und einer geregelten Aufgabenteilung. Dies drückt sich beispielsweise in der häufig in Teams anzutreffenden Aussage aus, „eigentlich machen hier alle dasselbe“ - obwohl Personen mit

unterschiedlichsten Voraussetzungen zusammenwirken (nach mündlicher Mitteilung des Schulrates Buttendorf 2003). Wocken spricht in diesem Zusammenhang für den Bereich der Inklusion von der „Illusion der Gleichheit“ (1988, 238). Wenn im Team aber „alle das gleiche“ machen, muss es entweder einen Kompetenztransfer geben, durch den alle Mitarbeiter befähigt werden, „alles“ - also auch pädagogische Angebote - „zu machen“, oder die Arbeit findet auf einem sehr niedrigen Niveau statt, auf dem beispielsweise fundierte pädagogische und didaktische Kenntnisse zur Planung und differenzierenden Durchführung eines Unterrichts gar nicht benötigt werden.

Bei nicht klar definierten fachlich-inhaltlichen Modellen oder Vereinbarungen für die Zusammenarbeit im Klassenteam fehlt außerdem ein wichtiges konstituierendes Element für effektive und vor allem innovative Teamkooperation (vgl. Brodbeck & Maier 2001). Damit steigt die Wahrscheinlichkeit einer dysfunktionalen Teamdynamik (vgl. Haisch 1993, Haisch o.J.): Die für das Team konstitutive gemeinsame Aufgabe muss dann im Teamprozess informell entschieden und möglicherweise immer wieder neu ausgehandelt werden. Gleiches gilt für die Maßstäbe für die Qualität der (gemeinsamen) Arbeit und weitere grundlegende Fragen, beispielsweise ob Unterricht oder Pflege oder Therapie Vorrang haben sollten und wer welche Qualifikation in Bezug auf diese Aufgabenbereiche benötigt. Ohne verlässliche und verbindliche gemeinsame Arbeitsziele und Vereinbarungen zur Ausgestaltung der Zusammenarbeit urteilen die Teammitglieder selbst nach individuellen (und damit vermutlich zufälligen) Maßstäben über die Prioritäten und Bewertung der Arbeit. Damit rücken tendenziell persönliche Aspekte wie zwischenmenschliche Beziehungen, Sympathien, eigene Domänen und Interessen in den Vordergrund, Schwerpunktsetzungen in der Arbeit werden auf der persönlichen Ebene ausgehandelt und es besteht die Gefahr, dass eine *informelle Hierarchie* dominiert (vgl. Haisch 1993, Haisch o.J., 7).

Sowa und Rischmüller (1996, 194) sprechen dieses Problem an, wenn sie fragen, ob „Zusammenarbeit aber hauptsächlich auf den unkalkulierbaren Füßen einer Sympathiebekundung basieren [darf] oder [...] sie nicht eines sichereren Fundaments, unabhängig von gegenseitiger Freundschaft und Antipathie [bedarf]“. Wenn erfolgreiches Funktionieren von Teams vor allem vom individuellen Engagement und von persönlichen Qualitäten abhängig ist, wird bei nicht gelingender Beziehungspflege auch die fachliche (Zusammen-)Arbeit beeinträchtigt. (vgl. Kreie 2002, 406).

Wenn Teamarbeit nur auf dieser Basis stattfindet, so befördert dies Tendenzen, sich aus gemeinsamen Aufgaben zurückzuziehen, wenn diese besondere oder auch unangenehme Anforderungen beinhalten. Der häufig berichtete Rückzug von Sonderschullehrerinnen und -lehrern aus der Förderung von Schülern mit schwerer Behinderung und die gelegentliche Neigung, diese anderen Berufsgruppen (Fachlehrerinnen, Therapeuten, Erzieherinnen, Zivildienstleistenden etc.) zu überlassen (vgl. Klauß & Lamers 2000), werden möglicherweise dadurch begünstigt.

Aus diesen Gründen wäre es notwendig, interprofessionelle Kooperation in den Konzeptionen der Schulen verbindlich zu verankern. Dies setzt jedoch voraus, dass entsprechendes Wissen und anwendbare Konzepte verfügbar sind. Die beschriebenen Defizite im Bereich der Theorie, der Forschung und der Konzeptbildung bedingen demgegenüber mit, dass „an vielen Schulen für Geistig- und Körperbehinderte [...] Pädagogik und Therapie [...] noch additiv nebeneinander her[laufen], obgleich für die Schülerschaft die intensive Zusammenarbeit im Zwecke einer optimalen Förderung dringend notwendig wäre“ (Sowa & Rischmüller 1996, 194).

Diese Ausführungen verdeutlichen die Notwendigkeit von fundierten Strukturen und Modellen für professionelle Zusammenarbeit. In Ermangelung solcher Modelle aus der Fachwissenschaft haben verschiedene Autoren - ausgehend von ihrer praktischen Arbeit - über ihre Teamkooperation und -organisation geschrieben, diese Überlegungen veröffentlicht und damit anderen Teams zur Verfügung gestellt. Einige interessante Ansätze sollen nachfolgend zusammenfassend dargestellt werden, bevor das - nach meiner Kenntnis - einzige (allerdings auf Englisch) verfügbare theoretisch fundierte Modell zur Kooperation bei Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen, das *Modell der Transdisziplinarität* (vgl. Koskie & Freeze 2000; Goll 1996; Orelove & Sobsey, 1996), ausführlicher dargestellt wird. Dieses wird später als Grundlage für die Analyse der Teamarbeit in diesem Arbeitsfeld dienen.

2.6.1 Ansätze und Modelle aus der praktischen schulischen Zusammenarbeit

An etlichen Schulen in Baden-Württemberg wurden in den vergangenen Jahren Ideen entwickelt und beschrieben, die die Kooperation erleichtern und optimieren sollen. Diese wurden teilweise in Fachzeitschriften veröffentlicht bzw. auf Fachtagungen vorgestellt und in die Tagungsbände aufgenommen, z.T. finden sie sich auch im Internet. Sie zeigen, dass sich die Teammitglieder - vermutlich in Ermangelung anderer verfügbarer Modelle - selber um eine Strukturierung ihrer kooperativen Tätigkeiten bemühen und ihre Erkenntnisse verbreiten möchten.

Höing-Hochsieder et al. (1999) beispielsweise beschreiben ihre Teamarbeit an der Bregtalschule (einer Heimsonderschule in privater Trägerschaft) und extrahieren drei Bereiche der Arbeit, den *organisatorisch-praktischen*, den *psychologischen* und den *normativ-philosophischen*. Zu ihrem Grundverständnis von der „Schule als organisierte Ganzheit“ (ebd., 180) gehören in erster Linie regelmäßige Teamsitzungen auf verschiedenen Ebenen (Klasse/ Abteilung), Einrichtung von Arbeitskreisen zu bestimmten Themen, gemeinsame verbindliche Beschlussfassung und Qualitätsmanagement durch Supervision. Ebenso wichtig ist ihnen der Kompetenztransfer, der organisatorisch durch relativ große Klassen mit entsprechend großen Klassenteams, Klassentandems und eine explizite Zuordnung der stundenweise in der Klasse arbeitenden Kolleginnen (Sonderschullehrerinnen, Zivildienstleistende) zu einem dieser Klassentandems, umgesetzt wird.

Dabei wird auf der inhaltlichen Ebene (der *normativ-philosophischen Ebene*) der Fokus auf ein gemeinsam vertretenes Menschenbild und Leitbild gelegt. Die Autoren erwähnen weiterhin die psychologischen Aspekte ihrer Zusammenarbeit, die sich im Wesentlichen mit den oben (vgl. Kap. 2.3.4: Bedingungen erfolgreicher Teamarbeit) bereits dargestellten Gesichtspunkten decken. Dies zeigt, dass sich die oben erarbeiteten psychologischen Grundlagen in vielen Aspekten gut auf die Situation der Klassenteams übertragen lassen, wenngleich Schmidt (2003, 3 ff.) ausdrücklich **gegen** die Übertragung von Erkenntnissen aus der Organisationsentwicklung auf die Situation in Schulen für Schüler mit Behinderungen ist, da

- in Schulen keine Produkte erzeugt, sondern „Menschen gebildet und erzogen“ werden,
- die Parameter der Lehrerqualität komplexer seien „als die auf Gewinn abzielende Produktion und Dienstleistung“,
- die Arbeit in der Schule weit komplexer sei und die Muster aus der Organisationsentwicklung deshalb nicht zu übertragen seien und

- es zwischen pädagogischen Institutionen keine Vergleichssituation im Sinne von Konkurrenz geben könne.

Bei diesen Einschränkungen des Geltungsbereiches hat sie insofern Recht, als ein einfaches Übertragen aufgrund der großen Unterschiede der verschiedenen Arbeitsgebiete natürlich nicht sinnvoll sein kann. Dennoch bin ich der Ansicht - und dies wird durch die dargelegten Bedingungen in der Integrationspädagogik bestätigt -, dass viele Aspekte eines Teams in anderen Organisationen ebenso für Schulteams gelten.

Rosenfeldt und Samrock (1999, 184) unterstreichen in ihrer konzeptionellen Verankerung - ebenso wie die Konzeption der Bregtalschule auch -, die Notwendigkeit einer gemeinsam getragenen Grundhaltung, eines Schulprofils. Sie definieren unterschiedliche Formen der schulinternen Zusammenarbeit und deren Aufgaben, die hier kurz dargestellt werden sollen, da sie später als Grundlage zur Analyse der in dieser Arbeit erhobenen Daten dienen können.

Form	Inhalt
Gesamtlehrerkonferenz Großes Team des Gesamtkollegiums Dienstbesprechung	Information, Koordination von Terminen, Absprachen, Impulse aus Fortbildungen, Berichte aus Arbeitsgruppen
Stufenkonferenz Fachkonferenz Kleines Team	Absprachen, die die Lernbereiche, Inhalte, Fachdidaktik, Materialien etc. betreffen
Kooperationsteam-Treffen	Einteilung der Lerngruppen, Fallbesprechungen
Vorbereitungsgruppen, Arbeitsgruppen	Stoffsammlung, didaktische Vorschläge, Vorbereitung von Projekten, Festen, Arbeit am Schulprofil
Pädagogischer Tag	Aktuelle Themen, häufig Ausgangspunkt für Schwerpunktsetzungen im Schulprofil
Schulinterne Lehrerfortbildung	Fachleute werden zu bestimmten Themen herangezogen
Lehrerausflug	Geselligkeit, gemeinschaftsfördernd
Pädagogischer Gesprächskreis	Literatur, Leitideen, Schulphilosophie
Informelle Treffen	Konkrete Planung des Klassenteams, unmittelbar und unterrichtsbezogen.

Tab. 3 Formen der schulinternen Zusammenarbeit nach Rosenfeldt & Samrock (1999, 187)

Die Autoren betonen, dass der Informationsfluss durch Protokolle und Aushänge und Materialtische gefördert werden kann. Neben diesen Formen der schulinternen Zusammenarbeit beleuchten sie auch die konkrete Zusammenarbeit im Unterricht und stellen förderliche Bedingungen (u.a. Bereitschaft, Offenheit, Zeit, Gewissenhaftigkeit) und hemmende Aspekte (die jeweiligen Gegenpole) dar. Dieses Modell der Zusammenarbeit zeigt gegenüber dem vorher dargestellten eine stärkere Gewichtung inhaltlicher Aspekte, ersteres verbleibt augenscheinlich diesbezüglich auf der Ebene einer gemeinsamen Haltung und eines „Menschenbildes“.

Schwarck (2000, 1 ff.) beschreibt für die Schlossschule in Ilvesheim die Vorteile, die in der Arbeit mit schwer mehrfach behinderten Schülern durch das Zusammenkoppeln von jeweils zwei Klassen und die Bildung eines Großteams entstehen. Hier gibt es ein Kernteam, zu dem nur die engeren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gehören, die die Arbeitsprozesse steuern und koordinieren. Dieses Kernteam besteht aus den Fachlehrerinnen, die die Klassenleitung innehaben (gleichzeitig sind sie Mentorinnen für Fachlehreranwärterinnen, die jeweils 2 Tage in der Klasse sind). Dieser Einheit sind Sonderschullehrerin und Zivildienstleistender zugeordnet: Zum erweiterten Team (= Großteam) gehören Therapeuten, Krankenschwestern und Erzieherinnen, die nachmittags

die Doppelbesetzung gewährleisten. Dieses *Teamnetz* lässt sich durch konzentrische Kreise darstellen (vgl. Schwark 2000). Das folgende Schaubild nach Hunkler & Kluttig (2003, 304) veranschaulicht diesen Aufbau.

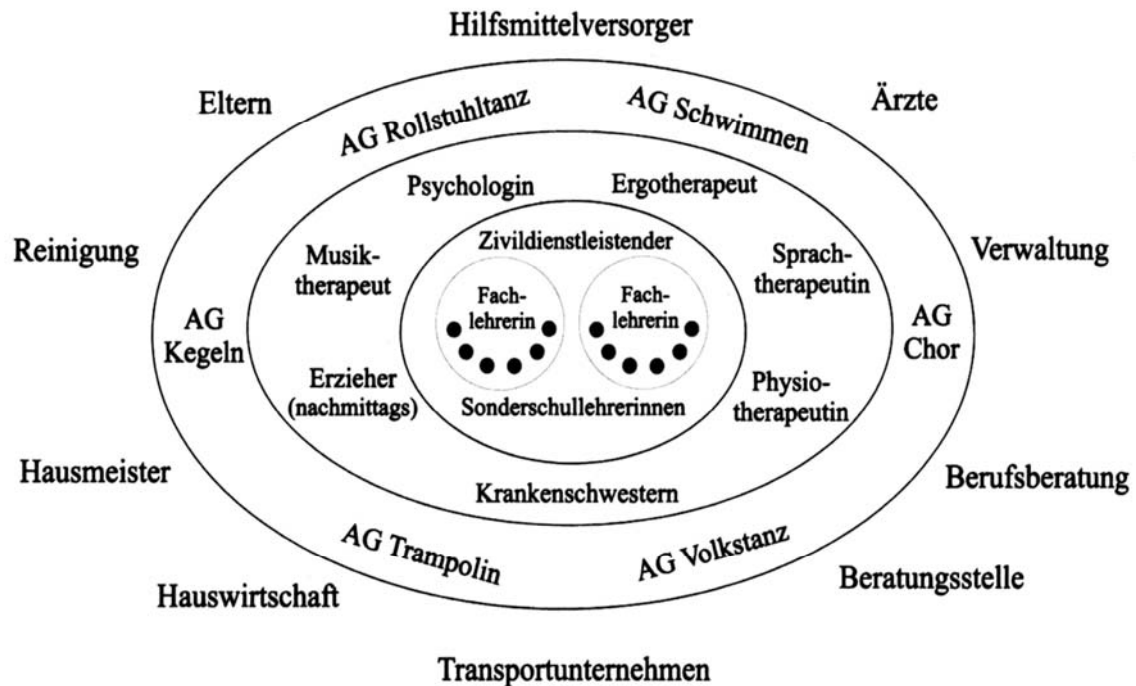


Abb. 5 Organisation der Teamarbeit im Großteam nach Hunkler & Kluttig (2003, 304)

Schwark (2000, 5) betont, dass die Gruppe außer bestimmten Rahmenbedingungen und der Unterstützung durch die Schulleitung einen gewissen Grad an Autonomie braucht, um sich flexibel an die Bedürfnisse der Kinder anzupassen. Insbesondere erwähnt sie in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit der Zeit zur Vorbereitung und für Kommunikation im Laufe des Schultags. Obwohl konstituierende Teamsitzungen im Sinne konzeptioneller Arbeit in ihrem Ansatz nicht explizit gefordert werden, hält sie implizit aber die Einbeziehung aller Teammitglieder in Entscheidungsprozesse für unabdingbar, denn ihre detaillierte Aufzählung der Team-Aufgaben ist nur mit regelmäßigen Treffen möglich. Interessant wäre die Anzahl und Dauer dieser Teamsitzungen, hier macht sie allerdings keine Angaben. Es wird ebenfalls nicht erläutert, welche Rolle die Schulleitung einnimmt (sie wird im Schaubild nicht explizit erwähnt). Ebenso bleibt unklar, wieso der Zivildienstleistende im Schaubild optisch über den Sonderschullehrerinnen platziert ist und ob bzw. warum mehrere Sonderpädagogen (hier wird im Schaubild der Plural verwendet) einer Klasse zugeordnet sind. Die inhaltlichen Aspekte des Unterrichts werden - wie im Modell der Bregtalschule - nicht ausdrücklich angesprochen.

Ein weiterer Ansatz aus der Praxis ist der „Individuelle[...] Lernbegleiter. Die Förderakte der Friedrich-Bodenschwingh-Schule in Ulm“ (vgl. Schick & Wurdack 2001, 1 ff.). In dieser Förderakte wird versucht, den Bildungsplan, bzw. dessen Inhalte und Ziele mit den individuellen Bedürfnissen und Lernausgangslagen sowie den Kompetenzen und Voraussetzungen des Klassenteams zu verknüpfen, um ein unkoordiniertes Arbeiten zu vermeiden und die Stoffpläne besser aufeinander abzustimmen. Dieser Lernbegleiter wird von verschiedenen Berufsgruppen und den Eltern für jedes Kind individuell erstellt, wobei jeder seine fachlichen Kompetenzen einbringt. Die Förderakte ist in zwei Teile gegliedert, der erste umfasst allgemeine Informationen und Ziele die

einmalig erhoben und dann laufend aktualisiert werden, so dass die Übergabe an eine andere Lehrkraft unproblematischer wird. Der zweite Teil enthält die eigentlichen Daten, den Entwicklungsstand, die Zielsetzungen und Methoden. Der Vorteil dieses Vorgehens liegt sicherlich darin, dass Ziele formuliert und festgehalten werden, so dass es immer wieder möglich ist, ihre Erreichung zu überprüfen. Der Aspekt der Zieldefinition und Zielerreichung wurde in den Kriterien für erfolgreiche Teamarbeit immer wieder an erster Stelle genannt (vgl. Kapitel 2.3.2.3). Insbesondere in Schulen, in denen auch Schüler mit schweren und mehrfachen Behinderungen unterrichtet werden, ist diese Zielbenennung und Überprüfung nicht einfach und erschwert deshalb die Teamarbeit, so dass mit Hilfe des Lernbegleiters nach Ansicht der Autoren eine individuelle Planung für jeden Schüler möglich ist, die auch von den Eltern nachvollzogen werden kann. Dieser Ansatz vereinigt offenbar sowohl organisatorische als auch inhaltliche Aspekte der Zusammenarbeit, indem eine Bezugnahme auf den Lehrplan sowie die Erstellung eines Förderplanes als zentral herausgestellt werden.

Diese Modelle der Kooperation zeigen, dass die beteiligten Lehrkräfte sich Gedanken über ihre Zusammenarbeit gemacht haben und diese konzeptionell verankert haben. Dabei fällt auf, dass nicht überall die inhaltlichen Aspekte in diese Modelle einbezogen wurden. Es könnte allerdings sein, dass die Inhalte getrennt von den Überlegungen zur Teamkooperation an anderer Stelle, z.B. in der Schulkonzeption erscheinen. Die Auswertung der Schulkonzeptionen unter Kapitel 5.1.1 wird zeigen, ob eine Verankerung der Teamkooperation in den an der Untersuchung beteiligten Schulen in Baden-Württemberg die Regel oder eher die Ausnahme ist.

Neben diesen konkreten Beispielen und Vorschlägen für die praktische Zusammenarbeit sind insbesondere aus dem angloamerikanischen Raum auch theoretische Überlegungen zur optimalen Praxis der Zusammenarbeit in einem multiprofessionellen Klassenteam angestellt worden. Daraus wurde von Koskie & Freeze (2000) sowie Orelove & Sobsey (1996) das *transdisziplinäre*³⁰ *Modell der Zusammenarbeit* bei Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen entwickelt, das meines Wissens bislang das einzige geblieben ist und deshalb nachfolgend relativ detailliert dargestellt wird.

2.6.2 Das Modell der Transdisziplinarität

Ursprünglich ausgehend von der Zusammenarbeit im Bereich der Rehabilitation, in der eine Teamkooperation zwischen medizinischem und nicht-medizinischem Personal eher als üblich gilt, haben sich verschiedene Autoren aus dem angloamerikanischen Raum „im Zuge der Bemühungen um eine ganzheitliche Pädagogik“ (Goll 1996, 169) mit den Bedingungen und Besonderheiten der Teamkooperation im Bereich der Sonderpädagogik auch theoretisch auseinander gesetzt. So befassen sich Koskie & Freeze (2000) ebenso wie Orelove & Sobsey (1996) mit der Zusammenarbeit im Team bei Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen und haben darauf aufbauend jeweils ein Modell entwickelt, auf das in den vorangegangenen Kapiteln bereits einige Male verwiesen

³⁰ Der Terminus des „transdisciplinary team model“ wird von den Autoren in Abgrenzung bzw. als Form der Weiterentwicklung eines „multidisciplinary -“ und eines „interdisciplinary team models“ verwendet. In der von mir vorgenommenen Übersetzung (*transdisziplinär*, *multidisziplinär* und *interdisziplinär*) überschneiden sich diese Begriffe z.T. mit den unter Kap. 2.4.1 voneinander abgegrenzten Begriffen. Ich verwende sie hier - ebenso wie auch Goll (1996) - dennoch in der von Orelove & Sobsey (1996) vorgesehene Bedeutung im Sinne einer qualitativen Unterscheidung verschiedener Formen der Kooperation. Etwaige Überschneidungen mit den unter Kap.2.4.1 definierten Begriffen werden jeweils gekennzeichnet, wenn es zum Verständnis notwendig ist.

wurde. Die beiden Ansätze ähneln sich bei genauerer Betrachtung sowohl in den Bezeichnungen, als auch in den theoretischen Grundlagen und Vorschlägen sehr, dass sie gemeinsam dargestellt werden.

Nach Meinung der Autoren gelingt die Teamarbeit in der Arbeit mit diesen Schülern selbst bei gutem Willen der Teammitglieder nämlich nicht von selbst und nicht unbedingt. Koskie und Freeze identifizieren in Anlehnung an Friend & Cook (1992) und Giangreco (1996) verschiedene Bedingungen, die als Voraussetzung für ein Gelingen dieser gemeinsamen Teamarbeit in der Arbeit mit Kindern mit Behinderungen gelten. Diese Voraussetzungen stimmen in weiten Teilen - entgegen der Meinung von Schmidt (2003) - mit den unter Kap. 2.3.4 dargestellten Merkmalen gut funktionierender Teams aus der Arbeits- und Organisationspsychologie überein. Im Einzelnen sind ihren Ausführungen zufolge folgende Merkmale für gelingende Teamarbeit zu nennen:

- Gleichberechtigung der Teammitglieder,
 - freiwillige Teilnahme an der Teamarbeit,
 - geteilte Sichtweisen,
 - effektive Kommunikation,
 - gemeinsame Entscheidungsfindung,
 - gemeinsame Ziele (vgl. auch Brodbeck et al. 2000),
 - geteilte Ressourcen,
 - gemeinsame Verantwortung, auch für die Ergebnisse der Arbeit und
 - eine gleiche Struktur bzw. Rahmenbedingungen
- (vgl. Koskie & Freeze 2000, 6).

Diese Voraussetzungen erleichtern die Zusammenarbeit, wie im von den Autoren entwickelten Modell im folgenden Kapitel gezeigt werden kann. Sie gehen dabei von einer Art Kontinuum aus, auf dem die Kooperation zunehmend optimal gestaltet wird: Von der „Multidisziplinarität“ über die „Interdisziplinarität“ zur „Transdisziplinarität“.

2.6.2.1 Multidisziplinarität und Interdisziplinarität

Die Zusammenarbeit in Klassenteams bei Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen kann nach Orelove und Sobsey (1996) „nach dem Grad [...] [der] Koordination und Kooperation der beteiligten pädagogisch-therapeutischen Disziplinen im Wesentlichen in drei Modellen“ funktionieren (Goll (1996, 166). Jedes kann dabei durch eine Art handlungsleitendes Motto charakterisiert werden (ebd.):

- Multidisziplinäre Teams: „Nebeneinander planen - Nebeneinander handeln“
- Interdisziplinäre Teams: „Miteinander planen - Nebeneinander handeln“
- Transdisziplinäre Teams: „Miteinander planen - Miteinander handeln“ (Kompetenztransfer)

In welcher Form sich das von den Autoren favorisierte Modell der „Transdisziplinarität“ von den traditionellen „multidisziplinären“ oder „interdisziplinären“ Modellen abgrenzen lässt (vgl. Orelove & Sobsey 1996; Koskie &

Freeze 2000; Goll 1996), welche Vor- oder Nachteile diese Modelle haben und was sie für die Praxis bedeuten, wird nachfolgend dargestellt und soll als Folie dienen, auf deren Hintergrund die Ergebnisse der Untersuchung interpretiert werden können.

Nach Koskie & Freeze (2000), Orelove & Sobsey (1996) sowie Goll (1996) funktionieren *multiprofessionell* arbeitende Teams so, dass die einzelnen Professionen weitgehend unabhängig voneinander ihre Arbeit planen und durchführen: „Multidisziplinarität gestaltet sich als eine (zumeist ‚friedliche‘) Koexistenz von Professionen“ (Goll 1996, 166).

Grafisch lässt sich dieses Modell der *Multidisziplinarität* in Anlehnung an Goll (1996, 167) und Orelove & Sobsey (1996, 9) wie folgt darstellen.

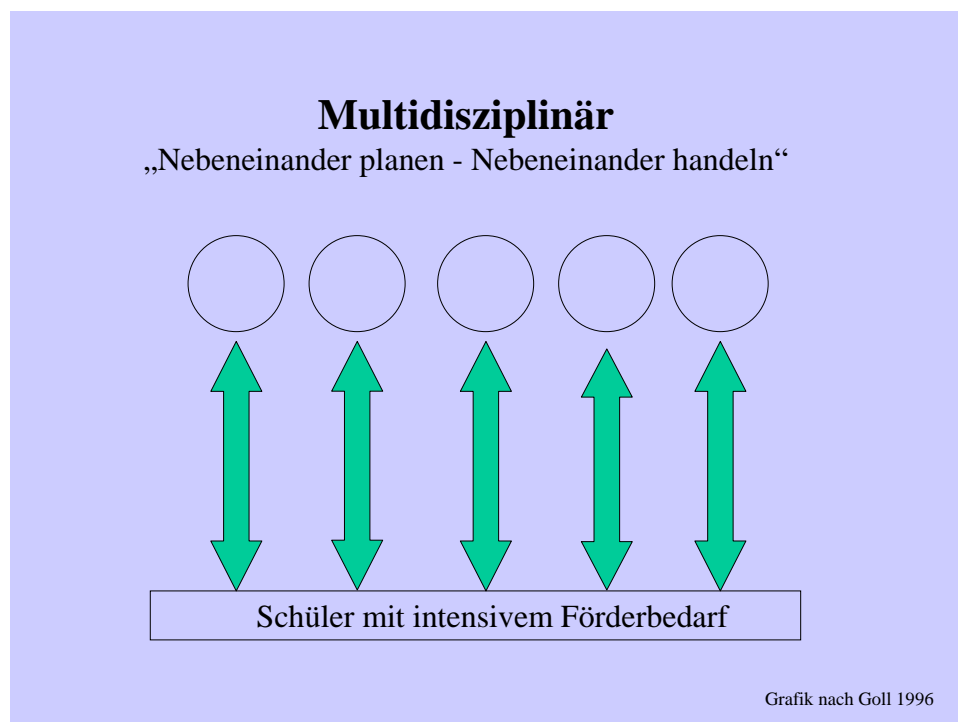


Abb. 6 Grafische Darstellung der **multidisziplinären Zusammenarbeit** nach Goll 1996, 167 (Kreise = Berufsgruppen / Fachdisziplinen)

Auch Koskie & Freeze (2000) verdeutlichen, dass bei diesem im Schulalltag oftmals praktizierten „**Multidisciplinary Team Approach**“ mehrere Teammitglieder weitgehend unabhängig voneinander mit dem Kind im Rahmen ihrer Profession arbeiten und sich lediglich optional (relativ) regelmäßig treffen, um die Ergebnisse miteinander auszutauschen. Dabei ist jedes Teammitglied weitgehend verantwortlich für seinen Teilbereich. Diese Form der Zusammenarbeit, in der die Teammitglieder arbeitsteilig jeder für sich *möglichst optimal* arbeiten, kann also bereits eine funktionierende Kooperation darstellen. Dennoch ist mit Blick auf die oben formulierten Teammerkmale, bei denen die *wechselseitige Abhängigkeit* in der Kooperation eine bedeutende Rolle bei der Definition eines Teams in Abgrenzung zur Gruppe spielt, zu fragen, ob multidisziplinäre Zusammenarbeit bereits wirklich als *Teamarbeit* zu bezeichnen ist, da hier - wie die Grafik veranschaulicht - weitgehend unabhängig voneinander agiert wird. Koskie & Freeze (2000) betonen ebenfalls, dass Optimierungen möglich und notwendig sind, um bessere Ergebnisse zu erzielen. Nach ihren Ausführungen (ebd., 3) kann es trotz guten Willens bei dieser Art der Zusammenarbeit zu verschiedenen Problemen kommen (vgl. auch Peterson 1980), die im Folgenden dargestellt

werden und später z.T. als Grundlage für die in dieser Arbeit untersuchten Teilaspekte der Teamarbeit dienen sollen:

- **Fachsprache:** Jedes Teammitglied kommt originär aus einer anderen Profession in der z.T. unterschiedliche Fachsprachen verwendet werden (vgl. auch Sowa & Rischmüller 1996, Speck 1991, 420; Koskie & Freeze 2000, 3). Dies kann zu Missverständnissen und in der Folge zur Notwendigkeit langer Meetings führen.
- **Unterschiedliche Sichtweisen:** Neben der unterschiedlichen Terminologie können je nach Profession auch unterschiedliche Sichtweisen der Fähigkeiten bzw. der Defizite des Schülers und damit der Förderziele bestehen. Dieser Aspekt soll in der vorliegenden Untersuchung genauer betrachtet werden (zu den entsprechenden empirischen Fragestellungen vgl. Kap. 3.2)
- **Geringe Einbeziehung von Eltern, Zivildienstleistenden und Schülern selbst:** Koskie und Freeze (2000) bemängeln, dass Teamsitzungen häufig während der Schulzeit angesetzt sind, so dass Eltern in der Regel nicht teilnehmen können. Außerdem werden sog. *Assistents* (diese Gruppe ist an deutschen Schulen durch die Gruppe der Zivildienstleistenden, Pflegekräfte und Praktikanten repräsentiert) häufig nicht zu den Teamsitzungen eingeladen. Die Autoren vermuten weiterhin, dass die Lehrkräfte sich evtl. durch die Fachsprache derjenigen Professionen, die die Kinder in Einzelförderung fördern, „eingeschüchtert“ fühlen und den Kontakt deshalb eher vermeiden (zu den entsprechenden empirischen Fragestellungen vgl. Kap. 3.1).
- **Unklare Aufgabenverteilung:** Ein weiteres Problem kann sich für die Teamarbeit ergeben, wenn Entscheidungen nicht konsequent eingehalten werden und die Verantwortlichkeit und Aufgabenverteilung, ebenso wie zeitliche Vorgaben nicht klar sind, da hierdurch eine sinnvolle Planung verhindert wird. Denkbar ist außerdem, dass in einem multidisziplinären Team keine Einigkeit darüber herrscht, wer tatsächlich welche Rolle hat, was eine effektive Problemlösung erschwert (zu den empirischen Fragestellungen vgl. Kap. 3.3 und 3.4).
- **Zieldifferenzen:** In einem multidisziplinären Team kann das Problem entstehen, dass die Ziele eher professionsspezifisch sind, als dass ein gemeinsames Ziel zum Tragen kommt (vgl. Antoni 2000, v. Rosenstiel 2004). Als Konsequenz können sich einzelne Ziele widersprechen bzw. in der Summe sinnlos werden oder sich in der Praxis nicht vereinbaren lassen (zu den empirischen Fragestellungen zum Teamklima vgl. Kap 3.4)
- **Konkurrenz/ Mangel an Vertrauen:** Dieser Aspekt spielt insbesondere dort eine Rolle, wo die Ressourcen nicht unbegrenzt sind und die Verteilung der Mittel oder auch der Machtbefugnisse gegeneinander durchgesetzt werden muss. Dies kann sich darin äußern, dass die Hinweise einzelner Professionen nicht umgesetzt werden (zu den entsprechenden empirischen Fragestellungen vgl. Kap. 3.3)

Der hier kritisierte „*multidisciplinary Team Approach*“ basiert nach Koskie & Freeze (2000) auf dem „*Professional bureaucratic model*“ (ebd., 1). Dieses Modell, das die Arbeitsteilung im Team darstellt und analysiert, formuliert

drei Annahmen, wie Teamarbeit sich hinsichtlich der Arbeitsteilung, der Koordination und der Unabhängigkeit der Teammitglieder konfiguriert.

- Die Arbeitsteilung wird im „*bureaucratic model*“ durch Spezialisierung erreicht. Die Schülerinnen haben mit Mitarbeitern aus ganz unterschiedlichen Disziplinen zu tun, wobei jede Disziplin sich durch eine bestimmte Wissens-Basis und spezielle Arbeitsweisen auszeichnet.
- Durch Weiterbildung in Teilbereichen der eigenen Disziplin wird diese Professionalisierung zusätzlich noch verstärkt.
- Aus dieser Spezialisierung und Professionalisierung folgt nach Koskie & Freeze (2000) als dritte Annahme, dass die Teammitglieder nur minimal voneinander abhängig arbeiten. Nach den Ausführungen unter Kap. 2.3.2 ist bei dieser „minimalen Abhängigkeit“ m.E. noch nicht wirklich von *Teamarbeit* zu sprechen, da gerade die Abhängigkeit der Teammitglieder voneinander ein konstituierendes Merkmal von Teamarbeit ist.

➤

Die Arbeit mit diesen Schülern erfordert aber nach Ansicht der Autoren im Gegenteil ein hohes Maß an Koordination. Einerseits wird der Teamprozess also durch die Annahmen des „*bureaucratic models*“ bestimmt, das Spezialisierung und Professionalisierung fordert, andererseits erfordert die Zusammenarbeit außergewöhnlich hohe Koordination und gemeinsam getragene Entscheidungen. Dieser Widerspruch ist für die praktische Arbeit von großer Bedeutung: In diesem Spannungsfeld findet die Zusammenarbeit statt, zwischen diesen beiden Ansprüchen muss bei der Kooperation vermittelt werden.

Im **interdisziplinären Teammodell**, das nach Orelove & Sobsey (1996) als Weiterentwicklung des multidisziplinären Ansatzes zu verstehen ist, planen die verschiedenen Teammitglieder (in Teambesprechungen) deshalb ihre Arbeit gemeinsam, die Durchführung findet aber nach wie vor isoliert voneinander statt: „Interdisziplinarität gestaltet sich als Kooperation von Professionen“ (Goll 1996, 168).

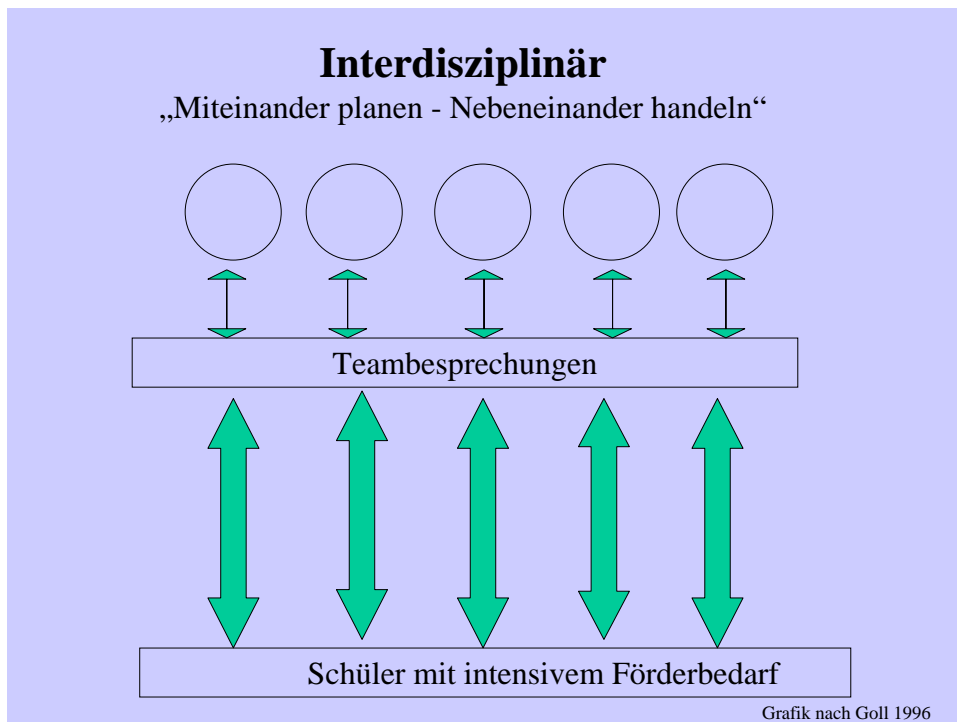


Abb. 7 Grafische Darstellung der **interdisziplinären Zusammenarbeit** nach Goll (1996, 168) (Kreise = Berufsgruppen/ Fachdisziplinen)

Die Nachteile eines solchen „*interdisziplinären*“ Ansatzes sind nach Orelove & Sobsey (1996, 10) ähnlich denen des „*multidisziplinären*“ Ansatzes, da beide Modelle „*discipline-referenced*“ (Giangreco, York & Rainforth 1989, 57) sind und damit keine Integration der Disziplinen vorgesehen ist und stattfindet. Die Schüler werden zur Therapie aus dem Klassenzimmer geholt, so dass eine Einbeziehung der Therapieaspekte in das Tagesgeschehen bzw. den Unterricht nur sehr bedingt möglich ist. Lediglich die gemeinsame Planung hebt diesen Ansatz gegenüber dem multidisziplinären Ansatz heraus. Koskie & Freeze (2000) unterscheiden diese beiden Modelle (vermutlich aus diesem Grunde) auch nicht (mehr), sondern beschreiben sie gemeinsam unter dem Begriff der „*Multidisziplinarität*“.

Orelove & Sobsey (1996) sowie Koskie & Freeze (2000) leiten aus diesen Erkenntnissen die Notwendigkeit eines verbesserten Modells („*transdisziplinärer Teamansatz*“ vgl. folgendes Kapitel) als Arbeitsgrundlage ab, das von den Annahmen (Spezialisierung, Professionalisierung, Unabhängigkeit) des „*bureaucratic models*“ abrückt und die Anforderungen einer guten Zusammenarbeit - gemeinsame Zielvorstellungen und Gleichberechtigung etc. - unter der Einbeziehung systemtheoretischer Grundannahmen berücksichtigt.

2.6.2.2 Transdisziplinarität

Die Weiterentwicklung des *Multidisziplinären Ansatzes* (und auch des *Interdisziplinären Ansatzes*) findet sich nach Orelove und Sobsey (1996) deshalb folgerichtig im *Transdisziplinären Ansatz*, dessen Handlungsprinzip lautet: „Miteinander planen - Miteinander handeln - Transfer disziplinspezifischer Handlungsqualifikationen auf die Bezugspersonen“ (Goll 1996, 169). In diesem Ansatz erfolgt im Unterschied zu den vorab dargestellten traditionellen Modellen die „Durchführung der Förder-, Pflege- und Therapie-Maßnahmen nicht disziplinspezifisch, sondern soweit als möglich disziplinübergreifend (transdisziplinär) in alltäglichen Lebenszusammenhängen und

durch die jeweiligen Bezugspersonen“ (Goll 1996,169). Dabei sind die Vertreter der einzelnen Fachdisziplinen anleitend und beratend (immer in Bezug auf das jeweilige Kind) tätig und dadurch nicht weniger wichtig als beispielsweise im *multidisziplinären Ansatz*, sie haben lediglich eine andere Rolle im Team (vgl. ebd., 169).

Nach Koskie & Freeze (2000, 7 ff.) teilen die Teammitglieder bei diesem Ansatz ihr Wissen und ihre Fertigkeiten durch einen Kompetenztransfer mit anderen Teammitgliedern. Der Vorteil liegt in einer besseren Kommunikation unter Berücksichtigung der Bedürfnisse des Kindes und auch der Eltern, die aktiv in den Teamprozess einbezogen werden.

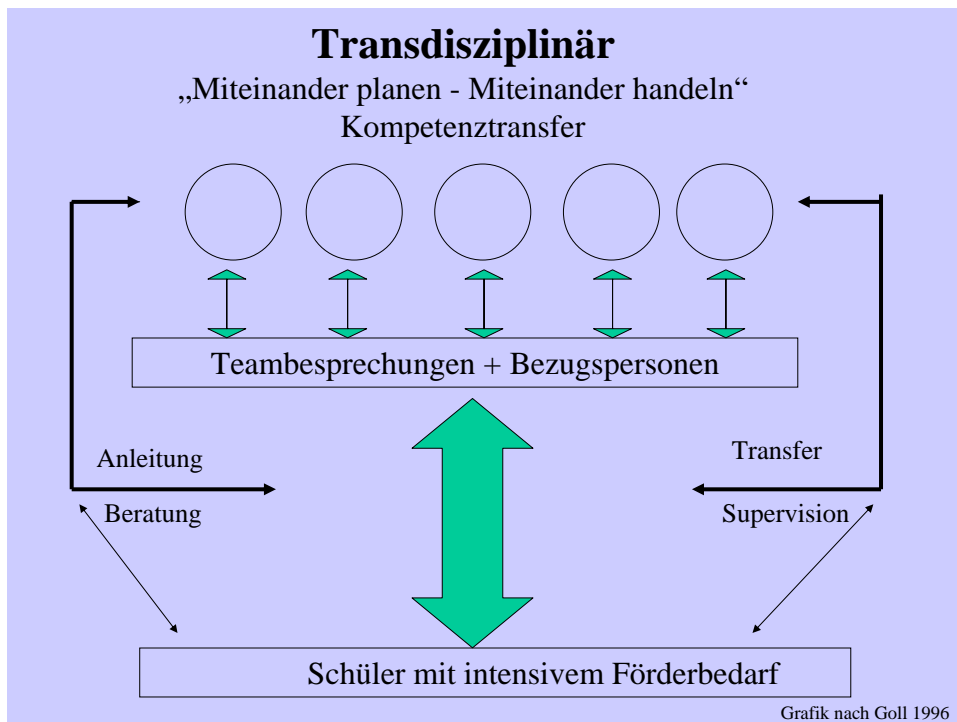


Abb. 8 Grafische Darstellung der **transdisziplinären Zusammenarbeit** nach Goll (1996, 170) (Kreise = Berufsgruppen/ Fachdisziplinen)

Beim transdisziplinären Teamansatz werden vier Phasen durchlaufen (vgl. Koskie & Freeze 2000, 7 ff. sowie Orelove & Sobsey 1996,18 ff.), wobei sich die oben dargestellten Teamentwicklungsphasen hier widerspiegeln:

1. Bildung des Teams: Das Team wird aufgrund der Bedürfnisse des einzelnen Schülers zusammengestellt und bleibt auch relativ flexibel, falls sich diese Bedürfnisse ändern. Alle Personen, die mit dem Kind zu tun haben, gehören zum Team. Das können nach Meinung der Autoren z.B. auch weiter entfernte Personen wie der Busfahrer oder Freunde und Verwandte sein. Eine Person wird dann als „*Fall-Manager*“ ausgewählt, der die Arbeit koordiniert. Koskie & Freeze stellen heraus, dass es sinnvoll ist, wenn der Schüler selbst³¹ oder ein Bevollmächtigter beispielsweise ein Elternteil diese Rolle übernimmt, da auf diese Weise größere Kontinuität gewährleistet ist und der Schüler dadurch klar in den Mittelpunkt der Arbeit rückt (vgl. Giangreco 1996, zit. nach Koskie & Freeze 2000, 7). Außerdem sind die Eltern quasi als Experten für ihr Kind und seine Bedürfnisse zu

³¹ An dieser Stelle stellt sich allerdings m.E. die Frage, wie bei der betreffenden Schülergruppe angesichts ihres umfassenden Unterstützungsbedarfs (vgl. Kap. 2.2) und ihrer Kommunikationsprobleme der Schüler selber sein eigener *Fall-Manager* sein kann.

sehen. Durch diese Grundannahme wird ein demokratischerer Umgang gestärkt, in dem die professionellen Helfer und Lehrkräfte die Eltern in Entscheidungsprozesse einbeziehen und diesen damit einen gleichberechtigten Status ermöglichen.

2. Einschätzungsphase: Diese Phase ist in zwei Schritte unterteilt, die Datensammlung und die Datenanalyse. Im ersten Schritt wird der Ist-Stand erhoben (Rahmenbedingungen, Lernausgangslage, Vorlieben, Erfolge, Lernmethoden). Diese Datensammlung kann durch Tests, Beobachtung, Befragung, Arbeitsproben erfolgen (vgl. Orelove & Sobsey 1996, 18). Die Autoren betonen, dass die Datensammlung von allen Teammitgliedern durchgeführt werden kann, so dass z.B. Eltern Videos aus der Klasse beurteilen oder der Lehrer lernt, die Sprachfähigkeiten zu beurteilen, etc.. Im zweiten Schritt werden diese Daten vom ganzen Team mit dem Ziel beurteilt, einen Konsens über die Ausgangslage und mögliche Ziele zu erreichen. Wichtig ist dabei, dass die Einschätzung nicht von einzelnen Teammitgliedern vorgenommen werden soll, die dann quasi als Experten ihre Meinung im Team referieren, sondern dass die Einschätzung ein gemeinsamer Schritt ist, in dem sowohl die Erfahrung der Mutter als auch die speziellen Kenntnisse eines Therapeuten oder einer Krankenschwester und das pädagogische Fachwissen der Lehrkraft gewürdigt werden.

3. Entwicklung von Förderzielen und Förderplan: In dieser dritten Phase entwickelt das Team, ausgehend von den Erkenntnissen aus der zweiten Phase, bezüglich der Bedürfnisse und Stärken des Kindes einen Förderplan. Durch Konsensbildung (vgl. Kap. 2.3.4.3) werden die Prioritäten, die Förderziele und die geeigneten Wege dorthin ermittelt. Die ermittelten Ziele und Vorgehensweisen werden in Form von *IEPs (Individualized Education Programs*, übersetzt „individueller Förderplan“) schriftlich festgehalten (vgl. Orelove & Sobsey 1996, 20). Das Ziel dieser Phase ist es, Ziele und Methoden in ein inklusives Curriculum zu integrieren.

4. Umsetzung des Förderplanes: Je nach den Bedürfnissen des Kindes sind sehr unterschiedliche Berufsgruppen an seiner Förderung beteiligt. In dieser Phase ist jedes Teammitglied auch dafür verantwortlich, dass alle anderen ebenfalls den Plan umsetzen, so dass es zu häufigem Austausch und gemeinsamen Vorbereitungen kommt. Häufige Teamsitzungen sind in dieser Phase wichtig, um auftretende Probleme zu lösen und die Arbeitsweisen zu optimieren.

Insgesamt verpflichten sich also alle Teammitglieder, während dieser vier Phasen über Disziplingrenzen hinaus gemeinsam zu lehren, zu lernen und zu arbeiten, um einen gemeinsamen individuellen Förderplan zu entwickeln und diesen in Kooperation umzusetzen. Die Stärken dieses Ansatzes sind nach Koskie & Freeze (2000), Orelove & Sobsey (1996) sowie Goll (1996) in verschiedenen Aspekten zu sehen:

- Zunächst ist die Akzeptanz der Entscheidungen weitaus größer, da alle daran beteiligt werden (vgl. die Ausführungen zur Konsensfindung unter Kap. 2.3.4.3).
- Außerdem steigen die Möglichkeiten, dass Teammitglieder voneinander lernen und die strikte Aufgabenteilung entfällt.
- Weiterhin ist die Kontinuität der Arbeit weitaus höher und die Familie ist stärker einbezogen, was wiederum den Kontakt verbessert.

Auch Goll (1996, 171) hebt hervor, dass im transdisziplinären Ansatz die „Konstanz des persönlichen Bezuges und die Ganzheitlichkeit der Hilfen“ gewährleistet werden können. Er betont, dass durch die „Einbettung pädagogisch-therapeutischer Angebote in relevante [...] Lebenszusammenhänge“ dem Problem begegnet wird, dass „einige wenige Förder- bzw. Therapiesitzungen nicht ausreichen, um stabile Erfolge zu erzielen“ (ebd., 171 ff.). Auch er weist darauf hin, dass dieser Ansatz mit Kompetenzzuwächsen der Teammitglieder einhergeht, indem die Grenzen zwischen den verschiedenen Disziplinen und Rollen durchlässiger werden („*Role-Transition*“). Diese Arbeitsweise führt zu

- **Role-Extension:** Um andere an seinem Wissen teilhaben zu lassen, eignet sich jeder Mitarbeiter zunächst profundes Fachwissen seiner originären Disziplin an.
- **Role-Enrichment:** Wenn die Mitarbeiter in ihrer eigenen Disziplin gut sind, ist der nächste Schritt, sich generell über die Aufgaben und Fertigkeiten der anderen Disziplinen bewusst zu werden. Dies beinhaltet die Kenntnis der Terminologie und Basisinformationen über die Arbeitsweisen. Dieser Informationsaustausch findet in der Regel in Teamsitzungen statt und führt in der Folge dazu, dass sich jedes Teammitglied sicherer fühlt und sich daher besser an den Teamgesprächen beteiligen kann.
- **Role-Expansion:** Als Folge der erweiterten Kenntnisse anderer Förderbereiche werden die Teammitglieder sich eher in die Arbeit der anderen Mitglieder einbringen.
- **Role-Exchange:** Ein Rollenwechsel kann dann stattfinden, wenn jeder im Team sich gut über die theoretischen Annahmen und die Arbeitsweisen der anderen Disziplinen informiert fühlt.
- **Role-Support:** Durch gegenseitige Unterstützung, Ermutigung und Feedback werden die Teammitglieder in ihren Fertigkeiten gestärkt.

(vgl. Orelove & Sobsey 1996, 17; Koskie & Freeze 2000, 11 ff.)

Alle vier Autoren sprechen aber auch Schwächen an, die dieser Transdisziplinäre Ansatz haben kann, insbesondere, wenn versucht wird, ihn in einem bestehenden Team, das bereits nach dem „*bureaucratic model*“ mit den dort gestellten Anforderungen nach Spezialisierung, Professionalisierung und Unabhängigkeit der Disziplinen arbeitet, einzuführen. Nach Orelove & Sobsey 1996, 26 könnte dies z.B. Rollenkonflikte sowie die Angst vor Kompetenzverlusten bzw. dem Verlust der „Professionellen Identität“ oder des „Status“ nach sich ziehen. Eine ähnliche Einschätzung findet sich auch bei Goll (1996, 172), der außerdem die Gefahr einer Überforderung der Teammitglieder durch die Forderung nach Kompetenztransfer betont (diesen Aspekt führt auch Antoni (2000, 43) für teilautonome Arbeitsgruppen an).

Orelove & Sobsey (1996, 26) sehen weiterhin Probleme bei der Einführung dieses Teamansatzes wegen möglicher unterschiedlicher Einstellungen der Teammitglieder, die aus ihren berufsbezogenen Wert-Einstellungen resultieren. Außerdem erwähnen sie, dass die Eltern durch diesen Ansatz verunsichert werden könnten, da die ihnen bekannten Grenzen zwischen Therapie und Bildung verschwimmen. Auch sehen die Autoren die Gefahr, dass die Teammitglieder Unbehagen bei der Vorstellung empfinden könnten, ihren Kollegen etwas beizubringen bzw. von ihnen angeleitet zu werden, da hier evtl. vorhandene Schwächen ans Licht treten

können³². Außerdem führen sie in Anlehnung an die Systemtheorie (vgl. Kriz 1999) aus, dass Systeme zur Stabilität neigen (mag das Zusammenspiel im System auch noch so dysfunktional sein), so dass es Widerstände gegen jegliche Veränderung geben kann. In Teams, die daran gewöhnt waren, sehr streng arbeitsteilig zu arbeiten, kann es zudem dazu kommen, dass Aufgaben möglicherweise doppelt oder gar nicht bearbeitet werden, wenn die Grenzen durchlässiger werden und eine klare Verantwortlichkeit dadurch weniger deutlich ist.

Sowohl Orelove & Sobsey (1996, 28) als auch vier Jahre später Koskie & Freeze (2000, 7 ff.) machen deshalb Implementierungsvorschläge, die diesen möglichen Widerständen Rechnung tragen und versuchen, diese zu lösen:

Maßnahmen zur Implementierung des transdisziplinären Programms

- Mitarbeiter ermutigen, sich für das Team verantwortlich zu fühlen
- Das Team ermutigen, sich für den Schüler und seine Familie verantwortlich zu fühlen
- Eltern ermutigen, sich in dem Umfang, den sie möchten, einzubringen
- Möglichkeiten schaffen, verpflichtende, regelmäßige Teamsitzungen durchzuführen
- Teamverhalten in Sitzungen demonstrieren (aktives Zuhören, Support)
- Schulhaus so gestalten, dass größtmöglicher Kontakt zwischen Kindern mit und ohne Behinderungen möglich ist (bzw. zwischen schwerer und weniger schwer behinderten Kindern (Anm. d. Verf.))
- Schulhaus so gestalten, dass keine separaten Therapieräume notwendig werden
- Team ermutigen, gemeinsam die Stärken und Schwächen des Schülers (Ist-Stand), die Förderziele und Maßnahmen festzustellen
- Einführung klarer, einfacher Sprache in Teamsitzungen, Förderplänen, Berichten und Diskussionen
- Keine Konfliktvermeidung, sondern konstruktiver Umgang mit Konflikten, wenn sie auftreten
- Dem Modell Zeit zur Implementierung geben

Als wichtigen Gesichtspunkt sehen Koskie & Freeze die **interdisziplinäre Abhängigkeit**, die beachtet werden muss. Ein Team, dessen Rollen durchlässiger sind und dessen Teammitglieder gleichberechtigt arbeiten, kann nicht länger unabhängig voneinander arbeiten. Das bedeutet, dass hier ebenfalls die Prinzipien der Systemtheorie (vgl. Kriz 1999) greifen, so dass einerseits Ereignisse, die einzelne Teammitglieder betreffen, das ganze Team beeinflussen und dieser Einfluss andererseits auch umgekehrt wirksam wird (v. Schlippe (1995, 22)). Dieser Aspekt muss den Teammitgliedern möglichst bewusst sein.

Es wird bei näherer Betrachtung des transdisziplinären Team-Modells deutlich, dass es sich in der Praxis nur dann umsetzen lässt, wenn diese Form der Zusammenarbeit einerseits von der Leitungsebene bzw. der Verwaltung unterstützt wird, und andererseits genügend Zeit und Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, die zur Umsetzung notwendig sind, da allein die Implementierung dieser neuen Art der Zusammenarbeit sehr aufwändig

³² Interessanterweise zeigen die Ergebnisse von Jacobs (2005, 234) im Kontext des gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne Behinderungen, dass die dort befragten Lehrer - entgegen seiner Erwartung - eher keine Furcht vor einer solchen Transparenz äußern, sondern diese als Chance erleben.

ist (Einarbeitung in neue Sachgebiete, vermehrte Teamsitzungen zum Wissenstransfer und Austausch, Transparenz in den Entscheidungen, Einbeziehung der Eltern).

Für eine Umsetzung in der Praxis müssen alle Teammitglieder von dieser Art der Zusammenarbeit überzeugt sein, die z.T. mehr Verantwortung und Arbeitsaufwand - zumindest in der Implementierungsphase mit sich bringt. Der Ansatz ist nach meiner Einschätzung als „ideales Modell“ zu verstehen, in dem (system-) theoretisch abgeleitete Annahmen zur Zusammenarbeit integriert und theoretisch umgesetzt werden. Ob eine praktische Umsetzung der Modellannahmen in der Praxis bereits vollzogen wird, kann bislang nicht beantwortet werden. Die Ergebnisse von Jacobs (2005, 252) unterstützen aber für den Bereich der Kooperation im gemeinsamen Unterricht von Schülern mit und ohne Behinderungen zumindest den Aspekt des Kompetenztransfers des Modells von Koskie & Freeze (ebd., 252). Jacobs resümiert aus seinen Ergebnissen, dass die Lehrenden sich auch als Lernende verstehen müssen und die „Bereitschaft und der Wille, sich innerhalb des gemeinsamen Lernprozesses zu entwickeln“ hierbei die Grundlage darstelle. Er beschreibt die zusammenarbeitenden Professionen dabei - im Gegensatz zu den Annahmen von Orelove & Sobsey (1996) - aber nach wie vor als „Spezialisten bestimmter Bereiche, [die] [...] die integrative Arbeit als gemeinsames Ziel betrachten [müssen], welches nur durch einen gemeinsamen Prozess zu realisieren ist“ (ebd., 257). Die dennoch deutlichen Parallelen seiner Ergebnisse für den Bereich der Integration zu den Annahmen von Koskie & Freeze (2000) und Orelove & Sobsey (1996) für die Kooperation bei Schülern mit schweren Behinderungen rechtfertigen nach meiner Einschätzung nochmals explizit auch eine Übertragung der weiter oben dargestellten Erkenntnisse zur Kooperation aus der Integration auf die Situation der Teamarbeit bei diesen sehr schwer beeinträchtigten Schülern.

Es stellt sich allerdings bei der Betrachtung des *transdisziplinären Modells* m.E. abschließend die Frage, ob es wirklich sinnvoll sein kann, die Grenzen der Professionen so weit zu „verwässern“, wie die Autoren dies vorschlagen, so dass z.B. die Betreuungskräfte nach Anleitung der Fachkräfte integriert in den schulischen Alltag die Physiotherapie übernehmen würden. Die Gefahr besteht dabei, dass sich dann evtl. keiner mehr für das „spezifische“ einer Profession verantwortlich fühlen könnte (wobei die Autoren hier allerdings dem Kompetenztransfer das *Role-Extension* mit eigener Weiterbildung voranstellen) und dass der Kompetenztransfer u.U. doch nicht ausreichend ist, die notwendigen Kenntnisse in der notwendigen Intensität zu vermitteln. Immerhin dauert z.B. eine physiotherapeutische Ausbildung mehrere Jahre und ich halte es für unwahrscheinlich, dass durch einen Kompetenztransfer tatsächlich alle relevanten Bereiche auf andere Teammitglieder übertragen werden können. Die Gefahr besteht daher, dass das Niveau der Förderung dadurch insgesamt sinken könnte. Wenn es allerdings gelänge - und so ist m.E. das Modell der Autoren sinnvoll und nutzbar - , die verschiedenen Berufsgruppen für die Sichtweisen und Kompetenzen der jeweils anderen Profession zu sensibilisieren und sie für sie nützlichen Aspekte dieser Profession zu lehren und sie hier fortzubilden, kann es sicherlich ein Gewinn für die Förderung der Schüler sein. Dann wäre es z.B. möglich, dass auch Pflegekräfte über Grundlagen der Pädagogik und Didaktik für diese Schüler informiert sind und so im Team-Teaching die Personalressourcen u.U. eher im Sinne des „Zwei-Pädagogen-Systems“ als im Sinne des „Stützlehrersystems“ zu nutzen (vgl. hierzu die Ergebnisse unter Kap. 5.4.9.5).

Das Modell der transdisziplinären Zusammenarbeit von Koskie & Freeze (2000) bzw. Orelove & Sobsey (1996) wird in der vorliegenden Arbeit als Folie einer theoretisch abgeleiteten Grundlage der Zusammenarbeit

dienen, vor deren Hintergrund sich die empirischen Fragestellungen entwickeln lassen und die Ergebnisse dieser Untersuchung eingeordnet werden können. Einige Modelle aus der Praxis, die im vorangegangenen Kapitel beleuchtet wurden, z.B. *die Förderakte/ der individuelle Lernbegleiter* kommen dem von den Autoren angestrebten Modell in verschiedenen Punkten nahe. In diesem Zusammenhang wird ein Gegenstand der Untersuchung die Frage sein, ob Ansätze des Modells bereits in der Praxis umgesetzt werden bzw. welche Probleme oder Grenzen es dabei gibt.

2.7 Zusammenfassung der theoretischen Aspekte

In den vorangegangenen Kapiteln konnte gezeigt werden, dass Teamarbeit in der Arbeit mit Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen aufgrund ihres hohen Unterstützungsbedarfs von unabdingbarer Bedeutung ist. Dies gilt insbesondere auch für den Bereich der Schule, in diese Schüler erst seit ca. 30 Jahren aufgenommen sind. Dennoch existieren bis auf wenige Ausnahmen (vgl. Orelove & Sobsey 1996; Koskie & Freeze 2000; Goll 1996) nur wenige wissenschaftlich fundierte (und vermutlich in der Praxis kaum bekannte) Modelle, auf die sich eine solche Zusammenarbeit stützen kann, ebenso wenig wie man auf gesicherte Erkenntnisse aus der Praxis zur Planung und konkreten Zusammenarbeit im Schulalltag mit diesen Schülerinnen zurückgreifen kann.

Im ersten Teil der theoretischen Grundlegung des Themas wurden deshalb nach einer Beschreibung und Definition des Personenkreises anhand von theoretischen Positionen und anhand konkreter Ergebnisse aus der Erhebung BiSB (vgl. Kap. 2.1 und 2.2) sowie einer Begriffseingrenzung von „Team“, zunächst die relevanten konstituierenden Merkmale von Teamarbeit auf der Basis von Forschungsergebnissen aus der Arbeits- und Organisationspsychologie herausgearbeitet, ausführlich dargestellt und belegt (vgl. Kap. 2.3.2). Dabei wurde jeweils auf die Übertragbarkeit auf die schulische Situation von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung eingegangen.

Im nächsten Abschnitt wurde die Teamarbeit im Bereich der Schule ausgehend von Erkenntnissen der allgemeinen Pädagogik beleuchtet (vgl. Kap. 2.4) und verschiedene Modelle von Team-Teaching dargestellt (vgl. 2.4.4 und 2.4.5). Angesichts der bisher unzureichenden Forschungsaktivitäten in der Schwerstbehindertenpädagogik zum Thema Teamarbeit wurden dafür zunächst (vgl. Kap. 2.4.3) Ergebnisse aus der Integrationspädagogik herangezogen, da die Arbeit in diesem schulischen Bereich oftmals wissenschaftlich begleitet wird und es hier viele übertragbare Erkenntnisse gibt. Danach wurde (soweit bekannt und erforscht) auf die Besonderheiten der Teamarbeit bei Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen eingegangen (vgl. Kap. 2.5.1), die beteiligten Berufsgruppen und ihre Aufgaben im Klassenteam charakterisiert (vgl. Kap. 2.5.4) und verschiedene Praxismodelle zur schulinternen Zusammenarbeit dargestellt (vgl. Kap. 2.6.1). Besonderer Fokus wurde abschließend auf den *Transdisziplinären Teamansatz* von Koskie & Freeze (2000) sowie Orelove & Sobsey (1996) gelegt, zum einen, weil es eines der wenigen - wenn nicht das einzige - ausgearbeitete und theoretisch fundierte Modell ist, das zu dieser Fragestellung existiert, zum anderen weil es sehr umfassend die Chancen und Grenzen verschiedener Formen der Zusammenarbeit bei dieser Schülergruppe thematisiert.

Die Ausführungen konnten zeigen, dass Teamarbeit in diesem Arbeitsfeld unumgänglich ist und es verschiedene förderliche bzw. hinderliche Aspekte geben könnte, die diese Zusammenarbeit beeinflussen, deren umfassende Untersuchung allerdings bislang noch aussteht. In der vorliegenden Arbeit werden deshalb verschiedene bisher nicht erforschte und beantwortete Fragen zur Teamarbeit bei Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen aus dieser Literaturanalyse abgeleitet und empirisch untersucht.

Die sich aus der theoretischen Grundlegung, aus den vorgestellten Modellannahmen und Forschungsaktivitäten im Bereich der Integrationspädagogik ergebenden konkreten empirischen Fragestellungen werden im folgenden Kapitel dargestellt und begründet.

3 Untersuchungsschwerpunkte und empirische Fragestellungen

Der Gesamtkomplex der Teamkooperation ist sehr vielschichtig und berührt verschiedene Ebenen wie Arbeitsteilung, Anwesenheiten, Rollenzuschreibungen, Konfliktbewältigung, Gesprächsführung und Kompetenzen. Außerdem findet die Kooperation an verschiedenen Orten und in verschiedenen Zusammenhängen statt, z.B. in Teamsitzungen, Konferenzen, in der Kooperation mit außerschulischen Institutionen und Personen, sowie in der konkreten Zusammenarbeit im Klassenzimmer. In der vorliegenden Arbeit sollen möglichst viele dieser Aspekte untersucht werden.

Die Untersuchung ist aufgrund der dargestellten Forschungslage explorativ angelegt, so dass keine Hypothesen im klassischen Sinne formuliert und nachfolgend getestet werden sollen, sondern stattdessen begründete Erwartungen und Überlegungen in die Fragestellungen einfließen (vgl. Bortz & Döring 1995, 358 ff.). Die nachfolgend abgeleiteten Fragen wurden deshalb z.T. deduktiv entwickelt, da sie sich auf die Literatur und Modelle zur Teamarbeit stützen, z.T. ergaben sie sich auch induktiv aus einer ersten Analyse der Beobachtungen und Daten (vgl. Lamnek 1995a, 225). Die Ableitung der Fragestellungen, die hier aus Gründen der besseren Lesbarkeit nacheinander dargestellt werden, erfolgte also gewissermaßen in einem iterativen Prozess, in dem zunächst Überlegungen aus der Literatur in die Analyse von Fragebogendaten (vgl. Kap. 4.1) einfließen, deren Ergebnisse dann ihrerseits neue Fragestellungen aufwarfen, die anschließend eine erneute Berechnung der Daten bzw. eine detailliertere Analyse in Form von videobasierten Einzelfallstudien erforderten (vgl. Kap. 4.2.2).

Die Fragestellungen gliedern sich in vier Untersuchungsschwerpunkte, die sich aus den Ausführungen im ersten Teil der Arbeit bzw. aus ersten Ergebnissen ableiten lassen:

- Im **ersten Untersuchungsschwerpunkt** werden die Planung und konzeptionelle Verankerung der Teamarbeit analysiert: Die Modellannahmen von Koskie & Freeze (2000) und die Erkenntnisse der Forschung aus der Integrationspädagogik (vgl. Jacobs 2005) zeigen, dass besonders die Teamsitzungen von großer Bedeutung für die Zusammenarbeit sind. Es gibt insgesamt, wie dargestellt werden konnte, bislang nur wenige Hinweise darauf, wie die *indirekte Kooperation*, also die Planung der Teamarbeit organisatorisch geregelt ist (Häufigkeit und Inhalt von Teamsitzungen, Verankerung des Themas in Konzeptionen, Planung der Förderung, Erwartungen der Schulleitung).
- Der **zweite Untersuchungsbereich** befasst sich mit der in den Kapiteln 2.3.2.6, 2.5.3 und 2.6.2.2 dargestellten Tatsache bzw. der Vermutung, dass die unterschiedlichen Berufsgruppen im Team mit unterschiedlichen Voraussetzungen bezüglich ihrer Ausbildung und Kenntnissen, aber auch mit verschiedenen Einstellungen und Schwerpunkten an ihre Arbeit gehen.
- Gegenstand des **dritten Untersuchungskomplexes** schließlich sind die konkreten, *die direkten* Teamprozesse, die Einschätzungen der Teammitglieder zur Aufgabenteilung, zum Verhältnis Pädagogik/ Therapie/ Pflege und zum Austausch zwischen den Berufsgruppen.
- Im **vierten Untersuchungsschwerpunkt** werden diese Einschätzungen der Teammitglieder vertiefend

betrachtet, indem die Aspekte der täglichen Zusammenarbeit durch Analysen der videobasierten Einzelfallstudien für sechs Einzelfall-Teams beleuchtet werden.

Im Anschluss an die folgenden konkreten empirischen Fragestellungen werden zu jedem Untersuchungsschwerpunkt jeweils begründete erwartete Ergebnisse und Zusammenhänge formuliert. Anschließend folgt in Kap. 4 die Darstellung der forschungsmethodischen Zugänge, die zur Bearbeitung gewählt werden. Die Operationalisierung der einzelnen Fragestellungen und die zu ihrer Analyse jeweils herangezogenen Methoden und Daten werden danach für jeden Untersuchungsschwerpunkt detailliert beschrieben.

3.1 Planung und Konzeption der Teamarbeit

Die Ausführungen zur Teamarbeit in Organisationen und in der Integrationspädagogik haben verdeutlicht, dass Teamarbeit erfolgreicher ist, wenn die Organisationsleitung das Team unterstützt (vgl. Jacobs 2005, 239). Übertragen auf die Situation in Schulen für Schüler mit schweren und mehrfachen Behinderungen bedeutet diese Vorgabe, dass als Grundlage für die bei diesen Schülern notwendige Teamarbeit eine Verortung in der Schulkonzeption bzw. eine Unterstützung von der Schulleitung gegeben sein sollte, damit die Zusammenarbeit gelingt.

Im Zusammenhang mit diesen Vorgaben richtet sich die Forderung vieler Autoren (vgl. v. Rosenstiel 2004; Brodbeck et al. 2000; Koskie & Freeze 2000) nach klarer Aufgabenstellung ebenfalls an die Schulleitung bzw. berührt die Frage nach konstituierenden Teamsitzungen, in denen diese Aufgaben verteilt und geplant werden. Daraus lassen sich folgende konkrete Fragen ableiten, die in diesem Zusammenhang empirisch untersucht werden:

1. Existiert eine Verankerung der Schüler mit schweren und mehrfachen Behinderungen und der Zusammenarbeit in den Schulkonzeptionen?
2. Welche Aufgaben werden von der Schulleitung von welcher Berufsgruppe in Bezug auf die interessierende Schülergruppe erwartet?
3. Wer übernimmt die Planung für einen Schüler mit schweren und mehrfachen Behinderungen hinsichtlich Unterricht, Pflege und Therapie?
4. Wie häufig, in welcher Form und mit welchem Inhalt finden Teamsitzungen statt?
5. Gibt es für die Teams der Einzelfallstudien die Möglichkeit, im Schulalltag vollständig zusammen zu treffen?

Erwartet wird aufgrund der Hinweise in der Literatur, dass die Teamarbeit nur in wenigen Schulkonzeptionen explizit und konkret verankert ist und dass die Schulleitung von den einzelnen Berufsgruppen aufgrund der verschiedenen Ausbildungen und Besoldungen unterschiedliche Aufgaben erwartet (vgl. Schumacher 2003). Es wäre allerdings auch denkbar und mit Fröhlich (2003), Klauß (2003b), sowie Koskie & Freeze (2000) und Orelove und Sobsey (1996) begründbar, dass Unterricht, Therapie und Pflege bei diesen Schülern einen äquivalenten Stellenwert haben und die Schulleitung eine ganzheitliche Form der Zusammenarbeit erwartet, in der jede Berufsgruppe für alle im Zusammenhang mit dem Schüler stehenden Tätigkeiten gleichermaßen zuständig ist.

Weiterhin wird vermutet bzw. für wünschenswert gehalten, dass die Förder- und Unterrichtsplanung für den einzelnen Schüler in der Regel vom Team gemeinsam durchgeführt wird, da nach Koskie & Freeze (2000) nur auf diese Weise die notwendigen synergetischen Effekte erzielt werden können. Hier stellt sich die Frage, ob unterschiedliche Berufsgruppen ihre eigene Zuständigkeit bei der Planung unterschiedlich beurteilen oder ob Konsens über die Planungskompetenz der einzelnen Teammitglieder herrscht.

Bezüglich der Teamsitzungen legen die Forschungsergebnisse aus der Integrationsforschung und der Arbeits- und Organisationspsychologie, ebenso wie die Vorgaben des *Transdisziplinären Teamansatzes* nach Koskie & Freeze (2000) nahe, dass sie regelmäßig und nicht zu selten stattfinden müssen, damit die Zusammenarbeit gelingt. Erwartet wird aufgrund der erforderlichen Koordination, dass regelmäßig stattfindende Teamsitzungen die Regel sind und dafür Zeit außerhalb der Unterrichtszeit eingeräumt wird (vgl. „Arbeit *im* und *am* Team“ nach Jacobs 2005, 247). Bezüglich des Inhalts wird erwartet, dass neben aktuellen Vorkommnissen oder dringlichen Problemen auch der Förder- bzw. Stundenplan der Schüler dort besprochen wird, die organisatorischen Aspekte der Zusammenarbeit geregelt werden, Planungen und Zielvereinbarungen für das Schuljahr stattfinden und an der Schulkonzeption gearbeitet wird.

Im Zusammenhang mit der Häufigkeit der Teamsitzungen ist weiterhin von Bedeutung, ob die Teammitglieder in der Schulwoche überhaupt gleichzeitig anwesend sind. Vermutet wird aufgrund der Deputatsverteilungen durch Teilzeitkräfte, dass die Klassenteammitglieder in der Regel nicht gleichzeitig vollständig anwesend sind. Erwartet wird in diesen Fällen, dass regelmäßige Teamsitzungen, an denen alle Teammitglieder teilnehmen, dieses ausgleichen.

3.2 Unterschiede zwischen den Berufsgruppen im Team

In Kapitel 2.3.2.4 wurde die Kohäsion der Gruppe als Voraussetzung funktionierender Teamarbeit herausgearbeitet. Eine Besonderheit von Schulteams bei Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen ist allerdings, dass sie sehr heterogen zusammengesetzt sind (vgl. Schumacher 2003), was die Kohäsion behindern kann: Unterschiedliche Berufsgruppen arbeiten zusammen und sprechen z.T. eine unterschiedliche „Sprache“ (vgl. Koskie & Freeze 2000, Sowa & Rischmüller 1996, Orelove & Sobsey 1996). Sie präferieren vermutlich - das ist bislang wenig erforscht worden - je nach ihrer Ausbildung unterschiedliche Aspekte bei der Frage nach der optimalen Förderung der Schüler.

Die daraus folgenden Fragestellungen stehen insofern in Beziehung zueinander, als sich die Unterschiede in den objektiv messbaren Faktoren nicht unbedingt unmittelbar auf die Arbeit auswirken, sondern über die damit in Verbindung stehenden Einstellungen und Sichtweisen, die handlungsleitend wirken, vermittelt werden. Es ist daher zu untersuchen, ob sich die Mitglieder des Teams zunächst entsprechend ihrer Professionszugehörigkeit anhand von objektiv messbaren Merkmalen unterscheiden lassen und somit qualitativ unterschiedliche Voraussetzungen des jeweiligen professionellen Handelns identifiziert werden können. Außerdem stellt sich die Frage, ob die Teammitglieder, die an der gleichen Aufgabe gemeinsam kooperierend arbeiten, sich signifikant in ihren Einstellungen voneinander unterscheiden. Es ergeben sich daraus folgende Fragestellungen:

1. Lassen sich die verschiedenen Berufsgruppen hinsichtlich bedeutsamer Indikatoren z.B. in Bezug auf demografische Daten, ihre Qualifikation und Berufserfahrung, ihre Kenntnisse pädagogischer Konzepte und ihre Nutzung von Fortbildungsmöglichkeiten unterscheiden?
2. Lassen sich die verschiedenen Berufsgruppen hinsichtlich ihrer Sichtweisen und Einstellungen bezüglich der Arbeit mit Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen unterscheiden?

Erwartet wird, dass sich die Teammitglieder hinsichtlich objektiv erhebbarer Variablen bezüglich ihrer Berufsdauer, der Begründung für die Wahl dieser Tätigkeit und ihrer Kenntnisse und Erfahrungen voneinander unterscheiden. Weiterhin wird vermutet, dass die verschiedenen Professionen aufgrund ihrer unterschiedlichen beruflichen und Lebens-Erfahrung, der Qualifikation, aber auch der spezifischen Arbeitsbedingungen tendenziell unterschiedliche Sichtweisen zu zentralen Aspekten der schulischen Arbeit mit Schülerinnen mit schwerer und mehrfacher Behinderung haben (vgl. Köbberling & Schley 2000, 228), was sich wiederum auf die konkrete Arbeit auswirken kann.

Dies kann konfliktrichtig sein, wenn die jeweiligen Sichtweisen nicht in effektiven Kommunikationsprozessen im Team geklärt und einer Einigung zugeführt werden. Hier werden Häufigkeit und Inhalt von Teamsitzungen abermals bedeutsam, da ohne regelmäßige Treffen keine Konsensfindung möglich scheint. Zu erwarten ist, dass die Professionen stärkenorientierte Sichtweisen (ihr „Menschenbild“) und tätigkeitsbezogene Orientierungen entwickeln, dass also ihr Bild von den Schülerinnen und das Verständnis ihrer Aufgabe (der eigenen und der des Teams) erheblich davon geprägt wird, was ihre eigene Domäne ist und wo die eigenen Stärken liegen.

3.3 Interprofessionelle Zusammenarbeit in der schulischen Praxis - Einschätzungen der Teammitglieder

Der dritte und der vierte Themenkomplex dieser Untersuchung sind eng miteinander verknüpft, sie betreffen beide die konkrete Zusammenarbeit im Schulalltag (also Aspekte des direkten pädagogischen Handelns nach Klauß 1999), zum einen mit Blick auf die Einschätzungen der Teammitglieder zu ihrer Zusammenarbeit (Schwerpunkt 3) und zum anderen hinsichtlich der tatsächlich beobachtbaren Aufgabenteilung im Schulalltag in den Einzelfallstudien (Schwerpunkt 4). Nach Koskie & Freeze (2000) sowie Orelove & Sobsey (1996) und verschiedenen Praxis-Modellen ist dabei ein unterschiedliches Ausmaß (sowohl quantitativer als auch qualitativer Art) an Kooperation in der täglichen Zusammenarbeit denkbar.

Im dritten Untersuchungskomplex werden zunächst die Einschätzungen der Teammitglieder bezüglich ihrer Aufgabenteilung und Zusammenarbeit analysiert. Aus der theoretischen Grundlegung ergeben sich dabei zum einen Fragen nach der konkreten Aufgabenverteilung als auch Fragen, die das Verhältnis der Professionen zueinander und den von Koskie & Freeze (2000) und Orelove & Sobsey (1996) geforderten Kompetenztransfer berühren. Die sich daraus ableitenden konkreten Fragestellungen, die durch die im Fragebogen erhobenen Einschätzungen der Teammitglieder zu ihrer Zusammenarbeit untersucht werden, lauten daher wie folgt:

1. Wie schätzen die Teammitglieder die Aufgabenteilung bezüglich der Voraussetzungen für die Arbeit, der Aufgabenschwerpunkte der einzelnen Berufsgruppen sowie der Aufgabenübernahme aller Berufsgruppen in Pflege und Therapie ein? Gibt es dabei Diskrepanzen zwischen den Berufsgruppen?
2. Wie wird Pädagogik mit Pflege und Therapie verknüpft?
3. Gibt es einen inhaltlichen Austausch zwischen den Berufsgruppen und wie wird dieser eingeschätzt?

Erwartet wird, dass die verschiedenen Berufsgruppen ihre eigene und die Beteiligung ihrer Kollegen an den Aufgaben durchaus unterschiedlich einschätzen. Dabei kann man mit Klauß (2003d, 336) vermuten, dass jede Profession ihre eigene Beteiligung höher einschätzt als die der anderen.

Zur Verknüpfung der Pädagogik mit der Pflege wird erwartet, dass pädagogische Aspekte in die Pflegesituationen einfließen und dass spezielle Förderkonzepte eingesetzt werden. Es wird allerdings ebenfalls vermutet, dass nicht alle Berufsgruppen für pflegerische Tätigkeiten zuständig sind, obwohl diese im Schulalltag vermutlich einen beträchtlichen Raum einnehmen. Erwartet wird weiterhin, dass die Therapie vornehmlich aus dem Unterricht ausgelagert statt findet, es wäre allerdings mit Koskie und Freeze (2000) und Orelove & Sobsey (1996) wünschenswert, wenn therapeutische Aspekte (evtl. außerdem) in den Unterricht integriert würden, so dass analysiert werden soll, inwieweit dieser Anspruch in den Schulen umgesetzt wird.

Bezüglich des Austauschs zwischen den Berufsgruppen wird vermutet, dass dieser nicht in dem Ausmaß stattfindet, wie er von den Teammitgliedern gewünscht ist, und dass die Hinweise durch die anderen Berufsgruppen nur unzureichend umgesetzt werden. Diese Ergebnisse werden im vierten Untersuchungsschwerpunkt mit einer Analyse von Einzelfallstudien durch die konkrete beobachtbare Zusammenarbeit vertiefend ergänzt.

3.4 Direkte Zusammenarbeit in der schulischen Praxis - Analyse von Einzelfallstudien

Die Fragestellungen zur täglichen und tatsächlich beobachtbaren interprofessionellen Zusammenarbeit (*direktes pädagogisches Handeln* nach Klauß 1999), die auf der Grundlage der von sechs Einzelfallstudien exemplarisch untersucht werden können, lassen sich wie folgt formulieren:

1. Welche Aufgabenteilung existiert in den sechs Klassenteams der Einzelfallstudien im Schulalltag?
2. Wird die von Dittmann (1998) geforderte Doppelbesetzung im Schulalltag eingehalten?
3. Wird die vorhandene Arbeitskraft im Sinne des Team-Teaching optimal genutzt?
4. Gibt es für die Schüler eine Bezugsperson und wer übernimmt diese Rolle?
5. Wie ist das Teamklima und welche der vier Skalen aus dem Teamklima-Inventar spielen in den sechs exemplarischen Klassenteams eine besondere Rolle?

Mit Klauß & Lamers (2000) wird vermutet, dass die Förderung dieser Schüler evtl. nicht von Sonderschullehrern, sondern von Fachlehrerinnen und Betreuenden Kräften übernommen wird. Außerdem wird vermutet, dass pflegerische Tätigkeiten u.U. nicht von den pädagogischen Fachkräften durchgeführt werden, während andererseits erwartet wird, dass die Unterrichtsleitung wie auch die Einzelförderung vornehmlich von pädagogisch bzw. therapeutisch geschultem Fachpersonal übernommen wird. Dabei wird angenommen, dass eine personelle Doppelbesetzung im Schultag in der Regel gegeben ist.

Bezüglich des Team-Teachings im Unterricht wird mit Gately & Gately (2001) und Jacobs (2005) erwartet, dass verschiedene Formen der Zusammenarbeit vorkommen, die in unterschiedlichem Ausmaß dienlich sind, die Kompetenzen und die Arbeitskraft der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter optimal zu nutzen (vgl. *Zwei-Pädagogen-System vs. Ambulanz- bzw. Stützlehrermodell*). Wichtig ist dabei insbesondere, wie häufig von zwei verfügbaren Mitarbeitern eine nicht aktiv mitarbeitet oder nur im Sinne einer Betreuungskraft bzw. eines „Aufpassers“ agiert und damit bezüglich der Ausnutzung der Personalressourcen evtl. nicht optimal eingesetzt ist. Dieser Aspekt hängt mit dem der Arbeitsteilung eng zusammen.

Die Bedeutung der Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler wird von vielen Autoren betont (vgl. Fornefeld 2000; Fröhlich 2003; Praschak 1990). Daher wird erwartet, dass diese Bedeutung von den Teammitgliedern ebenfalls gesehen und dahingehend umgesetzt wird, dass es eine Bezugsperson für den Schüler gibt. Vermutlich sind eher die Betreuenden Kräfte und die Fachlehrerinnen als Bezugsperson geeignet, da angenommen wird, dass sie mehr Zeit mit den Kindern verbringen (s. Kap. 2.5.4).

Hinsichtlich des Teamklimas liegt es nahe, dass in den sechs Einzelfallsteams wahrscheinlich insgesamt eher ein gutes Teamklima herrscht, da sich ein Team mit ausgesprochen schlechtem Teamklima wahrscheinlich nicht bereit erklärt hätte, an einer Video-Untersuchung über eine Woche teilzunehmen. Dennoch lässt sich erwarten, dass es in bestimmten Skalen des Teamklimainventars schlechtere Werte geben könnte, so z.B. bei der „Klarheit und Wertschätzung der Teamziele“ und der „Unterstützung für Innovation“. (zur näheren Erläuterung der Skalen s. Kap. 4.3), da, wie die Literaturanalyse gezeigt hat, die diesbezüglichen Vorgaben, auf die ein Team zurückgreifen kann, als unzureichend gelten können. Die Ergebnisse zum Teamklima werden weiterhin beeinflusst durch die Tendenz der Mitarbeiter, ihre Antworten gemäß angenommener „sozialer Erwünschtheit“ auszurichten. Dies wird im Teamklima-Inventar erfasst und es lässt sich vermuten, dass die Werte hier eher hoch ausfallen, weil die beteiligten Teams sehr engagiert sind und sich positiv darstellen möchten.

4 Methoden und forschungstheoretische Grundlagen

Diese Fragestellungen, die geeignet sind, die Teamsituation hinsichtlich vieler Aspekte zu untersuchen, erfordern komplexe methodische Zugangsweisen. Hier profitiert die vorliegende Arbeit davon, dass sie in das Forschungsprojekt BiSB (Bildungsrealität von Kindern und Jugendlichen mit schweren und mehrfachen Behinderungen) eingebunden ist, das unter der Leitung von Prof. Theo Klauß und Prof. Wolfgang Lamers seit dem Jahr 2000 von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg gefördert wird. In diesem Projekt, das aus zwei Teilprojekten (BiSB I und BiSB II) besteht, wird die schulische Situation von Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen erstmals in diesem Umfang in Baden-Württemberg untersucht. Dabei stützt sich BiSB I auf eine flächendeckende mehrperspektivische Fragebogenerhebung in Baden-Württemberg, während BiSB II sechs ergänzende Einzelfallstudien über jeweils eine Schulwoche beinhaltet. In beiden Teilprojekten werden Aspekte der Teamkooperation berührt, deshalb können Ergebnisse aus beiden Teilen zur Bearbeitung der Fragestellungen verwendet und aufeinander bezogen werden.

Das Forschungsdesign, das Vorgehen, sowie die Auswertungskriterien werden im folgenden Kapitel ausführlich dargestellt. Dabei verwende ich häufig den Ausdruck „wir“; damit ist die Forschungsgruppe unter der Leitung von Prof. Klauß und Prof. Lamers gemeint, der ich seit Januar 2000 angehöre und die das Projekt gemeinsam entwickelt und durchgeführt hat. Der Aspekt der Teamarbeit wird bei der Projektdarstellung an geeigneten Stellen besonders hervorgehoben. An den Anfang wird die Beschreibung der Fragebogenerhebung (BiSB I) gestellt, daran anschließend folgt in Kap. 4.2 das Vorgehen in den Einzelfallstudien (BiSB II). Dort werden zugleich auch die verwendeten Auswertungskriterien abgeleitet und beschrieben.

4.1 Forschungsprojekt BiSB I: „Bildungsrealität von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in Baden-Württemberg“ - Fragebogenerhebung -

Im Teilprojekt BiSB I wird die schulische Situation von Schülern mit schweren Behinderungen sehr umfassend untersucht, wobei - neben der hier relevanten Teamarbeit - sehr viele unterschiedliche Bereiche berücksichtigt werden. Im Folgenden werden die über den Bereich der Teamkooperation hinausgehenden, sehr umfangreichen inhaltlichen Aspekte der Erhebung nur in dem Ausmaß erwähnt, in dem es für die Teamkooperation relevant erscheint, um die Arbeit nicht zu überfrachten. Im Forschungsprojekt BiSB (dies bezieht sich auf I und II) werden im Einzelnen folgende Ziele verfolgt:

4.1.1 Ziele des Forschungsprojektes BiSB

Das Forschungsprojekt BiSB bearbeitet ein Gebiet, das bisher nicht umfassend untersucht wurde, mit dem Ziel, ein möglichst umfassendes Bild der schulischen Situation von Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen zu zeichnen. Deshalb ist der Umfang der Fragestellungen und die Themenbereiche, die dort bearbeitet werden, sehr weit gefächert (Klauß & Lamers 2004; Klauß, Lamers & Janz 2006)

Das Projekt besteht inhaltlich aus drei großen Säulen:

1. Exploration der Situation an den Schulen für diese Schüler
2. Unterschiede zwischen den Berufsgruppen, die mit diesen Schülern arbeiten
3. Betrachtung einzelner Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen Perspektiven³³

Die Untersuchung wird durch eine Fragebogenerhebung realisiert, in der zu einzelnen Schülern alle am Schultag beteiligten Personen befragt werden. Diese Fragebögen enthalten - mit Ausnahme des Schulleiterbogens, der nur übergeordnete Fragen zur Situation beinhaltet - jeweils einen allgemeinen Teil, der sich aus Fragen zur Aus- und Weiterbildung der Mitarbeiter und zu übergeordneten Einstellungen und Einschätzungen zusammensetzt; Daran anschließend folgt jeweils ein Teil, der sich speziell auf das ausgewählte Kind und seine Situation sowie auf die Arbeit mit diesem Kind bezieht.

Im Einzelnen werden dabei im Projekt BiSB in jeder dieser Säulen folgende inhaltliche Schwerpunkte gesetzt, die in unterschiedlichem Ausmaß Einfluss auf die Team-relevanten Aspekte haben:

Ein Schwerpunkt im Projekt BiSB I bezieht sich auf die **Rolle der Sonderschullehrerinnen** in der Arbeit mit Schülern mit schwersten Behinderungen, weil in der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule die angehenden Lehrer auf diese Aufgabe optimal vorbereitet werden sollen. Deshalb wird die Tätigkeit der Lehrer mit diesen Schülern besonders intensiv untersucht. Es werden Fragen nach ihrer Ausbildung gestellt, z.B. nach bekannten pädagogischen Ansätzen und deren Umsetzung in der Praxis. Außerdem interessiert hier, welche Aspekte bei der eigenen Ausbildung aus der Praxiserfahrung heraus als fehlend und welche als besonders hilfreich bewertet werden.

Ein weiterer Bereich, der in der Erhebung beleuchtet wird, ist der **Personenkreis der Schüler**: Welche Schüler werden von ihren Lehrern und Betreuern als „Schüler mit schwersten Behinderungen“ eingestuft und welche Beeinträchtigungen werden angeführt bzw. wie wird der Hilfebedarf eingeschätzt. Die Schüler werden dabei aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet. Dabei ist von Interesse, ob sich Gemeinsamkeiten feststellen lassen oder die Gruppe dieser Schüler sehr heterogen ist. Außerdem können dadurch Unterschiede bezüglich der Einstellungen, Sichtweisen – und damit der „Menschenbilder“ (vgl. Janz, Klauß, Lamers & Strauch 2006) sichtbar gemacht werden.

Die Frage nach der **internen Integration** dieser Schüler in den Unterricht mit weniger schwer behinderten Schülern wird in Theorie und Praxis diskutiert. Deshalb werden Fragen nach Einzel- bzw. Gruppen-Unterricht und der Art der Teilnahme am Unterricht, wenn der Schüler in der Klasse/ Gruppe ist, gestellt. Dabei ergibt sich auch die Frage, wie viel die Schüler mit schwersten Behinderungen tatsächlich an Unterricht bzw. Förderung in der Schule erhalten, welche Teammitglieder beteiligt sind, welche speziellen Förderangebote es für diese Schüler gibt und wie sie umgesetzt werden.

Außerdem interessiert in diesem Zusammenhang der **Förderort**, also ob diese Schülerinnen eher an Schulen für Geistigbehinderte, Körperbehinderte, Blinde oder in Kooperationsklassen bzw. Außenklassen unter-

³³ Für weitere Ergebnisse aus dem Projekt sei auf den Forschungsbericht verwiesen (Klauß, Lamers & Janz 2006)

richtet werden, und welche Besonderheiten sich bei den verschiedenen Schulformen in Bezug auf diese Schülergruppe ergeben.

Ein weiterer Aspekt umfasst die **Rahmenbedingungen** an den Schulen, die Sach- und Personalausstattung, die Räumlichkeiten und Hilfsmittel.

Des Weiteren wurde ein Fragebogen pro Schüler an dessen **Eltern** ausgegeben. In diesem werden besonders die Funktion der Schule im Familienalltag (z.B. Entlastung, Übernahme von Förderung und Krankengymnastik), die Zusammenarbeit mit der Schule, die Transparenz der Förderung und eine Bewertung der verschiedenen Angebote im Schulalltag erfasst. Auch die Belastung der Schüler z.B. durch weite Fahrwege oder lange Schulzeiten wird erfragt.

Das zentrale Thema der vorliegenden Arbeit, die **Teamkooperation** ist im Gesamtprojekt BiSB I somit nur ein Teilaspekt. Die Fragen zur Teamarbeit finden sich zum einen in den verschiedenen berufsgruppenspezifischen Fragebögen, zum anderen bekam jedes Team einen gesonderten Fragebogen, der gemeinsam ausgefüllt werden sollte. Die Teamarbeit wird unter verschiedenen Gesichtspunkten in den Fragebögen erfasst, die schwerpunktmäßig folgende Aspekte beleuchten:

- Ausbildung und Voraussetzungen der verschiedenen Teammitglieder
- Zusammensetzung der Teams hinsichtlich Alter, Geschlecht, Ausbildung
- Unterschiedliche Erwartungen und Einstellungen bezüglich der Arbeit
- Erwartungen der Schulleitung und der Eltern und ihr jeweiliger Einfluss
- Aufgabenverteilung
- Absprachen und Teamsitzungen
- Beachtung von Hinweisen einzelner Teammitglieder
- Wunsch nach mehr Austausch
- Unterschiedliche Einschätzungen von bestimmten Sachverhalten und zu bestimmten Aussagen
- Bewertung der Teamarbeit

Die konkreten Fragen aus den verschiedenen Fragebögen, die für die Bearbeitung der Fragestellungen im Einzelnen herangezogen werden, werden unter Kap. 4.4 jeweils detailliert dargestellt und deshalb an dieser Stelle nicht explizit aufgeführt, um Redundanzen zu vermeiden.

4.1.2 Methodische Vorüberlegungen und qualitätssichernde Aspekte

Um wissenschaftlichen Ansprüchen zu genügen muss die Durchführung empirischer Studien nach den wissenschaftlichen Gütekriterien der Objektivität (Durchführung und Auswertung nach Regeln), Reliabilität (Zuverlässigkeit, Replizierbarkeit) und Validität (Gültigkeit; das Beobachtete erfasst das, was es zu erfassen vorgibt) erfolgen (vgl. Lamnek 1995a; 1995b; Bortz & Döring 1995; Cropley 2002).

Das Forschungsprojekt BiSB befasst sich bundesweit erstmals in diesem Umfang mit der schulischen Situation der beschriebenen Schülergruppe. Daher ist die Studie auch eher evaluativ und explorativ, sie hat weni-

ger einen hypothesenprüfenden als vielmehr einen hypothesengenerierenden Charakter. Die Gesamt-Studie, bestehend aus BiSB I und BiSB II, genügt bereits in ihrem ersten Teil - der Fragebogenerhebung - hohen methodischen Anforderungen. Es wurde streng darauf geachtet, die wissenschaftlichen Kriterien für die Qualität empirischer Forschung zu erfüllen (vgl. DeGEval 2002; Kromrey 1999; DFG 1998). Nach diesen Kriterien sollen Evaluationen vier grundlegende Ziele aufweisen: Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Fairness und Genauigkeit. Für die Umsetzung dieser Bereiche werden von der Deutschen Gesellschaft für Evaluation verschiedene Standards formuliert, die ihrerseits u. a. die Vorgaben des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2000) und der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (1997) beinhalten. Diese Qualitätsstandards wurden beim Design und der Durchführung der Studie umfassend berücksichtigt und umgesetzt, hier sei auf den Artikel von Schendera, Janz, Klauß & Lamers (2003) in der Zeitschrift für Evaluation verwiesen, in dem die Umsetzung der Qualitätsstandards dieser Studie ausführlich belegt wird.

4.1.3 Design der Studie BiSB I

Eine besondere Herausforderung für die Fragebogenerhebung war die Tatsache, dass die untersuchte Schülergruppe aufgrund der Schwere ihrer Behinderungen nicht selbst befragt werden kann. Die Perspektive einer einzigen Person, beispielsweise des Lehrers und damit die Erfassung eines einzigen Blickwinkels erschien aber nicht ausreichend, die schulische Situation - angenähert an die subjektive Perspektive der Schülerin bzw. des Schülers - und insbesondere die Aspekte der Teamarbeit von mehreren Seiten zu erheben. Darüber hinaus spielen nach Brodbeck & Maier (2001) die sozial geteilten Wahrnehmungen einer Gruppe bzw. eines Teams für das Teamklima und damit indirekt für die Zusammenarbeit eine Rolle und es lohnt sich deshalb, unterschiedliche Sichtweisen einzubeziehen. Aus diesen Gründen wurden alle Berufsgruppen, die mit diesen Schülern arbeiten, in die Befragung aufgenommen.

Pro Schule sind in der Regel zwei Schülerinnen in der Stichprobe enthalten, deren Situation aus der Perspektive von Sonderschullehrern und Fachlehrern, Therapeuten, Schulleitern, Pflegekräften, dem Team als Ganzem und den Eltern beschrieben werden sollte. Eine größere Anzahl Schüler zu untersuchen, war durch die Komplexität des Designs nicht möglich, da die Gefahr bestanden hätte, die eindeutige Zuordnung der Bögen zum einzelnen Kind zu verlieren. Auch wäre es eine zu große Anforderung an die Ausfüllenden und Ansprechpartner an den Schulen gewesen.

Das Untersuchungsdesign lässt sich grafisch wie folgt darstellen:

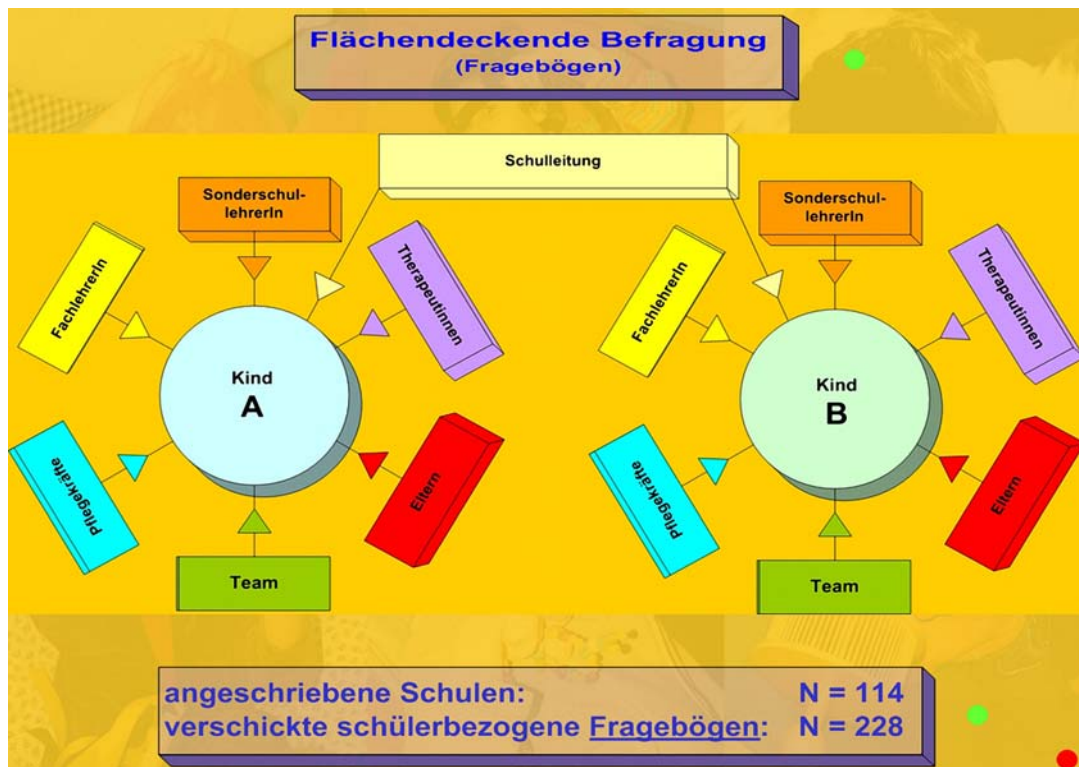


Abb. 9 Grafische Darstellung des Designs der Fragebogenerhebung BiSB I

In den folgenden Abschnitten wird das genaue Vorgehen von der Fragebogenentwicklung über verschiedene Vorläufe bis zur Dateneingabe beschrieben.

4.1.4 Entwicklung der Fragebögen

Im Dezember 1999 wurde eine Vorstudie an verschiedenen Schulen für Geistigbehinderte und für Körperbehinderte mit insgesamt acht Mitarbeitern durchgeführt, die mit Schülern mit schwersten Behinderungen arbeiten. Es handelte sich dabei um Sonderschullehrer, Fachlehrer und Pflegekräfte. Diese bekamen die Aufgabe, über einen Zeitraum von sechs Wochen ein Kind mit schwersten Behinderungen genauer zu beobachten und über diese Beobachtungen Protokoll zu führen. Sie sollten den Tagesablauf genau beschreiben, die Aktivitäten des Kindes und die parallel ablaufenden Aktivitäten der übrigen Klasse. Gleichzeitig bekamen sie die Aufgabe, ein „Logbuch“ zu führen mit freien Äußerungen und Beschreibungen der Situation, Gedanken und Empfindungen. Aus der Auswertung dieser Aufzeichnungen wurden nachfolgend relevante Kategorien abgeleitet, die dann in die Entwicklung der Fragebögen einfließen.

Danach wurde die vorläufige Version der Fragebögen in Zusammenarbeit mit der Arbeitsgruppe „Gute Schule für Schülerinnen und Schüler mit schweren und mehrfachen Behinderungen“ am Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg überarbeitet. Diese Arbeitsgruppe besteht aus verschiedenen Berufsgruppen: Sonderschullehrern, Fachlehrern, Therapeuten, Mitarbeitern aus dem Ministerium, Schulleitern und Eltern. Damit hatten wir die Möglichkeit, unsere Fragebögen mit kompetenten Fachleuten aus allen für uns relevanten Berufsgruppen zu diskutieren, zu überarbeiten und so die Reliabilität und Validität durch die Einbeziehung dieser Experten zu erhöhen.

Der erste Entwurf der Fragebögen für die Lehrkräfte war Mitte Mai 2000 fertig gestellt. Da alle Fragen theoriegeleitet und basierend auf den Expertengesprächen von uns selbst entwickelt worden waren, war es sinnvoll, diesen Fragebogen in einem anderen Bundesland zunächst zu testen und zu überprüfen, ob die Fragen verständlich und praxisrelevant sind. Deshalb wurden im Mai und im Juni 2000 verschiedene Vorläufe durchgeführt: Im Mai 2000 wurden 20 Lehrer-Fragebögen an eine Sonderschule in Erfurt verschickt. Die Lehrkräfte wurden gebeten, die Fragebögen auszufüllen und uns gleichzeitig Rückmeldung zu geben, was unverständlich oder überflüssig war bzw. was fehlte. Der Rücklauf dieses Vorlaufes betrug nur 25%. Die Rückmeldungen flossen in die weitere Konzeption mit ein.

Eine bereits überarbeitete Version wurde anschließend Mitte Juni 2000 an eine Schule in Nordrhein-Westfalen verschickt. 50 Lehrerfragebögen und zusätzlich 48 Elternfragebögen wurden versendet, von den Lehrern antworteten 60%, von den Eltern 33%. Die Ergebnisse wurden wiederum mit der Arbeitsgruppe „Gute Schule für Schülerinnen und Schüler mit schweren und mehrfachen Behinderungen“ diskutiert und flossen in die weitere Konzeption der Fragebögen mit ein.

Die Fragebögen für Therapeuten, Pflegekräfte, Schulleiter und das Team als Ganzes entwickelten sich aus dem Lehrerfragebogen und wurden jeweils durch einige spezifische Fragen ergänzt. Aus diesem Grunde wurden die Therapeuten- und Schulleiterfragebögen mit Fachleuten diskutiert, ohne hier jedoch noch einmal explizit einen Vorlauf zu starten.

Nachdem sämtliche Fragebögen fertig gestellt waren, testeten wir den genauen Ablauf im September 2000 an einer Schule aus Niedersachsen, die sich aufgrund verschiedener Veröffentlichungen mit uns in Verbindung gesetzt hatte. Die Mitarbeiter dort wurden gebeten, die Anweisungen für die Ansprechpartner und den gesamten Ablauf vor Ort für uns zu prüfen. Sie bekamen zwei komplette Fragebogenpakete für zwei Kinder zugesandt, sollten sie an ihre Mitarbeiter verteilen, wieder einsammeln und ausgefüllt zurücksenden. Die Anweisungen für die Schulen wurden aufgrund der Rückmeldungen noch einmal leicht modifiziert.

Da die Untersuchung an Schulen in Baden-Württemberg durchgeführt werden sollte, bedurfte es der Genehmigung der Bögen durch die Oberschulämter und das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. Ende September 2000 schickten wir ein komplettes Fragebogenpaket nach Stuttgart, das Anfang Oktober in seinem vollen Umfang genehmigt wurde.

4.1.5 Stichprobe

Das primäre Anliegen des Forschungsprojekts BiSB I ist es, zu untersuchen, wie Unterricht in den Schulen mit diesen Schülern gelingen kann. Um diese Frage zu beantworten, schien es weniger aussagekräftig, die Lehrkräfte zu befragen, bei denen die Integration dieser Schüler in die Schulen deshalb scheitert, weil sie demotiviert oder nicht gut qualifiziert sind. Deshalb haben wir ausdrücklich versucht, solche Lehrkräfte einzubeziehen, die - so wie es bei allen optimal wäre - engagiert sind und deshalb auch vermutlich die vorhandenen Möglichkeiten der Qualifizierung nutzen. Damit hofften wir Informationen im Sinne von „Best Practice“ zu erhalten. Mit der Auswahl von zwei Ansprechpartnerinnen, die das komplizierte Verteilen der Bögen an den Schulen übernehmen würden,

stieg die Wahrscheinlichkeit, dass dies engagierte Lehrerinnen übernehmen und wir damit tatsächlich die uns interessierende Gruppe erfassen würden.

Diese Überlegungen gelten ebenfalls in Bezug auf die Teamarbeit: Im Rahmen der oben abgeleiteten Fragestellungen interessierte mich insbesondere, wie Teams organisiert sind und zusammenarbeiten, die großes Engagement und Interesse an optimalen Lösungen haben, die hier ggf. modellhaft und exemplarisch zu untersuchen sind. Dafür ist das im Projekt BiSB I und auch BiSB II gewählte Vorgehen sehr gut geeignet, da man sowohl bei der Fragebogenerhebung aufgrund der Komplexität und des Umfangs der Fragebögen als auch bei den Einzelfallstudien davon ausgehen kann, dass sich nur engagierte Teams zur Teilnahme bereit finden. Bei einer zufälligen Auswahl der Sonderschullehrerinnen hätten wir darüber hinaus auch zufällig Sonderschullehrerinnen in unserer Stichprobe gehabt, die in Klassen arbeiten, in denen überhaupt keine Schülerinnen mit schwersten Behinderungen sind. Es war uns aber wichtig, gerade diejenigen Personen zu befragen, die auch tatsächlich mit diesen Schülerinnen arbeiten, weil nur sie die Situation auch realistisch einschätzen können.

Wir erhofften uns durch dieses Vorgehen zusätzlich zu den anderen Vorteilen auch einen höheren Rücklauf. Selbst Fragebogenuntersuchungen mit weit weniger kompliziertem Aufbau und kürzeren Fragebögen haben bei zufälliger Auswahl der Stichprobe eine gewichtete durchschnittliche Rücklaufquote von weniger als 50% (Yu & Cooper 1983 zit. nach Porst 1999). Durch das komplexe Design und die sehr langen und z.T. kompliziert auszufüllenden Fragebögen hätten wir ohne einen vorherigen Kontakt zu den „Koordinatoren“ vor Ort mit Sicherheit einen sehr geringen Rücklauf erhalten.

Problematisch ist bei dieser Vorgehensweise, dass zumindest in der direkten Befragung vermutlich nur wenige Lehrerinnen erfasst werden, die ungern mit Schülern mit schwersten Behinderungen arbeiten oder die es sogar vermeiden. Die Fragebögen bieten aber die Möglichkeit, auch über die schulische Situation allgemein Aussagen zu machen, so dass wir indirekt über die Antworten der engagierten Lehrerinnen auch Aussagen über weniger engagierte Lehrerinnen und Probleme in der Arbeit mit Schülerinnen mit schwersten Behinderungen erhalten, wenn diese z.B. Angaben über das Verhalten ihrer Kollegen machen.

Die Ansprechpartner wurden gebeten, die Schülerinnen mit schwersten Behinderungen selbst auszuwählen. Wir haben dabei absichtlich keine feste Definition für die Auswahl vorgegeben, um diejenigen Schülerinnen zu erfassen, die für die Schule als „schwerstbehindert“ gelten. Diesem Vorgehen lag einerseits ein spezifisches Forschungsinteresse des Projekts zugrunde: Welche Schüler werden von den Schulen als „schwerstbehindert“ angesehen, etikettiert und definiert. Andererseits sind die existierenden Definitionen zur Beschreibung dieser heterogenen Gruppe in der Praxis sehr umstritten, weil sie z.T. als defizitorientiert gelten (vgl. Kap. 2.1), so dass wir befürchten mussten, durch Ablehnung einer von uns vorgegebenen Definition weniger Studienteilnehmer zu gewinnen.

Wir haben die Ansprechpartnerinnen also gebeten, möglichst zwei Schülerinnen zu wählen, die unterschiedliche Behinderungen aufweisen, um ein gewisses Spektrum der Schülerinnen mit schweren und mehrfachen Behinderungen erfassen. Die vorgegebenen Kriterien für die Auswahl waren von unserer Seite her lediglich eine schwere geistige Behinderung des Schülers oder der Schülerin sowie die Vorgabe, dass für das Kind der *Schwerstbehindertenzuschlag* bewilligt wird. Diese Vorgabe erschien uns nötig, um einen bestimmten Schwere-

grad der Behinderung der ausgewählten Schülerinnen zu gewährleisten, da es in der Studie ausschließlich um Schülerinnen mit schwersten Behinderungen gehen sollte.

Im Fragebogen werden aus der Literatur abgeleitete Merkmale von schwerer und mehrfacher Behinderung erhoben, indem sehr detailliert nach dem Unterstützungsbedarf der Schülerinnen in Bezug auf Tätigkeiten sowie die spezifischen Beeinträchtigungen der Schülergruppe gefragt wird (angelehnt an die Kriterien der WHO, ICF 2001). Durch die Auswertung dieser Angaben ist es möglich, Aussagen über die Art des Unterstützungsbedarfs und das Ausmaß der Beeinträchtigungen zu machen und zu erfassen, welche Schülerinnen an den Schulen, unabhängig von vorgegebenen Definitionen, als „schwerstbehindert“ bzw. Schüler mit schweren und mehrfachen Behinderungen gelten (vgl. Kap 2.2).

Es war uns bewusst, dass in die Entscheidung, welche Schülerinnen ausgewählt werden, auch einfließt, ob die Eltern in der Lage und willens sind, den Elternbogen auszufüllen. Das bedeutet, dass zumindest an den größeren Schulen hauptsächlich Schülerinnen mit engagierten Eltern in die Befragung aufgenommen wurden. Außerdem ist der Fragebogen sehr komplex und deshalb von Eltern, die z.B. selber eine Lernbehinderung oder eine geistige Behinderung haben, sowie von ausländischen Eltern nur bedingt auszufüllen.

Sämtliche Schulen Baden-Württembergs, an denen diese Schüler unterrichtet werden, wurden in die Untersuchung aufgenommen, so dass sie diesbezüglich als Vollerhebung bezeichnet werden kann (vgl. Bortz & Döring 1995, 369). Durch die nicht-zufällige Auswahl unserer Ansprechpartner und der Schüler ist die Stichprobe, wie im vorangegangenen Abschnitt begründet, keine Zufallsstichprobe, aber für Baden-Württemberg als *flächendeckend* zu bezeichnen.

Als Grundlage für die Stichprobengewinnung diente uns das Verzeichnis der Sonderschulen aus Baden-Württemberg 1999/ 2000 (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2000). Aus diesem Verzeichnis entnahmen wir alle Schulen für Geistigbehinderte, Schulen für Körperbehinderte sowie Schulen für Sehbehinderte und Blinde. Außerdem gingen einzelne Schulen für Gehörlose, die eine Abteilung für Schüler mit schwersten Behinderungen haben, in die Auswahl ein. Diese erste Liste umfasste zunächst 124 Schulen. Die Schulen wurden von uns Ende November 2000 angeschrieben mit Informationen zu unserem Projekt und dem Hinweis, dass wir in der nächsten Zeit telefonisch die Namen der in Frage kommenden Ansprechpartner erfragen würden. Nach der folgenden „Telefonaktion“ verkleinerte sich die Stichprobe auf **114 Schulen**. Zehn Schulen konnten bereits von vornherein nicht an der Erhebung teilnehmen, da ihre Schülerschaft nicht zum Personenkreis passte.

Die verbleibenden 114 Schulen ließen sich in der Regel zu zwei Kindern Fragebögen zuschicken. Einige konnten von vornherein nur ein Paket bearbeiten, weil sie nur ein Kind mit schwersten Behinderungen in ihrer Schülerschaft hatten oder über nicht genügend Kapazitäten verfügten. Drei Schulen ließen sich mehr als zwei Pakete (bis zu sechs) zuschicken, so dass insgesamt zu **235 Schülern** Fragebogenpakete mit Fragebögen für Sonderschullehrer, Fachlehrer, Therapeuten, Pflegekräfte, Eltern, Schulleiter und das Team als Ganzes verschickt wurden.

4.1.6 Vorgehen bei der Fragebogenerhebung

Die Verteilung der Bögen und das Einsammeln nach dem Ausfüllen stellten einen großen Aufwand für die teilnehmenden Schulen dar. Es musste sichergestellt sein, dass sich die Bögen, die die einzelnen Teammitglieder und das Team als Ganzes ausfüllen, auch wirklich auf dasselbe Kind beziehen. Deshalb haben wir pro Schule einen (bzw. zwei) Ansprechpartner gesucht, der diese Arbeit übernimmt. Diese Ansprechpartner wählten die Schüler nach den oben dargestellten Kriterien aus, verteilten die Fragebögen an die Teammitglieder, sammelten sie wieder ein und sendeten sie an die Pädagogische Hochschule zurück. Dieser große Aufwand ließ uns befürchten, dass viele Schulen von vornherein nicht an der Untersuchung teilnehmen würden und dadurch der Rücklauf sehr gering ausfallen könnte.

Ausgehend von den Empfehlungen von Bortz & Döring (1995) wurden sämtliche Instrumente zur Erhöhung einer Rücklaufquote eingesetzt: Zunächst ein vorbereitendes Schreiben an die Schulleiter mit der Bitte um Veröffentlichung im Kollegium, gefolgt von Informationen über die Fachpresse, einem Anruf bei jeder Schule, um das Anliegen zu erläutern, und die Verwendung frankierter, anonymisierter Rückumschläge.

Einige Schulen nannten uns zwei Ansprechpartner, andere nur einen, bei einigen hat auch der Schulleiter die Verteilung der Bögen übernommen. Anfang Dezember begannen wir mit der Versendung der Fragebogenpakete. Damit die Anonymität gewahrt blieb, wurde an jeden Fragebogen ein Umschlag geheftet, in den die einzelnen Fragebögen verschlossen werden konnten, bevor sie im großen Rückumschlag gesammelt an uns wieder zurück geschickt wurden.

4.1.7 Rücklauf der Fragebogenerhebung

Der Zeitpunkt der Versendung der Bögen war mit Mitte Dezember 2000 wegen der bevorstehenden Weihnachtsferien etwas unglücklich gewählt. Bis zum 7. 2. 2001 waren dennoch 59% der Fragebogenpakete an uns zurück geschickt worden. Anfang Februar 2001 haben wir uns in einem Brief erneut an die Ansprechpartner und Schulleiter gewandt und über den bisherigen Rücklauf informiert sowie um die Rücksendung der verbleibenden Bögen gebeten. Der endgültige Rücklauf umfasst Fragebogenpakete zu 203 von 228 Kindern, das entspricht **86,4%**. Einige Schulen ließen sich also offenbar zunächst mehr Pakete zuschicken als sie ausfüllen konnten.

Die Beteiligung der Schulen insgesamt lag jedoch mit 109 von 114 bei **95,6%**, es wurde demnach bei 95,6% der angeschriebenen Schulen mindestens ein Kind in die Untersuchung aufgenommen. Dieses Ergebnis ist bemerkenswert und überstieg bei weitem alle Prognosen, insbesondere wenn man den Umfang der Fragebögen und den Aufwand der Koordination bedenkt. Es weist deutlich darauf hin, dass das Thema an den Schulen von großer Bedeutung für die Mitarbeiter ist, die mit diesen Schülern arbeiten.

Die einzelnen Fragebogenpakete waren unterschiedlich komplett: In einigen Schulen gab es beispielsweise keine Therapeuten oder Pflegekräfte, oder bei den Teams konnten nicht alle Mitarbeiter für die Teilnahme gewonnen werden, ebenso haben einige Eltern den Bogen nicht ausgefüllt. Die Gründe für eine Nicht-Teilnahme sind nicht immer angegeben worden und können deshalb nicht gesondert ausgewertet werden. Insgesamt sind 71 (35%) der 203 Fragebogenpakete ganz vollständig.

Der Rücklauf bei den einzelnen Berufsgruppen und den Eltern sah bei 203 Kindern folgendermaßen aus:

Mitarbeiter	Anzahl zurück gesendeter Fragebögen
Fachlehrerinnen	185
Sonderschullehrerinnen	160
Therapeutinnen	131
Pflegekräfte	136
Schulleiterinnen	97
Eltern	179
Team	174

Tab. 4 Rücklauf der Fragebögen im Projekt BiSB I

Für die große Bedeutung des Forschungsthemas für die Beteiligten spricht auch die Qualität der ausgefüllten Bögen. Diese sind zum großen Teil sehr engagiert und ausführlich ausgefüllt worden, so dass eine Menge gut verwertbarer Information in die Auswertung einfließen kann.

4.1.8 Dateneingabe und Auswertung

Die Dateneingabe erfolgte über das Data-Entry-Programm von SPSS 10.0, die Auswertung wurde mit SPSS 11.5 bzw. 12.0 vorgenommen (vgl. Bühl & Zöfel 2002). Der ursprüngliche Datensatz des gesamten Projekts umfasst 978 Variablen, darunter über 100 Stringvariablen (offene Antworten), die zunächst als Text eingegeben und nachfolgend kodiert werden mussten. Damit kann BiSB I zu den größten sozialwissenschaftlichen Projekten der letzten Jahre gezählt werden (siehe Abb. 10 (Schendera et al. 2003, 225)).

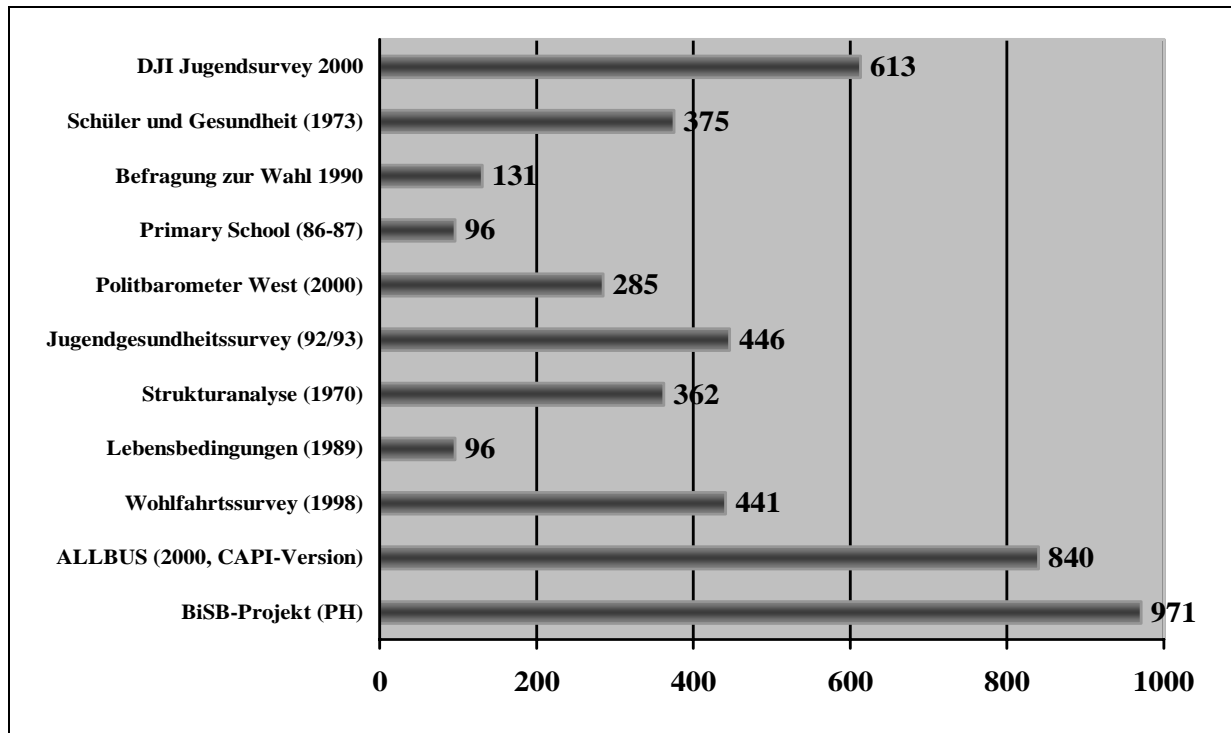


Abb. 10 Die Anzahl der Variablen des BiSB I -Projekts im Vergleich mit anderen Projekten nach Schendera et al. 2003, 225. Quelle: u. a. Datenbestandskatalog des Zentralarchivs der Universität zu Köln.

In der vorliegenden Arbeit werden aus dieser Fülle an Variablen die relevanten qualitativen und quantitativen Fragen zur Teamkooperation, zu Einstellungen im Team und ihren Arbeitsbedingungen nach professionell-methodischen Maßstäben systematisch analysiert und interpretiert und mit der Literatur in Beziehung gesetzt.

4.2 Forschungsprojekt BiSB II: „Bildungsrealität von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in Baden-Württemberg“ - Einzel- fallstudien

Die ersten Fragebogen-Ergebnisse verstärkten den Eindruck, dass sich bestimmte Sachverhalte nicht mit den Bögen erfassen lassen und insbesondere zu Fragen der Unterrichtsteilhabe, der Bildungsinhalte und der Kooperation im Team qualitative Einzelfallstudien notwendig sind, um fundierte Aussagen über die schulische Situation von Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen treffen zu können und anschließend Hypothesen zur weiteren Untersuchung zu generieren. Aus diesem Grund werden im zweiten Projektteil BiSB II sechs videobasierte Einzelfallstudien durchgeführt, mit denen die Aspekte des konkreten Unterrichts, der Kommunikation, der Strukturierung des Unterrichts, der Methoden zur Differenzierung und der Teamkooperation vertiefend untersucht werden können.

Dieses Vorgehen, bei dem neben einer quantitativen Fragebogenerhebung noch weitere methodische Zugänge gewählt werden, entspricht der von verschiedenen Autoren geforderten Methodentriangulation (Lamnek 1995b, 25; Cropley 2002, 112), da die quantitative Verrechnung großer Datenmengen immer auch eine Reduktion der Informationen beinhaltet und deshalb für eine umfassende Analyse eine Ergänzung durch qualitative Forschungs-Methoden erfordert (vgl. Bortz & Döring 1995, 273).

Für dieses Vorgehen spricht auch, dass die untersuchte Schülergruppe ausgesprochen heterogen ist und sich die verschiedenen schulischen Situationen und auch die Teams die mit diesen Schülern arbeiten, dementsprechend erheblich voneinander unterscheiden. Rein quantitative Messungen sind außerdem nach Lamnek (1995a, 7) „nicht in der Lage, soziales Handeln“ zu erfassen. Für eine umfassende Analyse muss die Kooperation also zusätzlich in konkreten Einzelfällen untersucht werden, um alle Prozesse und Aspekte wie die tatsächlichen Anwesenheiten, die Absprachen und Aufgabenteilungen eingehend zu erfassen.

4.2.1 Methodische Vorüberlegungen und qualitätssichernde Aspekte

Definitiv gesehen ist die Einzelfallstudie keine spezielle Erhebungstechnik, sondern ein „Forschungsansatz“, ein „approach“ (Lamnek 1995b, 7), dessen Ziel es ist, einen möglichst genauen Einblick in das Zusammenwirken einer Vielzahl von Faktoren zu erhalten. Anhand eines einzelnen Falles werden ein individuelles Problem untersucht und „typische [...] Vorgänge“ (Fuchs et al. 1978, zit. nach Lamnek 1995b, 7) herausgearbeitet. Dabei soll die Untersuchungssituation der Alltagssituation möglichst nahe kommen (vgl. ebd., 34).

Im Unterschied zu quantitativer Gruppenforschung - wenngleich eine strikte Unterscheidung wenig sinnvoll erscheint - bietet die Einzelfallstudie die Möglichkeit, sich der subjektiven Perspektive der Probanden anzunähern, sie ist praxisnah und flexibler (vgl. Kern 1997, 83). Einzelfallstudien stellen daher keinen Anspruch auf Repräsentativität, sondern in ihrem Rahmen soll ein bestimmtes, meist noch wenig erforschtes Gebiet möglichst genau und tiefgreifend erfasst werden. Nach Bortz & Döring (1995, 312) sind deshalb für die Generalisierbarkeit der Fälle „ergänzend quantifizierende Aussagen erforderlich“. Dies ist in der vorliegenden Arbeit durch die Verknüpfung der flächendeckenden Erhebung mit den Erkenntnissen aus den Einzelfallstudien überwiegend möglich.

Nach Weitz (1995, 337 f.) können aus der Betrachtung und Analyse von (Einzel)Fällen besondere Erkenntnis- bzw. Lernmöglichkeiten erwachsen. Im Bereich der Schule besteht das Hauptanliegen von Einzelfallstudien darin, den jeweiligen Forschungsgegenstand nicht aus seinen natürlichen Gegebenheiten herauszulösen und partiell zu untersuchen, sondern beispielsweise den Schulalltag möglichst ganzheitlich zu erfassen (vgl. ebd., 337 f.). Dabei gelten die aus einer Einzelfallstudie gewonnenen Aussagen zunächst nur für den vorliegenden Fall und sind nicht ohne weiteres auf die gesamte Gruppe der Schüler zu übertragen. Im Sinne der „Repräsentanz“ (Lamnek, 1995b, 399) werden in der Einzelfallstudie jedoch „typische“ Fälle erfasst, wodurch die Ergebnisse, insbesondere in Kombination mit quantitativen Fragebogendaten, für die Wissenschaft oder Schulpraxis bedeutsam werden und wertvolle Erkenntnisse liefern.

Bezogen auf Forschungsbereiche innerhalb der (Sonder)Pädagogik betont Kern (1997, 197), dass „eine stärkere Berücksichtigung der Einzelfallforschung [...] dringend angezeigt [ist], da nur wenige Studien [...] vorzuliegen scheinen“. Auch Wember (1994, 100) sieht die Bedeutung von Einzelfallstudien insbesondere für den Bereich der Sonderpädagogik und erwähnt, dass auch bei sehr kleinen Stichprobengrößen bis hin zu N=1 die „Effektivität von sonderpädagogischen Interventionen wissenschaftlich redlich geprüft werden kann und dass sich die einzelfallanalytischen Designs gerade für Zwecke der praxisbegleitenden Forschung in der Sondererziehung und Rehabilitation besonders eignen“.

Als Aufzeichnungsinstrumente wurden in den Einzelfallstudien im Projekt BiSB II neben Beobachtungsprotokollen insbesondere Videoaufnahmen eingesetzt, die nach Aufschnaiter & Welzel (2001, 8) besonders zur Analyse von Unterrichtsprozessen geeignet sind, da neben der Gestik und Mimik auch festgehalten werden kann, welche Person spricht. Ein weiterer großer Vorteil von Video-Aufzeichnungen liegt darin, dass diese beliebig oft reproduzierbar und damit unter verschiedensten Gesichtspunkten auswertbar sind (vgl. Lamnek 1995b, 297), „schnell ablaufende Vorgänge können später eventuell wiederholt betrachtet und in Ruhe ausgewertet werden“ (Bortz & Döring 1995, 246). Es können auch mehrere Beobachter eingesetzt werden, so dass die Beobachterübereinstimmung feststellbar ist, ohne dass sie das zu untersuchende Geschehen stören (vgl. ebd.).

Ein weiterer Vorteil von Videoaufnahmen besteht darin, dass das Beobachtungsschema erst post hoc festgelegt werden, bzw. am Material im Laufe des Auswertungsprozesses modifiziert werden kann. Durch dieses Vorgehen können Kategorien, die aus der Literatur bzw. aus den Daten der Fragebogenerhebung abgeleitet worden sind, am konkreten Material in einem iterativen Prozess überarbeitet und ergänzt werden. Dieses Verfahren rechtfertigt sich innerhalb des methodischen Ansatzes einer Einzelfallstudie, die den Anspruch erhebt, ein möglichst umfassendes Bild der Situation zu zeichnen und auch vorher nicht bekannte Zusammenhänge zu entdecken.

Diese Vorteile wiegen meines Erachtens die durchaus vorhandenen **Nachteile** der Videomethode auf. Diese können z.B. darin bestehen, dass das Verhalten der beobachteten Personen nach Bortz & Döring (1995, 246) nur selten von dem Vorhandensein einer Videokamera unbeeinflusst bleibt. Die Videoaufnahme darf aber eigentlich die Feldsituation nicht zu sehr beeinflussen oder störend wirken (vgl. Lamnek 1995b, 301), da „der natürliche Lebensablauf im Feld [...] durch die Forschungstätigkeiten so wenig wie möglich beeinträchtigt werden [soll]“. Dieses Dilemma muss sowohl bei der Anlage der Untersuchung als auch bei der Auswertung berücksichtigt werden, indem z.B. die ersten Minuten der Aufzeichnung nicht im gleichen Ausmaß gewichtet werden, da hier die Störeffekte noch besonders groß sind. Diese Effekte verringern sich mit zunehmender Vertrautheit der zu untersuchenden Personen mit der Videosituation.

Außerdem können die Aufzeichnungen von den Untersuchungsteilnehmern als störend empfunden werden (vgl. ebd., 301) und man muss damit rechnen, dass manche Untersuchungsteilnehmer nicht gefilmt werden wollen. Auch dieser Aspekt wurde in der vorliegenden Erhebung beachtet, indem im Vorfeld die Genehmigung der Teammitglieder sowie der beteiligten Schüler bzw. ihrer Eltern eingeholt wurde und in einem ausführlichen Gespräch mögliche Bedenken geklärt werden konnten. Nicht gänzlich gelöst werden konnte allerdings das Problem, dass die beteiligten Schüler sich letztlich nicht gegen die Video-Aufnahmen wehren konnten - wir blieben auf die Aussagen ihrer Bezugspersonen angewiesen. Die Reaktionen der Kinder auf die Kameras zeigen allerdings deutlich, dass sie die Situation eher genießen, als dass sie sich davon gestört zu fühlen scheinen.

Mit diesen Überlegungen ist die Frage verknüpft, ob das Filmen in den verschiedenen Situationen ethisch zu verantworten ist (vgl. Bortz & Döring 1995, 41). In den dieser Arbeit zugrunde liegenden Einzelfallstudien ist dieser Aspekt von besonderer Bedeutung, weil sich die Schüler aufgrund der Schwere ihrer Behinderung nicht für oder gegen die wissenschaftliche Untersuchung entscheiden konnten. Der Schüler kann die Aufnahmen im Laufe der Studie nicht abbrechen, falls er sich gestört oder in der Intimsphäre verletzt fühlt. Deshalb war es von großer

Bedeutung, vorher mit den beteiligten Teammitgliedern und - wenn möglich - auch den Eltern Kontakt aufzunehmen. Dabei wurde versucht, die Bedürfnisse der Kinder kennen zu lernen und Möglichkeiten zu finden, besonders die Pflegesituationen so zu filmen, dass das Kind sich möglichst nicht in seiner Intimsphäre verletzt fühlt. In Absprache mit den Mitarbeitern und den Eltern wurde darauf geachtet, dass nur gleichgeschlechtliche Filmer bei der Pflege dabei waren und dass dabei nur der bekleidete Oberkörper und das Gesicht des Kindes gefilmt wurden. Der Toilettengang einer mobileren Schülerin wurde nicht gefilmt und in einem weiteren Fall verblieb die Kamera auf Wunsch der Eltern beim Umziehen vor dem Raum.

Als weiterer Nachteil von Videoaufnahmen ist auch der begrenzte Bildausschnitt zu nennen. Es kann nur der Ausschnitt der Realität im Detail ausgewertet werden, der auf dem Film zu sehen ist (vgl. Thiel 1989, 295 f.). Diesem Problem wird in der vorliegenden Untersuchung entgegen gewirkt, indem während bestimmter Zeiten (drei Sequenzen Gruppen-Unterricht, drei Sequenzen Einzelunterricht, drei Sequenzen Essen) mit insgesamt drei Kameras gefilmt wird, so dass der Bildausschnitt zum einen größer wird und sich zum anderen verschiedene Blickwinkel ergeben. Da in den übrigen Zeiten zusätzlich ein Protokollant im Raum war, der Ereignisse notiert hat, die sich dem Kamerablickwinkel entzogen, konnte das Problem zufriedenstellend gelöst werden.

Gelegentlich kann es auch durch technische Probleme oder durch den immer wieder notwendigen Band- und Akkuwechsel zu Kameraausfällen oder zu einer schlechten Ton- und Bildqualität kommen, wodurch die Aufzeichnungen unterbrochen und bestimmte Zeitphasen nicht ausgewertet werden können.

Trotz der skizzierten Nachteile ist die Videoaufzeichnung in der Einzelfallstudie allen anderen Aufzeichnungsmöglichkeiten weit überlegen und wurde deshalb für die vorliegende Untersuchung gewählt. Außerdem wurden diese Nachteile durch die dargestellten Maßnahmen wie zusätzliche Beobachtungsprotokolle und den Einsatz von drei Kameras für einen größtmöglichen Bildausschnitt weitestgehend minimiert.

Im Gegensatz zu Bedenken bezüglich negativer Auswirkungen von Video-Aufnahmen auf die gefilmten Personen betont Cropley (2002, 87) außerdem, dass die „Teilnahme an einer Untersuchung für Einzelteilnehmer als bereichernd erlebt werden“ kann. Im Rahmen der Untersuchung in der vorliegenden Arbeit wirkt sich evtl. das besondere Augenmerk, das auf den einzelnen Schüler gerichtet ist, sowohl für die Teammitglieder als auch für die Schüler in dem Sinne positiv aus, dass der Unterricht reflektierter vorbereitet und durchgeführt wird als dies im normalen Alltag häufig der Fall ist. Dadurch können unter Umständen neue Erfahrungen gemacht werden, die sich auf die weitere Arbeit auswirken.

Bezüglich der Gütekriterien, die selbstverständlich auch für die Einzelfallforschung gelten, wurden umfangreiche Vorüberlegungen angestellt, die in den folgenden Unterkapiteln ausführlicher dargestellt werden. So wurde, soweit es möglich war - die Gegebenheiten an den Schulen differierten sehr stark, so dass ein gewisses Maß an Flexibilität notwendig war - ein einheitliches Vorgehen gewählt (Vorbesprechung, gleiche Anzahl von Sequenzen, die mit drei Kameras gefilmt wurden (s.u.), gleiche Anzahl von Kameraleuten, Führen eines Beobachtungsprotokolls etc.). Die Filmaufnahmen erfolgten also in einem vorher festgelegten Ablauf. Die Gütekriterien Validität und Reliabilität werden darüber hinaus dadurch beachtet, dass die aus der Literatur entwickelten Auswertungskriterien möglichst genau beschrieben werden.

Zur Gewährleistung der Reliabilität wurde zudem bei der Auswertung der Aufgabenteilung der Teammitglieder folgendes Vorgehen gewählt: Die Erstauswertung erfolgte durch wissenschaftliche Hilfskräfte im Projekt

BiSB II. Während dieser Auswertungsphase gab es regelmäßige Treffen, bei denen zweifelhafte Kodierungen besprochen und diskutiert werden konnten. Dadurch wurden die Kategorien gleichzeitig geschärft und Ausnahmen festgelegt und die Indikatoren konkretisiert. Diese Ergebnisse waren Grundlage und Diskussionsbasis für die detaillierte Analyse der Aufgabenteilung, die anschließend von mir vorgenommen wurde. Aufgrund dieser Auswertung durch mehrere Personen ist es möglich, Schwächen der Auswertungskategorien zu erkennen, diese im Zweifelsfall zu diskutieren und die Kategorienbeschreibungen anzupassen³⁴.

Da es bei qualitativen, inhaltsanalytischen Auswertungen nicht möglich ist, die Reliabilität konkret zu berechnen (vgl. Lamnek 1995a 173 ff.) schien dieses Vorgehen sinnvoll, um eine möglichst hohe Genauigkeit der Auswertungen zu erhalten. Insbesondere die Übergänge der von einer Aufgaben zur nächsten stellen dabei Punkte dar, die z.T. nicht übereinstimmend gesehen werden (z.B. Beginn des Essengebens wenn der Latz gebunden wird oder wenn das Essen tatsächlich gegeben wird), so dass in diesen Zweifelsfällen die endgültige Entscheidung jeweils von mir getroffen wurde. Es ist natürlich trotz dieser Bemühungen nicht auszuschließen, dass die Auswertung der Aufgabenteilung (zumindest im Detail) von anderen Auswertern anders beurteilt worden wäre. Die Abgleichung mit den Protokollen sowie der inhaltsanalytische Prozess geben jedoch Hoffnung zu der Annahme, dass dieses Risiko durch das gewählte Vorgehen so weit wie möglich minimiert wurde.

Die grundsätzlich zu problematisierende Frage, ob in einer Videoanalyse das „tatsächlich übliche“ Verhalten der Teammitglieder zu erfassen ist, bleibt dabei allerdings eher ungeklärt, so dass man bei der Interpretation der Ergebnisse immer bedenken muss, dass es wahrscheinlich zu positiven Verzerrungen im Sinne sozial erwünschten Verhaltens gekommen ist. Beispielsweise gab es während der Filmwoche nur sehr wenige *Privatsprache* im Team, was in den Rückmeldungsgesprächen als „unüblich“ bezeichnet wurde. Ein bewusstes Umgehen mit dieser Problematik ermöglicht dennoch aussagekräftige Ergebnisse.

4.2.2 Inhaltliche Schwerpunkte der Videoanalysen

Einzelfallstudien bieten in noch stärkerem Umfang als eine Fragebogenerhebung die Möglichkeit, hypothesengenerierend und explorativ ein noch nicht sehr umfassend analysiertes Untersuchungsfeld zu erforschen (vgl. Lamnek 1995b, 301). Dies ist in BiSB II sehr gut möglich, da eine komplette Schulwoche von sechs Schülern betrachtet wird und dadurch sehr viele Bereiche untersucht werden können, von der Teamarbeit, über die Inhalte, Zeitstrukturen und bis zu den Rahmenbedingungen. Dennoch wird in der Auswertung der Videos auch theoriegeleitet vorgegangen, indem - neben der explorierenden, freien Erhebung im Forschungsfeld - drei aus der Literatur abgeleitete Schwerpunktbereiche des Schulalltags (vgl. Kap. 2.5.4), der *Gruppen-Unterricht*, die *Einzelförderung* und die *Pflege* in den Fokus der Auswertung gerückt werden.

In der vorliegenden Arbeit werden die Einzelfallstudien insbesondere zur Bearbeitung des dritten Untersuchungsschwerpunktes, der die konkreten Teamprozesse betrifft, herangezogen. Dieser Aspekt ist im Rahmen des Gesamtprojekts neben der Analyse von Unterrichtsinhalten, Sozialformen, Differenzierung, medialer Vermittlung usw. nur ein Teilaspekt. Da im Projekt nicht für jeden dieser Bereiche einzelne Aufnahmen gemacht werden konnten, mussten bei den einzelnen Bereichen z.T. zugunsten der Analyse eines anderen Aspekts Abstriche bei

³⁴ An dieser Stelle möchte ich den Studierenden sehr herzlich danken, die an diesen Auswertungsarbeiten z.T. im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Hausarbeiten mitgearbeitet haben, damit der Anspruch der Reliabilität erfüllt werden konnte.

der Aufnahme gemacht werden. Konkret bedeutet dies für die vorliegende Arbeit, dass der Bildausschnitt für die Analyse der Teamarbeit nicht durchgängig optimal gewählt werden konnte, da auch den anderen Aspekten des Projekts Rechnung getragen werden musste. Die Kombination mit den Beobachtungs-Protokollen mildert diesen Nachteil allerdings.

Bei der Planung der Einzelfallstudien wurde zunächst festgelegt, welche inhaltlichen Aspekte bei der Erhebung in den Mittelpunkt gestellt werden, was also konkret auf den Aufnahmen zu sehen sein sollte. Das Ergebnis dieser Überlegungen führte zu dem Schluss, dass jeweils ein Kind mit einer Kamera eine ganze Woche lang begleitet wird, damit möglichst viele Gesichtspunkte untersucht werden können. Darüber hinaus bestand der Anspruch, die relevanten Anteile des Schulalltags, nämlich den Gruppen-Unterricht, die Einzelsituation und die Pflegesituation (aus ethischen Überlegungen wurde hier das „Essen geben“ und nicht die Intimpflegesituation ausgewählt), mit drei Kameras zu filmen, so dass der hauptsächlich agierende Lehrer, das Kind und der Gesamtüberblick gleichzeitig aufgenommen werden konnten. Durch dieses Vorgehen kann eine maximale Anzahl an Untersuchungsaspekten des Projekts verwirklicht werden. Um das Problem des begrenzten Bildausschnitts zu relativieren und auszugleichen wurden zusätzlich Beobachtungsprotokolle angefertigt.

Bevor die Aufnahmen gestartet wurden, musste sicher gestellt sein, dass die relevanten Aspekte auch tatsächlich mit der Kamera erfasst werden können bzw. welche Besonderheiten beim Filmen jeweils beachtet werden müssen. Bei der dazu durchgeführten Literaturrecherche stellte sich heraus, dass es bislang wenig konkrete Hinweise in der Literatur zu der Frage gibt, welche Kriterien zur Beurteilung von „gutem Unterricht“, „guter Teamarbeit“ oder „guter Pflege“ herangezogen werden können. Es wurden deshalb im Rahmen eines Seminars im WS 2002/2003 an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg - ausgehend von der Fachliteratur - solche Kriterien erarbeitet.

Der nächste Schritt bestand darin, die abgeleiteten Aspekte daraufhin zu überprüfen, ob es möglich ist, sie durch Filmaufnahmen mit einer bzw. mehreren Kameras zu erfassen und damit einer Analyse zu unterziehen. Einige Bereiche stellten sich als gut erfassbar dar (z.B. die Anwesenheiten), andere (wie z.B. die Teamziele) sind eher nicht durch die Aufnahmen zu untersuchen. In Tab. 5 ist dargestellt, welche Aspekte sich in Bezug auf die filmische Analyse der Teamarbeit aus der Literatur und in Zusammenhang mit den oben herausgearbeiteten Fragestellungen heraus kristallisiert haben und welche Überlegungen den Videoaufnahmen vorangingen. Ähnliche Kriterien wurden im Rahmen des Projekts auch für die Bereiche Unterricht, Pflege und Therapie erarbeitet, diese werden hier aus Platzgründen jedoch nicht dargestellt.

Teamarbeit	Qualitätskriterien/ Fragestellung	Überlegung zur Erfassung	Überlegung zur Auswertung
Anwesenheit	Welche Berufsgruppen sind anwesend?	Filmbar, allerdings sind z.T. nicht alle Berufsgruppen im Aufnahmewinkel der Kamera, deshalb zusätzlich Protokolle	Analyse der Protokolle in Kombination mit der Auswertung der Gesamtkamera
	Personenkonstanz (Bezugsperson?)	Filmbar, zusätzlich Protokolle	Analyse der Protokolle in Kombination mit der Auswertung der Gesamtkamera Unterscheidung in „intensive Kontakte“/ „Kurzkontakte“
	Anwesenheit mit Aufgabe vs. ohne erkennbare Aufgabe anwesend?	Filmbar, zusätzlich Protokolle	Auswertung der Woche nach Aufgaben
	Wann trifft sich das Team als Ganzes?	Filmbar, zusätzlich Protokolle	Anwesenheiten in der Woche analysieren. Teamsitzungen sind wahrscheinlich nicht erkennbar
	mind. Doppelbesetzung?	Filmbar, zusätzlich Protokolle	aus Anwesenheit abzuleiten
Aufgabenteilung	Wie ist der <u>Unterricht</u> organisiert? (z.B. gleichwertige Partner; Leiter/ Assistent; Leiter/ "Betreuer")	Filmbar, zusätzlich Protokolle, Auswertung in <u>Unterrichtseinheiten</u>	Betrachtung der Aufgaben in <u>Unterrichtseinheiten</u>
	Welche Berufsgruppe übernimmt welche Aufgaben im gesamten Schulalltag? (Organisat. Aufgaben, Pflege, Einzelförderung, Unterrichtsleitung, Co-Lehrer, Betreuen)	Filmbar, Auswertung ganze Woche	nach Berufsgruppen getrennte Auswertung der Zeiten, die auf verschiedene Aufgaben verwendet werden

Tab. 5 Aspekte zur Analyse der konkreten Zusammenarbeit im Team

Die Tabelle macht deutlich, dass verschiedene Aspekte der Teamkooperation augenscheinlich recht gut durch die Videoanalyse erfasst werden können. Probleme werden an den Stellen identifiziert, an denen die technischen Voraussetzungen an ihre Grenzen stoßen, wenn nämlich nicht alle Teammitglieder auf den Aufnahmen zu sehen bzw. zu hören sind. In diesen Fällen soll versucht werden, durch die gleichzeitig angefertigten Protokolle die Lücken zu schließen.

4.2.3 Stichprobe der Einzelfallstudien

Bei den Vorüberlegungen zu den Einzelfallstudien schien eine Anzahl von sechs umfassenden Erhebungen über eine ganze Schulwoche sinnvoll und leistbar. Die erste Überlegung zur Stichprobe der Einzelfallstudien bestand darin, Kinder zu wählen, die ca. 13 Jahre alt sind bzw. möglichst sogar welche, die bereits bei der Fragebogenerhebung in der Stichprobe waren (die Schüler aus der Fragebogen-Erhebung waren im Durchschnitt 13,04 Jahre alt, der jüngste 6 und der älteste 24). Diese Idee erwies sich allerdings als in der Praxis nicht durchführbar.

Da sich ohnehin nur sehr schwer kooperative Schulen finden ließen, mussten wir uns bezüglich der Auswahl der Kinder an die Vorschläge der Teams halten bzw. solche Kinder auswählen, deren Eltern den Aufnahmen zustimmten. Wir haben allerdings dennoch bestimmte Vorgaben einhalten können. So haben wir eine

Schule für Geistigbehinderte, eine für Geistig- und Körperbehinderte, zwei Schulen für Körperbehinderte (davon eine Außenklasse an einer Grundschule), eine Schule für Sehbehinderte und Blinde sowie eine Schule mit Heimbereich in die Einzelfallstudien aufgenommen und damit alle Schultypen abgedeckt. Die Schülerinnen und Schüler sind zwischen 8 und 21, im Durchschnitt sind sie (zufällig) ebenfalls 13 Jahre alt, wie in der Fragebogenerhebung³⁵.

Team	Schulart	Alter d. Schülers	Geschlecht	Teamgröße	homogene/ heterogene Klassenzusammensetzung
A	Schule mit Heim	21	weiblich	8	homogen
B	Schule für KB	10	männlich	6	homogen
C	Schule für GB	11	weiblich	4	heterogen
D	Schule für GB + KB	11	weiblich	6	heterogen
E	Schule f. Blinde und Sehbehinderte	17	männlich	8	homogen
F	Schule für KB -Außenklasse	8	männlich	11	heterogen

Tab. 6 Stichprobe der Einzelfallstudien

Die Klassenzusammensetzung in den sechs Fällen ist unterschiedlich: In der Hälfte der Fälle werden die Kinder in homogenen Klassen mit anderen Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung unterrichtet, in der Schule für Geistigbehinderte und in der Schule für Geistig- und Körperbehinderte ist die Klassenzusammensetzung aufgrund der unterschiedlichen Schülerschaft insgesamt heterogener. Ebenso divers zusammengesetzt und verschieden groß sind die Mitarbeiter-Teams, die mit diesen Schülern arbeiten; zwischen vier und 11 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter fühlen sich zum Team um das ausgewählte Kind gehörig bzw. arbeiten in seinem Schulalltag mit.

In einem Fall (Fall C) war die Klasse teilweise sehr dezimiert, da eine Mitschülerin nicht gefilmt werden durfte und deshalb während der Filmwoche nicht in der Klasse war und ein weiterer Mitschüler gegen Ende der Woche krank wurde, so dass letztlich nur drei Schüler zur Klasse gehörten. Bei der Auswertung finden diese Besonderheiten ihre Berücksichtigung.

4.2.4 Design und Durchführung der Einzelfallstudien

Die unter Kap. 4.2.2 dargestellten inhaltlichen und filmtechnischen Aspekte flossen in die Anweisungen für die Filmcrew ein, diese wurden im Juli und September 2003 im Rahmen einer Vorstudie an einer Schule für Körperbehinderte an zwei Schultagen ausführlich erprobt. Daraufhin rückten wir von der ursprünglichen Idee, die ganze Woche mit drei Kameras zu filmen, ab und entschieden endgültig, eine Kamera, - die „Gesamtkamera“ - die ganze Woche hindurch filmen zu lassen und zusätzlich bestimmte Sequenzen mit zwei weiteren Kameras aufzunehmen, die einerseits das Kind und andererseits die aktive Lehrkraft filmen. Diese zusätzlichen Sequenzen sollten drei Gesamtunterrichtssituationen, drei Einzelsituationen und zwei bis drei Essens-Situationen sein.

³⁵ Tom Röber ist Schüler in einer der sechs Klassen. Toms Eltern baten darum, dass er bei Veröffentlichungen mit vollem Namen erwähnt wird. Damit die andererseits zugesicherte Anonymität der Teammitglieder nicht verletzt wird, erfolgt seine Nennung nur an dieser Stelle und nicht in den konkreten Auswertungen.

Ausgehend von den Erfahrungen bei diesen Probeaufnahmen wurde folgendes Grundschema für die Einzelfallstudien entworfen:

- Zunächst gab es bei jedem Einzelfall einen Vorbesprechungstermin, an dem das Klassenteam das Projektteam kennen lernen sollte und über die Ziele und das Vorgehen informiert wurde. Gleichzeitig konnten wir uns die Räumlichkeiten anschauen und allgemeine Informationen zur Klassensituation erhalten.
- Gemeinsam mit den Lehrkräften wurde dann entschieden, welche Sequenzen (dies sollten in der Regel dreimal Gesamtunterricht, dreimal Einzelförderung und zwei bis drei Essenssituationen sein) geeignet sein könnten, um sie mit drei Kameras zu filmen, die sog. „Dreier-Sequenzen“.
- Ausgehend vom Vorbereitungsgespräch, wurde anschließend ein Film-Plan erstellt. Es waren immer mindestens drei Personen aus der Forschungsgruppe gleichzeitig vor Ort um einen reibungslosen Ablauf zu gewährleisten, ich selbst war an 29 von 30 Filmtagen anwesend.

Wir haben bewusst das Klassenteam in die Auswahl der „Drei-Kamera-Sequenzen“ einbezogen, um auch wirklich interessantes Filmmaterial zu bekommen, was bei einer zufälligen Auswahl oder bei einer Auswahl rein nach dem Stundenplan praktisch nicht möglich gewesen wäre, da der ausgegebene Stundenplan in den wenigsten Fällen tatsächlich dem Geschehen in der Realität entsprach. Dabei wurde ausdrücklich in Kauf genommen, dass es durch diese Einbeziehung der Lehrkräfte in die Auswahl der „besonderen“ Filmsituationen natürlich zu Verzerrungen dahingehend kommen kann, dass diese Stunden dann besonders vorbereitet werden und die Lehrkräfte sich dort ausnehmend viel Mühe geben. Das gleiche Problem hatten wir bereits bei der Durchführung der Fragebogenerhebung (vgl. Kap. 4.1.5), bei der wir uns ebenfalls bewusst dafür entschieden haben - durch Art und Umfang der Befragung - besonders engagierte Lehrkräfte zu befragen. Wir haben uns aus mehreren Gründen hier ebenfalls für diese Vorgehensweise entschieden. Zum einen ist eine Einzelfallstudie in diesem Umfang ohnehin nur bei Teams möglich, die sich viel Mühe geben, da sich weniger engagierte Teams dazu überhaupt nicht bereit erklären würden. Vermutlich hatte auch die große Schwierigkeit, Mitwirkende zu finden, mit diesem Aspekt zu tun. Zum anderen lag unser Forschungsinteresse darin, durchaus gut vorbereiteten Unterricht zu analysieren und damit zu untersuchen, wie der Unterricht verläuft, wenn die Mitarbeiter engagiert und die Stunden vorbereitet sind. Außerdem können diese Bedingungen in die Interpretation der Auswertung mit einbezogen werden. Wenn beispielsweise Schwächen sogar bei besonders engagierten Teams erkennbar würden, und in Stunden, die wegen der Filmaufnahmen besonders auf die ausgewählten Schüler zugeschnitten wurden, wäre deren Aussagekraft noch größer, als es bei uninteressierten, schlecht vorbereiteten Lehrkräften der Fall wäre. Auf diese Weise ist es außerdem sogar möglich, diesen evtl. besser vorbereiteten Unterricht mit dem „normalen“ Unterricht zu vergleichen, da dieser ja ebenfalls, wenn auch nur mit einer Kamera, aufgenommen wurde.

Die Filmaufnahmen mit der Gesamtkamera liefen bis auf notwendige, sehr kurze Unterbrechungen wegen Akkuwechsels oder Bandwechsels den ganzen Tag von der Ankunft des Kindes bis zum Schulschluss durch. Neben dem Kameramann war immer noch ein Protokollant anwesend, die auf einem Bogen vermerkte, ob es Störungen

von außen gab, ob Kinder außerhalb des Kamera-Blickfeldes etwas anderes taten, mit welchen Medien gearbeitet wurde, ob es Probleme mit den Kameras gab o. ä.. In den „Dreier-Sequenzen“ wurde diese Aufgabe vom Kameramann mit übernommen, da in dieser Zeit die Gesamtkamera eine eher untergeordnete Rolle spielte. In diesen speziellen Untersuchungssequenzen filmte die zweite Kamera das Kind und seinen direkten Interaktionspartner, die dritte nahm die hauptsächlich agierende Lehrperson auf. Insbesondere bei denjenigen Einzelsequenzen, bei denen die Lehrkraft und das Kind nebeneinander sitzen, bedeutet das, dass diese beiden Kameras z.T. fast dasselbe filmen. Wir haben dennoch daran festgehalten, weil die Anweisungen für die Kameraleute sonst zu komplex geworden wären. Sitzen sich die beiden beteiligten Personen gegenüber, filmt die Kind-Kamera das Kind von vorne, die Lehrer-Kamera den Lehrer ebenfalls von vorne, so dass beide Perspektiven erfasst werden.

Neben den Filmaufnahmen wurde während der Filmwoche Einsicht in die Schulakten genommen. Gleichzeitig wurden Förderpläne, Stundenpläne, Pflegepläne (soweit vorhanden) sowie Unterrichtsentwürfe und Zeugnisse eingesehen und relevante Dinge festgehalten. Ein Abschlussgespräch im Anschluss an die Filmwoche diente dazu, Rückfragen und Hinweise des Teams zu besprechen und evtl. aufgetretene Unklarheiten zu beseitigen.

Nachdem, wie oben dargestellt, das Vorgehen an einer Schule für Körperbehinderte getestet und modifiziert worden war, bemühten wir uns intensiv darum, Schulen bzw. Kollegien und Eltern zu finden, die sich bereit fanden, an den Einzelfallstudien mitzuwirken. Diese Suche gestaltete sich als äußerst schwierig, da sich sowohl das gesamte Team als auch die Eltern möglichst aller Schüler bereit erklären mussten und aus schulorganisatorischen Gründen (Feste, Ferien, Prüfungen) zusätzlich etliche Wochen nicht in Frage kamen. Im Oktober 2003 fand die erste Einzelfallstudie statt. Zwei weitere für den Herbst 2003 geplante Termine wurden kurzfristig wieder abgesagt, so dass wir erst Anfang und Mitte Januar 2004 die nächsten beiden Studien durchführen konnten und Mitte Februar 2004 die vierte gefilmt wurde. Die beiden letzten Studien waren Ende Juli 2004 abgeschlossen.

4.2.5 Auswertung der Einzelfallstudien

Das verfügbare Videomaterial ist mit insgesamt ca. 200 Stunden (ca. 170 Stunden Gesamtkamera und zusätzlich ca. 36 Stunden Lehrer- und Kind-Kamera) außerordentlich umfangreich und erlaubt deshalb sehr vielfältige Auswertungen. Im Anschluss an die Filmwoche wurden zunächst die DV-Bänder der Gesamtkamera auf VHS-Bänder und DVDs zur besseren Handhabbarkeit und zur Datensicherung überspielt. Anschließend wurden die Sequenzen, die mit drei Kameras gefilmt worden waren, auf DVD im MPEG2-Format zusammen geschnitten, so dass jeweils alle drei Einstellungen gleichzeitig auf einem Bildschirm zu sehen sind. Diese Aufbereitung wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit jedoch weniger genutzt, sondern dient der späteren Feinanalyse von beispielsweise Kommunikations- oder Unterrichtsprozessen.

Die nahezu lückenlose Dokumentation einer gesamten Schulwoche erlaubt verschiedene Aussagen zum Ablauf des Schultages: Wie viel Zeit verbringt das Kind in der Klasse und mit welchen Personen, wie oft wird es angesprochen und von wem, wird auf seine Signale reagiert, wie viel Gruppen-Unterricht erhält es, wird auf Hinweise, die in den Akten stehen, eingegangen, wie wird es in die Klassenaktivitäten einbezogen etc.. In der vorlie-

genden Arbeit stützt sich insbesondere der Untersuchungsschwerpunkt 4, der die konkreten Teamprozesse im Schulalltag beleuchtet, methodisch auf die Analyse des Videomaterials aus den Einzelfallstudien.

4.2.5.1 Kategorien zur Auswertung der Aufgaben- und Rollenteilung

Für die Auswertung von Videomaterial ist es notwendig, ein Kategoriensystem zu verwenden bzw. in einem noch weitgehend unerforschten Gebiet, eines zu entwickeln, das geeignet ist, die Beobachtungen zu kodieren und zusammenzufassen. Im folgenden Abschnitt wird dargestellt, welche Kategorien für die Auswertung der Videos - bezogen auf die einzelnen Fragestellungen dieser Arbeit - zur Anwendung kamen und wie diese abgeleitet, weiterentwickelt und beschrieben wurden.

Dafür wird zunächst geklärt, was unter einer „Kategorie“ zu verstehen ist: Faßnacht (1995, 178 ff.) unterscheidet zur Analyse von Videodaten zwischen einem „**Indexsystem**“, in dem verschiedene Indikatoren gleichzeitig (oder auch keiner davon) auftreten können und einem „**Kategoriensystem**“. Unter der letzteren Bezeichnung versteht er ein in sich geschlossenes Auswertungssystem, das nur Items enthält, die untereinander nicht kompatibel sind und sich gegenseitig ausschließen (*Disjunktizität*) (vgl. ebd., 188). Aufgrund der logischen Geschlossenheit schließt Faßnacht (1995) aus, dass in einem Kategoriensystem weitere Items als die aufgestellten zu beobachten sein werden, allenfalls nach dem Disjunktionsprinzip können die im System enthaltenen Kategorien während der Auswertung weiter aufgeteilt werden. Er räumt ein, dass Forschungsergebnisse vor dem Hintergrund dieser beiden unterschiedlichen Typen von Beschreibungssystemen (dem Index- und Kategoriensystem) bislang nicht empirisch untersucht wurden und dass die beiden verschiedenen „Systeme in der Literatur kaum als unterschiedlich wahrgenommen werden“ (vgl. ebd., 188). Bereits bezüglich der Verwendung der Begriffe in diesem Zusammenhang müsse man von einem „Beschreibungspluralismus“ sprechen (vgl. ebd., 181), da z.B. der Begriff „Kategorie“ oft als Synonym zu „Item“ oder „Einheit“ verstanden werde. Im Folgenden verstehe ich mit Mangold (2004) unter einer Kategorie eine „*Gruppe gleichartiger Verhaltensweisen (Codes)*“. Das Beobachtungssystem insgesamt bezeichne ich ebenfalls in Übereinstimmung mit Mangold als „*Kategoriensystem*“, obwohl die von Faßnacht (1995) geforderte Disjunktizität der Codes nicht immer gegeben ist und im Laufe der Auswertungen Ergänzungen des Systems vorgenommen wurden.

Verschiedene Autoren stellen für die Ableitung von Auswertungskategorien eine Kombination aus einem **deduktivem** Vorgehen, bei dem aus logischen bzw. theoretischen Überlegungen, also vom „Abstrakten auf das Konkrete“ (vgl. Bortz & Döring 1995, 275) Kategorien abgeleitet werden, und einem **induktivem** Vorgehen, bei dem die Erkenntnisse aus den vorliegenden Daten in die Kategorien-Entwicklung einfließen, als optimal heraus (vgl. Brodbeck 2004, 434; Bortz & Döring 1995, 305). Bei dieser Kombination wird ein a priori aufgestelltes rel. „grobes Kategorienraster bei der Durchsicht des Materials ergänzt und verfeinert“ (vgl. Bortz & Döring 1995, 305). Dieses Vorgehen ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit ebenfalls sinnvoll, da es erlaubt, flexibel mit dem Datenmaterial zu arbeiten und insbesondere in diesem Untersuchungsbereich, der noch wenig erforscht ist, so dass in der Literatur evtl. noch gar nicht alle relevanten Aspekte berührt werden, Kategorien aus den konkret vorliegenden Daten zu entwickeln bzw. die erforderliche „Feinabstimmung“ der a priori festgelegten Codes (vgl. Brodbeck 2004, 434) vorzunehmen. Auch in der vorliegenden Arbeit werden deshalb zunächst deduktiv gewonnene und begründete Auswertungskategorien bzw. ihre Beschreibungen als Auswertungsgrundlage genommen, die

dann im Laufe der Erhebung durch zusätzliche, im Videomaterial befindliche Aspekte iterativ ergänzt werden können.

Nicht alle der im Theorieteil dargestellten Merkmale von Teams bzw. Aspekte der Zusammenarbeit können mittels der Analyse der Videoaufnahmen untersucht werden, da einige Aspekte wie die „Kohäsion“ oder die „gemeinsamen Ziele“ (vgl. Kap. 2.3.2) nicht im Video beobachtbar sind. Bereits bei der Planung der Videoaufnahmen war die Beobachtbarkeit der verschiedenen Untersuchungsaspekte handlungsleitend und wurde bei den Filmaufnahmen berücksichtigt (vgl. Kap. 4.2.2, Tab. 5). Es kristallisierten sich letztlich die Bereiche „Aufgabenteilung“ sowie „Anwesenheit“ und „ Kontaktdauer“ als relevant, filmbar, beobachtbar und damit auswertbar heraus. Alle drei Bereiche werden von verschiedenen Autoren als wichtig für Teamarbeit angesehen (vgl. Kap. 2.3.2), wobei sich die Anwesenheit und die Kontaktdauer eher als quantitative Aspekte der Zusammenarbeit bezeichnen lassen, während die Arbeitsteilung und Rollenverteilung eher qualitativer Natur sind. Da die Anwesenheit und die Aufgabenteilung jedoch eng miteinander zusammenhängen - nur wer anwesend ist, kann Aufgaben übernehmen -, werden sie bei der Kategorienbildung und Auswertung gemeinsam bearbeitet. Die Auswertung stützt sich auf die gesamte Schulwoche, in der das Kind mit einer Video-Kamera begleitet wurde, so dass beobachtet werden kann, welches Teammitglied welche Aufgabe übernimmt und Kontakt zum Kind hat

Die Zusammenarbeit im Schulalltag wird davon beeinflusst, wer wann anwesend und damit potenziell an der Förderung des ausgewählten Schülers beteiligt ist. Bei der Analyse der Teamarbeit im schulischen Alltag geht es hier nur um die **Aufgaben- und Rollenteilung in Bezug auf das interessierende Kind bzw. die Schülergruppe, der es gerade angehört.**

Diese Einschränkung ist aus zwei Gründen nötig: Zum einen gelten sowohl beim Fragebogen als auch bei den Filmaufnahmen immer diejenigen Personen als *Klassenteam*, die mit dem ausgewählten Kind arbeiten, da sie in Bezug auf dieses Kind die gemeinsame Aufgabe seiner Förderung übernommen haben. Selbstverständlich können die einzelnen Teammitglieder insbesondere bei bestimmten Berufsgruppen wie Therapeuten oder auch Sonderpädagogen aber gleichzeitig auch noch weitere Aufgaben außerhalb der untersuchten Klasse haben und dort ebenfalls Mitglied des Teams sein. Ihre Rolle in diesen anderen Teams wird aber im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht betrachtet, sondern es geht konkret um die Arbeitsteilung bezogen auf den ausgewählten Schüler bzw. die Gruppe, der er angehört. Der zweite Grund ist ein eher technischer: die Auswertung der Teamarbeit in den Einzelfallstudien ist, wie dargestellt, in das Gesamtprojekt BiSB eingebunden, in dem der einzelne Schüler im Fokus steht. Sobald sich ein Mitarbeiter bzw. eine Mitarbeiterin aus dem Raum bewegt, in dem der Schüler noch ist, bleiben die Kameras ebenfalls im Zimmer und der Mitarbeiter ist deshalb auf den Videos nicht mehr zu sehen und es ist nicht zu entscheiden, ob er noch in der Schule „anwesend“ ist und wenn ja mit welcher Aufgabe. Ggf. werden diese Zeiten mit Hilfe des jeweils angefertigten Protokolls ergänzt, in dem vermerkt wurde, wer den Raum verlässt bzw. welche Aufgabe die Person außerhalb des Kamerablickwinkels hat. Insofern wird beim gemeinsamen Essen für alle anwesenden Mitarbeiter die Kategorie „Essen geben“ kodiert, wenn sie - auch anderen Kindern in der Gruppe - das Essen geben. Wenn sie allerdings gar nicht zu sehen sind, kann ihre Tätigkeit auch nicht kodiert werden

In der folgenden Grafik werden die Kategorien für die Auswertung der Aufgabenteilung in der Gesamtwochenauswertung dargestellt, die sich zum einen aus den Arbeiten von Gately & Gately (2001), sowie Cook &

Friend (1996), Orelove & Sobsey (1996) und Koskie & Freeze (2001), zum anderen aus dem Material selbst ableiten lassen, dies wird in der Kategorienbeschreibung jeweils vermerkt. Unterschieden wird zwischen unterrichtlichen Aufgaben³⁶, Aufgaben außerhalb des Unterrichts, Anwesenheit und Kontakt.

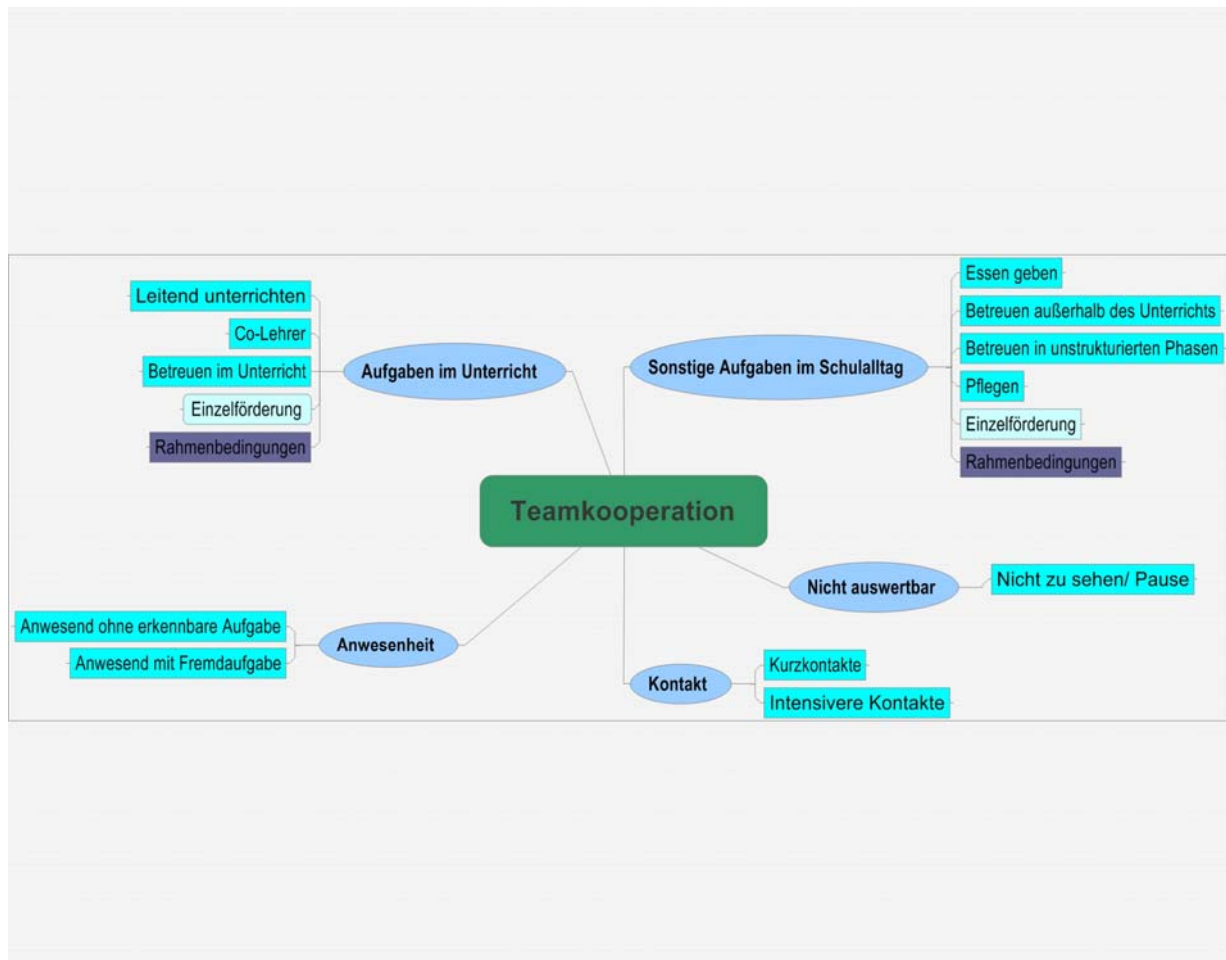


Abb. 11 Grafische Darstellung der verwendeten Kategorien und Codes zur Auswertung der Einzelfallstudien³⁷

Diese Codes werden nachfolgend begründet, beschrieben und mit verschiedenen Auswertungsbeispielen vorgestellt.

Kategorie: Aufgabe im Unterricht	
Code	Leitend unterrichten
Definition/ Beschreibung	Unter dieser Kategorie wird derjenige Mitarbeiter erfasst, der innerhalb der Unterrichtszeiten die Leitung übernimmt.
Untersuchungsform	Anfang und Ende wird vermerkt und Zeiten werden pro Tag bzw. für die ganze Woche addiert.
Indikatoren	Aus den Ausführungen von Gately & Gately (2001), sowie Cook & Friend (1996) und Koskie & Freeze (2000) lassen sich folgende Indikatoren ableiten: Die leitende Lehrkraft zeichnet sich dadurch aus, dass sie den Anfang und das Ende der Stunde einläutet, den Ablauf der Stunde bestimmt und die Zeitplanung innerhalb des Unterrichts vorgibt. Sie weiß über das eingesetzte Material Bescheid und gibt den Schülern Anweisungen, bzw. verteilt Aufgaben an diese (vgl. Giebler 2004, 74). Zusätzlich erteilt die leitende Lehrkraft manchmal auch den weiteren, ebenfalls anwesenden Fachkräften Anweisungen und stellt in der Regel keine

³⁶ Zur Definition der Unterrichtseinheiten s. Kap. 5.4.1

³⁷ Die Bedeutung der „Rahmenbedingungen“ im Zusammenhang mit den Auswertungen bezieht sich nicht auf die schulorganisatorischen Rahmenbedingungen wie Räume, Ausstattung oder Personal, sondern wird in den folgenden Auswertungen der Einzelfallstudien zur Bezeichnung und Kodierung der Tätigkeiten verwendet, die sich auf Vor- und Nachbereitung, Bereitstellen von Material, Umbauphasen etc. beziehen.

	<p>Fragen zum Ablauf.</p> <p>Die leitende Position innerhalb einer Unterrichtsstunde ist somit meist schon im Vorfeld festgelegt und wechselt auch während der Stunde in der Regel nicht mehr. Aus diesem Grund kann diese Kategorie häufig zu Beginn der auszuwertenden Unterrichtsstunde an eine Mitarbeiterin vergeben und die gesamte Zeit über beibehalten werden. Lässt sich die leitende Lehrkraft jedoch erst zu Beginn der Unterrichtsstunde ausmachen (beispielsweise, indem diese das Wort ergreift und die Stunde einläutet), dann wird diese Kategorie erst ab dem entsprechenden Zeitpunkt vergeben.</p> <p>Des Weiteren kann es vorkommen, dass die Leitung innerhalb einer Stunde zwischen zwei oder mehreren Teammitgliedern wechselt. Ist dies der Fall, dann muss die Kategorie zum entsprechenden Zeitpunkt an die jeweiligen Lehrkräfte vergeben werden. Ein Leitungswechsel zeichnet sich dadurch aus, dass ein anderes Teammitglied, das im bisherigen Verlauf der Unterrichtsstunde entweder Co-Lehrkraft war oder eine andere Aufgabe inne hatte, die Rolle der leitenden Lehrkraft übernimmt, d.h. er oder sie ist ab diesem Zeitpunkt für die Inhaltsvermittlung zuständig und kontrolliert das Unterrichtsgeschehen. Die bisherige leitende Lehrkraft übernimmt im Gegenzug eine andere Aufgabe.</p> <p>Möglicherweise kann in einer Unterrichtsstunde aber auch der Fall eintreten, dass zwei Personen gleichzeitig die Rolle der leitenden Lehrkraft innehaben, d.h. die beiden Personen sind während der gesamten Zeit gleichermaßen für die Durchführung des Unterrichts und die Inhaltsvermittlung zuständig. Bei der Auswertung werden dann beide Mitarbeiter unter dieser Kategorie erfasst.</p> <p>Zusätzlich muss bei der Auswertung der Videobänder beachtet werden, dass es zu Überschneidungen mit der Kategorie „Intensiver Kontakt“ kommen kann: die Lehrkraft kann, während sie den Unterricht leitet, zeitgleich für einen gewissen Zeitraum einem Schüler mit schwerer Behinderung assistieren. In diesem Fall wird die leitende Lehrkraft unter beiden Kategorien erfasst.</p>
--	--

Kategorie: Aufgabe im Unterricht	
Code	Unterrichten als Co-Lehrer
Definition/ Beschreibung	Unter dieser Kategorie wird diejenige Fachkraft erfasst, die im Unterricht die leitende Lehrkraft bei der Durchführung des Unterrichts unterstützt. Das betreffende Teammitglied hat dabei eindeutig nicht die Leitung während der Stunde inne, d.h. er oder sie ist nicht verantwortlich für den Unterrichtsinhalt, bzw. den Ablauf der Stunde.
Untersuchungsform	Anfang und Ende wird vermerkt und Zeiten werden pro Tag bzw. für die ganze Woche addiert.
Indikatoren	<p>Aus den Ausführungen von Gately & Gately (2001), sowie Cook & Friend (1996) und Koskie & Freeze (2000) lassen sich folgende Indikatoren ableiten:</p> <p>Ein guter Indikator für diese Kategorie ist, wenn der entsprechende Mitarbeiter nachfragt, was als nächstes zu tun, bzw. was seine genaue Aufgabe sei. Der entsprechende Mitarbeiter erledigt dabei entweder eine Aufgabe, die mit dem Unterricht verbunden ist (z.B. Beaufsichtigung der Gruppenarbeit oder Unterstützung eines einzelnen Schülers) oder unterstützt die leitende Lehrkraft bei der Inhaltsvermittlung, beispielsweise durch die Bereitstellung von Material oder die Bedienung von Musikanlagen o.ä. (vgl. Giebler 2004, S.74).</p> <p>Die Kategorie „Unterrichten als „Co-Lehrkraft““ beginnt häufig bereits in der Vorbereitung des Unterrichts und dauert auch während der Nachbereitung der Stunde an, d.h. die entsprechende Lehrkraft unterstützt die leitende Lehrkraft während der gesamten Unterrichtszeit.</p> <p>Die Rolle der unterstützenden Lehrkraft innerhalb einer Unterrichtsstunde ist somit meist schon im Vorfeld festgelegt und wechselt während der Stunde in der Regel nicht mehr. Aus diesem Grund kann auch diese Kategorie häufig zu Beginn der auszuwertenden Unterrichtsstunde an eine Lehrkraft vergeben und die gesamte Zeit über beibehalten werden. Lässt sich jedoch die „Co-Lehrkraft“ erst später von der leitenden Lehrkraft unterscheiden, dann wird diese Kategorie erst ab dem entsprechenden Zeitpunkt vergeben.</p> <p>Des Weiteren kann es vorkommen, dass die Rolle der unterstützenden Lehrkraft im Unterricht zwischen zwei oder mehreren Teammitgliedern wechselt. Ist dies der Fall, dann muss die Kategorie zum entsprechenden Zeitpunkt an die jeweiligen Teammitglieder vergeben werden. Ein Wechsel in der Rolle der „Co-Lehrkraft“ zeichnet sich dadurch aus, dass diejenige Mitarbeiterin, die im bisherigen Verlauf der Stunde „Co-Lehrer“ war, ab diesem Zeitpunkt eine andere Aufgabe übernimmt und im Gegenzug ein weiteres Teammitglied in die Rolle der „Co-Lehrkraft“ schlüpft.</p> <p>Unterstützt ein Mitarbeiter die leitende Lehrkraft jedoch, indem er oder sie die Schüler nur beaufsichtigt (ohne erkennbaren päd. Auftrag), dann wird dieser Mitarbeiter nicht unter dieser Kategorie erfasst, sondern unter der separaten Kategorie „betreuen“ (vgl. Kategorie „Betreuen im Unterricht“).</p> <p>Bei der Kategorie „Unterrichten als Co-Lehrkraft“ kann es zu Überschneidungen mit der Kategorie „intensiver Kontakt“ kommen.</p>

Kategorie: Aufgabe im Unterricht	
Code	Betreuen im Unterricht
Definition/ Beschreibung	In der Literatur findet man selten den Begriff „Betreuende Kraft“, die Teams selber allerdings bezeichnen bestimmte Mitarbeiterinnen innerhalb ihres Teams als „Betreuende Kräfte“. Unter der Kategorie „Betreuen im Unterricht“ wird diejenige Person erfasst, die während des Unterrichts für eine gewisse Anzahl von Schülern bzw. einen Schüler zuständig ist, jedoch keine Initiative zeigt, inhaltliche oder pädagogische Maßnahmen zu ergreifen, sondern „nur betreuerisch/ eingreifend“ tätig wird, wenn die Schüler stören oder aufstehen.
Untersuchungsform	Anfang und Ende wird vermerkt und Zeiten werden pro Tag bzw. für die ganze Woche addiert
Indikatoren	<p>Diese Kategorie wird vergeben, wenn ein Mitarbeiter während der Stunde bzw. für einen gewissen Zeitraum auf die Schüler „aufpasst“, ohne dass eine spezielle <u>unterrichtsbezogene</u> Aufgabe damit verbunden ist. Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn sich eine Mitarbeiterin während des Unterrichts in der Nähe der Tür aufhält und aufpasst, dass kein Schüler den Raum verlässt, ohne dass sie sonst am Unterricht beteiligt ist.</p> <p>Während des Unterrichts wird diese Kategorie vergeben, wenn der Mitarbeiter eindeutig keine unterrichtliche Aufgabe hat, also z.B. keinen intensiven Kontakt zur persönlichen Unterstützung des Schülers aufnimmt, sondern lediglich aufpasst, dass z.B. der Schüler nicht von Stuhl fällt oder weggeht.</p> <p>Z.B. sitzt die Mitarbeiterin neben einem Kind und legt ihr Bein über seine Beine, damit es nicht aufsteht, ohne sonst inhaltlich tätig zu werden, oder die Person steht in einer Ecke und greift nicht in das Unterrichtsgeschehen ein, sondern holt lediglich Schüler in den Kreis zurück.</p> <p>Die Kategorie wird vermutlich eher selten vergeben, da nach den Ausführungen zum Team-Teaching (vgl. Kap. 2.4.4) vermutlich in den Unterrichtsphasen immer unterrichtliche Aufgaben wahrgenommen werden.</p> <p>Das „Betreuen“ der Schüler endet in dem Moment, in dem die Mitarbeiterin eine andere unterrichtsbezogene oder pflegerische Aufgabe übernimmt bzw. den Raum verlässt.</p>

Kategorie: Aufgabe im Unterricht /sonstige Aufgaben im Schulalltag	
Code	Einzelförderung
Definition/ Beschreibung	<p>Unter der Kategorie „Einzelförderung“ werden zum einen alle Situationen erfasst, in denen sich eine Mitarbeiterin und ein Schüler allein im Raum befinden und der Schüler ein individuelles (Therapie-)Angebot bekommt. Dazu zählen sowohl ergo- oder physiotherapeutische Maßnahmen als auch Förderangebote z.B. Basale Stimulation (vgl. Hewer 2004, 50).</p> <p>Zum anderen kann bei den gefilmten Unterrichtssequenzen zusätzlich der Fall eintreten, dass verschiedene Mitarbeiter mit jeweils einem Schüler gleichzeitig in einem Raum Einzelförderung durchführen.</p>
Untersuchungsform	Anfang und Ende wird vermerkt und Zeiten werden pro Tag bzw. für die ganze Woche addiert.
Indikatoren	<p>Die Einzelförderung kann einerseits während der Unterrichtssequenzen, andererseits auch während der sonstigen Schulzeit stattfinden. Aus den Ausführungen von Dank (1996) und Nitsche (2004) lassen sich folgende Indikatoren ableiten:</p> <p>Da Einzelförderung auch im Klassenraum stattfinden kann, können sich im Rahmen der Einzelförderung ähnliche Konstellationen wie im Gesamtunterricht ergeben. Um die Kategorie „Einzelförderung“ klar von den Kategorien „Unterrichten als Co-Lehrkraft“ und „Individuelle Assistenz“ zu trennen, gelten folgende Regeln:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Eine Lehrkraft arbeitet mit einem Schüler. ➤ Die Einzelförderung findet in einem von der Gruppe abgegrenzten Raum statt (z.B. auch im Klassenzimmer, aber abseits). ➤ Die Materialien sind auf den Schüler abgestimmt. ➤ Eine Einzelfördersituation beginnt, wenn der Schüler ein individuelles Angebot erhält und so - im Gegensatz zum Gesamtunterricht - nicht mit mehreren Schülern gleichzeitig an derselben Thematik arbeitet. <p>Entsprechend endet die Einzelförderung in dem Moment, in dem der Schüler nicht mehr individuell gefördert wird, sondern wieder mit den anderen Schülern gemeinsam dem Gesamtunterricht folgt bzw. er wieder in der Klasse ist.</p>

Kategorie: Aufgabe im Unterricht/ sonstige Aufgaben im Schulalltag	
Code	Rahmenbedingungen
Definition/ Beschreibung	Eine Mitarbeiterin wird immer dann unter dieser Kategorie erfasst, wenn sie die für den Unterricht oder auch für Essen und Pflege benötigten Rahmenbedingungen herstellt (Vor- und Nachbereitung, Umbauphasen). Diese Kategorie findet sich in der Literatur nicht explizit und wurde induktiv während der Auswertung des Datenmaterials hinzugenommen.
Untersuchungsform	Anfang und Ende wird vermerkt und Zeiten werden pro Tag bzw. für die ganze Woche addiert
Indikatoren	<p>Die Kategorie „Rahmenbedingungen“ wird dann vergeben, wenn die Person Aufgaben übernimmt, die als Vor- oder Nachbereitung bestimmter Phasen zu verstehen sind. Diese finden einerseits während der Unterrichtszeiten zur Vor- und Nachbereitung, andererseits aber auch während der sonstigen Schulzeit z.B. zur Vorbereitung der Essenssituation oder der Pausenzeiten statt. Zur Definition werden folgende Indikatoren herangezogen:</p> <p>Codiert wird das Bereitstellen von Medien oder Materialien, die zur Vermittlung der Unterrichtsinhalte verwendet werden bzw. das Aufräumen dieser nach der Stunde. Das Lagern der Schüler vor bzw. nach dem Unterricht zählt zu dieser Kategorie, wenn die nachfolgende Stunde eine veränderte Sitzposition der Kinder erforderlich macht. Auch das (teilweise) An- und Ausziehen der Schüler kann unter die Rahmenbedingungen fallen, wenn die Kinder für die nachfolgende Stunde andere bzw. weniger Kleidung benötigen. Zur Vor- und Nachbereitung von Unterricht zählt ebenfalls, wenn ein Mitarbeiter einen Raumwechsel vornimmt und dafür die Kinder in ihren Rollstühlen in ein anderes Zimmer schieben muss.</p> <p>Die Vorbereitung von Unterricht beginnt mit den ersten erkennbaren vorbereitenden Maßnahmen, die die Teammitglieder ergreifen und endet in dem Moment, in dem der eigentliche Unterricht/ das Essen/ die Einzelsituation beginnt. Dies zeigt sich beispielsweise darin, dass alle Schüler im Stuhlkreis versammelt sind, die leitende Lehrkraft die Aufmerksamkeit aller Schüler auf sich lenkt und den Unterricht durch ein Lied o.ä. einläutet.</p> <p>Während der Stunde kann es ebenfalls zu länger dauernden Umbauphasen kommen, wenn diese länger als zwei Minuten dauern, wird ebenfalls „Rahmenbedingungen“ kodiert.</p> <p>Die Nachbereitung beginnt zu dem Zeitpunkt, in dem die eigentliche Inhaltsvermittlung innerhalb der Unterrichtsstunde abgeschlossen ist bzw. das Essen beendet oder die Pause zu Ende ist.</p>

Neben den dargestellten unterrichtsbezogenen Aufgaben kommen verschiedene andere Aufgaben vor, darunter auch pflegerische Tätigkeiten, auch wenn Pflege und Pädagogik sinnvollerweise nach Trogisch & Trogisch (2001, 300 ff) sowie Klauß (2003b,) Goll (1993, 1996) und Bienstein & Fröhlich (1991) im Sinne von „Förderpflege“ zusammen wirken sollten. Die Ausgestaltung der Pflege in Bezug auf solche Förderaspekte in Zusammenhang mit der Übernahme dieser Tätigkeiten von unterschiedlich ausgebildeten Personen wird in der Diskussion der Ergebnisse gewürdigt. Die Codes der Kategorie „sonstige Aufgaben im Schulalltag“ werden in den folgenden Tabellen abgeleitet und begründet („Rahmenbedingungen“ und „Einzelförderung“ wurden bereits dargestellt, da sie auch im Unterricht vorkommen).

Kategorie: sonstige Aufgaben im Schulalltag	
Code	Pflegen
Definition/ Beschreibung	In der Literatur wird häufig diskutiert, dass Pflege ein zentraler Bestandteil des Schulalltags bei Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen ist (vgl. Fröhlich 1978a und 2003; Dudenhöfer 2003; Fischer 2003; Klauß 2003b; Sindlinger 2003; Hunkler & Kluttig 2003). Diese Kategorie wird vergeben, wenn die Mitarbeiterin den Schüler wickelt oder wäscht bzw. Körperpflege betreibt. Mit dem Begriff „Behandlungspflege“ ist im eigentlichen Sinn Krankenpflege gemeint. Die Form und der Umfang der „Behandlungspflege“ sind abhängig von der Art der Erkrankung und erfordern medizinisches Wissen (vgl. Klauß 2003b, 45f.; Hunkler & Kluttig 2003, 310). Diese medizinischen Pflegemaßnahmen werden ebenfalls unter dem Begriff „Pflegen“ kodiert.
Untersuchungsform	Anfang und Ende wird vermerkt und Zeiten werden pro Tag bzw. für die ganze Woche addiert
Indikatoren	Unter dem Begriff „Körperpflege“ werden alle Maßnahmen gefasst, die die Nasen-, Ohren-, Augen- und Hautpflege der Schüler betreffen, sowie die Mund- und Zahnhygiene. Des Weiteren zählt

	<p>zur Körperpflege das Baden, Waschen und Eincremen der Schüler wie auch das Wickeln (vgl. Dudenhöfer 2003, 240). Manche Schüler mit schwerer Behinderung müssen eine Windel tragen, die im Laufe des Schultages sowohl in regelmäßigen Abständen als auch nach Bedarf gewechselt werden muss (vgl. Hewer 2004, 47). Zusätzlich kann es vorkommen, dass mit den Kindern und Jugendlichen Toiletentraining durchgeführt wird. Dazu ist es notwendig, den Schülern beim An- und Ausziehen zu helfen bzw. ihre Kleidung zu wechseln (vgl. Hewer 2004, 48). Deshalb zählen auch diese Maßnahmen zur Kategorie „Pflegen“, ebenso wie das Händewaschen vor und nach den Mahlzeiten.</p> <p>Maßnahmen wie zum Beispiel Abklopfen, Absaugen, Beatmen, Abführen und Legen eines Blasenkatheters (vgl. Hunkler & Kluttig, 2003, 310) zählen ebenfalls zu diesem Code.</p> <p>Außerdem benötigen manche Schüler mit schwerer Behinderung aufgrund der „Pathologie der Bewegungsfähigkeit“ (Fröhlich 1998, 269) spezielle orthopädische Hilfsmittel. Dazu zählen Lagerungshilfen, Sitzhilfen und Stehhilfen. Diese müssen im Laufe des Schultags von den n ggf. angelegt oder gewechselt werden (vgl. Hunkler & Kluttig 2003, 309).</p> <p>Die Kategorie „Pflegen“ beginnt in dem Moment, in dem die Mitarbeiterin eine der genannten Maßnahmen mit und bei dem Schüler durchführt. Sie endet zu dem Zeitpunkt, zu dem auch die Pflegesituation abgeschlossen ist.</p>
--	---

Kategorie: sonstige Aufgaben im Schulalltag	
Code	Essen geben
Definition/ Beschreibung	Die Schüler verbringen den Großteil des Tages in der Schule. Ebenso wie die Pflege spielt die Ernährung nach Sindlinger (2003), Fröhlich (2003), Höck (1997) sowie Morris & Klein (2001) u.a. eine große Rolle im Schulalltag. Wie groß dieser Anteil an der Anwesenheit der Mitarbeiterin ist und wer diese Aufgabe übernimmt, ist Gegenstand dieser Kategorie. Es wird die Fachkraft erfasst, die einem Schüler das Essen oder Trinken reicht bzw. ihn füttert oder dabei unterstützt.
Untersuchungsform	Anfang und Ende wird vermerkt und Zeiten werden pro Tag bzw. für die ganze Woche addiert
Indikatoren	Eine Essens- bzw. Trinksituation beginnt in dem Moment, in dem ein Teammitglied dem Schüler einen Latz umbindet oder am Tisch mahlzeitbezogene Vorbereitungen durchführt. Dazu gehört zum Beispiel das Einschenken von Getränken o.ä.. Des Weiteren zählt die eigentliche Essenssituation, d.h. die Zeit in der das Essen bzw. Trinken gegeben wird, zu dieser Kategorie. Die Abnahme des Latzes bedeutet das Ende der Essens- bzw. Trinksituation (vgl. Hewer 2004, 47). Wird der Schüler mit der Sonde ernährt, wird ebenfalls die Kategorie „essen geben“ kodiert und im Text vermerkt, dass es sich um eine Sonde handelt.

Kategorie: sonstige Aufgaben im Schulalltag	
Code	Betreuen außerhalb des Unterrichts
Definition/ Beschreibung	Unter dieser Kategorie wird diejenige Fachkraft erfasst, die außerhalb der Gruppen-Unterrichtsphasen für eine bestimmte Anzahl von Schülern bzw. einen Schüler zuständig ist und aufpasst, ohne dass ein bestimmter Inhalt erkennbar ist.
Untersuchungsform	Anfang und Ende wird vermerkt und Zeiten werden pro Tag bzw. für die ganze Woche addiert.
Indikatoren	<p>Diese Kategorie wird vergeben, wenn eine Mitarbeiterin auf die Schüler „aufpasst“, ohne dass ein erkennbarer Inhalt damit verbunden ist. Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn die Schüler Pause haben und ein Mitarbeiter dabei ist und Aufsicht führt. Das Betreuen außerhalb von Unterrichtsphasen kann z.B. in der Vor- und Nachbereitung der einzelnen Stunden stattfinden. Die entsprechende Mitarbeiterin ist in diesem Fall nicht für die Rahmenbedingungen zuständig, sondern passt auf die Schüler auf, während ihre Kollegen mit Materialbeschaffung o.ä. beschäftigt sind.</p> <p>Die Kategorie wird z.B. während der Ruhephasen der Schüler in einer homogenen Klasse mit ausschließlich sehr schwer behinderten Schülern kodiert, wenn eine Mitarbeiterin im Raum anwesend ist und aufpasst.</p> <p>Auch z.B. während eines Spielplatzbesuchs wird dieser Code vergeben.</p> <p>Das reine „Betreuen“ der Schüler endet in dem Moment, in dem die Mitarbeiterin eine andere unterrichtsbezogene oder pflegerische Aufgabe übernimmt bzw. den Raum verlässt.</p>

Kategorie: sonstige Aufgaben im Schulalltag	
Code	Betreuen in unstrukturierten Phasen
Definition/ Beschreibung	Diese Kategorie ist induktiv aus dem Material in die Auswertung aufgenommen worden, nachdem es an einer Schule (Fall F) zu sehr ausgedehnten Zeiten, die als „unstrukturiert“ gelten müssen, kam, in denen die Teammitglieder zwar anwesend sind, aber Struktur oder Inhalt nicht erkennbar werden (vgl. Auswertung Fall F). Sie wird nur in dieser Schule kodiert, weil sie an den anderen Schulen nicht vorkommt.
Untersuchungsform	Anfang und Ende wird vermerkt und Zeiten werden pro Tag bzw. für die ganze Woche addiert
Indikatoren	Diese Kategorie wird vergeben, wenn in einem Zeitraum trotz intensiver Betrachtung der Protokolle, der Videofilme und der Stundenpläne nicht erkennbar ist, in welcher Phase sich die Klasse befindet (im vorliegenden Fall F gab es keinen Stundenplan). Es handelt sich z.B. um Zeiten zwischen Frühstück und Essen kochen, in denen keine Planung für die Klasse erkennbar ist. Diese Phasen sind gekennzeichnet durch viel Hin- und Her- Laufen und wechselnde Teammitglieder, die kommen und gehen. Die Kinder bewegen sich anscheinend ohne besondere Aufgabe im Raum, die Personen haben keine erkennbar unterrichtliche Aufgabe, auch Rahmenbedingungen kann man nicht kodieren, da kein Unterricht folgt, für den etwas vorbereitet werden müsste. Das „Betreuen in unstrukturierten Zeiten“ endet, sobald etwas erkennbar Unterrichtsbezogenes geschieht bzw. der Schultag zu Ende ist.

Neben den beiden Bereichen „Aufgaben im Unterricht“ und „sonstige Aufgaben im Schulalltag“ wurde bei der ersten Sichtung des Videomaterials deutlich, dass es eine zusätzliche Kategorie geben muss, die die „Anwesenheit ohne erkennbare Aufgabe“ erfasst. Es kommt - wenn auch nicht sehr häufig - vor, dass sich Teammitglieder im Klassenraum aufhalten, die erkennbar etwas tun, was nichts mit dem Unterrichtsgeschehen in der Klasse zu tun hat, oder gar keine erkennbare Tätigkeit ausführen. Diese Anwesenheit als Anwesenheit mit Aufgabe zu zählen würde der Situation nicht gerecht, deshalb wurden für die Auswertung die folgenden Kategorien hinzugenommen:

Kategorie: Anwesend	
Code	Anwesend ohne erkennbare Aufgabe
Definition/ Beschreibung	Die Mitarbeiterin ist anwesend und hat erkennbar weder eine unterrichtliche noch eine betreuerische Aufgabe (s. Indikatoren dort). In der Literatur findet sich diese Kategorie nicht, sie wurde aus dem Material ergänzt.
Untersuchungsform	Anfang und Ende wird vermerkt und Zeiten werden pro Tag bzw. für die ganze Woche addiert
Indikatoren	Mit dieser Kategorie wird ein Teammitglied erfasst, das sich zwar im Klassenzimmer aufhält, aber keine für den Unterricht relevante Aufgabe erfüllt. Die Fachkraft bereitet demnach weder den gleich folgenden Unterricht vor bzw. den vorangegangenen Unterricht nach, noch betreut sie offensichtlich die Schüler. Sie „sitzt vielmehr herum“, lehnt am Fenster oder läuft im Zimmer herum. Es kann auch vorkommen, dass sie aus dem Fenster schaut und darauf wartet, dass etwas passiert. Dieser Zustand kann sich jedoch ändern, wenn die Fachkraft auf Anweisung der leitenden Lehrkraft hin oder aus Eigeninitiative heraus eine unterrichtsbezogene oder sonstige definierte Aufgabe übernimmt (vgl. Giebler 2004, S.76). In diesem Fall wird die Fachkraft zunächst unter der Kategorie „anwesend ohne Aufgabe“ erfasst und später unter der entsprechenden Kategorie, in die sie gewechselt hat.

Kategorie: Anwesend	
Code	Fremdaufgabe
Definition/ Beschreibung	Die Mitarbeiterin ist anwesend und hat erkennbar zwar eine Aufgabe, diese ist aber nicht mit dem Unterricht verbunden. In der Literatur findet sich diese Kategorie nicht, sie wurde aus dem Material ergänzt.
Untersuchungsform	Anfang und Ende wird vermerkt und Zeiten werden pro Tag bzw. für die ganze Woche addiert
Indikatoren	<p>Unter dieser Kategorie wird derjenige Mitarbeiter erfasst, der zwar im Klassenzimmer anwesend ist, jedoch eine Aufgabe erledigt, die nicht das unmittelbare Unterrichtsgeschehen betrifft. Dazu zählen Aufgaben wie Dekorieren des Klassenraums, Erledigen von schriftlichen Arbeiten am Schreibtisch, Schreiben von Zeugnissen oder Planen von Unterricht für nachfolgende Stunden am Schreibtisch (vgl. Giebler 2004, 76).</p> <p>Die Kategorie „anwesend mit Fremdaufgabe im Klassenzimmer“ beginnt in dem Moment, in dem die Mitarbeiterin im Raum anwesend ist und mit der Erledigung ihrer „Fremdaufgabe“ beginnt. Sie endet, wenn die entsprechende Mitarbeiterin entweder eine unterrichtsbezogene, bzw. betreuerische Aufgabe übernimmt, oder das Klassenzimmer verlässt.</p>

Kategorie: nicht auswertbare Zeit	
Code	Nicht zu sehen / Pause
Definition/ Beschreibung	<p>Bestimmte Zeiten sind hinsichtlich der Arbeitsteilung im Team nicht auszuwerten. Da die Kamera immer beim jeweiligen Kind blieb, so dass Zeiten außerhalb des Klassenzimmers nicht kodiert werden können, ist es notwendig, diese Kategorie ebenfalls aufzunehmen.</p> <p>Dieser Code „Nicht zu sehen/ Pause“ wird immer dann vergeben, wenn klar ist, dass sich zwar ein Teammitglied in der Schule befindet, jedoch aus dem Filmmaterial nicht ersichtlich wird, welche Aufgabe er oder sie im Moment erfüllt. Dabei können Pausen nicht getrennt erfasst werden, weil die Kameraperspektive die Tätigkeiten außerhalb des Klassenzimmers nicht erreicht.</p>
Untersuchungsform	Anfang und Ende wird vermerkt und Zeiten werden pro Tag bzw. für die ganze Woche addiert
Indikatoren	<p>Dieser Code wird z.B. vergeben, wenn man eine Stimme hört und sie auch einer Person zuordnen kann, es aber nicht klar wird, was die Person tut.</p> <p>Er wird ebenfalls kodiert, wenn ein Mitarbeiter morgens zu sehen war, dann einige Zeit nicht zu sehen ist (z.B. unterrichtet er in anderer Klasse) und danach wieder in der Klasse ist. Diese Zwischenzeiten werden unter „nicht zu sehen/Pause“ kodiert.</p> <p>Darunter können auch Zeiten fallen, in denen die Teammitglieder eine Pause haben und ins Lehrerzimmer gehen.</p> <p>Diese Zeiten werden für die Auswertung von der Gesamtanwesenheit der Mitarbeiterin abgezogen, so dass sich die Auswertung der Arbeitsteilung auf die tatsächlich sichtbare und damit auf das jeweilige Kind verwendete Zeit bezieht.</p>

Der zweite Untersuchungspunkt, der in den Einzelfallstudien beleuchtet wird, ist der Aspekt des Kontakts der Teammitglieder mit dem Schüler. Aus den gewonnenen Erkenntnissen zur **Kontaktdauer** der einzelnen Teammitglieder zum ausgewählten Kind lassen sich neben der rein quantitativen Information in der Folge Aussagen bezüglich der Frage nach den Bezugspersonen ableiten sowie z.B. überprüfen, ob sich bestimmte Mitarbeiter oder Berufsgruppen bezüglich eines intensiven direkten Kontakts mit dieser Schülerin eher engagieren.

Der Kontakt zum Kind wird bei der Auswertung unterschieden in *Kurzkontakte*, die kürzer als 15 Sekunden dauern und *intensive Kontakte*, die länger andauern. Der Versuch, die Kategorie neben diesem rein quantitativen Indikator noch nach der Intensität bzw. dem Inhalt dieses Kontakts einzuschätzen und damit auch längere, aber eher nebensächliche Kontakte zu einem *Kurzkontakt* „herab zu stufen“, scheiterte bei der konkreten Auswertung. Das Problem bestand darin, diese Kontakte konsistent bezüglich ihrer Intensität zu beurteilen, da die Voraussetzungen der Schüler in den sechs Einzelfallstudien sehr unterschiedlich waren, so dass es unmöglich war, gleiche oder zumindest gleichwertige Kriterien an einen *intensiven Kontakt* anzulegen. Aus diesem Grund

habe ich mich entschieden, die Kontakte ausschließlich hinsichtlich ihrer Dauer auszuwerten. Kontakte, die zwischen 15 Sekunden und 59 Sekunden dauern werden dabei pauschal als halbe Minute gerechnet, so dass man zwischen sehr kurzen Kontakten, z.B. ein ‚Über-den-Kopf-Streichen‘ (< 15 Sek., was nur als Kurzkontakt gewertet wird), und den längeren Sequenzen unterscheiden kann. Bei längeren Sequenzen werden die Minuten-Angaben auf dem Video-Band gerechnet. Diese Vorgehensweise ist nötig, da der Auswertungsaufwand sonst nicht leistbar gewesen wäre. Da in jeder Schule ca. 29 Stunden auszuwerten sind, kann man aber davon ausgehen, dass sich die daraus ergebenden Ungenauigkeiten (einmal ist die Kontakt-Sequenz z.B. 20 Sekunden lang, einmal 45 Sekunden und wird jeweils als halbe Minute gerechnet) im Mittel aufheben.

Einige Schüler werden oft aus dem Gesamtunterricht herausgenommen und die Vor- und Nachbereitungszeiten nehmen z.T. viel Raum ein, so dass die verbleibenden Mitarbeiterinnen in der Zeit, in der das Kind nicht anwesend ist, gar keine Gelegenheit zum Kontakt haben, dies wird bei der Auswertung berücksichtigt. Neben den Ergebnissen in der Gesamtwoche wird deshalb die **Kontaktdauer im Unterricht** separat betrachtet, da hierdurch auch das Ausmaß an individueller Assistenz berührt ist. Dadurch kann ermittelt werden, ob hohe Kontaktzeiten eher durch eine Assistenz im Unterricht oder durch das hohe Ausmaß an Pflege und Einzelförderung, die immer mit intensivem Kontakt einhergehen, zustande kommen.

Kategorie: Kontakt zum Kind	
Code	Intensive Kontakte
Definition/ Beschreibung	Intensive Kontakte bezeichnen alle Phasen, in denen länger als 15 Sekunden Kontakt besteht (in Abgrenzung zur Kategorie ‚Kurzkontakte‘).
Untersuchungsform	Anfang und Ende wird vermerkt und Zeiten werden für die ganze Woche addiert.
Indikatoren	<p>Unter dieser Kategorie wird diejenige Fachkraft erfasst, die sich länger und intensiv mit dem entsprechenden Schüler beschäftigt. Zu einem intensiven Kontakt zählt jede Situation, in der sich die Mitarbeiterin direkt beim Kind aufhält und individuell auf seine Bedürfnisse eingeht. Dazu zählt zum Beispiel Essen und Trinken geben, anziehen, wickeln, schmuse, vorlesen, singen oder ein verbales Ansprechen des Schülers. Es wird mit dieser Kategorie sowohl sprachliche als auch körperliche Zuwendung erfasst.</p> <p>Dabei werden Kontakte zwischen 15 und 59 Sekunden pauschal als „halbe Minute“ gewertet. Kontakte über 1 Minute werden anhand des Time-Codes gezählt.</p> <p>Ausnahme: Ein Lehrer hält das Kind an der Hand für ca. 30 Sekunden, wendet sich aber die ganze Zeit nach hinten und spricht mit anderen Schülern. Dieser Kontakt wurde als Kurzkontakt gewertet (kam nur einmal vor)</p> <p>Dieser Code wird sich notwendigerweise mit den Kategorien „Pflegen“, „Ernährung“ und „Einzelförderung“ überschneiden. Die entsprechende Mitarbeiterin wird aus diesem Grund dann jeweils unter beiden Kategorien erfasst.</p>

Kategorie: Kontakt zum Kind	
Code	Kurzkontakt
Definition/ Beschreibung	Kurze, oberflächliche Kontakte, die weniger als 15 Sekunden andauern
Untersuchungsform	Das Auftreten der Kurzkontakte wird gezählt.
Indikatoren	<p>Ein kurzer oberflächlicher Kontakt findet dann statt, wenn ein Mitarbeiter dem Schüler über die Haare streicht, ihn zurückholt, wenn er das Klassenzimmer unberechtigterweise verlassen hat, ihn kurz anspricht bzw. anfasst oder drückt. Schiebt eine Fachkraft den Rollstuhl des Schülers kurzzeitig hin und her, dann zählt diese Aktivität auch zu den kurzen, oberflächlichen Kontakten (vgl. Hewer 2004, 50).</p> <p>Ebenso werden kurze Zurufe oder Gesten, z.B. über den Kopf streicheln als Kurzkontakt gewertet.</p>

Mit den hier dargestellten Codes können die verschiedenen Aufgaben und Funktionen der Teammitglieder in der Klasse analysiert werden, sie dienen als Auswertungsgrundlage für die unter Kap. 5.4 dargestellten Ergebnisse aus den Einzelfallstudien.

Die so ermittelten Ergebnisse werden durch die mit einigem Abstand zu den Filmaufnahmen durchgeführten Rückmeldungsgespräche abgerundet. Zu diesen Terminen wurden die jeweiligen Teams über erste Erkenntnisse und Ergebnisse informiert und es war möglich, die Ergebnisse zu diskutieren. Diese Gespräche bilden somit eine weitere wichtige Informationsquelle, da es dadurch möglich wird, zusätzliche Informationen zum *indirekten* pädagogischen Handeln (vgl. Kap. 2.5.4.1) und zur Kooperation außerhalb der Schulzeit des ausgewählten Kindes, die ja nicht gefilmt wurde, zu erhalten. Dazu gehören Angaben wie etwa die Häufigkeit, der Zeitpunkt, die personelle Zusammensetzung und die Inhalte von Teamsitzungen in den Einzelfallteams. Außerdem können so einige Ergebnisse, die bei der Auswertung ohne weitere Informationen nicht erklärlich waren, durch das Gespräch in einen Sinnzusammenhang gebracht werden, durch den eine Interpretation erst ermöglicht wird. Auch Informationen zu spezifischen Kompetenzen der Teammitglieder und zu Absprachen beim Team-Teaching können so in die Ergebnisdarstellung einfließen.

4.3 Teamklima-Inventar für Innovation (TKI)

Bestimmte Aspekte, die im Theorieteil als bedeutsam deklariert wurden, können weder mittels Fragebogenerhebung noch mit der Videobeobachtung untersucht werden, wie z.B. das Teamklima. Dem Teamklima - oder genauer dem „Charakter der Zusammenarbeit“ (vgl. Brodbeck et al. 2000, 8) - wird von verschiedenen Autoren große Relevanz bezüglich erfolgreicher Teamarbeit zugesprochen (vgl. Brodbeck & Maier 2001; Kauffeld 2001; Antoni 2000; Brodbeck 2004; v. Rosenstiel 2004; siehe auch Kap. 2.3.2.5). Das Teamklima lässt sich allerdings schlecht per Video beobachten, da „subjektive Wahrnehmungen von Individuen über ihre soziale Umgebung in Organisationen oder Arbeitsgruppen, die mehr oder weniger sozial geteilt sind“ (vgl. Brodbeck, Anderson & West 2000, 8) nicht beobachtbar sind. Allenfalls könnte die „Stimmung“ oder „Atmosphäre“ im Team - allerdings sehr subjektiv - von einem Beobachter eingeschätzt werden.

Verschiedene Autoren haben Messmethoden entwickelt, um das Teamklima bzw. die Qualität der Zusammenarbeit messen zu können. Mit dem Fragebogen zur Arbeit im Team (F-A-T) (vgl. Kauffeld & Frieling 2001; Kauffeld & Grote 2003) ist beispielsweise ein Instrument entwickelt worden, mit dessen Hilfe die sozialen Prozesse und das Klima in einem Team untersucht werden können. Bei diesem Instrument werden nach Schulze-Willbrenning (2002) Erkenntnisse über die Stärken und Schwächen bei der Aufgabenbearbeitung und über die Beziehungen der Teammitglieder untereinander gewonnen. Das Instrument wurde u.a. an 60 Mitarbeitern aus sozialen Einrichtungen extern validiert. Dabei wurde der subjektiv eingeschätzte Arbeitserfolg als Kriterium verwendet. Die einzelnen Subskalen weisen mit diesem Kriterium eine Korrelation von zwischen $r=.56$ und $r=.72$ auf. Der F-A-T wäre demnach von seiner Anlage (Messung des Teamklimas und Validierung an Teams aus sozialen

Einrichtungen) her durchaus geeignet, das Teamklima in den sechs Einzelfallteams im Zusammenhang mit der vorliegenden Fragestellung zu analysieren.

Der Fragebogen wurde allerdings erst kurz vor der Durchführung der Einzelfallstudien veröffentlicht und war noch nicht umfassend rezensiert. Außerdem schien das von Brodbeck, Anderson & West im Jahr 2000 veröffentlichte Instrument zur Erfassung des Teamklimas für Innovation (TKI) aufgrund seines Schwerpunktes beim Aspekt der *Innovation* für den zu untersuchenden Bereich geeigneter zu sein, da die Teams nur wenige Vorgaben in Form von detaillierten Lehrplänen erhalten und daher auf ihr Innovationspotenzial angewiesen sind. Das TKI stellt nach Schapers & Baumgart (2002, 154 ff.) ein „praktikables und testtheoretisch fundiertes Fragebogeninstrument zur Diagnose des Klimas für Innovation“ dar. Mit diesem Erhebungsinstrument soll das Ausmaß erfasst werden, in dem die Atmosphäre bzw. das Klima in der Arbeitsgruppe die Effektivität und die Innovationsbereitschaft fördert. Dabei geht man davon aus, dass ein Team dann optimal arbeitet, wenn es eine Vision hat, stark aufgabenorientiert arbeitet, seinen Mitgliedern Sicherheit bietet und Innovationen unterstützt (vgl. Turß 2002, 451).

Das Instrument basiert theoretisch auf dem Konzept der Vierfaktorentheorie von West (1990), welche die Zusammenhänge zwischen Klima, Innovation und Leistung systematisiert und vier Dimensionen als relevant für die Innovation in Gruppen definiert. Diese vier Faktoren sind I. Vision, II. Aufgabenorientierung, III. partizipative Sicherheit und IV. Unterstützung für Innovation. Auf diesen Faktoren laden jeweils verschiedene Subskalen, die im Fragebogen erfasst werden. Das Teamklimainventar (TKI) besteht aus 44 Fragen, die jeweils auf einer fünfstufigen Skala zu beantworten sind³⁸. Diese Fragen sind, wie die Tab. 7 zeigt, in unterschiedlicher Anzahl auf die vier Dimensionen (insg. 13 Subskalen) sowie in zwei Skalen zur sozialen Erwünschtheit aufgeteilt:

Vision	Aufgabenorientierung	partizipative Sicherheit	Sicherheit	Unterstützung für Innovation	Soziale Erwünschtheit
Klarheit	Hohe Standards	Informationsverteilung		Bereitschaft	Soziale Aspekte
Wertschätzung	Reflexion	Sicherheit		Umsetzung	Aufgabenaspekte
Einigkeit	Synergie	Einfluss			
Erreichbarkeit		Kontaktpflege			

Tab. 7 Verteilung der Subskalen auf die Dimensionen im TKI nach Brodbeck, Anderson und West (2000)

Reliabilität und Validität des Instruments wurden umfassend geprüft, so liegt die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha einer Stichprobe aus 149 Teams verschiedener Arbeitsbereiche) für die vier Faktoren zwischen .81 und .89, für die Subskalen zwischen .62 und .82. Die konsensuale Validität (Übereinstimmung innerhalb des Teams) und diskriminante Validität (Unterschiede zwischen verschiedenen Teams) konnten bestätigt werden. Auch konnten gute Übereinstimmungen mit Außenkriterien (fremdeingeschätzte Innovation, Teamleistung) für die Bereiche Vision und Unterstützung für Innovation gefunden werden. Die beiden anderen Faktoren zeigten in diesem Bereich eher mäßige Zusammenhänge mit den Kriteriumsvariablen (vgl. Brodbeck & Maier 2001, 63 ff.).

³⁸ Vgl. das Teamklima-Inventar mit Auswertungsschablone

Das TKI ist ein sehr praktikabel einsetzbares Instrument, da die Durchführung und Auswertung relativ schnell und problemlos erfolgen kann und es aufgrund von verständlichen Hinweisen im Manual zur Interpretation der Ergebnisse möglich ist, zeitnah konkrete Rückmeldungen an die Teams zu geben. Es liegen Normwerte (Stanine) aus vier Arbeitsbereichen vor, u. a. für Teams aus dem Bereich Pflege und Betreuung, so auch von neun Teams aus der heilpädagogischen Betreuung Jugendlicher. Aus diesen Gründen ist das Instrument nach meiner Einschätzung hervorragend geeignet, auf den in der vorliegenden Arbeit untersuchten Bereich der Teamarbeit an der Schule für Schüler mit Behinderungen übertragen und angewendet zu werden. Die Innovation ist insbesondere in der Arbeit mit Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen von besonderer Bedeutung, da hier konkrete Konzepte der Zusammenarbeit bislang fehlen und die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter deshalb auf die Umsetzung von eigenen Ideen und deren Unterstützung im Team und in der Schulleitung angewiesen sind. Im Rahmen der Einzelfallstudien können mit dem TKI Aussagen der einzelnen Teams zum Teamklima mit den Ergebnissen der Videoanalysen in Beziehung gesetzt werden.

Nachdem die drei methodischen Zugänge, auf die sich die vorliegende Untersuchung stützt - die Fragebogenerhebung, die Einzelfallstudien und das TKI - umfassend dargestellt wurden, wird im folgenden Abschnitt beschrieben, welche konkreten Operationalisierungen und Methoden zur Bearbeitung der einzelnen Fragestellungen eingesetzt werden.

4.4 Methoden zur Bearbeitung der Untersuchungsschwerpunkte und Fragestellungen

Besonders die Fragestellungen der drei ersten Erhebungsschwerpunkte werden zum großen Teil durch Fragen aus der Fragebogenerhebung³⁹ bearbeitet, die konkreten Fragen werden nachfolgend dargestellt, während sich der letzte Erhebungsschwerpunkt eher auf die Einzelfallanalysen stützt. Die Ergebnisse werden jedoch immer wieder aufeinander bezogen, so dass eine enge Verzahnung der Methoden möglich wird.

4.4.1 Methoden zur Untersuchung der Planung und Konzeption der Teamarbeit

Der erste Untersuchungsschwerpunkt *Konzeption und Planung der Teamarbeit* umfasst wie in Kap. 2.5.4.1 genauer dargestellt, Aspekte, die sich eher auf das indirekte pädagogische Handeln (vgl. Klauß 1999; Haisch 1993) beziehen, also auf die Vorbereitung und Planung sowie Teambesprechungen und Erwartungen der Schulleitung an die Zusammenarbeit. Die für diese Aspekte gewählten methodischen Zugänge beinhalten hauptsächlich Fragen aus der Fragebogenerhebung, da in den Einzelfallstudien keine Teamsitzungen beobachtet werden konnten. Zu diesem Themenkomplex können dadurch die Sichtweisen und Einschätzungen von verschiedenen Berufsgruppen miteinander in Beziehung gesetzt werden. Außerdem werden Informationen aus einer Analyse der Konzeptionen sowie aus den Rückmeldungsgesprächen der Einzelfallstudien einfließen. Im Einzelnen wurden folgende Fragen zur Untersuchung der Teilfragestellungen herangezogen:

Zu Unterfrage 1: Existiert eine Verankerung der Schüler mit schweren und mehrfachen Behinderungen und der Zusammenarbeit in den Schulkonzeptionen?

Dieser Aspekt wird mit einer Frage an die Schulleiter untersucht: *„Enthält Ihre Schulkonzeption spezielle Aussagen zur schulischen Förderung dieser Schüler?“* (SL Fr. 9)⁴⁰. Außerdem werden die auf Anfrage mit gesendeten Schulkonzeptionen auf diese Fragestellung sowie auf die Verankerung der Teamarbeit hin analysiert. Diese werden zusätzlich mit den jeweiligen, sich aktuell im Internet befindenden Konzeptionen verglichen, so dass evtl. Aussagen darüber getroffen werden können, ob sich in den letzten Jahren Veränderungen ergeben haben.

Zu Unterfrage 2: Welche Aufgaben werden von der Schulleitung von welcher Berufsgruppe in Bezug auf die interessierende Schülergruppe erwartet?

Auch diese Teilfrage bezieht sich auf die institutionellen Vorgaben bzw. die Einstellung der Schulleitung bezüglich der Arbeitsteilung und Aufgabenverteilung innerhalb der Teams. Sie richtet sich deshalb ebenfalls an die Schulleiter und lautet konkret: *„Von welcher Berufsgruppe in Ihrem Kollegium erwarten Sie welche Tätigkeiten in Bezug auf Schüler mit schwersten Behinderungen?“* (SL Fr. 17).

³⁹ Die Fragebögen insgesamt können aufgrund des Copy-Rights nicht abgedruckt werden.

⁴⁰ Die Fragenummern beziehen sich auf die Fragebögen mit folgenden Abkürzungen: Lehrerfragebogen = L, Therapeutenfragebogen = TH, Schulleiterfragebogen = SL, Pflegekraftfragebogen = PK, Teamfragebogen = Team.

Zu Unterfrage 3: Wer übernimmt die Planung für einen Schüler mit schweren und mehrfachen Behinderungen hinsichtlich Unterricht, Pflege und Therapie?

Diese Fragestellung bezieht sich auf die konkrete Planung des Schulalltags des ausgewählten Schülers. Zur Bearbeitung können zwei Fragen herangezogen werden. Zum einen wurde das Team als Ganzes dazu gefragt, wer über das Gesamtförderangebot entscheidet: *„Wer trägt wesentlich zu der Entscheidung bei, wie sich das Gesamtförderangebot für diesen Schüler zusammensetzt?“* (Team Fr. 19).

Außerdem wurde eine weitere Frage zur Planung unterschiedlicher Förderbereiche an die verschiedenen Berufsgruppen gestellt, so dass es hier möglich wird, unterschiedliche Sichtweisen der Berufsgruppen zu analysieren und darzustellen: *„Wer entscheidet über die inhaltliche Ausgestaltung der einzelnen Schwerpunkte des Gesamt-Förderangebotes für diesen Schüler? Hier ist gemeint, wer die verschiedenen Bereiche plant, nicht, wer die Angebote dann tatsächlich durchführt (Mehrfachnennungen möglich)“* (L Fr. 26, TH Fr. 19). Zu diesem Aspekt werden zusätzlich die qualitativen Aussagen der Rückmeldungsgespräche aus den Einzelfallstudien herangezogen.

Zu Unterfrage 4: Wie häufig, in welcher Form und mit welchem Inhalt finden Teamsitzungen statt?

Die Frage nach den Teamsitzungen ist ebenso wie die vorangegangenen Unterfragen nicht aus den Videos zu beantworten, weil sie in der Regel nicht im Unterricht stattfinden (sollten). Zu diesem Bereich wurden in der Fragebogenerhebung verschiedene Fragen gestellt:

- Zur Häufigkeit: *„Wie oft finden Teambesprechungen für diese Klasse statt?“* (Team Fr. 5)
- Zum Zeitpunkt: *„Wann finden diese Besprechungen in der Regel statt?“* (Team Fr. 6)
- Zum Inhalt: *„Um welche Themen geht es in den Teambesprechungen vor allem?“* (Team Fr. 6).

In den Einzelfallstudien wurde die Frage nach Teamsitzungen in der Nachbesprechung gestellt und die Antworten fließen ebenfalls in die Auswertung ein.

Zu Unterfrage 5: Gibt es für die Teams die Möglichkeit, im Schulalltag vollständig zusammen zu treffen?

Für diese Unterfrage werden die Videos und Protokolle aus 6 Einzelfallstudien bezüglich der täglichen Anwesenheit der einzelnen Mitarbeiter exemplarisch ausgewertet. Dabei wird analysiert, ob es Tage gibt, an denen alle zum Team gehörenden Personen (zumindest kurz) zu sehen sind und damit potenziell für ein Treffen verfügbar wären.

4.4.2 Methoden zur Untersuchung von Unterschieden zwischen den Berufsgruppen im Team

Der zweite Untersuchungskomplex befasst sich mit den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen im Team und ihren Charakteristika, ihrer Unterschiedlichkeit bzw. Ähnlichkeit. Auch diese Aspekte wie unterschiedliche Kenntnisse, Voraussetzungen und Einstellungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter werden vornehmlich durch Fragen aus der Fragebogenerhebung bearbeitet.

Zu Unterfrage 1: Lassen sich die verschiedenen Berufsgruppen hinsichtlich bedeutsamer Indikatoren z.B. in Bezug auf demografische Daten, ihre Qualifikation und Berufserfahrung, ihre Kenntnisse pädagogischer Konzepte und ihre Nutzung von Fortbildungsmöglichkeiten unterscheiden?

Zu diesem Themenkomplex existieren in der Fragebogenerhebung etliche Fragen⁴¹, die zur Untersuchung verschiedener Aspekte herangezogen werden können:

In diesem Kontext wird gefragt, welche Ausbildung die Mitarbeiterinnen haben, welche Fortbildungsmöglichkeiten sie kennen und nutzen, welche Faktoren ihren Arbeitseinstieg erleichtert haben und was ihre Berufswahl beeinflusst hat. Außerdem interessiert an dieser Stelle, welche pädagogischen Konzepte verschiedene Berufsgruppen kennen und nutzen (L, Fr. 3-17, TH Fr. 2-12; PK Fr. 2-8 und 10-11; SL Fr. 4-7).

Zu Unterfrage 2: Lassen sich die verschiedenen Berufsgruppen hinsichtlich ihrer Sichtweisen und Einstellungen bezüglich der Arbeit mit Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen unterscheiden?

Der Aspekt der unterschiedlichen Einstellungen der Mitarbeiter kann dadurch untersucht werden, dass die Antworten der verschiedenen Berufsgruppen auf bestimmte Fragen einander gegenübergestellt und auf signifikante Unterschiede getestet werden können. Im Fragebogen wurden dazu verschiedene Aussagen vorgegeben, die auf einer Skala von 1 bis 4 (keine Zustimmung - volle Zustimmung) beurteilt werden sollten (L Fr. 18, TH Fr. 13, PK Fr. 9). Aus diesen Aussagen wurden diejenigen ausgewählt, die für die Teamarbeit von Bedeutung sind (vgl. Kap. 5.2.7).

Neben dieser Analyse von Zustimmung zu bzw. Ablehnung von bestimmten Aussagen werden zur Bearbeitung dieser Fragestellung die von den Mitarbeitern erfragten positiven und negativen Aspekte an ihrer Arbeit hinsichtlich der evtl. vorhandenen Übereinstimmungen betrachtet (L Fr. 17, TH Fr. 12, PK Fr. 11: *„Was gefällt Ihnen an der Arbeit mit Menschen mit schwersten Behinderungen besonders?“*; *„Was finden Sie an der Arbeit mit Menschen mit schwersten Behinderungen schwierig oder belastend?“*). Hier fließt zusätzlich die Ansicht der Schulleiter bezüglich der besonderen Probleme, die in der Arbeit mit diesen Schülern auftreten können, ein (SL Fr. 14: *„Gibt es spezifische Probleme mit diesen Schülern, die bei weniger schwer behinderten Schülern eher nicht auftreten?“*).

Außerdem werden der Hilfe- und Unterstützungsbedarf sowie die körperlichen Schädigungen der einzelnen Kinder auf einer detaillierten Skala eingeschätzt, diese Ergebnisse wurden bereits unter Kapitel 2.2 zusammenfassend dargestellt um die Stichprobe der an der Erhebung beteiligten Schüler zu charakterisieren. Durch den Vergleich der verschiedenen Berufsgruppen können hier evtl. vorhandene unterschiedliche Schwerpunktsetzungen je nach Berufsgruppe sichtbar werden (L Fr. 21 + 22; TH Fr. 15 + 16).

⁴¹ Zur Vermeidung von Wiederholungen sind die einzelnen Fragen hier nicht konkret aufgeschrieben sondern finden sich im Ergebnisteil.

4.4.3 Methoden zur Untersuchung der interprofessionellen Zusammenarbeit in der schulischen Praxis - Einschätzungen der Teammitglieder

Der dritte Untersuchungsschwerpunkt, der sich mit den konkreten Teamprozessen befasst, soll in der vorliegenden Arbeit über verschiedene Fragen der Fragebögen zur konkreten Aufgabenteilung und Verteilung der Zuständigkeiten untersucht werden. Durch diese Fragen kann die Einschätzung der Teammitglieder bezüglich ihrer Aufgabenübernahme, des Verhältnisses der Professionen zueinander und des Austauschs untereinander beleuchtet werden. Die verschiedenen Unterfragen dieses Schwerpunkts werden folgendermaßen bearbeitet:

Zu Unterfrage 1: Wie schätzen die Teammitglieder die Aufgabenteilung bezüglich der Voraussetzungen für die Arbeit, der Aufgabenschwerpunkte der einzelnen Berufsgruppen sowie der Aufgabenübernahme aller Berufsgruppen in Pflege und Therapie ein? Gibt es dabei Diskrepanzen zwischen den Berufsgruppen?

Dieser Teilaspekt wird anhand verschiedener Fragen aus dem Fragebogen bearbeitet. Bezüglich der Voraussetzungen, die die Teammitglieder für ihre Arbeit wichtig finden, wird die Frage: *„Welches sind die drei wichtigsten Voraussetzungen für die Arbeit mit diesen Schülern?“* ausgewertet (L Fr. 13).

Bezüglich der Übernahme von Aufgaben wird eine Frage aus dem Team herangezogen (Team Fr. 18: *„Wer übernimmt in Ihrer Klasse in der Regel welche Aufgaben in Bezug auf diesen Schüler? Bitte geben Sie jeweils an, wie viel Zeit pro Woche der jeweilige Mitarbeiter mit den einzelnen Aufgaben verbringt.“*). Auch eine Frage zur Übernahme pflegerischer Maßnahmen fließt in die Bearbeitung dieser Fragestellung ein (Team Fr. 22: *„Wer führt in welchem Ausmaß pflegerische Maßnahmen bei diesem Schüler durch?“*).

Zu Unterfrage 2: Wie wird Pädagogik mit Pflege und Therapie verknüpft?

Das Verhältnis von Pädagogik und Pflege bzw. Therapie wird ebenfalls mittels Fragen aus der Fragebogenerhebung betrachtet (L Fr. 18.13, TH Fr. 13.13, PK Fr. 15: *Zustimmung zur Aussage: „Für Pflege sind eigentlich die Pflegekräfte zuständig“*). Außerdem werden die Mitarbeiter zur Aufgabenteilung in der Pflege zusätzlich explizit gefragt *„Sind nur Sie (als Pflegekraft) bei diesem Schüler für Pflege zuständig?“* (PK Fr. 15), und *„Sehen Sie pflegerische Tätigkeiten als Teil Ihrer Aufgaben an?“* (L Fr. 32 und TH Fr. 23).

Anschließend wird die konkrete Verknüpfung von Pflege und Pädagogik beleuchtet (L Fr. 18.22, TH Fr. 13.21, PK Fr. 9.14: *Zustimmung zur Aussage: Es ist wichtig, möglichst viele Pflegesituationen pädagogisch zu nutzen“*) auch (L Fr. 35, PK Fr. 19: *„Nutzen Sie Bereiche der Pflege bewusst pädagogisch?“*).

Auch das Verhältnis Pädagogik/ Therapie wird anhand der Antworten aus der Fragebogenerhebung analysiert (L Fr. 18.15, TH Fr. 13.15: *Zustimmung zur Aussage: „Auch die pädagogischen Mitarbeiter sollten physiotherapeutische Kenntnisse haben“*).

Zu Unterfrage 3: Gibt es einen inhaltlichen Austausch zwischen den Berufsgruppen und wie wird dieser eingeschätzt?

Diese Unterfrage hängt eng mit Aspekten der vorangegangenen Frage, dem Verhältnis der Schwerpunkte Pädagogik, Pflege und Therapie zusammen.

Zur Untersuchung des Austauschs zwischen Therapeuten und Pädagogen werden folgende Fragen herangezogen: Zunächst wird die *Zustimmung zur Aussage „Auch die pädagogischen Mitarbeiter sollten physiotherapeutische Kenntnisse haben“* (L Fr. 18.15, TH Fr. 13.15) nach Berufsgruppen getrennt ausgewertet. Der Wunsch nach mehr Austausch wird durch die Frage *„Ich wünsche mir mehr Austausch mit den Kollegen über diese Schüler“* (L Fr. 18. 2, TH Fr. 13. 2) untersucht. Der konkrete Austausch zwischen Pädagogen und Therapeuten wird anschließend mit der Frage *„Nehmen Sie Einfluss auf die pädagogischen Angebote für diesen Schüler?“* (TH Fr. 24) beleuchtet.

Schließlich wird analysiert, ob die Anregungen der Therapeuten für die Pädagogen erwünscht sind und umgesetzt werden und umgekehrt (TH Fr. 25 und 26).

4.4.4 Methoden zur Untersuchung der direkten Zusammenarbeit in der schulischen Praxis - Analyse von Einzelfallstudien

Die Unterfragen des vierten Untersuchungskomplexes, der sich mit der konkreten Zusammenarbeit in sechs Schulwochen befasst, werden anhand der Videofilme sowie der angefertigten Beobachtungsprotokolle aus den Einzelfallstudien (vgl. Kap. 4.2) untersucht:

Zu Unterfrage 1: Welche Aufgabenteilung existiert in den sechs Klassenteams der Einzelfallstudien im Schulalltag?

Der Aspekt der Aufgabenteilung wird einerseits durch die Aufnahmen der Gesamtkamera, die ein Kind jeweils eine ganze Schulwoche hindurch begleitet hat, und die Analyse der Protokolle (vgl. nähere Ausführungen unter Kap. 4.2) untersucht. Dabei wird - ausgehend von den Hinweisen aus der Literatur zu Aufgaben im Klassenteam

(vgl. Kap. 2.5.4) - unterschieden, welche Aufgaben die verschiedenen Berufsgruppen im Verlauf des Schultags vornehmlich innehaben, ob sie sich z.B. an den Rahmenbedingungen wie Vor- und Nachbereitungen beteiligen, ob sie pflegen, ob sie leitend oder assistierend unterrichten oder Betreuungsaufgaben übernehmen (Zur Kategorienableitung vgl. Kap. 4.2.5.1).

Zu Unterfrage 2: Wird die von Dittmann (1998) geforderte Doppelbesetzung im Schulalltag eingehalten?

Dieser Aspekt wird ebenfalls durch die Aufnahmen der Gesamtkamera und die Analyse der Protokolle untersucht, indem die Personalbesetzung hinsichtlich der Anzahl der beteiligten Personen ausgewertet wird.

Zu Unterfrage 3: Wird die vorhandene Arbeitskraft im Sinne des Team-Teaching genutzt?

Auch zur Bearbeitung dieser Unterfrage werden sowohl die Protokolle als auch die Film-Aufnahmen herangezogen. Die Unterrichtseinheiten werden daraufhin analysiert, welche unterrichtsbezogenen Aufgaben von den Mitarbeitern übernommen werden. Dabei wird besonders darauf geachtet, ob das vorhandene Personal im Sinne des Team-Teaching nach Gately & Gately (2001) optimal genutzt wird.

Zu Unterfrage 4: Gibt es für die Schüler eine Bezugsperson und wer übernimmt diese Rolle?

Bei der Untersuchung dieser Unterfrage besteht das Problem, dass man die „Beziehung zwischen zwei Menschen“ u.U. nicht sehen, geschweige denn von außen beurteilen kann. Eigentlich wäre man zur Beantwortung auf eine Aussage des Schülers oder der Schülerin angewiesen. Da dies bei den hier im Fokus stehenden Schülern nicht möglich ist, wird über eine quantitative Analyse der Kontaktzeiten, die die einzelnen Mitarbeiter zu diesem Kind haben, die Frage nach der Bezugsperson bearbeitet. Die Ergebnisse werden mit den Aussagen der Teammitglieder in den Rückmeldungsgesprächen in Beziehung gesetzt, so dass trotz dieser Schwierigkeiten die Frage, welche Bezugspersonen für diese sechs Kinder aus den Einzelfallstudien existieren, beantwortet werden kann. Außerdem werden hier auch Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung einbezogen, die sich auf die Frage einer Bezugsperson für die Kinder beziehen: Die Zustimmung zur Frage: *„Diese Schüler brauchen eine Hauptbezugsperson besonders“* (L Fr. 18, TH Fr. 13) und die Frage danach, ob jedes Kind eine solche hat bzw. wer diese auswählt (Team Fr. 3 und 4).

Zu Unterfrage 5: Wie ist das Teamklima und welche der vier Skalen aus dem Teamklima-Inventar spielen in den sechs exemplarischen Klassenteams eine Rolle?

Das Klima in den Schulteams lässt sich weder im Fragebogen noch in den Videos erfassen, deshalb wird es anhand des Team-Klima-Inventars für Innovation von Brodbeck, Anderson & West (2000) exemplarisch für die Einzelfall-Teams ausgewertet und interpretiert (vgl. Kap. 4.3)

5 Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Untersuchungen dargestellt und jeweils direkt anschließend anhand der theoretischen Grundlagen interpretiert, kommentiert und aufeinander bezogen, da aufgrund der Fülle an Datenmaterial eine Trennung von Ergebnisdarstellung und -interpretation ungeeignet scheint und es unweigerlich zu Redundanzen kommen würde. Aus dem gleichen Grund findet sich die jeweilige zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse zu den einzelnen Untersuchungs-Schwerpunkten nicht am Ende der jeweiligen Ergebnisdarstellung, sondern zur besseren Übersicht erst in Kap. 6.1, 6.2 und 6.3, wo dann anschließend jeweils konkrete Schlussfolgerungen abgeleitet werden.

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt nach Themen gegliedert, entsprechend den Unterfragen der vier Untersuchungsschwerpunkte (vgl. Kap. 3). Dabei werden jeweils zunächst allgemeine Überlegungen zum Themenbereich angestellt. Die daran anschließend dargestellten Ergebnisse werden jeweils nachfolgend durch Tabellen oder Grafiken verdeutlicht, dabei werden folgende Abkürzungen für die Berufsgruppen verwendet: Sonderschullehrerin= SoL, Fachlehrerin= FL, Pflegekraft= PK, Therapeutin= TH, Zivildienstleistender= ZDL, Schulleiter = SL und Eltern = E. Der Legende unter der Grafik sind jeweils der Fragebogen, sowie die Fragennummer und die Stichprobengröße (N) zu entnehmen.

5.1 Untersuchungsschwerpunkt 1: Planung und Konzeption der Teamarbeit

Die Umsetzung von Modellen zur Teamkooperation setzt voraus, dass sich die Teammitglieder in Bezug auf die Gestaltung ihrer Zusammenarbeit einig sind. Diese Einigkeit erfordert neben gemeinsamen Normen und Werten auch eine weitgehende Übereinstimmung bezüglich des Ablaufs der konkreten täglichen arbeitsteiligen Kooperation. Eine Übereinstimmung kann z.B. durch eine explizite Formulierung in der Schulkonzeption erreicht werden; sie kann auch, wenn eine schriftliche Festlegung nicht existiert, implizit vorhanden sein. Insofern wird in jeder Schule (entweder explizit oder implizit) nach einer ‚Konzeption‘ gearbeitet, im günstigen Fall nach einer, die sowohl konkrete Vorgaben und Vereinbarungen enthält als auch ausreichend Raum für Flexibilität lässt.

Die (implizite) ‚Konzeption‘ einer Institution kann allerdings auch darin bestehen, dass möglichst wenig geregelt wird, was von den Beteiligten als Möglichkeit geschätzt werden kann, sich in der Arbeit selbst zu verwirklichen und unabhängig von Vorgaben das zu tun, was ihnen selbst und den Schülerinnen wichtig erscheint. Das Problem einer nur implizit vorhandenen Konzeption liegt allerdings darin, dass vieles doch geregelt werden muss und dass die Vereinbarungen darüber dann „irgendwie“, in Form informeller und häufig konflikthafter Prozesse, entschieden werden (vgl. Haisch 1988; 1993). Das Entstehen und auch die Verbindlichkeit solcher faktischer, aber nicht ausgesprochener Regelungen bleiben intransparent und damit unbefriedigend. Es spricht deshalb vieles dafür, dass eine Institution wie eine Schule eine explizite Konzeption erarbeitet, in der die gemeinsamen Ziele, die Zielgruppe(n), die allgemein anerkannten Vorgehens- und Arbeitsweisen, die eingesetzten Personen und notwendigen Qualifikationen sowie materielle Gegebenheiten, Entscheidungswege und -gremien etc. so formuliert sind, dass die Mitarbeiter ebenso wie auch die Schüler bzw. deren Eltern Klarheit darüber haben.

Viele Schulen verfügen deshalb über eine schriftlich formulierte Konzeption. Aufschlussreich im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit ist, ob in dieser Konzeption auch Schülerinnen mit schweren Behinderungen berücksichtigt, und die damit verknüpfte Teamkooperation geregelt werden.

5.1.1 Verankerung der Schülergruppe und der Teamkooperation in den Schulkonzeptionen

Die Frage zur konzeptionellen Verankerung der Teamkooperation richtet sich in der Erhebung an die Schulleiter. Sie bezieht sich darauf, ob die Konzeptionen der Schulen überhaupt (explizite) Aussagen zur Unterrichtung von Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen enthalten, ob es also Vereinbarungen zu den hier angesprochenen Grundlagen, Zielen und Bedingungen der gemeinsamen Arbeit gibt, in denen die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung eine Rolle spielen.

Die 91 der insgesamt 97 Schulleiter (94%), die sich dazu äußern, geben zu weniger als der Hälfte (43%) an, dass ihre Schulkonzeption spezielle Aussagen zur schulischen Förderung schwer(st)behinderter Schüler enthält. Wenn sich also in fast 60% der Schulen keine speziellen Aussagen zu diesen Schülerinnen finden, so ist davon auszugehen, dass in diesen Fällen auch nicht konzeptionell geregelt sein kann, wie die diesbezügliche Zusammenarbeit im Team funktioniert.

Allerdings finden sich hier deutliche Unterschieden zwischen den Schultypen: Leiter von Schulen für Geistigbehinderte (an denen die Schülerschaft insgesamt weniger schwere Behinderungen aufweist) geben signifikant (Kruskal-Wallis-Test: asympt. Sign. = 0,019)⁴² seltener an, Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung in ihrer Konzeption erwähnt zu haben (33%) als die der Schulen für Körperbehinderte (50%) oder der für Geistig- und Körperbehinderte (71%). Dies dürfte in direktem Zusammenhang mit dem Anteil dieser Kinder und Jugendlichen an der jeweiligen Schülerschaft stehen: Je größer dieser ist, desto eher werden deren Anliegen im Schulkonzept berücksichtigt. Dies wirft allerdings die Frage auf, ob sich nicht gerade auch die Mitarbeiter an Schulen, an denen nur wenige Schülerinnen mit schwerer und mehrfacher Behinderung sind, über deren Integration in die übrige Schülerschaft und dafür günstige Bedingungen konzeptionelle Gedanken machen könnten.

Zwischen Schulen in privater und Schulen in öffentlicher Trägerschaft gibt es hier keine erkennbaren Unterschiede.

Enthält Ihre Schulkonzeption spezielle Aussagen zur schulischen Förderung dieser Schüler?

	S-fG	% von Schule	S-fK	%	Schule für Gb+Kb	%	S-fB/ S	%	S-fG/ Hör-/ Sprb	%	Alle	%
Ja	19	32,8	6	50,0	12	70,6	2	66,7	0	0,0	39	42,9
Nein	39	67,2	6	50,0	5	29,4	1	33,3	1	100,0	52	57,1
Summen	58	100,0	12	100,0	17	100,0	3	100,0	1	100,0	91	100,0

Tab. 8 F 9 SL, N=91

Bei der Fragebogenerhebung wurden alle Schulen gebeten, ihre Schulkonzeptionen gesondert von den anonymisierten Bögen beizulegen. Diese wurden ebenfalls in Bezug auf das Thema der interdisziplinären Zusammen-

⁴² Die Schulen für Blinde und Sehbehinderte sowie Hör – und Sprachgeschädigte wurden wegen der geringen Fallzahl aus dem Signifikanztest ausgeschlossen.

arbeit hin untersucht. Ergänzend fanden Analysen der Internetauftritte der an der Untersuchung beteiligten Schulen im Herbst 2005 statt, um auch Schulen einzubeziehen, die zwar keine Konzeption mitgeschickt haben, aber - möglicherweise auch zwischenzeitlich - über eine solche im Internet informieren⁴³. Die Auswertungen dieses Materials ergaben, dass 54 der 109 an der Erhebung beteiligten Schulen keine öffentlich zugängliche Konzeption haben (49,5%). Von 26 dieser Schulen gibt es explizite Aussagen dazu, dass es keine ausführliche, konkrete Schul-Konzeption gibt, bei 28 war eine solche nicht zu bekommen; es ist nicht auszuschließen, dass einzelne Schulen über eine interne Konzeption verfügen, diese aber nicht weitergeben und veröffentlichen.

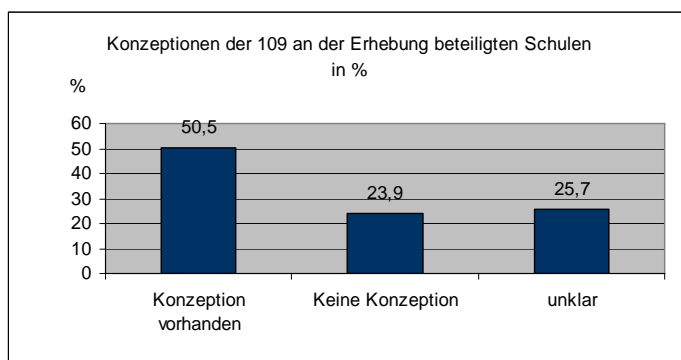


Abb. 12 Vorhandensein einer veröffentlichten Schulkonzeption in den an der Erhebung beteiligten Schulen

Dieses Ergebnis deckt sich nahezu mit den Schulleiter-Aussagen, von denen 43 % (von N=91) angeben, dass Schüler mit schweren Behinderungen nicht explizit in der Konzeption genannt werden. Nur zeigt sich hier, dass es in etlichen dieser Fälle offenbar überhaupt keine Schulkonzeption gibt. In Bezug auf das Thema Teamarbeit ergibt die detaillierte Analyse der verfügbaren Konzeptionen, dass die Kooperation in 32 der 55 (knapp 60%) verfügbaren Konzeptionen angesprochen wird, das sind mit 29,4% knapp ein Drittel aller 109 beteiligten Schulen

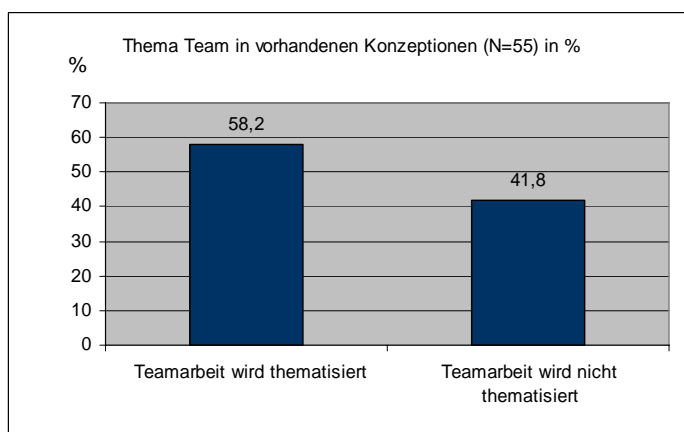


Abb. 13 Thema Team in vorhandenen Konzeptionen (N=55) in %

⁴³ Leider war es nicht möglich, zu analysieren, ob sich in den Konzeptionen seit der Fragebogenerhebung inzwischen Veränderungen ergeben haben, da die Internetseiten laufend aktualisiert werden, so dass eine diesbezügliche Auswertung schwierig ist.

Die diesbezüglichen Aussagen sind allerdings in sehr unterschiedlichem Ausmaß ausführlich und verbindlich. So wird z.B. in einer Konzeption lediglich erwähnt, dass „partnerschaftliches Handeln und gegenseitige Wertschätzung [...] das Handeln [bestimmen]“ (Konzeption Schule Nr. 109). In einer weiteren Konzeption (Schule Nr. 78) ist zu lesen: „Als Arbeitsgrundlage dient für Schüler/innen, Mitarbeiter/innen, Eltern und alle beteiligten Personen eine gemeinsame Plattform. Diese gründet sich auf Selbstbestimmung, Toleranz und Kooperation. Sie schafft ein Klima, das allen Beteiligten Vertrauen und Zuversicht ermöglicht“.

Es gibt aber auch Konzeptionen, in denen die Teamarbeit überaus ausführlich und konkret dargestellt und begründet wird, so in der Schule Nr. 70, in deren Konzeption ihr *Blockteamkonzept* dargestellt wird, oder in der Schule Nr. 6, deren Konzeption explizit Aussagen zu Teamsitzungen und Inhalten macht:

„In unserer Schule steht die Teamarbeit sehr im Vordergrund sowohl innerhalb der einzelnen Klassen als auch innerhalb der Stufen. Die Teams der Klassen treffen sich 14-tägig (sic!), bei Bedarf öfter und die Teams der Stufen treffen sich je nach Besonderheiten, Themen, Aktuelles etc.. Zusätzlich greift die Teamarbeit bis auf Schulleitererebene ein. Im 14-tägigen (sic!) Rhythmus trifft sich eine freiwillige Gruppe von Sonderschullehrern, Fachlehrern und Erzieherinnen mit der Schulleitung zu einer Teammanagementsitzung. In dieser Sitzung geht es um gegenseitige Informationen, Austausch und gemeinsame Erarbeitung von größeren Projekten, derzeit ist es die Aktualisierung des Schulkonzeptes.“

Eine solche ausführlichere Bezugnahme auf die Teamarbeit findet sich nur bei insgesamt 7 der gefundenen Konzeptionen. Zwei davon gehören zu Schulen, die auch an der Einzelfallerhebung teilgenommen haben (Fall A und Fall B bzw. Fall F (Fall F ist eine Außenklasse dieser Stammschule) vgl. Kap. 5.4.8.. Damit bestätigt sich der Eindruck, dass es sich bei den Teams aus den Einzelfällen tatsächlich um Teams aus Schulen handeln könnte, in denen die Arbeit konzeptionell umfassend durchdacht wird, und dass es sich evtl. - wie vermutet - um eher engagierte Teams handelt.

Die Ergebnisse zeigen, dass die von verschiedenen Autoren (vgl. Antoni 2000, Brodbeck et al. 2000) als wichtige Voraussetzung für erfolgreiche Teamarbeit formulierte Forderung nach konzeptioneller und organisatorischer Verankerung der Zusammenarbeit und der konkreten Teamkooperation bei knapp 70% der beteiligten Schulen zumindest in den öffentlich zugänglichen bzw. mit gesendeten Konzeptionen nicht gegeben ist. Auch wenn es darüber hinaus schulintern verbindliche Verabredungen geben könnte, spiegelt sich darin der eher geringe Stellenwert, der diesem Thema bezüglich einer konzeptionellen Bearbeitung eingeräumt wird und möglicherweise auch die Haltung wider, dass Teamarbeit nicht explizit (und öffentlich zugänglich) formuliert werden muss, sondern „einfach so“ funktioniert.

5.1.2 Erwartungen der Schulleitungen bezüglich der Aufgaben-Übernahme der verschiedenen Berufsgruppen

Neben einer Konzeption spielt auch die Erwartung der Schulleitung bezüglich der Arbeits- und Aufgabenverteilung im Team als Vorgabe bei der Zusammenarbeit eine Rolle, da diese Erwartungen implizit und auch explizit in die Zusammensetzung der Teams und die Arbeitsabläufe hineinspielen. Die Schulleiter wurden deshalb gefragt, welche Art von Angeboten bzw. Tätigkeiten sie von den verschiedenen Professionen erwarten. Die angegebenen

prozentualen Anteile beziehen sich jeweils auf die Zahl der Schulleiter, die sich zu den Aufgaben der jeweiligen Berufsgruppe mindestens einmal geäußert haben, um sicher zu stellen, dass nur Schulen in die Auswertung einbezogen werden, an denen die jeweilige Berufsgruppe auch tatsächlich vorhanden ist.

Von den 96 Schulleitern, die sich dazu äußern, sehen es 95 (99%) als einen Aufgabenbereich der Sonderschullehrer an, individuelle Angebote zu machen. Bezogen auf die Fachlehrerinnen reduziert sich dieser Wert auf 92%, während alle 96 Schulleiter Gruppenangebote als Teilbereich ihres Aufgabenspektrums ansehen; von den Sonderschullehrerinnen erwarten dies 94% der Schulleiter. Hier spiegelt sich wider, dass aus der Perspektive der Schulleiter die beiden Lehrergruppen vorrangig für solche Angebote verantwortlich sein sollen, die in Gruppen stattfinden, was vor allem für den Unterricht gilt. Beide Gruppen sollen aber nach Auffassung der meisten Schulleiter ebenso individuelle Angebote machen, wobei die Sonderpädagogen hierfür verstärkt vorgesehen sind. Bemerkenswert ist, dass die Schulleiter zu 78% bzw. 82% davon ausgehen, dass die SoL und FL auch pflegerische Aufgaben übernehmen - wie die Teammitglieder dies selber einschätzen, wird weiter unten dargestellt. Zudem wird auch die Gestaltung von freier Zeit und Pausen häufig als pädagogischer Aufgabenschwerpunkt verstanden (FL 72%, SoL 58%).

Insgesamt liegt hier eine große Übereinstimmung hinsichtlich der ‚Aufgabenbilder‘ vor, bei der nur eine leichte Tendenz zur Differenzierung zu erkennen ist: Die FL sind nach mehrheitlicher Auffassung der Schulleitungen eigentlich für alle Bereiche zuständig, also für Gruppenangebote, individuelle Förderung sowie für Pflege und Freizeitgestaltung, während sich dieses Profil bei den SoL etwas in Richtung der ‚individuellen Angebote‘ verschiebt.

Die Therapeutinnen haben nach Auffassung aller Schulleiter ebenfalls die Aufgabe, (auch) individuelle Angebote zu machen. Erwähnenswert ist jedoch, dass fast die Hälfte (46%) der Schulleiter auch Gruppenangebote von ihnen erwarten und dass fast ein Drittel sie auch bei der Gestaltung freier Zeit beteiligt sehen möchte.

Pflegekräfte und ZDL liegen hinsichtlich der zugewiesenen Erwartungen nahe beieinander, nämlich vornehmlich bei pflegerischen Aufgaben und der Gestaltung der freien Zeit. Das überrascht nicht, weil Zivildienstleistende ebenso wie Pflegekräfte in der Regel Tätigkeiten im Bereich von Pflege, Versorgung und Transport übernehmen. Bemerkenswert ist hier vielmehr, dass 31% der SL von ihnen auch individuelle Angebote erwarten, von den Pflegekräften mit 41% sogar noch häufiger. Dagegen sehen nur ca. 9% ihre Aufgaben im Bereich der (unterrichtlichen) Gruppenangebote.

Welche Angebotsarten erwarten die Schulleiter von welcher Berufsgruppe?

Aufgaben der ...	SoL	%	FL	%	TH	%	PF	%	ZDL	%	And.	%
Individuelle Angebote	95	99,0	88	91,7	74	100,0	35	41,2	27	31,4	5	71,4
Gruppenangebote	90	93,8	96	100,0	34	45,9	8	9,4	8	9,3	3	42,9
Pflegerische Aufgaben	75	78,1	79	82,3	42	56,8	85	100,0	82	95,3	6	85,7
Gestaltung der freien Zeit	56	58,3	69	71,9	22	29,7	53	62,4	57	66,3	4	57,1
gen. von Anzahl Schulleiter	96		96		74		85		86		7	

Tab. 9 F 17 SL, N= 97 bzw. N= 86 (bei ZDL), N= 85 (bei TH) und N= 74 (bei PF), Mehrfachnennungen

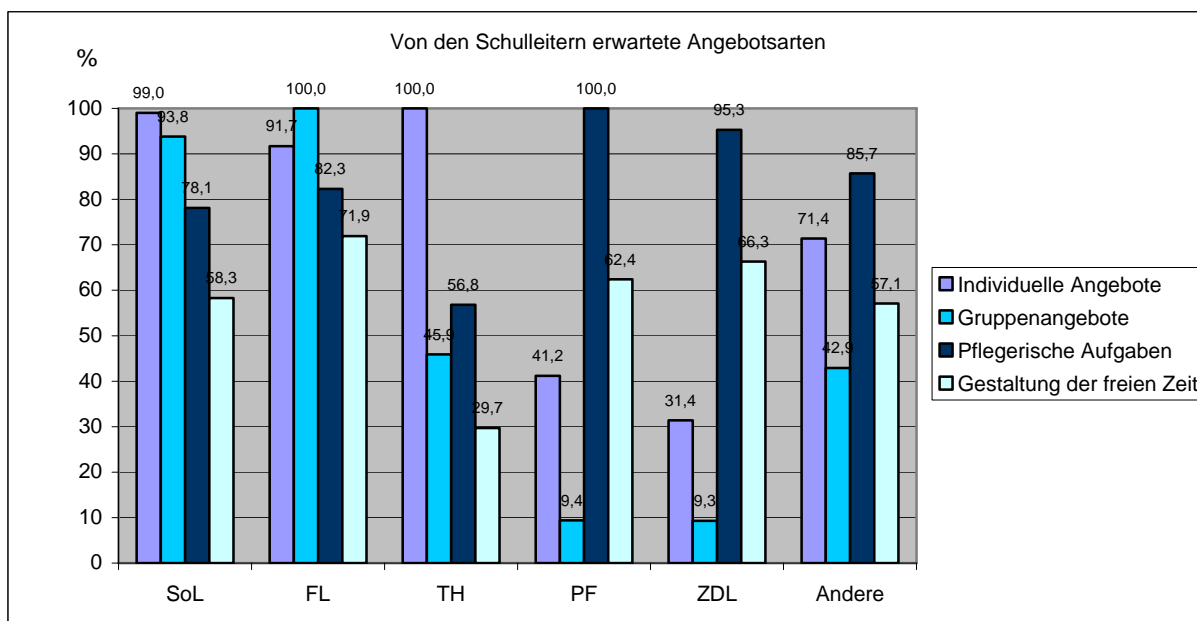


Abb. 14 F 17 SL, N=97; Mehrfachnennungen

Insgesamt zeigen sich hier professionsspezifische Schwerpunkte bei den Erwartungen der Schulleiter bzgl. der Tätigkeitsschwerpunkte. Die Fachlehrer und auch die Sonderpädagogen erscheinen aus dieser Perspektive als ‚für alles zuständig‘, letztere mit etwas mehr Gewicht auf der Einzelförderung. Für die Gestaltung der freien Zeit sind nach Meinung vieler SL in erhöhtem Maße die PF und ZDL zuständig, die sich aber nur selten an Gruppenangeboten beteiligen sollen. Die Therapeuten haben erwartungsgemäß einen deutlichen Schwerpunkt bei der Einzelförderung, werden aber zusätzlich von ca. 50% mit Gruppen-Unterricht und Pflege beauftragt und ca. ein Drittel der Schulleiter sieht ihre Aufgaben auch im Bereich der Gestaltung der freien Zeit. Diese Erwartungen bestimmen vermutlich das Selbstbild der Mitarbeiter und damit ihre Aufgabenübernahme mit; dies wird in den nachfolgend durch verschiedene Fragen und auch durch die Analyse der Aufgabenübernahme in den Einzelfallstudien untersucht.

5.1.3 Planungsübernahme für einen Schüler mit schweren und mehrfachen Behinderungen hinsichtlich Unterricht, Pflege und Therapie

In der Literatur wird von verschiedenen Autoren die Auffassung vertreten, dass Unterricht, Pflege und Therapie nach Möglichkeit integriert und miteinander verschränkt stattfinden sollten (vgl. Fröhlich 1991; Goll 1996; Koskie & Freeze 2000), damit die Lerninhalte als Einheit erlebt werden können und einzelne Fähigkeiten nicht isoliert von einem Sinnzusammenhang trainiert werden. Wichtig ist deshalb eine Abstimmung dieser Teile des schulischen Geschehens, da unterschiedliche Personen mit pädagogischen, pflegerischen und therapeutischen Maßnahmen betraut sind, wodurch eine Übereinkunft bezüglich der jeweils verfolgten Ziele notwendig wird. Für ein Kind wäre es beispielsweise schwierig, wenn in einem schulischen Bereich viel Wert auf Unabhängigkeit und Eigenständigkeit gelegt würde, während ihm in einem anderen Bereich vieles abgenommen wird.

Dies setzt Koordinations- und Entscheidungsprozesse voraus, durch die eine Abstimmung der unterschiedlichen schulischen Schwerpunktbereiche erreicht werden kann. Es wurden deshalb Fragen nach der Ent-

scheidung bezüglich des Gesamtförderangebotes (an die Teams als Ganzes) sowie bezogen auf die Planung einzelner Förderbereiche (an SoL, FL und Th) gestellt, die nachfolgend dargestellt und miteinander in Beziehung gesetzt werden.

5.1.3.1 Entscheidung über das Gesamtförderangebot

Nach Auffassung der Teams, die den Bogen gemeinsam ausfüllen sollten, wird die Entscheidung über das Gesamtförderangebot überwiegend ‚gemeinsam von den Klassen-Teams‘ gefällt. Insgesamt geben 79% der Teams zunächst an, dass sie ‚gemeinsam‘ wesentlich zur Planung des Gesamtangebotes beitragen. Dann zeigen sich aber doch auch tendenziell unterschiedliche Verantwortlichkeiten. Von 62% der Teams wird angegeben, dass (auch) die Fachlehrerin (Klassenlehrerin) hier wesentlichen Einfluss nimmt, während von je ca. einem Drittel angegeben wird, dass auch Therapeuten und Sonderschullehrer diese Rolle spielen (Mehrfachnennungen waren möglich).

Ein Drittel ist auch der Auffassung, dass die Planung je nach Unterrichtseinheit von unterschiedlichen Personen vorgenommen wird. Dieser Aspekt ist im Zusammenhang mit der Fragestellung einer team- und disziplinübergreifenden Förderung von Bedeutung, impliziert er doch, dass zwischen den einzelnen Unterrichtseinheiten u.U. keine Absprachen bezüglich bestimmter Vorgehensweisen oder übergeordneter Ziele stattfinden. In diesen Fällen stellt sich die Frage, ob bestimmte Aspekte der Förderung (beispielsweise Selbstständigkeit vs. Verwöhnen, oder der Umgang mit auffälligen Verhaltensweisen) einheitlich behandelt werden (können). Die Eltern sind nach Auffassung der Teams bei 20% der einbezogenen Klassen an der Planung beteiligt. Nur 2,3% der Befragten bringen zum Ausdruck, es gebe gar kein Gesamtförderangebot.

Wer trägt wesentlich zu der Entscheidung bei, wie sich das Gesamtförderangebot für diesen Schüler zusammensetzt?

	Nennungen	% (der Teams)
Das Team	135	78,5
Klassenlehrerin (in der Regel Fachlehrerin)	106	61,6
Therapeutin	63	36,6
Sonderschullehrerin	62	36,0
Je nach Unterrichtseinheit unterschiedlich	51	29,7
Eltern	34	19,8
Andere	24	14,0
Fachkonferenz/ Stufenkonferenz	16	9,3
Schulleiterin	9	5,2
Niemand, es gibt kein bestimmtes Gesamtangebot	4	2,3

Tab. 10 Frage 19 Team, N=172; Mehrfachnennungen

5.1.3.2 Entscheidung über die inhaltliche Gestaltung von Unterricht, Pflege und Therapie (Planung, nicht Durchführung)

Während die meisten Teams davon ausgehen, dass sie vorrangig gemeinsam über das gesamte Förderangebot für ihre Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung entscheiden, wobei auch den Klassenlehrerinnen überwiegend eine (ebenfalls) wichtige Rolle bei dieser Entscheidung zugeschrieben wird, ändert sich dieses Bild etwas, wenn die Mitarbeiter zur Planung der einzelnen Angebotsbereiche Aussagen treffen.

Entscheidung über die Gestaltung des Unterrichts

	FL	%	SoL	%	TH	%	Alle	%
Team gemeinsam	123	68,0	102	64,6	58	50,4	283	62,3
Sonderschullehrerin	59	32,6	82	51,9	66	57,4	207	45,6
Fachlehrerin	104	57,5	81	51,3	70	60,9	255	56,2
Therapeutin	26	14,4	24	15,2	13	11,3	63	13,9
Pflegekräfte	19	10,5	12	7,6	7	6,1	38	8,4
Eltern	25	13,8	17	10,8	13	11,3	55	12,1
niemand	0	0,0	1	0,6	0	0,0	1	0,2
andere	8	4,4	6	3,8	6	5,2	20	4,4
Summen	181		158		115		454	

Tab. 11 F 26 FL, N=181; F 26 SoL, N=158; F 19 TH, N=115; Alle N=454; Mehrfachnennungen

Insgesamt haben 454 Personen diese Frage beantwortet, 181 Fachlehrer, 158 Sonderschullehrer und 115 Therapeuten. Die Pflegekräfte wurden hierzu nicht befragt. Am häufigsten wurde auch hier herausgestellt, dass das ‚Team gemeinsam‘ für die inhaltliche Ausgestaltung des Unterrichts zuständig sei, allerdings mit 62% etwas weniger als bei den Antworten aus den Teambögen. Die verschiedenen Professionen sind allerdings nicht gleich häufig dieser Auffassung. 68% der Fachlehrer, 65% der Sonderschullehrer aber nur 50% der Therapeuten haben ‚Team entscheidet gemeinsam‘ angekreuzt. Dass die Auffassungen der Therapeuten und der pädagogischen Kräfte hier voneinander abweichen, könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Pädagogen die Therapeuten nicht unbedingt als Mitglieder des Teams ansehen. Sie geben z.T. offenbar bereits an, im ‚Team gemeinsam‘ zu entscheiden, wenn die Therapeuten dabei nicht zugegen sind, und sie (die Fachlehrer und Sonderschullehrer ohne die Therapeuten) gemeinsam zu einer Übereinkunft gekommen sind. Eine weitere Erklärungsmöglichkeit wäre, dass die Pädagogen zwar der Meinung sind, die Therapeuten seien ein Teil des Teams und an Entscheidungen beteiligt, die Therapeuten selber dies aber nicht so empfinden.

Hinsichtlich der Verantwortlichkeiten der einzelnen Professionsgruppen für das Unterrichtsangebot zeigt sich, dass 52% der Sonderschullehrer diese bei sich selbst sehen. Diese Auffassung teilen nur 33% der Fachlehrer, während sie zu 58% sich selbst für besonders verantwortlich halten. Auch 61% der Therapeuten sehen die Verantwortung für die Gestaltung des Unterrichts im Gegensatz zu den Sonderpädagoginnen eher bei den Fachlehrern. Die Sonderpädagoginnen, die sich hier - wie dargestellt - zu 52% selbst für verantwortlich halten, sprechen demgegenüber nur zu 52% den Fachlehrern eine besondere Verantwortung für das Gesamtförderangebot zu. Die Eltern werden im Durchschnitt von 12% der Antwortenden genannt. Immerhin zwischen 6 % (Th) und 11% (FL) geben an, dass auch die Pflegekräfte über die inhaltliche Ausgestaltung des Unterrichts entscheiden. Dass ‚niemand‘ über die Unterrichtsgestaltung entscheide, wird schließlich von einer SoL angegeben.

Dieses Ergebnis zeigt, dass neben dem Team als Ganzem (dem sich die Therapeuten allerdings, wie durch die Antworten vermutet werden kann, nicht so zugehörig fühlen), erwartungsgemäß insbesondere die Lehrkräfte für die Ausgestaltung der Unterrichtsinhalte zuständig sind. Es gibt demnach offenbar unterschiedliche Wahrnehmungen der Lehrkräfte bezüglich ihres eigenen Anteils. Die Sonderpädagoginnen schätzen ihre eigene Verantwortlichkeit deutlich höher ein, als ihnen von den Therapeuten und insbesondere den Fachlehrern zugeschrieben wird.

Entscheidung über die Gestaltung der Pflege

	FL	%	SoL	%	TH	%	Alle	%
Team gemeinsam	81	47,6	83	55,3	58	51,8	222	51,4
Sonderschullehrerin	33	19,4	44	29,3	25	22,3	102	23,6
Fachlehrerin	85	50,0	55	36,7	37	33,0	177	41,0
Therapeutin	21	12,4	15	10,0	21	18,8	57	13,2
Pflegekräfte	64	37,6	54	36,0	51	45,5	169	39,1
Eltern	40	23,5	35	23,3	35	31,3	110	25,5
Niemand	1	0,6	2	1,3	0	0,0	3	0,7
Andere	10	5,9	13	8,7	12	10,7	35	8,1
Summen	170		150		112		432	

Tab. 12 F 26 FL, N=170; F 26 SoL, N=150; F 9 TH, N=112; Alle N=432; Mehrfachnennungen

Zur Entscheidung über die Pflege liegen 432 ausgefüllte Bögen vor: von 170 FL, 150 SoL und 112 TH. Auch hier ist offenbar das Team als Ganzes am häufigsten für die inhaltliche Ausgestaltung zuständig. Die Sonderpädagoginnen selber schätzen ihre Planungsaufgabe hier wiederum selber deutlich höher ein als ihre Kolleginnen das tun. Die Fachlehrer schätzen ihre eigene Aufgabe hier ebenfalls sehr hoch ein: 50% kreuzen ‚Fachlehrer‘ an. Dagegen geben nur 37% der Sonderschullehrer und 33% der Therapeuten hier die Fachlehrer an. Die Therapeuten finden vielmehr (nämlich zu 46%), dass die Pflegekräfte hier zuständig sind, fast 10% mehr als Sonderschullehrer und Fachlehrer. Im Bereich der Pflege scheinen die Eltern größeren Einfluss auf die Gestaltung zu haben als im Bereich des Unterrichts, im Durchschnitt kreuzen 26% die Eltern an.

Entscheidung über die Gestaltung der Therapie

	FL	%	SoL	%	TH	%	Alle	%
Team gemeinsam	44	29,9	52	37,7	43	33,6	139	33,7
Sonderschullehrerin	19	12,9	21	15,2	12	9,4	52	12,6
Fachlehrerin	35	23,8	20	14,5	20	15,6	75	18,2
Therapeutin	108	73,5	98	71,0	115	89,8	321	77,7
Pflegekräfte	3	2,0	4	2,9	4	3,1	11	2,7
Niemand	6	4,1	8	5,8	0	0,0	14	3,4
Andere	7	4,8	5	3,6	7	5,5	19	4,6
Eltern	23	15,6	24	17,4	36	28,1	83	20,1
Summe	147		138		128		413	

Tab. 13 F 26 FL, N=147; F 26 SoL, N=138; F 19 TH, N=128; Alle= 413; Mehrfachnennungen

Zur Entscheidung über die Gestaltung der Therapie liegen 413 Antworten vor, 147 von Fachlehrern, 138 von Sonderschullehrern und 128 von Therapeuten. Die inhaltliche Ausgestaltung der Therapie liegt nach den Ergebnissen ziemlich eindeutig bei den Therapeuten, wobei die Pädagogen hier allerdings fast 20% seltener den Therapeuten angeben als diese sich selbst (die fast zu 90% sich selber als zuständig betrachten). Die pädagogischen Fachkräfte empfinden gegenüber den Therapeuten relativ häufiger jeweils die eigene Berufsgruppe zuständig (23,8% Fachlehrer, 15,2% Sonderschullehrer). Die Eltern werden besonders von den Therapeuten als einflussreich betrachtet (28% der Nennungen), wogegen nur 16% der Fachlehrer und 17% der Sonderschullehrer die Eltern als zuständig angeben.

Insgesamt zeigen diese Ergebnisse, dass die Mitarbeiter in allen drei Bereichen die eigene Entscheidungsbeteiligung tendenziell höher einschätzen, als andere diese beurteilen, sie scheinen sich hier alle besonders verantwortlich zu fühlen. Dabei zeichnen sich bestimmte Tendenzen ab. FL und SoL gehen am häufigsten davon aus, dass Entscheidungen über das Gesamtförderangebot im Team getroffen werden, wobei aber der Eindruck entsteht, dass sie dabei die Therapeuten nicht unbedingt zum *Team* zählen. Auch die Therapeuten selbst fühlen sich hier u.U. nicht vollständig einbezogen. Damit liegt die Hauptverantwortung für die pädagogischen Förderbereiche (auch) nach deren eigener Einschätzung bei den Pädagogen. Die Therapeuten sehen ihre Hauptverantwortlichkeit ebenfalls in ihrem professionsspezifischen Arbeitsbereich, also der Therapie, was auch von den anderen Berufsgruppen eingeräumt wird. Bezogen auf die Pflegekräfte fällt auf, dass ihre Kollegen das Gefühl haben, sie würden nicht alleine über ihren Arbeitsbereich entscheiden, sondern dass hier häufiger das Team mitbeteiligt ist und auch die Eltern einen relativ großen Einfluss nehmen. Diese Ergebnisse belegen daher einerseits professionsspezifische Schwerpunktsetzungen, andererseits aber eine gewisse Unklarheit bezüglich der Zuständigkeiten und Entscheidungskompetenzen, die dann vermutlich in der konkreten Praxis festgelegt werden müssen.

5.1.4 Teamsitzungen

Die bisher dargestellten Ergebnisse zeigen, dass die Planung der Förderangebote vom Team überwiegend als gemeinsame Aufgabe angesehen wird. Damit stellt sich die Frage, wann und in welchem Rahmen Absprachen hierzu stattfinden. Regelmäßige Teamsitzungen, die nach Klauß (1999) zum *indirekten pädagogischen Handeln* zu zählen sind, in denen die Zusammenarbeit geplant und konzeptionell gearbeitet wird, werden übereinstimmend von allen Autoren (vgl. Kap. 2.3.4) als bedeutsam für gelingende Zusammenarbeit eingeschätzt. In den Fragebögen wurden deshalb Fragen zu Häufigkeit, Zeitpunkt und Inhalt der Teamsitzungen gestellt, die nachfolgend dargestellt werden. Es zeigen sich dabei keine signifikanten Unterschiede zwischen den verschiedenen Schultypen.

5.1.4.1 Häufigkeit der Teambesprechungen

In 35% der Teams gibt es wöchentlich stattfindende Teamsitzungen. Weitere 34% der Teams geben zwar regelmäßige, aber nur monatlich oder seltener stattfindende Teamgespräche an. In den meisten Fällen (61%) finden sie (evtl. zusätzlich) bei konkreten Anlässen und Problemen statt. In 25% der Teams gibt es monatliche und in 13% tägliche Teamgespräche. Vermutlich sind mit diesen täglichen Besprechungen kurze ‚Zwischen-Tür-und-Angel-Gespräche‘ gemeint, in denen geklärt wird, wer da ist und ob es irgendwelche Besonderheiten gibt, also nicht die Art von Teamsitzungen, die für inhaltliche Arbeit geeignet scheint. Ausgehend von den in der Literatur zu findenden Forderungen nach regelmäßigen (also in der Regel wöchentlichen) Teamsitzungen, in denen die Arbeit koordiniert und abgesprochen wird, erscheint die Anzahl von Teams, die sich wöchentlich treffen, mit 35% erstaunlich gering, bedeutet es doch umgekehrt, dass sich fast zwei Drittel der Teams nur monatlich und seltener oder tatsächlich nur bei ‚konkreten Anlässen‘ treffen (18,1% haben nur hier eine Angabe gemacht). Das entspricht der Aussage von Schley (1998, 148), nach der das „prägende Selbstverständnis [der schulischen Teamarbeit] von einem *Reagieren auf Geschehnisse* aus[geht]“ (Hervorh. d. Verf.).

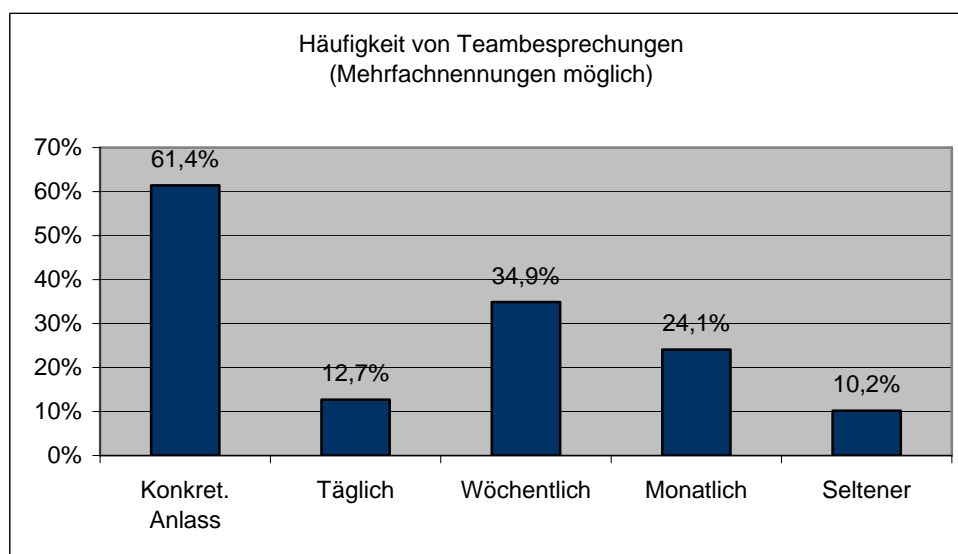


Abb. 15 F 5 Team, N=163; Mehrfachnennungen

Dieses Ergebnis widerspricht den Aussagen zur (angeblich gemeinsamen) Planung des Gesamtförderangebotes (s.o.), die dadurch deutlich zu positiv erscheinen, stellt sich doch die Frage, wann diese gemeinsame Planung denn realisiert wird. Vermutlich liegen die großen Unterschiede zwischen den verschiedenen Teams weniger im Team selbst begründet (es handelt sich wie oben dargestellt ja um eine Positiv-Auswahl von interessierten und engagierten Teams) als vielmehr in schulorganisatorischen Unterschieden: Einige Schulen haben - das zeigen auch die Einzelfallstudien (vgl. Kap. 5.4.9) - einen von der Schulleitung und Schulkonferenz extra festgelegten Planungstag, an dem regelmäßige Teamsitzungen stattfinden (können). In etlichen Schulen gab es diese Präsenzverpflichtung für die Lehrkräfte im Jahr 2000 jedoch offenbar nicht. Obwohl mit der Änderung der Verwaltungsvorschrift vom 17. 3. 2005 im neu eingefügten Teil F Abs. 3 die „Kooperationszeit“ der Lehrkräfte explizit erwähnt und damit über die Arbeitszeit geregelt sein müsste, zeigen Rückmeldungen von Referendaren am staatlichen Seminar Heidelberg im Dezember 2005, dass dies dennoch offenbar erst in wenigen Ausnahmefällen umgesetzt wird⁴⁴. Die Einrichtung einer solchen Planungszeit gewährleistet darüber hinaus nicht unbedingt, dass auch Pflegekräfte und Zivildienstleistende teilnehmen, wie ebenfalls in der Auswertung der Einzelfallstudien gezeigt werden wird (vgl. Kap. 5.4.9).

5.1.4.2 Zeitpunkt der Teambesprechungen

Die Teamgespräche werden zu 83% in der unterrichtsfreien Zeit geführt, häufig aber auch in den Pausen (51%) und gelegentlich ‚zwischen Tür und Angel‘ (24%) oder in der Unterrichtszeit (17%). Dabei ist zu vermuten, dass die ‚echten‘ Teamsitzungen, die auch von den Autoren als erforderlich angesehen werden, diejenigen sind, die außerhalb des Unterrichts stattfinden. Immerhin bei 17 % aller befragten Teams finden sie demnach nie außerhalb des Unterrichts statt: das deckt sich ziemlich genau mit dem vorherigen Ergebnis, wo ca. 18% der Teams

⁴⁴ In einer Schule aus den Einzelfallstudien wurde ein solcher Sitzungstag eingerichtet, nachdem die Schulleitung im Rahmen der Schulleiter-Tagungen des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport (2004) diese Ergebnisse erfahren hatte.

angeben, sich nur bei konkreten Anlässen zu treffen und insofern offenbar keinen zusätzlich vorgesehenen Zeitraum für regelmäßige Sitzungen haben.

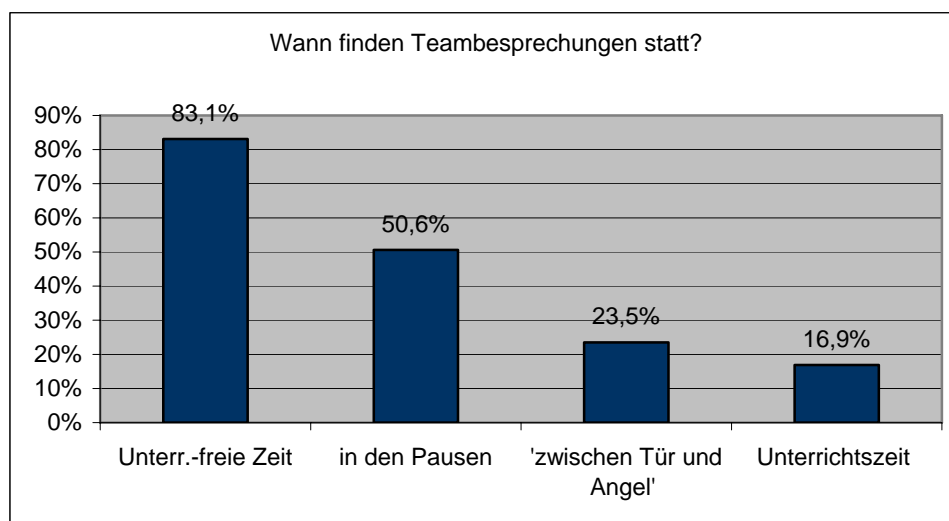


Abb. 16 F 7 Team, N=162; Mehrfachnennungen

5.1.4.3 Themen in den Teambesprechungen

Neben der Häufigkeit und dem Zeitpunkt der Teamsitzungen spielen auch die Inhalte eine Rolle, die in den Teamsitzungen zur Sprache kommen. Hier kann sich zeigen, ob die organisatorischen Aspekte im Vordergrund stehen, ob eher reaktiv und spontan auf Vorkommnisse eingegangen wird oder ob auch längerfristige und konzeptionelle Planungen und Absprachen vorgenommen werden. Aus einer vorgegeben Auswahl sollten die Teams angeben, um welche Inhalte es in ihren Sitzungen geht (4-stufige Skala: ‚nie‘, ‚manchmal‘, ‚häufig‘, ‚immer‘).

Dass es ‚immer‘ um „Unterricht und Förderung“ geht, wird dabei zwar relativ am häufigsten angegeben, allerdings nur von 39% der Teams, gefolgt von „Organisatorisches“ (37%). „Organisatorisches“ und „besondere Vorkommnisse und Verhaltensweisen“ dominieren bei dem, was ‚häufig‘ angesprochen wird (48%), während „pädagogische Aspekte in der Pflege“ (68%), „Teamarbeit“ (63%), „Elternarbeit“ (58%) und „Schulentwicklung“ (49%) am ehesten ‚manchmal‘ zum Thema werden. Immerhin 13% der Teams befassen sich ‚nie‘ mit „pädagogischen Aspekten der Pflege“ in ihren Teamkonferenzen (evtl. hatten sie keine oder wenig pflegebedürftige Kinder in der Klasse), 22% ‚nie‘ mit ihrer „Teamarbeit“ und 38% ‚nie‘ mit „Schulentwicklung“. Das Ergebnis zur Teamarbeit erstaunt zunächst, da mir eine häufigere Beschäftigung mit Teamprozessen angemessen erscheint. Andererseits kann dies auch ein Hinweis darauf sein, dass sich überwiegend Teams an der Erhebung beteiligt haben, in denen es keine gravierenden Teamprobleme gibt, sodass bei ihnen kein Bedarf gesehen wird, sich mit der Teamarbeit selbst in Besprechungen zu befassen.

Das Ergebnis zur Beschäftigung mit schulkonzeptionellen Inhalten zeigt deutlich, dass die beteiligten Teams diese Überlegungen eher nicht in ihren Teamsitzungen anstellen. Auch wenn abschließende schulkonzeptionelle Entscheidungen eher auf der Schulkonferenz-Ebene getroffen werden, müssten sich die Klassenteams ebenfalls mit der Meinungsbildung und später mit der Umsetzung von Schulentwicklungsaspekten befassen. Wenn sich Teams nie damit beschäftigen, so bedeutet das vermutlich, dass dies in der Schule insgesamt ein weniger wichtiges Thema ist - die oben dargestellten Ergebnisse zum relativ seltenen Vorhandensein

einer Schulkonzeption scheinen dies zu bestätigen. In den Sitzungen der beteiligten Teams beschäftigt man sich offenbar eher mit der konkreten Arbeit in der Klasse.

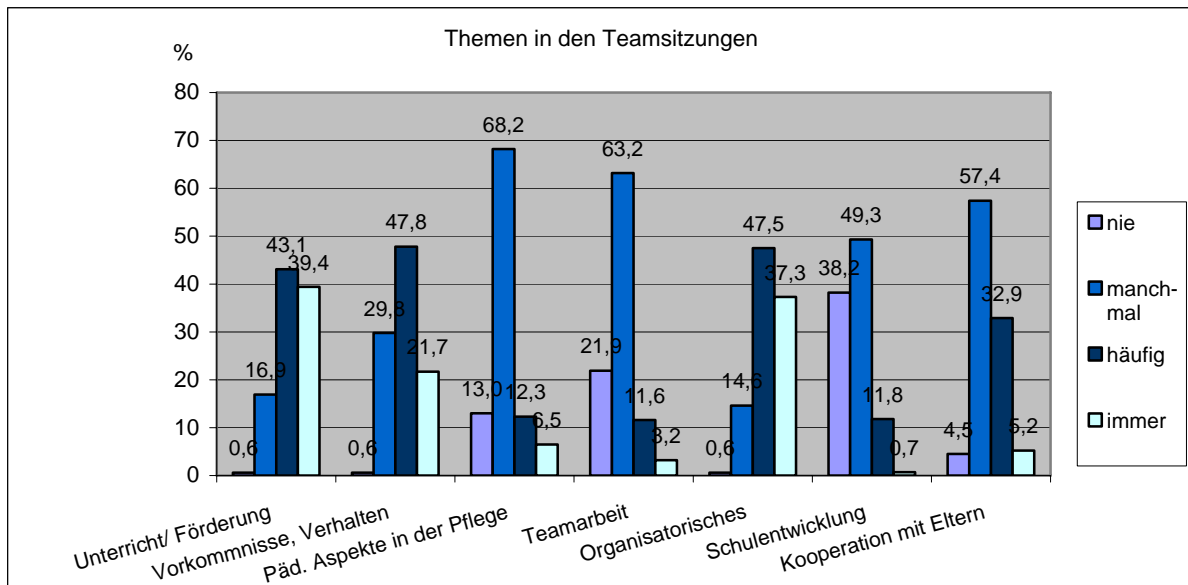


Abb. 17 F 6 Team, N=160

Außer den Inhalten der Teamsitzungen wurde auch untersucht, wie oft der ausgewählte Schüler Thema der Teambesprechungen ist, damit wurde der Fokus nochmals explizit auf den Anteil der Schüler mit schwerer Behinderung an den Besprechungen gerichtet. Die Vermutung, dass sich dann der Anteil an „konkreten Anlässen oder Problemen“ erhöhen würde, konnte durch die Angaben der Teammitglieder bestätigt werden: Die Ergebnisse zeigen, dass tatsächlich besonders häufig bei „konkreten Anlässen und Problemen“ (74%) der Schüler mit schwerer Behinderung Thema der Besprechung ist, außerdem sprechen 18% der Teams wöchentlich, 14% täglich, 11,5% monatlich und 12% noch seltener über die in die Untersuchung einbezogenen Schüler.

Im Vergleich zu den oben erfragten Häufigkeiten der Teambesprechungen ist hier also eine noch stärkere Verlagerung auf „konkrete Anlässe und Vorkommnisse“ zu erkennen. 43,6% der Teams haben sogar hier nur die Option „bei konkreten Anlässen oder Problemen“ angekreuzt, während weitere 30% offenbar noch zusätzlich zu diesen konkreten Fällen über den betreffenden Schüler sprechen. Diese 43,6% sind außerordentlich bemerkenswert vor dem Hintergrund der Vorgaben aus den Modellen von Koskie & Freeze (2000) und Orelove und Sobsey (1996) sowie der vorgestellten Vorschläge zur Teamarbeit aus der Praxis (vgl. Kap. 2.6), bedeuten sie doch, dass in fast der Hälfte der befragten Teams keine längerfristige Förderplanung stattfindet, sondern dass nur auf „Probleme und konkrete Anlässe“ reagiert wird. Wenn man bedenkt, dass diese Anlässe in der Regel eher unangenehmer Natur sein dürften (wenn der Schüler unauffällig ist, wird es sicher weniger thematisiert), heißt das, dass ein kompetenzorientiertes Vorgehen, in dem die potentiellen Entwicklungs- und Fördermöglichkeiten des Schülers gesucht werden, in diesen Teams vermutlich zu kurz kommen muss. Anders ist es sicherlich in den Teams, die nur zusätzlich zu regelmäßigen Gesprächen bei Problemen oder konkreten Anlässen das Gespräch suchen.

Wie oft ist dieser Schüler Thema bei den Teambesprechungen?

	Nennungen	% (der Teams)	Zum Vergleich: Häufigkeit von Teambesprechungen insgesamt (% von N 174)
Täglich	25	14,4	12,9
Wöchentlich	32	18,4	35,6
Monatlich	20	11,5	24,5
Seltener	21	12,1	9,8
Bei konkreten Anlässen oder Problemen	128	73,6	62,0
Summen	226	100,0	100,0

Tab. 14 F 21 Team, N=174 Mehrfachnennungen

Die Ergebnisse zeigen, dass Teambesprechungen vor allem bei konkreten Anlässen stattfinden und die dominierenden Themen dabei „Organisatorisches“, „Unterricht/Förderung“ und „Vorkommnisse/Verhalten“ sind. Insgesamt kann man offenbar davon ausgehen, dass es große Unterschiede bei der organisatorischen Gestaltung der Teamarbeit gibt. Während eine große Minderheit sich regelmäßig zu Gesprächen trifft und dabei auch häufig „Unterricht und Förderung“ thematisiert werden, gibt es andererseits wesentlich mehr Teams, die sich selten oder gar nicht regelmäßig zusammensetzen. Außerdem scheinen die organisatorischen Fragen häufig die inhaltlichen Aspekte zu dominieren. Diese Zusammenhänge zwischen Häufigkeit, Zeitpunkt und Inhalt der Besprechungen werden nachfolgend zusammenfassend dargestellt.

5.1.4.4 Zusammenhang von Inhalten, Häufigkeiten und Zeitpunkten von Teambesprechungen

Die Vermutung liegt nahe, dass in den „Tür-und-Angel-Gesprächen“ andere Inhalte bewegt werden als z.B. in den wöchentlichen oder monatlichen Sitzungen. Im Folgenden werden die wichtigsten Zusammenhänge aufgezeigt:

Wenn angegeben wird, dass „Unterricht und Förderung“ ‚immer‘ Gegenstand der Besprechungen sind, finden diese häufiger außerhalb der Unterrichtszeit statt. Gleichzeitig reden die Teams, die häufige Gespräche „zwischen Tür und Angel“ führen oder sich gar nie besprechen, eher „reaktiv“ miteinander über Vorkommnisse oder Pflege und weniger als andere über Unterricht, Förderung und andere Inhalte der Arbeit. Dieses Ergebnis zeigt, dass Aspekte der Förderung und des Unterrichts offenbar nicht (nur) zwischen Tür und Angel besprochen werden können sondern - von den Teams, die diese thematisieren - in Sitzungen außerhalb der Unterrichtszeit.

Tägliche Teamkontakte, die durchschnittlich zu ca. 13% vorkommen, finden in 30% der Teams, also gehäuft statt, wenn es ‚häufig‘ oder ‚immer‘ um besondere Vorkommnisse und Verhalten geht, in 33%, wenn pädagogische Aspekte der Pflege ‚häufig‘ oder ‚immer‘ Thema sind. Dieses Ergebnis zeigt, dass besondere Verhaltensweisen der Schüler verstärkt dann direkt angesprochen werden, wenn sie auftreten. Auch pflegerische Aspekte scheinen allerdings eher im täglichen Umgang besprochen zu werden. Dieses Ergebnis ist im Zusammenhang mit einem geforderten Kompetenztransfer der Teammitglieder wichtig, da die Pflegekräfte in der Regel keine pädagogische Ausbildung haben und daher vermutlich auf eine fundiertere Anleitung seitens der Pädagogen angewiesen wären. Das Thema der pädagogischen Aspekte in der Pflege wird in den weiteren Auswertungen noch genauer beleuchtet (vgl. Kap. 5.3.4.)

In den wöchentlichen Teamgesprächen, die insgesamt in 36% der Teams stattfinden, ist in 48% der Teams ‚immer‘ „Unterricht und Förderung“ ein Gesprächsgegenstand. Wenn dagegen „Vorkommnisse und Verhaltensprobleme“ ‚immer‘ Thema der Besprechung sind, zeigt sich ein hoher Zusammenhang zur der Angabe, dass sich die Teams nur „bei konkreten Anlässen oder Problemen“ treffen. Außerdem machen diejenigen Teams gehäuft Besprechungen „zwischen Tür und Angel“, die nur ‚manchmal‘ über „Unterricht und Förderung“ sprechen (35% statt insgesamt durchschnittlich 22%). Hier wird also der Zusammenhang zwischen dem Thema „Unterricht und Förderung“ und einem wöchentlichen Besprechungsrhythmus nochmals bestätigt.

Wenn Besprechungen vorwiegend „bei konkreten Anlässen“ stattfinden, so geht es dabei am häufigsten nur ‚manchmal‘ um „Unterricht und Förderung“ (77% gg. durchschnittlich 56%), sehr gehäuft aber um Pflege (89% gg. durchschnittlich 56%). Dieses Ergebnis bestätigt die Annahme, dass pflegerische Aspekte eher im täglichen Kontakt besprochen werden.

„Teamarbeit“ dagegen wird häufiger thematisiert, wenn die Besprechungen außerhalb der Unterrichtszeit stattfinden. Die Teams, die angeben, ‚nie‘ über „Teamarbeit“ zu sprechen, machen hingegen am häufigsten Besprechungen „zwischen Tür und Angel“.

Dieses Ergebnis lässt zwei Deutungsmöglichkeiten offen: Zum einen ist es denkbar, dass die Teamarbeit keinerlei Probleme aufwirft und (evtl. schon langfristig) bestens geregelt ist. Zum anderen ist es möglich, dass eine Auseinandersetzung zwar notwendig wäre, sie aber nicht stattfindet, weil man sich dafür keine Zeit nimmt.

Hinsichtlich der Zeitpunkte von Teambesprechungen ist festzuhalten, dass täglich stattfindende Gespräche vor allem „während der Unterrichtszeit“, „in den Pausen“ und „zwischen Tür und Angel“ durchgeführt werden. Die monatlichen bzw. noch selteneren Besprechungen finden hingegen weniger „zwischen Tür und Angel“, „in den Pausen“ oder „in der Unterrichtszeit“ statt, sondern dann wird offenbar ein gesonderter Termin vereinbart.

Die „tägliches Gespräche“ dürften eher zufällig und unter einem gewissen Zeitdruck stattfinden, so dass die Vermutung nahe liegt, dass hier Inhalte nicht vertiefend besprochen werden können. Zusätzliche regelmäßige Sitzungen sind also dringend notwendig. In den im nächsten Abschnitt dargestellten Ergebnissen aus den Einzelfallstudien wird sich zeigen, dass außerdem schon rein aus organisatorischen Gründen nicht immer die Möglichkeit besteht, dass ein Klassenteam unter der Woche (während der Schulzeit) überhaupt einmal als Ganzes zusammentreffen kann (vgl. Kap. 5.1.5). Wenn in diesen Fällen zudem keine wöchentlichen oder monatlichen Besprechungen stattfinden, ist eine kontinuierliche konzeptgeleitete Teamarbeit im Grunde ausgeschlossen.

Zusammenhang zwischen Zeitpunkten und Häufigkeit der Teambesprechungen

	Tägl.	%	Wö- chentl.	%	Mo- natl.	%	Selte- ner	%	Bei konkre- ten Anläs- sen	%	Gesamt	%
In der Unter- richtszeit	8	38,1	10	17,2	5	12,5	0	0,0	20	20,0	28	17,3
In der unter- richtsfreien Zeit	19	90,5	50	86,2	39	97,5	14	87,5	84	84,0	137	84,6
In den Pau- sen	14	66,7	34	58,6	16	40,0	6	37,5	59	59,0	83	51,2
'zwischen Tür und Angel'	9	42,9	12	20,7	5	12,5	2	12,5	31	31,0	39	24,1

Tab. 15 F 5/7 Team, N=162

Insgesamt ergibt sich daraus das Bild, dass in manchen Teams Besprechungen eher spontan, bedarfsorientiert und täglich bzw. dann stattfinden, wenn es Anlässe gibt, die vorrangig im Bereich der Pflege und des Umgangs mit Verhalten und Problemen bestehen. Wo eher Unterricht und Förderung, aber auch Team- und Schulentwicklung sowie die Kooperation mit Angehörigen im Vordergrund stehen, dominieren die wöchentlichen Besprechungen außerhalb der Unterrichtszeit. Wenn Teams sich sehr selten treffen, dann beschränken sie sich meist auf organisatorische Themen - der schulische Alltag kommt dann weniger vor.

5.1.5 Möglichkeit der Teams, im Schulalltag zusammenzutreffen

Die Teams aus der Fragebogenerhebung treffen sich nach diesen Ergebnissen - entgegen der formulierten Erwartung - nicht alle regelmäßig zu Teambesprechungen. In dem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob die Teammitglieder überhaupt potenziell in einer Schulwoche komplett gleichzeitig anwesend sind, so dass Absprachen vorgenommen werden können. Tägliche Kurzabsprachen sind nach Jacobs (2005) auch in Teams wichtig, die regelmäßige Teamsitzungen abhalten, um Feinabstimmungen vorzunehmen und flexibel mit den täglichen Bedingungen umzugehen. Umso bedeutsamer sind sie in Teams, in denen keine regelmäßigen Treffen die Zusammenarbeit regeln - sind sie dann doch die einzige Möglichkeit, Informationen auszutauschen und sich über Ziele und Vorgehensweisen abzustimmen. Durch die Fragebogenerhebung war eine diesbezügliche Auswertung zur täglichen Anwesenheit der verschiedenen Berufsgruppen nicht möglich. Die Einzelfallstudien bieten jedoch die Möglichkeit, diesen Aspekt exemplarisch für 6 Teams auszuwerten, diese werden für die einzelnen Klassenteams dargestellt.

Das Team aus **Fall A**, bestehend aus 8 Personen, hat in der Filmwoche - wie die Abb. 18 zeigt, als Ganzes an keinem Tag in der Woche die Möglichkeit, zusammen zu treffen, da immer mindestens eine Person aufgrund ihrer Arbeitszeitregelung nicht da ist.

Anwesenheiten der Teammitglieder in der Klasse in der Filmwoche in Fall A

Mitarbeiter	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
FL A		x	x	x	x
FL E	x	x		x	
SoL H	x		x		
Ergo		x			x
EZ			x	x	x
Sozpäd	x	x	krank	krank	krank
BK	x	x		x	x
SoL W		x	x		x

Abb. 18 (farblich unterlegt und x = anwesend)

Zum Zeitpunkt der Video-Analyse gab es außerdem keinen Termin, an dem regelmäßige Teamsitzungen in Fall A stattfinden konnten, so dass sich die Frage stellt, wann in diesem Team z.B. konzeptionell an Förderplänen etc. gearbeitet werden kann. Laut Auskunft der Fachlehrerinnen im Rückmeldungsgespräch gab es zu dieser Zeit ca. zweimal im Jahr eine Teamsitzung, an der zumindest die beiden Fachlehrerinnen und der Sonderschullehrer

teilnahmen. Mittlerweile ist an dieser Schule (nach Rückmeldung der Fragebogenergebnisse an die Schulleiter und der oben erwähnten Änderung der Verwaltungsvorschrift zur Arbeitszeit der Lehrer vom 2.5. 2005) allerdings der Dienstagnachmittag für Teambesprechungen vorgesehen.

Das Team in **Fall B**, bestehend aus 6 Mitarbeitern, ist in der Filmwoche in folgendem Umfang gemeinsam anwesend:

Anwesenheiten der Teammitglieder in der Klasse in der Filmwoche in Fall B

Mitarbeiter	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
HEP	x			x	x
SoL	x	x	x	x	
FLC	x	x	x		
FLSi		x	x	x	x
FISa	x		x		
KsK		x	x	x	

Abb. 19 (farblich unterlegt und x = anwesend)

Die Übersicht verdeutlicht, dass in der gefilmten Schulwoche das Team B als Gesamtes ebenfalls an keinem einzigen Tag die Chance hatte, komplett zusammen zu treffen, da immer mindestens eine Person, im Extremfall am Freitag sogar vier der sechs Personen, fehlten. Allerdings trifft sich das gesamte Team wöchentlich dienstagnachmittags, so dass die Kontinuität gewährleistet werden kann und konzeptionelle Arbeit möglich erscheint.

Das Klassenteam aus **Fall C** besteht nur aus 4 Personen, die in der Filmwoche wie folgt anwesend sind:

Anwesenheiten der Teammitglieder in der Klasse in der Filmwoche Woche in Fall C

Mitarbeiter	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
FL Rö	x	x	x	x	x
FLA Mü			x	x	
Sopäd He	x	x		x	
ZDL	x		x	x	x

Abb. 20 (farblich unterlegt und x = anwesend)

Die Tabelle zeigt, dass das Klassenteam im Fall C außer am Donnerstag in der Filmwoche ebenfalls nie komplett anwesend ist. Durchgängig ist die Fachlehrerin FL (Rö) die ganze Woche in der Klasse. Die Fachlehrer-Anwärterin ist nur an zwei Tagen da. Absprachen zwischen den Teammitgliedern finden nach Angaben der Fachlehrerin in den Pausen statt bzw. in den nach Bedarf stattfindenden Teambesprechungen, an denen der ZDL und die Fachlehreranwärterin allerdings nicht teilnehmen. Die Weitergabe der Informationen an sie erfolgt dann in der Schulzeit.

Das Klassenteam aus **Fall D** besteht aus 6 Personen, die in der Filmwoche wie folgt anwesend sind:

Anwesenheiten der Teammitglieder in der Klasse in der Filmwoche in Fall D

Mitarbeiter	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
FL Hü	x	x	x	x	x
FLA	x	x	x	x	x
PK Ge	x	x	x	x	krank
PK 2					x
Ergo	x	x	x	x	x
SoL		x		x	x

Abb. 21 (farblich unterlegt und x = anwesend)

Im Fall D sind die Teammitglieder (bis auf den Sonderpädagogen) in der Regel jeden Tag anwesend. Nach Antoni (2000) und v. Rosenstiel (2004) ist damit die unmittelbare Zusammenarbeit gegeben. Ob es allerdings darüber hinaus zu Teamsitzungen kommt, in denen Absprachen getroffen werden, oder ob diese eher zwischen „Tür und Angel“ stattfinden, ist damit nicht geklärt. Nach Rückmeldungen des Teams trifft sich das Team nach Bedarf.

Das Team aus **Fall E** besteht aus 8 Personen (6 im Kernteam), die in der Filmwoche wie folgt anwesend sind:

Anwesenheiten der Teammitglieder in der Klasse in der Filmwoche in Fall E

Mitarbeiter	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
FL A	x	x	x	x	x
FL J		x		x	x
FL R		x	x		
SoL	x	x	x	x	x
ZDL M	x	x	x	x	x
KS U		x	x	x	x
KS C.		x	x	x	x
KG S		x	x	x	

Abb. 22 (farblich unterlegt und x = anwesend)

Das Team in Fall E hat in der gefilmten Woche an mehreren Tagen die Möglichkeit zusammentreffen, da das Kernteam (FL A, SoL und ZDL) täglich miteinander in Kontakt steht. So werden Informationen schnell und direkt weiter gegeben. Nach ihrer Rückmeldung trifft sich das Team allerdings nie als Ganzes also mit Krankenschwestern und ZDL zur Planung außerhalb des Unterrichts. Alle 6-8 Wochen treffen sich nach Auskunft der Fachlehrerin allerdings die Sonderschullehrerin und die Fachlehrerin A montags vor der Schule. Die Kommunikation und Einbeziehung der Krankenschwestern ist daher nach Auskunft der Pädagoginnen nicht immer unproblematisch.

Das Team in **Fall F** ist das größte der 6 Einzelfallteams: 11 Personen haben in der gefilmten Schulwoche mehr oder weniger viel mit dem ausgewählten Kind zu tun. Sie sind in folgendem Umfang in dieser Woche anwesend:

Anwesenheiten der Teammitglieder in der Klasse in der Filmwoche in Fall F

Mitarbeiter	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
FL St	x	x		x	
FL Sch			x	x	x
FL E	x	x		x	
BT			x		
BK C	x	x	x		x
BK G	x		x	x	x
SoL J		x	x	x	x
SoL L	x				
SoL K	x	x		x	x
GSL W	x	x	x	x	x
GSL B	x				

Abb. 23(farblich unterlegt und x= anwesend)

Auch in dieser (Außen-) Klasse in Fall F kommt das große Team an keinem Tag in der gefilmten Woche komplett zusammen. Es findet in der Regel dienstags nachmittags eine Teambesprechung statt, an der aber nicht alle Mitglieder des Teams teilnehmen.

Diese exemplarischen Auswertungen zur Anwesenheit der Teammitglieder in den 6 Einzelfallstudien zeigen, dass es aufgrund der vielen Teilzeitkräfte bei vier der sechs gefilmten Teams in der Filmwoche keinen Tag gibt, an dem das Team komplett zusammentreffen könnte. In den beiden anderen Fällen war zumindest des „Kern-team“ täglich anwesend und so die Kontinuität gewährleistet (die Teams in Fall E und in Fall D sowie ein Tag bei Fall C). Zu vermuten ist aufgrund der Eindeutigkeit dieser Ergebnisse in den Einzelfallstudien und der Personalstruktur (viele Frauen in Teilzeitanstellung), dass sich dieses Bild in vielen Schulen finden lässt.

Nach Schumacher (2003) sind diese Ergebnisse tendenziell zu erwarten gewesen, aber in dem Ausmaß dennoch erstaunlich, zumal die Konsequenz daraus eigentlich sein müsste, dass sich die Teams dann zu bestimmten Zeiten treffen, um notwendige Absprachen zu vereinbaren und Förderziele zu besprechen und anzupassen. Dies ist allerdings eher in der Ausnahme der Fall, wie die Einzelfallstudien und auch die Fragebogenerhebung zeigen: Die Teams in Fall B und Fall F treffen sich nach eigener Auskunft wöchentlich, wobei in Fall F nicht alle Teammitglieder anwesend sind. Die anderen Teams treffen sich laut Auskunft „nach Bedarf“, dann kommen aber z.B. die ZDL und Pflegekräfte nicht dazu. Es stellt sich die Frage, wie die Informationen und pädagogischen Vorstellungen im Team ohne solche Besprechungen und ohne die von verschiedenen Autoren geforderte unmittelbare Zusammenarbeit (vgl. Antoni 2000, v. Rosenstiel 2004) weitergegeben werden. Das Ergebnis zur Häufigkeit der Teambesprechungen in den Einzelfallstudien deckt sich mit den Ergebnissen der Fragebogenerhebung. Dieser Bereich scheint ein noch ungelöstes Problem an den Schulen mit Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung zu sein, was auch Anforderungen an die Leitung der Schulen stellt, indem z.B. feste Teamsitzungszeiten anberaumt werden. In Fall A zumindest wurde im Laufe der Untersuchung in Folge

der Rückmeldungen dieser Ergebnisse an die Schulleitungen sowie der Änderung der Verwaltungsvorschrift zur Arbeitszeit der Lehrer ein fester Teamsitzungszeitraum eingerichtet.

Nachdem die Ergebnisse des ersten Untersuchungsschwerpunkts zu Rahmenbedingungen, organisatorischen Vorgaben und konzeptioneller Verankerung der Teamarbeit dargestellt wurden (zur Gesamt-Zusammenfassung dieser Ergebnisse vgl. Kap. 6.1), widmet sich der nächste Teil der Auswertung der Frage, ob die Berufsgruppen sich tatsächlich, wie von verschiedenen Autoren dargestellt (vgl. u.a. Orelove & Sobsey 1996; Sowa & Rischmüller 1996; Koskie & Freeze 2000; Schumacher 2003) hinsichtlich bestimmter Merkmale und Einstellungen voneinander unterscheiden.

5.2 Untersuchungsschwerpunkt 2: Unterschiede zwischen den Berufsgruppen

Im Theorieteil der Arbeit wurde aus der Literatur die Annahme abgeleitet, dass eine herausragende Besonderheit in der Arbeit mit Schülerinnen mit schweren und mehrfachen Behinderungen die große Vielfalt der Betreuungs- und Lehrpersonen sei. Ob dies tatsächlich den Tatsachen entspricht bzw. in welchen Punkten evtl. auch Übereinstimmungen herrschen, soll nachfolgend betrachtet werden.

Der zweite Untersuchungsschwerpunkt befasst sich mit den Mitarbeitern im Team und ihren Charakteristika, ihrer Unterschiedlichkeit bzw. Ähnlichkeit. Diese Aspekte (wie z.B. unterschiedliche Kenntnisse, Voraussetzungen und Einstellungen der Mitarbeiter) lassen sich kaum im Video beobachten und werden deshalb vornehmlich durch Fragen aus der Fragebogenerhebung untersucht: Welche Ausbildung haben die Mitarbeiterinnen, welche Fortbildungsmöglichkeiten kennen und nutzen sie, welche Faktoren haben Ihren Arbeitseinstieg erleichtert und was hat ihre Berufswahl beeinflusst? Außerdem interessiert an dieser Stelle, welche pädagogischen Konzepte verschiedene Berufsgruppen kennen und nutzen und welche Einstellungen sie gegenüber ihren Schülern und der Arbeit haben.

Die Tätigkeitsschwerpunkte der Mitarbeiter lassen sich (grob) mit Begriffen wie *Unterricht* und *Förderung*, *Pflege* und *Therapie* kennzeichnen. Außerdem gehören *Betreuungsaufgaben*, die *Pausengestaltung* und die *Vor- und Nachbereitung der Fördereinheiten* zu ihren Aufgaben. In der Fragebogenerhebung wurde aufgrund der Bedingungen in Baden-Württemberg davon ausgegangen, dass in den schulischen Teams vor allem Sonder- schul- und Fachlehrer, Therapeuten und Pflegekräfte zusammenarbeiten. Als wesentliche Voraussetzung für die Qualität der schulischen Angebote für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung können die Qualifikation, die Erfahrung und auch persönliche Eignung der Personen angesehen werden, die sie unterrichten, fördern, therapieren und pflegen sollen. Es wird deshalb detailliert untersucht, welche formalen Qualifikationen die verschiedenen Berufsgruppen mitbringen, welche Möglichkeiten der Fortbildung sie kennen und nutzen, inwieweit sie sich speziell auf die Arbeit mit besonders von ihrer Unterstützung abhängigen Menschen vorbereiten konnten und über wie viel allgemeine und spezielle Berufserfahrung sie verfügen.

5.2.1 Alter und Geschlecht

Die Untersuchung ergibt bezüglich Geschlecht und Alter der in die Untersuchung einbezogenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, dass 84% der Fachlehrer (FL), 78% Therapeuten (Th) und 70% Pflegekräfte (PK) weiblich sind. Bei den Sonderschullehrern (SoL) sind immerhin 39% Männer, während die Schulleiter nur zu 24% weiblich sind. Die Pflegekräfte sind durchschnittlich am jüngsten, die Schulleiter deutlich am ältesten, während das jeweilige Durchschnittsalter der SoL (39 J.), TH (40 J.) und FL (43 J.) nicht sehr weit auseinander liegt.

Geschlecht und Alter der schulischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

	% weiblich	% männlich	Durchschnittsalter (Jahre)	Std. Abw. (Alter/ Jahre)
FL	84,4	15,6	42,8	8,5
SL	23,7	76,3	52,1	6,3
SoL	61,2	38,8	38,7	9,4
TH	78,3	21,7	40,2	9,4
PF	69,7	30,3	35,9	14,3

Tab. 16 F 3 FL, 4 SL, 3 SoL, 2 TH, 2 PF, N Alter= 561, N Geschlecht= 659

5.2.2 Berufliche Qualifikationen

Die verschiedenen Berufsgruppen bringen unterschiedliche formale Qualifikationen mit. Fasst man die Gruppe aller pädagogisch ausgebildeten Fachkräfte, die mit den in die Untersuchung einbezogenen Schülerinnen arbeiten, zusammen, so ergibt sich folgendes Bild: Etwa 58% von ihnen haben ein abgeschlossenes Hochschulstudium, 37% verfügen über eine Ausbildung als Erzieherin mit einer Erweiterung zur Fachlehrerin, und 2% haben eine therapeutische Grundausbildung (4% der einbezogenen Fachlehrer). Bei den Schulleitern und Sonderschullehrern ist dies üblicherweise zunächst ein akademisches Studium, das jedoch durch spezielle Qualifikationen ergänzt sein kann; 15% aller Befragten geben (zusätzlich) „andere Ausbildungen“ an.

Ausbildungen von Sonderschullehrern, Fachlehrern und Schulleitern

	FL	%	SoL	%	SL	%	Alle	%
Studium	6	3,4	145	99,3	93	95,9	244	57,8
Erzieher/ Fachlehrerausbildung	153	85,5	2	1,4	0	0,0	155	36,7
Therapeut/ Fachlehrerausbildung	7	3,9	0	0,0	0	0,0	7	1,7
Andere Ausbildungen	26	14,5	8	5,5	29	29,9	63	14,9

Tab. 17 F 6 SL, F 4 FL, SoL, N=422; Mehrfachnennungen

Die befragten Sonderpädagogen haben am häufigsten ein Studium der Geistigbehindertenpädagogik absolviert (41% als erste und 24% als zweite Fachrichtung) ebenso wie die Schulleiter (48% bzw. 20%). (Fachlehrerinnen sind hier nicht berücksichtigt, da sie in der Regel kein sonderpädagogisches Studium absolviert haben). Ansonsten werden sehr unterschiedliche Studienrichtungen genannt. Es fällt auf, dass nur 28% der SoL und lediglich 12% der Schulleiter Körperbehindertenpädagogik als erste Fachrichtung gewählt haben, obwohl fast 40% der einbezogenen Schulen solche für Körperbehinderte oder für Körper- und Geistigbehinderte sind.

Etwa 15% aller Befragten nennen ‚weitere Ausbildungen‘, darunter sind vor allem Ausbildungen als Heilpädagoge (19% der Angaben), als Grund- und Hauptschullehrer (13%) und als Diplompädagoge (12%) oder Heilerziehungspfleger (9%) zu finden. Natürlich gibt es hier große Unterschiede zwischen den Berufsgruppen. Von den 34 FL, die weitere Angaben machen, nennen fast die Hälfte (46%) eine Heilpädagogik-Qualifikation, und unter den 35 sich zusätzlich äußernden SoL geben 27% an, auch eine Qualifikation als Grund- und Hauptschullehrer zu haben.

5.2.3 Allgemeine und spezifische Berufserfahrung

Die Auswertung hinsichtlich der Berufserfahrung der Teammitglieder zeigt, dass die befragten Fachlehrerinnen und -lehrer über die längste Berufserfahrung (durchschnittlich 15 Jahre) verfügen, etwa zwei Drittel dieser Zeit haben sie Kontakt mit Schülern mit schwerer Behinderung gehabt. Auch die Sonderschullehrer geben im Schnitt an, dass sie zwei Drittel ihrer beruflichen Tätigkeit in Kontakt mit dieser Schülergruppe verbracht haben (7 von 10 J.). Die Therapeuten verfügen durchschnittlich ebenfalls über beträchtliche Erfahrung (10 J.), gleiches gilt für die Pflegekräfte (8 J., davon 6 J. mit Schülern mit schwerer Behinderung).

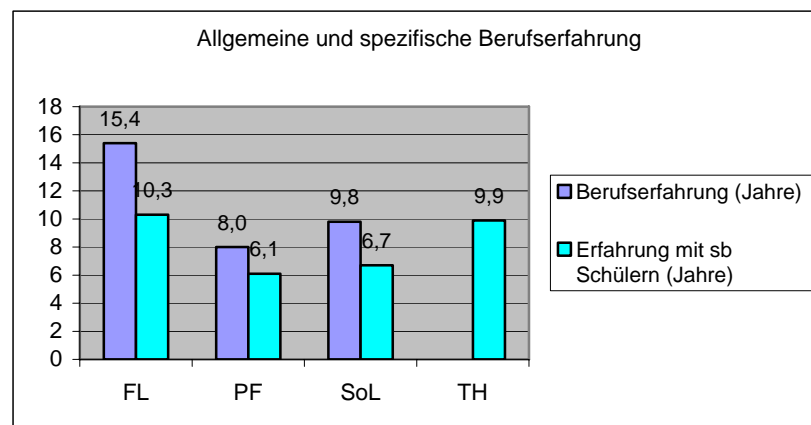


Abb. 24 F 5/6 FL, N=176/ 173; F 5/6 SoL, N=146; F 4/7 TH, N= 113; F 5/6 PF, N=122/124; Alle N=541/556

Zwischen den Berufsgruppen (bei den Therapeuten wurde die allgemeine Berufserfahrung nicht einbezogen, da sie sehr fachfremd ausgerichtet gewesen sein kann) gibt es Unterschiede, die man im Überblick folgendermaßen beschreiben kann: Die Schulleiter sind deutlich länger im Beruf als die anderen Befragten (sie sind auch älter), die Sonderschullehrer und Pflegekräfte der befragten Teams sind am kürzesten (sehr starke Häufung bei 0-5 Jahren), die befragten Fachlehrer sind gehäuft zwischen 20-25 Jahren im Beruf.

Wie lange arbeiten Sie in Ihrem derzeitigen Beruf?

	FL	%	SL	%	SoL	%	PF	%	Alle	%
0-5 Jahre	28	15,9	5	5,2	62	42,5	61	50,0	156	28,8
5-10 Jahre	25	14,2	3	3,1	24	16,4	14	11,5	66	12,2
10-15 Jahre	29	16,5	10	10,3	21	14,4	23	18,9	83	15,3
15-20 Jahre	24	13,6	15	15,5	15	10,3	11	9,0	65	12,0
20-25 Jahre	33	18,8	11	11,3	12	8,2	5	4,1	61	11,3
25-30 Jahre	32	18,2	27	27,8	9	6,2	3	2,5	71	13,1
30-35 Jahre	3	1,7	19	19,6	3	2,1	5	4,1	30	5,5
35-40 Jahre	2	1,1	4	4,1	0	0,0	0	0,0	6	1,1
über 40 Jahre	0	0,0	3	3,1	0	0,0	0	0,0	3	0,6
Summen	176	100,0	97	100,0	146	100,0	122	100,0	541	100,0

Tab. 18 F 5 SL, N=97; F 5 FL, N=176; F 5 SoL, N=146; F 5 PF, N=122; Alle N=541

Bei der Frage nach der spezifischen Berufserfahrung mit schwerstbehinderten Schülern sind bemerkenswerte Unterschiede erkennbar: Sonderschullehrer und Pflegekräfte haben im Vergleich zu ihren Kollegen erst kürzere Zeit mit schwer(st)behinderten Schülern zu tun (dieses Ergebnis hängt mit dem vorangegangenen zusammen), Fachlehrer sind vor allem in den mittleren Kategorien zu finden. Sie arbeiten aber, wie die Therapeuten auch, zu ca. 19% länger als 20 Jahre mit diesen Schülern.

Wie lange arbeiten Sie bereits mit Schülern mit schwer(st)en Behinderungen?

	FL	%	SoL	%	TH	%	PF	%	Alle	%
0-5 Jahre	51	29,5	85	58,2	44	38,9	74	59,7	254	45,7
5-10 Jahre	37	21,4	28	19,2	17	15,0	18	14,5	100	18,0
10-15 Jahre	33	19,1	11	7,5	20	17,7	18	14,5	82	14,7
15-20 Jahre	19	11,0	8	5,5	13	11,5	2	1,6	42	7,6
20-25 Jahre	21	12,1	9	6,2	12	10,6	7	5,6	49	8,8
25-30 Jahre	11	6,4	4	2,7	3	2,7	4	3,2	22	4,0
30-35 Jahre	1	0,6	1	0,7	4	3,5	1	0,8	7	1,3
Summen	173	100,0	146	100,0	113	100,0	124	100,0	556	100,0

Tab. 19 F 6 FL, N=173; F 6 SoL, N=146; F 7 TH, N=113; F 6 PF, N=124; Alle N=556

Diese Ergebnisse sind in Bezug auf die Zusammenarbeit im Team von Bedeutung: Zumindest formal haben die Sonderpädagogen häufig die pädagogische Leitung inne (vgl. Kap. 2.5.3) bzw. fühlen sich durch ihre Ausbildung kompetent in didaktischen Fragen der Förderung dieser Schülerinnen. Die Fachlehrerinnen und Therapeuten in der Befragung sind aber im Durchschnitt deutlich länger im Beruf und können so auf längere Erfahrung aus ihrer Praxis zurückgreifen. Diese Diskrepanz kann zu Problemen in der Zusammenarbeit führen (vgl. Schumacher 2003). Dies geschieht nicht zwangsläufig, denn wenn die Kompetenzen wechselseitig anerkannt werden (vgl. die Grundhaltung einer „Ergänzungsbedürftigkeit“ nach Speck 1991, 375), liegen hier durchaus auch Chancen für die Zusammenarbeit, indem zum einen vielleicht auf neue Konzepte durch die frisch ausgebildeten Sonderpädago-

gen, zum anderen auf die langjährige Erfahrung der Fachlehrer mit der betreffenden Schülergruppe zurückgegriffen werden kann.

5.2.4 Begründung der Entscheidung für die Arbeit mit Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen

Die Ergebnisse zur Frage, wie die Mitarbeiter zur Arbeit mit Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen kamen, zeigen, dass Therapeuten und Pflegekräfte sich diese Tätigkeit überwiegend selbst ausgewählt haben. Die meisten FL und SoL geben jedoch an, dass die Entscheidung für die Arbeit mit diesen Schülern bei ihnen vor allem ‚schulorganisatorisch‘, also durch Zuteilung zu dieser Klasse, bedingt war. Diese Differenzen bestätigen sich in statistischen Signifikanzen (Chi-Quadrat (Pearson) Sign. 0,000).

Dabei muss allerdings berücksichtigt werden, dass „schulorganisatorische Gründe“ für Therapeuten und Pflegekräfte weniger relevant sind als für Lehrer: Therapeuten und Pflegekräfte, die sich - in der Regel freiwillig - für das Berufsfeld in der Sonderschule entscheiden, rechnen wohl von vornherein damit, mit schwer(st)behinderten Schülern in Kontakt zu kommen, da diese auf ihre fachliche Unterstützung angewiesen sind, während Lehrer durchaus auch mit weniger schwer behinderten Kindern arbeiten (könnten) und dafür ebenfalls ausgebildet werden.

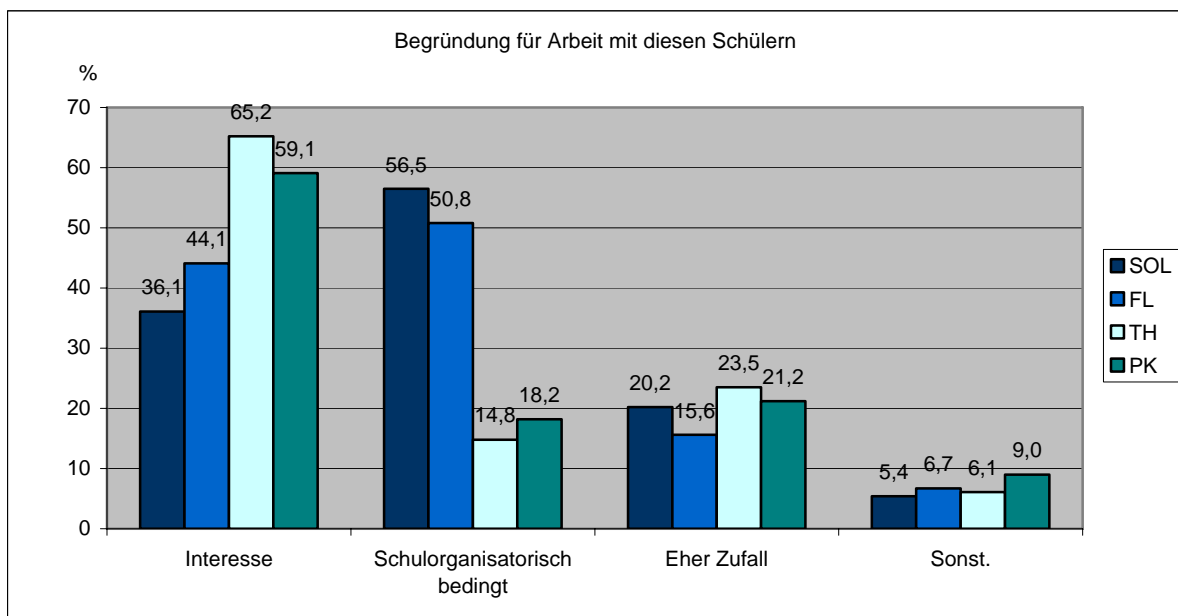


Abb. 25 F 9 FL, SoL, F 8 TH, F 8 PF, N= 570

5.2.5 Kenntnisse von Konzeptionen zur Förderung von Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen

Seitdem Schüler mit schwersten Behinderungen an den Schulen aufgenommen wurden, haben sich verschiedene Förderansätze und Konzeptionen entwickelt, die zu ihrer Förderung eingesetzt werden können. Die Impulse dazu kommen zum großen Teil aus der praktischen Arbeit heraus und setzen dementsprechend unterschiedliche

Schwerpunkte der Förderung⁴⁵. Professionelle pädagogische Arbeit für diese Schüler beinhaltet unter anderen Aspekten sicherlich auch den professionellen Einsatz dieser speziell für ihren Bedarf entwickelten Konzepte. In diesem Zusammenhang ist von Bedeutung für die Zusammenarbeit, ob die beiden pädagogischen Berufsgruppen (Fach- und Sonderschullehrer) über Kenntnisse dieser Konzepte verfügen und auch, wie sie diese Kenntnisse erlangt haben und ob hier Unterschiede erkennbar werden.

Dazu wurde gefragt: „Welche der folgenden Konzepte kennen Sie? Bitte tragen Sie in die Tabelle ein, in welchem Umfang und woher Ihnen diese geläufig sind.“ Dabei konnte unterschieden werden zwischen ‚kenne ich intensiver‘, ‚habe davon gehört‘ und ‚kenne ich nicht‘. Die Befragten äußern sich nicht zu allen Ansätzen und Konzepten in gleichem Umfang. Vermutlich sprechen fehlende Angaben in der Regel dafür, dass der genannte Begriff bzw. Name des Konzepts nicht bekannt ist. Das belegt bereits erhebliche Unterschiede bei deren Bekanntheitsgrad, (obwohl auch die Antwortoption gegeben wurde, dass ein Konzept/ Ansatz ‚nicht bekannt‘ ist, wurde offenbar manchmal in diesem Falle gar nichts angegeben). Insgesamt haben 77% der befragten SoL und FL mindestens eines der vorgegebenen Konzepte als ‚bekannt‘ genannt (in die Grundmenge werden auch diejenigen einbezogen, die diese Frage gar nicht beantwortet haben). Im Schnitt kennen die Fachlehrerinnen drei und die Sonderschullehrerinnen 3,7 der Konzepte.

Offenbar kennen die meisten Lehrpersonen das Konzept der *Basalen Stimulation*, hierzu äußern sich insgesamt 98,7% von allen 326 Befragten, es folgen *physiotherapeutische Konzepte* (93,7% von allen äußern sich dazu) vor dem *Snoezelen* (92,3%) und der *Festhaltenstherapie (Holding)* (91,1%). Deutlich seltener werden Angaben zum *Beziehungsorientierten Unterricht* nach Fornefeld (86% von allen Fach- und Sonderschullehrern äußern sich dazu), zu *körperorientierten Ansätzen* (ebenfalls 86%) und zum *Aktiven Lernen* nach Nielsen (83%) gemacht. Zunächst zeigt die folgende Übersicht, wie viel Prozent derjenigen, die sich zum Konzept geäußert haben, aus beiden Berufsgruppen zusammen die einzelnen Konzepte kennen. Dabei wird nur eine relevante Auswahl der zur Beantwortung vorgelegten Konzepte dargestellt, um die Arbeit an dieser Stelle nicht zu überfrachten.

	N (FL + SoL)	Kenne ich nicht	Habe davon gehört	Kenne ich intensiver
Basale Stimulation (Fröhlich)	322	2,2%	17,1%	80,7%
Sensorische Integration (Ayres)	289	14,9%	32,5%	52,6%
Snoezelen (Verheul/ Huelsegge)	301	13,6%	37,5%	48,8%
Basale Kommunikation (Mall)	292	19,2%	34,2%	46,6%
Physiotherapeutische Konzepte	306	5,9%	51,0%	43,1%
Holding (Prekop)	297	11,8%	46,1%	42,1%
Basale Aktivierung (Breitinger/Fischer)	286	26,9%	37,4%	35,7%
Konzept nach Affolter	294	19,0%	45,9%	35,0%
Beziehungsorientierter Unterricht (Fornefeld)	280	45,0%	32,1%	22,9%
Aktives Lernen (Nielsen)	271	51,3%	30,6%	18,1%
Andere	54	5,6%	20,4%	74,1%

Tab. 20 F 14 FL, SoL; N , Alle Befragten= 326; Mehrfachnennungen

⁴⁵ Für einen Überblick über Entstehung und die theoretischen Schwerpunkte der verschiedenen Förderkonzepte sei aus Platzgründen auf das Buch von Fröhlich, Heinen & Lamers (2001) (Hrsg.): *Schwere Behinderung in Praxis und Theorie- ein Blick zurück nach vorn*, Düsseldorf verwiesen.

Geht man von den Antworten der Befragten aus, die sich zu den einzelnen Ansätzen und Konzepten überhaupt geäußert haben (also nicht von allen Befragten), so zeigt sich die *Basale Stimulation* nach Fröhlich als das Konzept, das die meisten als ‚intensiver bekannt‘ bezeichnen (81%). Weitere 17% geben an, davon schon gehört zu haben, und nur 2% bezeichnen es als unbekannt. Ansonsten überschreitet allein die *sensorische Integration* (53% ‚kenne ich intensiver‘) das 50%-Niveau (weitere 33% haben ‚davon gehört‘). Das *Snoezelen*, die *Basale Kommunikation*, *physiotherapeutische Konzepte* und das *Holding* (Festhaltetherapie nach Prekop) kennen zwischen 30 und 40% der Befragten ‚intensiver‘. *Beziehungsorientierter Unterricht* nach Fornefeld und *Aktives Lernen* nach Nielsen sind am seltensten bekannt (um die 20%); von ihnen haben zusätzlich auch weniger als ein Drittel bisher ‚etwas gehört‘.

5.2.5.1 Bekanntheit und Anwendung der einzelnen Ansätze und Begründungen für deren Nutzung

In Bezug auf ausgewählte Ansätze und Konzepte wird nun nach Fach- und Sonderschullehrern getrennt im Einzelnen dargestellt, in welchem Ausmaß und woher diese bekannt sind: Was wurde in Studium bzw. in der Ausbildung erarbeitet, was durch Fort- und Weiterbildung und was durch die Nutzung von Literatur? Dabei wird zugleich geklärt, wo es (statistisch signifikante) Unterschiede zwischen den beiden Professionen gibt.

Bei der Frage, woher die Ansätze bekannt sind, werden nur die Äußerungen der Befragten berücksichtigt, die den jeweiligen Ansatz ‚intensiver kennen‘ und nicht nur ‚davon gehört haben‘.

a) *Basale Stimulation*

Zur Kenntnis der Basalen Stimulation machen 322 Befragte Angaben (98,8%). Das Konzept der Basalen Stimulation ist das eindeutig bekannteste, 3/4 der Fachlehrer und mehr als 85% der Sonderschullehrer geben an, es intensiver zu kennen. Die Unterschiede zwischen den SoL und FL bewegen sich dabei auf Signifikanzniveau; dies ist vor allem auf die sechs Fachlehrer, die das Konzept gar nicht zu kennen angeben, zurückzuführen (Chi-Quadrat nach Pearson: 7,273, Sign. 0,021).

Kenntnis der Basalen Stimulation

	FL	%	SoL	%	Alle	%
Kenne ich nicht	6	3,4	1	0,7	7	2,2
Davon gehört	37	20,9	18	12,4	55	17,1
Kenne ich	134	75,7	126	86,9	260	80,7
Summen	177	100,0	145	100,0	322	100,0

Tab. 21 F 14 FL, N=177; F 14 SoL, N=145; Alle N=322

Die meisten Lehrer kennen die Basale Stimulation aus der Literatur und/ oder aus der Ausbildung; Sonderschullehrer nennen häufiger letzteres. Fortbildungen werden insgesamt seltener genannt, von den Fachlehrern jedoch vergleichsweise öfter genutzt; sie kompensieren dadurch offenbar die Tatsache, dass sie sich mit dem Konzept in der Ausbildung etwas seltener auseinandersetzen konnten.

Woher ist die Basale Stimulation bekannt?

	FL	%	SoL	%	Alle	%
Studium/Ausbildung	81	60,4	100	79,4	181	69,6
Fortbildungen	51	38,1	30	23,8	81	31,2
Literatur	96	71,6	95	75,4	191	73,5

Tab. 22 F 14 FL, N=134; F 14 SoL, N=126; Alle N=260 (nur Befragte, die es ‚kennen‘); Mehrfachnennungen

b) Beziehungsorientierter Unterricht (Fornefeld)

Der Beziehungsorientierte Unterricht nach Fornefeld ist nur sehr begrenzt bekannt, lediglich 23% geben intensivere Kenntnisse dazu an und 32% haben davon gehört. SoL kennen den Ansatz signifikant häufiger (32%) als die FL, die nur zu 14% angeben, dass er ihnen bekannt sei (Chi-Quadrat nach Pearson: 14,548, Sign. 0,001).

Kenntnis des Beziehungsorientierten Unterrichts

	FL	%	SoL	%	Alle	%
Kenne ich nicht	76	52,8	50	36,8	126	45,0
Davon gehört	48	33,3	42	30,9	90	32,1
Kenne ich	20	13,9	44	32,4	64	22,9
Summen	144	100,0	136	100,0	280	100,0

Tab. 23 F 14 FL, N=144; F 14 SoL, N=136; Alle N=280

Von den 64 Lehrern (20 FL und 44 SoL), die den Beziehungsorientierten Unterricht zu kennen angeben, haben die meisten ihr Wissen aus dem Studium bzw. der Ausbildung; Sonderschullehrer deutlich häufiger als die Fachlehrer. Diese erhalten ihre Informationen im Vergleich häufiger aus Fortbildungen.

Woher ist der Beziehungsorientierte Unterricht bekannt?

	FL	%	SoL	%	Alle	%
Studium/Ausbildung	9	45,0	34	77,3	43	67,2
Fortbildungen	5	25,0	4	9,1	9	14,1
Literatur	11	55,0	26	59,1	37	57,8

Tab. 24 F 14 FL, N=20; F 14 SoL, N=44; Alle N=64 (nur Befragte, die es ‚kennen‘); Mehrfachnennungen

c) Basale Aktivierung

Zu diesem Ansatz gibt es 286 Angaben. Gut ein Drittel der Lehrer kennen die Basale Aktivierung intensiver, ein Viertel kennt sie gar nicht. Dabei unterschieden sich Fach- und Sonderschullehrer nicht signifikant voneinander.

Kenntnis der Basalen Aktivierung

	FL	%	SoL	%	Alle	%
Kenne ich nicht	41	26,5	36	27,5	77	26,9
Davon gehört	57	36,8	50	38,2	107	37,4
Kenne ich	57	36,8	45	34,4	102	35,7
Summen	155	100,0	131	100,0	286	100,0

Tab. 25 F 14 FL, N=155; F 14 SoL, N=131; Alle N=286

Auch hier haben sich die meisten Befragten durch die Literatur oder im Studium/ in der Ausbildung mit dem Ansatz beschäftigt. Darüber hinaus verweisen die Fachlehrer deutlich häufiger auf Fortbildungen zu diesem Thema.

Woher ist die Basale Aktivierung bekannt?

	FL	%	SoL	%	Alle	%
Studium/Ausbildung	35	61,4	30	66,7	65	63,7
Fortbildungen	9	15,8	2	4,4	11	10,8
Literatur	36	63,2	31	68,9	67	65,7

Tab. 26 F 14 FL, N=57; F 14 SoL, N=45; Alle N=102 (nur Befragte, die es ‚kennen‘); Mehrfachnennungen

d) Basale Kommunikation

Zur Basalen Kommunikation (Mall) gibt es 292 Angaben. Etwas weniger als die Hälfte der befragten Lehrer kennt diesen Ansatz, knapp 20% ist er nicht bekannt. Zwischen Fachlehrern und Sonderschullehrern besteht hier statistisch kein Unterschied.

Kenntnis der Basalen Kommunikation (Mall)

	FL	%	SoL	%	Alle	%
Kenne ich nicht	28	18,3	28	20,1	56	19,2
Davon gehört	58	37,9	42	30,2	100	34,2
Kenne ich	67	43,8	69	49,6	136	46,6
Summen	153	100,0	139	100,0	292	100,0

Tab. 27 F 14 FL, N=153; F 14 SoL, N=139; Alle N=292

Vermittelt wurde dieser Ansatz am häufigsten durch Literatur und Studium/Ausbildung, im Vergleich zu den anderen Ansätzen auch recht oft durch Fortbildungen. Hier machen die Fachlehrer wieder deutlich häufigere Angaben.

Woher ist die Basale Kommunikation bekannt?

	FL	%	SoL	%	Alle	%
Studium/Ausbildung	37	55,2	49	71,0	86	63,2
Fortbildungen	26	38,8	20	29,0	46	33,8
Literatur	43	64,2	49	71,0	92	67,6

Tab. 28 F 14 FL, N=67; F 14 SoL, N=69; Alle N=136 (nur Befragte, die es ‚kennen‘); Mehrfachnennungen

e) Aktives Lernen (Nielsen)

Insgesamt äußern sich 271 Befragte zum Aktiven Lernen. Nur wenige Lehrer (18%) geben an, den Ansatz des Aktiven Lernens intensiver zu kennen, immerhin 31% haben davon gehört, mehr als die Hälfte kennt ihn nicht. Dabei unterscheiden sich Sonderschullehrer und Fachlehrer erstmals in umgekehrter als in der gewohnten Weise signifikant voneinander (Chi-Quadrat nach Pearson: 12,586, Sign. 0,002): Fachlehrer haben im Vergleich häufiger von dem Ansatz gehört, Sonderschullehrer kennen ihn häufiger gar nicht.

Kenntnis des Aktiven Lernens

	FL	%	SoL	%	Alle	%
Kenne ich nicht	56	40,9	83	61,9	139	51,3
Davon gehört	53	38,7	30	22,4	83	30,6
Kenne ich	28	20,4	21	15,7	49	18,1
Summen	137	100,0	134	100,0	271	100,0

Tab. 29 F 14 FL, N=137; F 14 SoL, N=134; Alle N=271

Am häufigsten wurde der Ansatz des Aktiven Lernens durch Literaturstudien kennen gelernt (63%), etwas weniger als die Hälfte haben auch in ihrer Ausbildung etwas davon gehört (47%). Fortbildungen spielen wieder die geringste Rolle, diesmal jedoch auffälligerweise häufiger auf Seiten der Sonderschullehrer (dennoch kennen ihn mehr Fachlehrer), während Fachlehrer häufiger die Ausbildung und Literatur nennen.

Woher ist das Aktive Lernen bekannt?

	FL	%	SoL	%	Alle	%
Studium/Ausbildung	14	50,0	9	42,9	23	46,9
Fortbildungen	8	28,6	8	38,1	16	32,7
Literatur	18	64,3	13	61,9	31	63,3

Tab. 30 F 14 FL, N=28; F 14 SoL, N=21; Alle N=49 (nur Befragte, die das Konzept ‚kennen‘); Mehrfachnennungen

f) Snoezelen

Zum Snoezelen äußern sich 301 Befragte. Fast die Hälfte kennt es intensiver, 38% haben davon gehört, 14% ist es unbekannt. Signifikante Unterschiede gibt es beim Snoezelen zwischen Fachlehrern und Sonderschullehrern: Fachlehrer kennen den Ansatz vergleichsweise seltener (Chi-Quadrat nach Pearson: 6,502, Sign. 0,037).

Kenntnis des Snoezelen

	FL	%	SoL	%	Alle	%
Kenne ich nicht	29	18,0	12	8,6	41	13,6
Davon gehört	61	37,9	52	37,1	113	37,5
Kenne ich	71	44,1	76	54,3	147	48,8
Summen	161	100,0	140	100,0	301	100,0

Tab. 31 F 14 FL, N=161; F 14 SoL, N=140; Alle N=301

Die meisten Lehrer holten sich Informationen über das Snoezelen in der Literatur (64%), Ausbildung und Fortbildung sind hier mit ca. 45% in etwa gleich bedeutsam. Im direkten Vergleich nennen Sonderschullehrer deutlich häufiger das Studium, die Fachlehrer viel häufiger die Fortbildungen und etwas häufiger die Literatur.

Woher ist das Snoezelen bekannt?

	FL	%	SoL	%	Alle	%
Studium/Ausbildung	24	33,8	42	55,3	66	44,9
Fortbildungen	40	56,3	22	28,9	62	42,2
Literatur	48	67,6	46	60,5	94	63,9

Tab. 32 F 14 FL, N=71; F 14 SoL, N=76; Alle N=147 (nur Befragte, die es ‚kennen‘); Mehrfachnennungen

g) Sensorische Integration (Ayres)

Insgesamt 289 Angaben gibt es zur Sensorischen Integration. Gut die Hälfte der befragten Lehrer ist mit diesem Ansatz vertraut, nur 15% kennen ihn nicht. Sonderschullehrer kennen ihn signifikant häufiger als die Fachlehrer (Chi-Quadrat nach Pearson: 36,188, Sign. 0,000).

Kenntnis der Sensorischen Integration

	FL	%	SoL	%	Alle	%
Kenne ich nicht	39	26,5	4	2,8	43	14,9
Davon gehört	49	33,3	45	31,7	94	32,5
Kenne ich	59	40,1	93	65,5	152	52,6
Summen	147	100,0	142	100,0	289	100,0

Tab. 33 F 14 FL, N=147; F 14 SoL, N=142; Alle N=289

Bei den Quellen der Kenntnisse ist die Reihenfolge wie bei fast allen Konzepten: Literatur vor Studium/Ausbildung und Fortbildungen, die Sonderschullehrer dominieren bei der Ausbildung, die Fachlehrer bei den Fortbildungen.

Woher ist die Sensorische Integration bekannt?

	FL	%	SoL	%	Alle	%
Studium/Ausbildung	31	52,5	67	72,0	98	64,5
Fortbildungen	22	37,3	25	26,9	47	30,9
Literatur	45	76,3	67	72,0	112	73,7
Summen	59	100,0	93	100,0	152	100,0

Tab. 34 F 14 FL, N=59; F 14 SoL, N=93; Alle N=152 (nur Befragte, die es ‚kennen‘); Mehrfachnennungen

h) Konzept nach Affolter

Zum Konzept nach Affolter gibt es 294 Angaben. Es ist gut einem Drittel der Lehrer bekannt, immerhin 46% haben schon einmal davon gehört, 19% kennen es gar nicht. Signifikante Unterschiede gibt es hier zwischen Fach- und Sonderschullehrern: Fachlehrer kennen das *Affolter-Konzept* deutlich seltener (Chi-Quadrat nach Pearson: 23,499, Sign. 0,000).

Kenntnis des Konzepts nach Affolter

	FL	%	SoL	%	Alle	%
Kenne ich nicht	45	29,6	11	7,7	56	19,0
Davon gehört	64	42,1	71	50,0	135	45,9
Kenne ich	43	28,3	60	42,3	103	35,0
Summen	152	100,0	142	100,0	294	100,0

Tab. 35 F 14 FL, N=152; F 14 SoL, N=142; Alle N=294

Die meisten Lehrer kennen das Konzept aus der Literatur, gefolgt vom Studium/Ausbildung und - relativ selten - Fortbildungen. Sonderschullehrer nennen häufiger das Studium, Fachlehrer häufiger Fortbildungen.

Woher ist der Ansatz nach Affolter bekannt?

	FL	%	SoL	%	Alle	%
Studium/Ausbildung	18	41,9	40	66,7	58	56,3
Fortbildungen	13	30,2	8	13,3	21	20,4
Literatur	30	69,8	40	66,7	70	68,0

Tab. 36 F 14 FL, N=43; F 14 SoL, N=60; Alle N=103; (nur Befragte, die das Konzept ‚kennen‘); Mehrfachnennungen

i) Holding (Festhaltetherapie; Prekop)

Zur Festhaltetherapie gibt es 297 Angaben. 42% der Lehrer kennen den Holding-Ansatz, etwas mehr haben davon gehört, 12% kennen es nicht. Sonderschullehrer haben häufiger davon gehört, Fachlehrer kennen es häufiger gar nicht. Diese Unterschiede sind statistisch signifikant (Chi-Quadrat nach Pearson 9,137, Sign. 0,011).

Kenntnis des Holding (Prekop)

	FL	%	SoL	%	Alle	%
Kenne ich nicht	25	16,0	10	7,1	35	11,8
Davon gehört	61	39,1	76	53,9	137	46,1
Kenne ich	70	44,9	55	39,0	125	42,1
Summen	156	100,0	141	100,0	297	100,0

Tab. 37 F 14 FL, N=156; F 14 SoL, N=141; Alle N=297

Diese Kenntnisse entspringen insbesondere der Literatur (69%), seltener Fortbildungen (43%) und am seltensten dem Studium/ der Ausbildung (38%). Dabei bestehen allerdings deutliche Unterschiede: Fachlehrer nennen deutlich häufiger Fortbildungen, Sonderschullehrer häufiger ihr Studium als Quelle ihrer Kenntnisse.

Woher ist das Holding bekannt?

	FL	%	SoL	%	Alle	%
Studium/Ausbildung	16	22,9	31	56,4	47	37,6
Fortbildungen	36	51,4	18	32,7	54	43,2
Literatur	50	71,4	36	65,5	86	68,8

Tab. 38 F 14 FL, N=70; F 14 SoL, N=55; Alle N=125 (nur Befragte, die das Konzept ‚kennen‘); Mehrfachnennungen

j) Physiotherapeutische Ansätze

Hierzu finden sich 306 Angaben. 43% der befragten Lehrer haben Kenntnis von physiotherapeutischen Konzepten, mehr als die Hälfte der Lehrer hat davon gehört. Sonderschullehrer haben signifikant häufiger Kenntnis als Fachlehrer (Chi-Quadrat nach Pearson: 11,181, Sign. 0,004).

Physiotherapeutische Kenntnisse

	FL	%	SoL	%	Alle	%
Kenne ich nicht	12	7,4	6	4,2	18	5,9
Davon gehört	95	58,3	61	42,7	156	51,0
Kenne ich	56	34,4	76	53,1	132	43,1
Summen	163	100,0	143	100,0	306	100,0

Tab. 39 F 14 FL, N=163; F 14 SoL, N=143; Alle N=306

Dabei ist der Prozentsatz der Lehrerinnen, die Kenntnisse von physiotherapeutischen Ansätzen haben, deutlich geringer als der Prozentsatz derjenigen, die an anderer Stelle (vgl. Kap. 5.3.6) solche Kenntnisse fordern: 81% aller Befragten und 87% der SoL stimmten voll oder überwiegend der Aussage zu: *„Auch die pädagogischen Mitarbeiter sollten physiotherapeutische Kenntnisse haben“*. Dies deutet darauf hin, dass die Lehrpersonen hier mehr Kenntnisse für notwendig halten, als sie sich aneignen konnten.

Physiotherapeutische Kenntnisse wurden zum größten Teil in der Ausbildung/ im Studium erworben (bei den SoL 79%); mehr als die Hälfte der Befragten geben die Literatur als Quelle an. Fortbildungen spielten bei 31% eine Rolle. Dabei bestehen deutliche Unterschiede: Bei Sonderschullehrern war es vor allem das Studium, in dem physiotherapeutische Kenntnisse vermittelt wurden, bei Fachlehrern spielten Literaturstudien die größte Rolle. Auch Fortbildungen werden von ihnen deutlich häufiger genannt als von den Sonderschullehrern.

Woher sind physiotherapeutische Ansätze bekannt?

	FL	%	SoL	%	Alle	%
Studium/Ausbildung	22	39,3	60	78,9	82	62,1
Fortbildungen	26	46,4	15	19,7	41	31,1
Literatur	34	60,7	42	55,3	76	57,6
Summen	56		76		132	

Tab. 40 F 14 FL, N=56; F 14 SoL, N=76; Alle N=132 (nur Befragte, die es ‚kennen‘); Mehrfachnennungen

5.2.5.2 Zusammenfassung: Unterschiede der Kenntnisse der Konzepte

Betrachtet man nun zusammenfassend die Unterschiede zwischen Fach- und Sonderschullehrern in der Kenntnis der Konzepte, zeigt sich, dass Sonderschullehrer (nach ihrer Selbsteinschätzung) insgesamt eine umfangreichere Konzeptkenntnis als Fachlehrer haben; sie geben bei den Ansätzen von Fröhlich, Fornefeld, Ayres, Affolter, Prekop, physiotherapeutischen Ansätzen und dem Snoezelen signifikant häufiger eine intensivere Kenntnis an. Fachlehrer kennen nur das Aktive Lernen (Nielsen) signifikant häufiger.

	N	FL unbek.	FL gehört	FL bekannt	SoL unbek.	SoL gehört	SoL bekannt	Chi-Quadrat (Pearson)/ Signifikanz
Basale Stimulation (Fröhlich)	322	3,4%	20,9%	75,7%	,7%	12,4%	86,9%	7,273/ 0,021
Sensorische Integration (Ayres)	289	26,5%	33,3%	40,1%	2,8%	31,7%	65,5%	36,188/ 0,000
Snoezelen (Verheul/ Huelsegge)	301	18,0%	37,9%	44,1%	8,6%	37,1%	54,3%	6,502/ 0,037
Basale Kommunikation (Mall)	292	18,3%	37,9%	43,8%	20,1%	30,2%	49,6%	n. s.
Physiotherapeutische Konzepte	306	7,4%	58,3%	34,4%	4,2%	42,7%	53,1%	11,181/ 0,004
Holding (Prekop)	297	16,0%	39,1%	44,9%	7,1%	53,9%	39,0%	9,137/ 0,011
Basale Aktivierung (Breitinger/ Fischer)	286	26,5%	36,8%	36,8%	27,5%	38,2%	34,4%	n. s.
Konzept nach Affolter	294	29,6%	42,1%	28,3%	7,7%	50,0%	42,3%	23,499/ 0,000
Beziehungsorientierter Unterricht (Fornefeld)	280	52,8%	33,3%	13,9%	36,8%	30,9%	32,4%	14,548/ 0,001
Aktives Lernen (Nielsen)	271	40,9%	38,7%	20,4%	61,9%	22,4%	15,7%	12,586/ 0,002
Andere	54	10,0%	26,7%	63,3%	0,0%	12,5%	87,5%	n. s.

Tab. 41 Unterschiede der Konzeptkenntnisse zwischen Fach- und Sonderschullehrern

Die am häufigsten genannten Quellen für diese Kenntnisse sind die Literatur und das Studium, Fortbildungen spielen erst danach eine Rolle. Dabei haben Fachlehrer ihre Kenntnisse häufiger aus Fortbildungen als die Sonderschullehrer, welche mit den meisten Ansätzen eher in der Ausbildung konfrontiert wurden.

Anwendung und Nutzung der Konzepte

Wenn man die Aussagen zur Anwendung und Nutzung der Konzepte mit heranzieht (die hier aus Platzgründen nicht ausführlicher dargestellt werden), wird deutlich, dass es außerdem Diskrepanzen zwischen der Kenntnis eines Konzepts und seiner Nutzung gibt. Häufig sind diese Diskrepanzen zwischen Bekanntheit und Nutzung bei den SoL größer als bei den FL. Das gilt beispielsweise für die Basale Stimulation: Von den FL geben 76% an, das Konzept zu kennen, und 69% wenden es an; die SoL kennen es zu 87%, nutzen es aber nur zu 59%. Dies

kann bedeuten, dass die SoL, die das Konzept im Studium zwar häufiger als die FL in ihrer Ausbildung kennen gelernt haben, jedoch mehr Vorbehalte dagegen haben, d.h. also „kritischer“ sind. Möglicherweise wenden sie es aber auch seltener an, weil sie aufgrund der schulischen Aufgaben- und Rollenverteilung weniger direkt im Kontakt mit den Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung stehen. Ähnliches gilt für die Festhaltetherapie, die SoL ebenfalls häufiger kennen, aber seltener nutzen als die FL, hier dominiert bei den Begründungen für eine Nicht-Nutzung allerdings die Ablehnung des Konzepts.

Trotz dieser Einschränkungen kann festgestellt werden, dass die Mehrzahl der befragten Personen die Möglichkeit hatte und nutzte, mehrere der genannten Förder- und Handlungskonzepte für Schüler mit schweren Behinderungen kennen zu lernen, und diese auch in der Praxis anwendet. Über die vorgegebenen Ansätze hinaus gibt es zudem eine reiche Palette weiterer pädagogischer, therapeutischer und anderer Maßnahmen, die zusätzlich von den Befragten genannt werden. Insgesamt haben 77% der befragten SoL und FL mindestens eines der vorgegebenen Konzepte als ‚bekannt‘ angegeben. Im Schnitt kennen die Fachlehrerinnen drei und die Sonderschullehrerinnen 3,7 davon. Dieses Ergebnis bedeutet jedoch umgekehrt, dass 23% der Befragten, also etwa jede/jeder fünfte, über gar keine Kenntnisse zu den ausgewählten Konzepten verfügen (bzw. keine Kenntnisse angeben).

Mit Ausnahme des am häufigsten bekannten und angewandten Konzepts der Basalen Stimulation - dieses Konzept kennen 81% der auf diese Frage antwortenden Lehrkräfte intensiver - geben zwischen 53% und 80% der Antwortenden bei allen Konzepten „keine intensive Kenntnis“ an, obwohl diese seit vielen Jahren verfügbar sind und in den Ausbildungen vermittelt werden (vgl. Janz & Lamers 2003, 31). Berücksichtigt man dabei, dass sich an dieser Untersuchung vermutlich eher engagierte und an der Thematik interessierte Teams beteiligt haben, so spricht dies dafür, dass sowohl in den Ausbildungen als auch bei der Schulentwicklung die Frage einer adäquaten fachlichen Qualifikation für die Arbeit mit Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung besonderer Beachtung bedarf. Bemerkenswert ist dabei, dass die Fachlehrer, die diese eher theoretischen Modelle und Ansätze z.T. viel seltener in ihrer Ausbildung vermittelt bekamen, sich vermehrt über Fortbildungen die Kenntnisse zu diesen Konzepten aneignen (vgl. Kap. 5.2.6). Für die Zusammenarbeit im Team bedeutet dieses Ergebnis abermals, dass ein Kompetenztransfer sinnvoll wäre, so dass die unterschiedlichen Kenntnisse, die im Team offenbar durchaus z.T. (besonders bei den akademisch ausgebildeten pädagogischen Fachkräften) vorhanden sind, wechselseitig vermittelt werden, damit auch die Fachlehrer, Betreuungspersonen und Pflegekräfte, die viel mit Schülern mit schweren Behinderungen zu tun haben, über das notwendige Wissen verfügen und darauf zurückgreifen können.

5.2.6 Kenntnis und Nutzung von Fortbildungen zur Förderung von Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen und zur Kooperation

Die beiden pädagogisch ausgebildeten Lehrkräfte-Gruppen, die mit Schülerinnen mit schwerer und mehrfacher Behinderung arbeiten, bringen sehr unterschiedliche Voraussetzungen aus ihrer Ausbildung in ihre berufliche Tätigkeit mit (vgl. Klauß et al. 2006): Die Sonderschullehrerinnen (SoL) hatten häufiger die Chance, sich im Studium mit dem Thema schwer(st)e Behinderung zu befassen, genutzt haben sie diese Möglichkeit aber nur zu etwa einem Drittel. Die Fachlehrerinnen (FL), die in Baden-Württemberg in der Regel die Klassenlehrerinnen-

Funktion innehaben und nach einer (sozial)pädagogischen Grundausbildung eine sonderpädagogische Zusatzqualifikation absolvierten, haben in ihrer Ausbildung weniger Grundlagen zur Arbeit mit Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen erhalten. Noch stärker als die SoL setzen die FL - die durchschnittlich über mehr Berufserfahrung verfügen (vgl. Kap. 5.2.3) - in ihrer Arbeit auf die Kooperation untereinander und auch mit den Eltern.

Defizite in der Ausbildung werden bei beiden Berufsgruppen durch ‚Befragung von Kollegen‘, durch ‚Literatur‘, aber auch dadurch kompensiert, dass man es ‚einfach ausprobier‘. Die Erkenntnis, dass ‚pädagogische Inhalte der Ausbildung‘ - auch bei den SoL - nur einer Minderheit sehr wichtig für die Bewältigung ihrer praktischen Arbeit mit dieser Schüler-Gruppe erscheinen, wirft die Frage nach der Eignung der Konzepte auf, die in Aus- und Fortbildung angeboten werden. Im folgenden Abschnitt werden deshalb, auch im Lichte der im vorigen Kapitel dargestellten Unterschiede bezüglich des Ursprungs der Konzeptkenntnisse, die Ergebnisse der Befragung zum Fortbildungsangebot und dessen Nutzung vertiefend beleuchtet.

5.2.6.1 Kenntnis von Fortbildungen

Zunächst wird dargestellt, in welchem Umfang zum Themenkreis „Schwer(st)e Behinderungen“ Fortbildungen für FL, SoL und TH angeboten und genutzt werden. Haupt & Fröhlich fordern bereits 1983 (113), dass die Teammitglieder sich fortbilden sollten, die Ergebnisse der Befragung zeigen jedoch, dass solche Fortbildungen speziell für den Personenkreis nach Ansicht von 60% der Befragten selten angeboten werden.

Werden zum Themenkreis „Schwer(st)e Behinderungen“ Fortbildungen für Ihren Arbeitsbereich angeboten?

	FL	%	SoL	%	TH	%	Alle	%
Regelmäßig	40	24,1	35	26,7	39	35,8	114	28,1
Selten	105	63,3	83	63,4	54	49,5	242	59,6
Nein	21	12,7	13	9,9	16	14,7	50	12,3
Summen	166	100,0	131	100,0	109	100,0	406	100,0

Tab. 42 F 11 FL, N=166; F 11 SoL, N=131; F 9 TH, N=109; Alle N=406

28% der Befragten geben an, solche Angebote regelmäßig zu bekommen, 12% geben an, dass es keine Angebote zu diesem Themenkreis gibt vorkommt. Therapeuten geben im Vergleich zu den Lehrern an, dass mehr Fortbildungsangebote verfügbar seien, der Unterschied erreicht jedoch kein Signifikanzniveau.

Bezüglich des Inhalts dieser Fortbildungen (vgl. Tab. 43) haben die mit Abstand meisten Fortbildungen (81% der Nennungen), nach Kenntnis der 406 befragten Pädagoginnen und Therapeutinnen ein bestimmtes pädagogisches oder therapeutisches Konzept zum Inhalt, am häufigsten das der *Basalen Stimulation* (10%). Außerdem werden bestimmte Inhalts- und Förderbereiche zur *Basalen Förderung* und *Kommunikationsförderung* (je 7%) genannt.

Eine bedeutendere Rolle spielen außerdem Fortbildungen zu den Bereichen der Medizin und Pflege (18%). Zahlreiche Befragte charakterisieren Fortbildungsangebote weniger nach ihrem Inhalt als nach den Anbie-

tern: danach scheinen Angebote häufig staatlich zu sein (12% der Antwortenden geben dies an), aber auch schulintern (9%) und bei anderen Trägern extern (9%).

Insgesamt gibt es offenbar ein sehr vielfältiges Spektrum von thematischen Schwerpunkten. Dabei fällt auf, dass diese sich vor allem an Förderkonzepten orientieren, die für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung entwickelt wurden oder auch an Förderschwerpunkten wie Wahrnehmung, Kommunikation, Bewegung etc. Kaum eine Rolle spielen dabei Angebote, die sich mit dem allgemeinen Bildungsauftrag der Schule befassen und die Frage thematisieren, wie auch diesen Kindern und Jugendlichen allgemeine Bildungsinhalte vermittelt werden können. Es werden nur einige Fortbildungsangebote genannt, bei denen es um Inhalte von Unterrichtsfächern geht, und zwar (nur) um Musik, Bewegung und Religion.

Bezogen auf das Thema der vorliegenden Arbeit zeigt sich als bedeutsames Ergebnis, dass keine Fortbildungen zum Thema **Teamkooperation** angeboten zu werden scheinen. Dieses Ergebnis der Fragebogenerhebung wird zusätzlich durch eine Analyse der Lehrerfortbildungsangebote der Jahre 1999- 2005 gestützt (zentrale Lehrerfortbildung in Baden-Württemberg Quelle: <http://www.Lehrerfortbildung-bw.de/fortbildungen>). Insgesamt wird dieses Thema dort (auch für Teams aus Allgemeinen Schulen) sehr selten angeboten: Es finden sich in diesen Jahren insgesamt zwar 14 Angebote für Schulleiterinnen zur „Teamentwicklung als Führungsaufgabe“ im weitesten Sinne. Außerdem gibt es einige wenige Angebote für Allgemeine Schulen („Teamarbeit im Kollegium“, Mai 2005 für Teams im Gymnasium; „Teamarbeit in der Klasse“, Juli 2001 für Teams in Hauptschulen; „Kommunikation, Teambildung, Teamarbeit“, Januar 2005 für Schulteams aus der Realschule). Im Bereich der Sonderpädagogik findet sich lediglich ein Angebot zur Teamarbeit in Schulen für Blinde und Sehbehinderte (April 2002) und nur ein einziges Angebot richtet sich trotz der hier - wie in keinem anderen Bereich – unabdingbar notwendigen Teamarbeit explizit an Teams aus Schulen für Körperbehinderte und Geistigbehinderte (18.4.-20.4.2005).

In der folgenden Tabelle werden die kodierten, zusammengefassten offenen Antworten aus der Fragebogenerhebung zur Frage nach dem Fortbildungsangebot aufgelistet, dabei werden bei den Einzelangaben nur diejenigen dargestellt, die von mehr als 4% der Personen genannt werden.

Welche Fortbildungen werden angeboten?

		Nennungen	% (von Personen)
Spezifische Konzepte/ Ansätze		188	81,0
u.a.	Basale Stimulation nach Fröhlich	24	10,3
	Esstherapie	23	9,9
	Bobath	20	8,6
	Gestützte Kommunikation	20	8,6
	Basale Kommunikation nach Mall	14	6,0
	Sensorische Integration	12	5,2
	Psychomotorik	12	5,2
	Pörnbacher	10	4,3
Angaben zum Anbieter		87	37,5
u.a.	Staatliche Angebote	27	11,6
	Schulinterne Fortbildung	20	8,6
	Externe Anbieter	20	8,6
	Arbeitskreise	11	4,7
Fortbildungen zu bestimmten Förderbereichen		68	29,3
u.a.	Basale Förderung	15	6,5
	Kommunikationsförderung	15	6,5
	Bewegungsförderung	11	4,7
Bereich Medizin und Pflege		41	17,7
u.a.	Handling	12	5,2
	Epilepsie	9	3,9
Andere Themen		48	20,7
Fächerspezifische Fortbildungen		14	6,0
Material und Hilfsmittel		7	3,0
Summe		453	

Tab. 43 F 11 FL, N=83; F 11 SoL, N=78; F 9 TH, N=71; Alle N=232; (Offene Antworten, codiert; Mehrfachnennungen, dargestellt werden Einzelangaben > 4%)

Vergleicht man die Kenntnisse verschiedener Berufsgruppen zum spezifischen Fortbildungsangebote für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung, so zeigt sich, dass Therapeuten - mehr als andere - Angebote zu Einzelkonzepten nennen, vor allem zur Physiotherapie und zur Esstherapie; auch zum Bereich Medizin und Pflege gibt es bei ihnen etwas mehr Angaben als bei ihren Kollegen; diese Unterschiede sind allerdings nicht signifikant.

5.2.6.2 Nutzung von Fortbildungsangeboten

Insgesamt ist die Nutzung von einschlägigen Fortbildungsangeboten bei den Therapeutinnen signifikant am höchsten (Asymptotische Signifikanz im Chi-Quadrat-Test: 0,000). Die Frage „Haben Sie an Fortbildungen in diesem Bereich teilgenommen?“ bejahen sie zu 79%, während die SoL dies nur zu 55% und die FL zu 61% angeben. Dies korrespondiert offenbar im umgekehrten Sinne mit den Möglichkeiten, sich in der Ausbildung mit dem untersuchten Personenkreis zu befassen: Die SoL konnten dies in ihrer Ausbildung am häufigsten nutzen, benötigen daher offenbar weniger Fortbildungen, die Therapeuten am seltensten und besuchen am häufigsten Fortbildungen und die FL lagen dazwischen (vgl. Klauß et al. 2006).

Nutzung von Fortbildungsangeboten (Berufsgruppenvergleich)

	FL	%	SoL	%	TH	%	Alle	%
Ja	106	60,6	79	54,9	88	78,6	273	63,3
Nein	69	39,4	65	45,1	24	21,4	158	36,7
Summen	175	100,0	144	100,0	112	100,0	431	100,0

Tab. 44 F 12 FL, N=175; F 12 SoL, N=144; F 10 TH, N=112; Alle N=431

Bei der Frage, an **welchen** Fortbildungen teilgenommen wurde, dominieren die einzelnen therapeutischen und Förderkonzepte noch deutlicher als bei den Angeboten, hier scheint also die Nachfrage bzw. das Interesse äußerst groß zu sein. Die 102% der Nennungen in diesem Bereich zeigen, dass im Durchschnitt jeder Befragte sogar mehr als einmal ein Konzept genannt hat, das zu diesem Punkt zusammengefasst codiert wurde (Mehrfachnennungen waren möglich). Auffallend ist, dass fächerspezifische Fortbildungen und Fortbildungen zum Bereich *Material und Hilfsmittel* häufiger besucht wurden, als es bei den Angaben in Bezug auf die angebotenen Maßnahmen genannt wurde. Gleiches gilt auch für *Psychomotorik und Sensorische Integration*. Möglicherweise bedeutet das, dass einige Befragte versäumt haben, die von ihnen genutzten Fortbildungsmaßnahmen bei den Angeboten ebenfalls zu nennen. Dies wiederum würde bedeuten, dass das tatsächliche Angebot noch etwas umfangreicher sein könnte, als es in der Darstellung im vorigen Unterkapitel zu sein schien.

Bei den tatsächlich besuchten Fortbildungen wurde das *Bobath-Konzept* häufiger als die *Basale Stimulation* genannt. Dies dürfte damit zu erklären sein, dass diese sehr spezifische Qualifikationsmöglichkeit von der Mehrheit der Physiotherapeuten wahrgenommen wird, weil sie eine in der Grundausbildung evtl. nicht enthaltene Spezialisierung für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung darstellt. Die *Basale Stimulation* spricht neben den Pflegekräften vor allem Pädagogen an, die diese aber größtenteils bereits in ihrer Ausbildung kennen lernen konnten (vgl. Kap. 5.2.5). *Esstherapie* und *gestützte Kommunikation (FC)* sind Fortbildungsangebote, die sowohl häufig bestehen als auch wahrgenommen werden. Das *physiotherapeutische Konzept von Pörnbacher*, die *Psychomotorik* und die *Sensorische Integration* werden scheinbar häufiger wahrgenommen, als dass sie als ‚angeboten‘ benannt werden; offensichtlich ist auch hier das Angebot umfangreicher als oben dargestellt.

Auffällig ist, dass keine einzige Nennung der Fortbildungen sich auf Aspekte der *Teamkooperation* bezieht, obwohl, wie unter Kap. 5.3.1 dargestellt werden wird, die Teammitglieder diesen Aspekt als die wichtigste Voraussetzung für die Arbeit mit diesen Schülern angeben. Dies stärkt die Annahme, dass es bislang im Bereich der Teamkooperation für Klassenteams keine Fortbildungsangebote gibt. Das könnte nach Sowa & Rischmüller (1996) daran liegen, dass sowohl die Mitarbeiter selber als auch Anbieter von Fortbildungen davon ausgehen, die Teamarbeit funktioniere schon „von alleine“. Die mit einer solchen Einstellung verbundenen Risiken (z.B. einer informellen Hierarchie, einer schlechten Ausnutzung der Personalressourcen durch inadäquaten Umgang mit Konflikten etc.) wurden unter Kap. 2.3.4 ausführlich dargestellt.

Besuchte Fortbildungsangebote (Offene Antworten codiert u. zusammengefasst)

	Nennungen	% (von Personen)
Spezifische Ansätze/ Konzepte	231	102,2
Fortbildungen in bestimmten Förderbereichen	65	28,8
Bereich Medizin und Pflege	41	18,1
Angaben zum Anbieter	41	18,1
Fächerspezifische Fortbildungen	29	12,8
Material und Hilfsmittel	15	6,6
Andere Themen	22	9,8
Sonstiges	9	4,0
Summen	453	

Tab. 45 F 12 FL, N=78; F 12 SoL, N=66; F 10 TH, N=82; Alle N=226; (Offene Antworten, codiert, Zusammenfassung; Mehrfachnennungen)

Bei einer differenzierten Betrachtung der Antworten wird deutlich, dass die Therapeuten häufiger Fortbildungen im Bereich spezifischer Ansätze wahrnehmen als die Lehrer (vor allem Bobath, Pörnbacher, Esstherapie, Sensorische Integration, auch Basale Stimulation, letztere jedoch nicht häufiger als die Lehrer). Insbesondere Sonderschullehrer sind hier seltener vertreten. Auch im Hilfsmittelbereich dominieren die Therapeuten. Fachlehrer erweitern ihre Kompetenzen häufiger als ihre Kollegen in einzelnen Förderbereichen. Sonderschullehrer haben in keinem Inhaltsbereich eine besondere Schwerpunktsetzung; im Vergleich zu den anderen Berufsgruppen liegen sie nirgendwo ‚vorn‘ – am ehesten noch in geringem Umfang bei Fortbildungen zu ‚anderen Themen‘.

Besuchte Fortbildungsangebote (Berufsgruppenvergleich)

	FL	%	SoL	%	TH	%	Alle	%
Spezifische Konzepte/ Ansätze	75	96,2	48	72,7	108	131,7	231	102,2
Fortbildungen in bestimmten Förderbereichen	32	41,0	17	25,8	16	19,5	65	28,8
Bereich Medizin und Pflege	12	15,4	12	18,2	17	20,7	41	18,1
Angaben zum Anbieter	16	20,5	12	18,2	13	15,9	41	18,1
Fächerspezifische Fortbildungen	11	14,1	9	13,6	9	11,0	29	12,8
Material und Hilfsmittel	2	2,6	1	1,5	12	14,6	15	6,6
Andere Themen	9	11,5	9	13,6	4	4,9	22	9,7
Sonstiges	3	3,8	3	4,5	3	3,7	9	4,0
Weiß ich nicht	1	1,3	1	1,5	0	0,0	2	0,9
Summen	78		66		82		226	

Tab. 46 F 12 FL, N=78; F 12 SoL, N=66; F 10 TH, N=82; Alle N=226; (Offene Antworten, codiert; Zusammenfassung, Mehrfachnennungen)

Die Lehrer wurden gefragt, weshalb sie an spezifischen Fortbildungen teilgenommen haben und was sie möglicherweise daran gehindert hat. Ausschlaggebend für den Besuch von Fortbildungen waren vor allem *Interesse*, die *Suche nach Anregungen für den Unterricht* und die *Wissenserweiterung*. Das Bedürfnis, sich *mit Kolleginnen auszutauschen*, spielt ebenfalls eine größere Rolle. Hier bleibt anzumerken, dass die Kategorien wohl sehr stark voneinander abhängig sind und oftmals nur eine andere Nuancierung derselben Sache darstellen (Interesse/Wissenserweiterung; Anregungen für den Unterricht/Verbesserung der Förderung etc.). Zwischen Fach- und Sonderschullehrern gibt es dabei keine wesentlichen inhaltlichen Unterschiede.

An etwa der Hälfte der befragten Schulen gab es in den letzten drei Jahren (also vor 2000) interne Fortbildungen zum Thema Schwer(st)e Behinderung. Dies spricht dafür, dass die Bedeutung der Thematik an vielen Schulen gesehen wird und der relative Mangel an externen Qualifizierungsangeboten zumindest teilweise kompensiert wird.

Interne Fortbildung / pädagogischer Tag zum Thema Schwerste Behinderung

	Häufigkeit	%
Ja	52	53,6
Nein	45	46,4
Summe	97	100,0

Tab. 47 F 13 SL, N=97

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse zu Angebot und Teilnahme an Fortbildungen, dass mehr als 60% der Befragten an Fortbildungsangeboten teilgenommen haben, Therapeuten signifikant häufiger als Lehrer. Schwerpunkte der Fortbildungen bilden spezifische Konzepte, insbesondere im therapeutischen Bereich. Hier spielen *Bobath*, *Basale Stimulation* und *Esstherapie* tragende Rollen, sowohl im Hinblick auf das Angebot als auch auf die Wahrnehmung der Angebote. Bei der Frage nach der Teilnahme an Fortbildungen dominieren die einzelnen Konzepte noch deutlicher als bei den Angeboten, hier scheint also die Nachfrage bzw. das Interesse äußerst groß zu sein. Ein Fortbildungsangebot zu spezifisch schulpädagogischen Themenbereichen, das sich an Bildungsinhalten und Fächern orientiert, gibt es jedoch offenbar allenfalls in Ansätzen. Dies wird von den meisten Lehrerinnen allerdings auch nicht eingefordert, lediglich jeweils 15 (4,5%) geben bei den Defiziten in ihrer Ausbildung an, dass sie Angebote im Unterricht mit heterogenen Gruppen und Unterrichtskonzepte für Schülerinnen mit schwerer und mehrfacher Behinderung vermisst hätten (zu weiteren Ergebnissen vgl. Klauß, Lamers & Janz 2006).

Im Zusammenhang mit dem Thema der vorliegenden Arbeit ist besonders bemerkenswert, dass es, wie oben bereits dargestellt, offenbar in Baden-Württemberg zum Zeitpunkt der Befragung keine Fortbildungen zum Themenbereich der Teamkooperation für Klassenteams gab, was durch die Analyse des zentralen Fortbildungsangebotes der Jahre 1999-2005 bestätigt werden konnte (vgl. S.184)⁴⁶. Unter Einbezug des oben dargestellten Lehrangebots an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg der letzten Jahre verstärkt sich dadurch der Eindruck, dass zu diesem Themenbereich - obwohl von den Beteiligten als äußerst wichtig für die Zusammenarbeit eingeschätzt - so gut wie keine professionelle Aus- und Weiterbildung stattfindet. Bei der Frage, welche Aspekte in der Ausbildung vermisst wurden, nennen allerdings auch nur 3% der Befragten explizit die Teamkooperation (vgl. Klauß et al. 2006, im Druck). Diese Ergebnisse sprechen insgesamt dafür, dass die Teamkooperation zwar als sehr wichtig angesehen wird, dass aber evtl. nicht für sinnvoll erachtet oder gar nicht in Erwägung gezogen wird, die damit verbundenen Aspekte und Kompetenzen gezielt zu lernen bzw. gelehrt bekommen zu können. Die Ausführungen im Theorieteil legen den Eindruck nahe, dass vielfach davon ausgegangen wird, man müsse sich im Team nur gut verstehen, damit die Zusammenarbeit funktioniere. Eine solche Einstellung birgt allerdings die

⁴⁶ Nach Abschluss der Datenerhebung fanden 2003 allerdings die sog. „Teamtage“ in Karlsruhe statt, zu denen jeweils komplette Teams einer Schule zu einer Fortbildung zusammen kamen. In diesem Rahmen wurden auch Ergebnisse aus dieser Arbeit vorgestellt und diskutiert.

Gefahr, dass man diesem Gelingen oder Misslingen relativ hilflos ausgeliefert ist und keine Techniken erlernt, mit einer Situation umzugehen, in der diese Zusammenarbeit nicht reibungslos funktioniert. Hier zeigt sich ein großer Entwicklungsbedarf (vgl. Kap. 6.4.2) sowohl für das Ausbildungs- als auch für das Fortbildungsangebot.

5.2.7 Unterschiede zwischen den Berufsgruppen hinsichtlich ihrer Sichtweisen und Einstellungen bezüglich der Arbeit

Die dargestellten Unterschiede zwischen den Berufsgruppen, die sich auf eher objektive Aspekte beziehen (Qualifikation, Konzeptkenntnisse etc.) wirken sich (vermutlich) auf die Zusammenarbeit zwischen den Teammitgliedern aus. Diese Wirkung erfolgt jedoch in der Regel nicht direkt, sondern wird über bestimmte Einstellungen vermittelt, die sich handlungsleitend auswirken (vgl. Antoni 2000; von Rosenstiel 2004). Ähnlichkeit bzw. Unterschiedlichkeit der Berufsgruppen hängen deshalb nicht nur mit objektiven Daten, sondern vielmehr auch mit Einstellungen und Haltungen der Mitarbeiter zusammen: Sehen sie ähnliche Dinge positiv bzw. kritisch in ihrer Arbeit, beurteilen sie bestimmte Aussagen gleich oder unterschiedlich?

Die Einstellungen und Haltungen der einzelnen Berufsgruppen werden über ihre Zustimmung (*überhaupt nicht, etwas, überwiegend, vollständig*) zu verschiedenen Aussagen erfasst. Die Ergebnisse werden im Folgenden dargestellt. Dabei ergeben sich teilweise erstaunliche, teilweise erwartete Unterschiede zwischen den Professionen.

5.2.7.1 Zustimmung zur Aussage: Im Unterricht laufen diese Schüler so mit

Mit der Aussage „Im Unterricht laufen diese Schüler so mit“ wird erfasst, welchen Eindruck die Teammitglieder von der Integration dieser Schülerinnen in den Schulalltag haben. Insgesamt ist sich (nur) etwas mehr als ein Drittel (37%) aller Befragten (SoL, FL, TH, PF, EL) sicher, dass die Gefahr ‚überhaupt nicht‘ besteht, dass die Schüler nur so mitlaufen und daher im Grunde nicht ins Unterrichtsgeschehen integriert sind. Kaum weniger (35%) stimmen ‚etwas‘ zu, so dass zusammen fast drei Viertel (72%) diese Möglichkeit eher verneinen. Das bedeutet umgekehrt, dass immerhin 28% dieser Aussage ‚überwiegen‘ (24%) oder sogar ‚voll‘ (4%) zustimmen. Das Risiko für diese Kinder, in der Klasse und beim schulischen Geschehen nur am Rande zu stehen, kann daher offenbar als durchaus real angesehen werden. Zwischen den verschiedenen Berufsgruppen (inkl. Eltern) gibt es keine statistisch signifikanten Unterschiede, diese Aussage wird also von allen Berufsgruppen ähnlich beurteilt. Es ist aber die Tendenz zu erkennen, dass die Fachlehrer und Sonderschullehrer diese Gefahr eher ausschließen als die Eltern, Therapeuten und Pflegekräfte, die hier offenbar etwas häufiger Bedenken haben. Dieser tendenzielle Unterschied ist vermutlich damit zu erklären, dass mit dieser Aussage insbesondere die Arbeit der Fachlehrer (die ja meistens Klassenlehrer sind) in Frage gestellt wird.

Zustimmung zu der Aussage „Im Unterricht laufen diese Schüler so mit“

	FL	%	EL	%	SoL	%	TH	%	PF	%	Alle	%
Überhaupt nicht	68	39,3	61	38,6	45	31,5	34	33,7	48	38,4	256	36,6
Etwas	62	35,8	51	32,3	57	39,9	40	39,6	36	28,8	246	35,1
Überwiegend	38	22,0	38	24,1	37	25,9	21	20,8	34	27,2	168	24,0
Voll	5	2,9	8	5,1	4	2,8	6	5,9	7	5,6	30	4,3
Summen	173	100,0	158	100,0	143	100,0	101	100,0	125	100,0	700	100,0

Tab. 48 F 18.3 FL, N=173; F 29.1 EL, N=158; F 18.3 SoL, N=143; F 13.3 TH, N=101; F 9.2 PF, N=125; Alle N=700

Bemerkenswert ist hierbei, dass bei dieser Frage homogene Klassen besser abschneiden als heterogene. Die Eltern von Schülerinnen in Klassen mit ausschließlich schwerstbehinderten Schülerinnen schließen zu 58% aus, dass ihr Kind in der Klasse nur ‚mitlaufe‘, während eine Mehrheit der Mütter und Väter, deren Töchter und Söhne in heterogenen Klassen sind, dieser Aussage zustimmen. Trotzdem tendieren letztere eher dazu, heterogene Klassen für ihr Kind zu bevorzugen. Sie nehmen offenbar dieses Risiko in Kauf, weil ihnen die Zugehörigkeit ihres Kindes zu einer Gruppe, in der auch weniger stark beeinträchtigte Menschen sind, sehr wichtig erscheint.

5.2.7.2 Zustimmung zur Aussage: Die nötige Förderung erhalten sie in der Einzelförderung

Die Frage, wovon die Mitarbeiter sich vor allem Fortschritte versprechen, ist für die schulische Förderung dieser Kinder von besonderer Bedeutung, da damit ein elementarer Bereich der schulischen Förderung und des Unterrichts betroffen ist. Zu vermuten ist, dass die pädagogischen Mitarbeiter die Relevanz der Einzelförderung gegenüber dem Gruppen-Unterricht weniger bedeutend finden als z.B. die Therapeuten, die ihre Arbeit in der Regel in der Einzelförderung durchführen, und als die Eltern.

In der Tat zeigen die Ergebnisse, dass sich die Eltern in ihrer Zustimmung zu dieser Aussage deutlich von den pädagogischen Mitarbeiterinnen in der Schule unterscheiden. Eltern sind mehrheitlich der Auffassung, dass vor allem die Einzelförderung für die Weiterentwicklung ihres Kindes wichtig ist, während Fachlehrer und Sonderschullehrer hier eher auch Unterricht und Gruppenangebote für relevant halten. Insgesamt sind 70% der Eltern ‚überwiegend‘ oder ‚voll‘ überzeugt, dass in der Einzelförderung die für ihr Kind notwendige Förderung stattfindet, und 65% der Therapeutinnen stimmen dem ebenfalls zu, während weniger als die Hälfte der Lehrkräfte dies auch so eindeutig sehen (FL 48%, SoL 43%). Letztere tendieren also offenbar häufiger dazu, die Bedeutung der Angebote in der Gruppe für zumindest ebenso wichtig zu halten wie solche in der Einzelsituation.

Zustimmung zu der Aussage „Die nötige Förderung erhalten sie in der Einzelförderung“

	EL	%	FL	%	SoL	%	TH	%	PF	%	Alle	%
überhaupt nicht	13	8,1	28	16,1	25	17,4	8	7,3	9	7,0	83	11,6
Etwas	35	21,9	62	35,6	57	39,6	30	27,5	31	24,2	215	30,1
Überwiegend	63	39,4	57	32,8	57	39,6	49	45,0	57	44,5	283	39,6
Voll	49	30,6	27	15,5	5	3,5	22	20,2	31	24,2	134	18,7
Summen	160	100,0	174	100,0	144	100,0	109	100,0	128	100,0	715	100,0

Tab. 49 F 29.2 EL, N=160; F 18.4 FL, N=174; F 18.4 SoL, N=144; F 13.4 TH, N=109; F 9.3 PF, N=128; Alle N=715

Die Unterschiedlichkeit der Antworten bestätigt sich durch statistisch signifikante Diskrepanzen (Chi-Quadrat nach Pearson: Asymptotische Signifikanz (2-seitig) 0,000). Diese Unterschiede finden sich nach Paarvergleichen mit dem Mann-Whitney-U-Test statistisch bedeutsam zwischen Fachlehrern/ Eltern (Asymptotische Signifikanz (2-seitig): 0,000), zwischen Eltern/ Sonderschullehrern (0,000), Fachlehrern/ Pflegekräften (0,000), zwischen Fachlehrern/ Therapeuten (0,006) sowie zwischen Sonderschullehrern/ Therapeuten (0,000) und zwischen Sonderschullehrern/ Pflegekräften (0,000). Es lassen sich dagegen keine statistischen Unterschiede zwischen Fachlehrern/ Sonderschullehrern (0,103) nachweisen, und auch nicht zwischen Eltern/ Therapeuten (0,139) sowie zwischen Eltern/ Pflegekräften (0,448) und zwischen Therapeuten/ Pflegekräften (0,450). Die Unterschiede bestehen also (wie erwartet) zwischen den Lehrkräften auf der einen und den Eltern, Therapeuten und Pflegekräften auf der anderen Seite.

Dass Lehrer die Aussage, schwerstbehinderte Schüler erhielten in der Einzelförderung die notwendige Förderung, stärker als Eltern, Pflegekräfte und Therapeuten ablehnen, hängt vermutlich mit unterschiedlichen Erfahrungen sowie verschiedenen Aufgabenbereichen zusammen. Eltern sehen ihr Kind vor allem als Individuum, dem sie auch als einzelner Person begegnen. Zudem haben sie in der Frühförderung die Erfahrung gemacht, dass es in seiner Entwicklung vor allem von individueller Unterstützung und Förderung profitiert hat. Diese positiven Erfahrungen tragen wohl dazu bei, dass sie auch in der Schule vor allem von einem solchen Setting Positives in Bezug auf die Entwicklung ihrer Tochter/ ihres Sohnes im Bereich seiner Kompetenzen erwarten. Therapeuten und Pflegepersonen üben ihre Arbeit vor allem dadurch aus, dass sie (auch) in einer Eins-zu-eins-Beziehung etwas mit den Schülern tun - auch sie machen also vor allem in diesem Verhältnis positive Erfahrungen. Die Lehrkräfte, die es vor allem mit Gruppen zu tun haben (das gilt für die FL als Klassenlehrerinnen noch mehr als für die SoL, die häufiger auch Einzelförderungen übernehmen), sehen eher auch die ‚Potenz‘ dieser Sozialform. Sie erwarten dementsprechend auch mehr davon - auch vom ‚Lernen voneinander‘ in der Klasse.

Diese deutlichen Unterschiede in der Einstellung zur Einzelförderung bedeuten, dass hier ein Gesprächs- und Abstimmungsbedarf besteht, zwischen den Pädagogen auf der einen und den Therapeuten, Pflegekräften und Eltern auf der anderen Seite. Den Pädagogen, die ja - wie gezeigt wurde - eher als die anderen der Meinung sind, die Schülerinnen laufen im Unterricht „nicht nur so mit“ (vgl. Kap. 5.2.7.1), scheint es zumindest nach diesen Ergebnissen nicht vollständig zu gelingen, den Nicht-Pädagogen die Relevanz der Gruppen-Unterrichtszeiten für die Schüler deutlich zu machen, zumal auch unter den Pädagoginnen die Meinungen geteilt sind (eine deutliche Gruppe von Ihnen stimmt hier den Eltern und Therapeuten ja durchaus zu).

Dieses Ergebnis ist problematisch, weil hier grundsätzlich unterschiedliche Haltungen über die bestmögliche Förderung zu bestehen scheinen. Eine mögliche Lösung könnte das von Markowitz (2003, 168 ff) im Zusammenhang mit der Integration behinderter und nichtbehinderter Schüler vorgestellte Konzept der Triangulation sein: Er schlägt vor, möglichst viele Lernsituationen gemeinsam durchzuführen und zusätzlich genügend Einzelförder-Situationen zu schaffen. Die Auswertung der Einzelfälle wird zeigen, dass dies im Schulalltag auch überwiegend so praktiziert wird. Problematisch ist dennoch die unterschiedliche Einschätzung der „Wichtigkeit“ der jeweiligen Unterrichtsform für den Schüler, da damit implizit eine größere bzw. geringe Wertschätzung der jeweils anderen Arbeit einhergehen kann.

5.2.7.3 Zustimmung zur Aussage: Gute Pflege umfasst eigentlich alles, was diese Schülerinnen brauchen

Da Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung häufig in erheblichem Maße auf die Übernahme pflegerischer Leistungen durch andere Personen angewiesen sind (vgl. Klauß 2003a) und da sich dies auf elementare Existenzbedingungen bezieht (Ernährung, Kleidung, Hygiene etc.), kann der Eindruck entstehen, gute Pflege sei eigentlich das Wichtigste für sie⁴⁷. Demgegenüber konstituiert sich Schule vorrangig über ihre Bildungsaufgabe. Aus pädagogischer Sicht schafft gute Pflege zum einen Voraussetzungen dafür, dass Bildungsangebote genutzt werden können; zum anderen bietet sie einen Rahmen dafür, dass auch während der Durchführung pflegerischer Aufgaben pädagogische und therapeutische Ziele verfolgt werden können (Klauß 2003b; vgl. Bienstein & Fröhlich 1991). Eine wesentliche Grundlage für die Kooperation im Team sollte deshalb darin bestehen, dass die Rolle geklärt wird, die der Pflege im Ensemble aller Aufgabenaspekte zukommen soll und zukommt und welche Qualifikationsaufgaben sich daraus möglicherweise ergeben: Brauchen beispielsweise Pädagogen auch pflegerische und Pflegekräfte auch pädagogische Kompetenzen? (Zur Relation Pflege/ Pädagogik vgl. Kap. 5.3.3: Aufgabenverteilung in der Pflege) Schließlich ist die Bestimmung der Rolle der Pflege in Relation zur Pädagogik auch von großer Bedeutung für die aktuelle sozialpolitische Diskussion, in der immer wieder die Frage aufgeworfen wird, ob gute Pflege nicht für besonders beeinträchtigte Menschen ausreichen würde. Hier wird das Recht auf Bildung berührt und offenbar gelegentlich in Frage gestellt, weil ein Verzicht auf Bildungsangebote billiger für die Gesellschaft sein könnte (vgl. KLGH 1999).

Die Stellungnahmen der Teammitglieder zu dieser Aussage zeigen, dass sie von einer deutlichen Mehrheit völlig abgelehnt wird (57%), dass mehr als die Hälfte der Befragten also über die Pflege hinausgehende Bedürfnisse sehen. Auf der anderen Seite wird die Kategorie ‚volle Zustimmung‘ immerhin von 16% der Befragten vertreten. Zudem existieren unter den Professionen dazu durchaus sehr unterschiedliche Auffassungen. Die Pflegekräfte beispielsweise lehnen diese Meinung nur zu 36% ab, während sich die Sonderpädagogen zu 69% eindeutig dagegen aussprechen. Die Unterschiede zwischen den Berufsgruppen sind statistisch signifikant (Chi-Quadrat nach Pearson, Asymptotische Signifikanz (2-seitig): 0,000) - bis auf die zwischen Fachlehrern und Sonderpädagogen (Mann-Whitney-U-Test Asymptotische Signifikanz (2-seitig): 0,338). Zwischen ihnen besteht kein Unterschied, beide unterscheiden sich aber signifikant von den Therapeuten und Pflegekräften, diese sich untereinander ebenfalls.

Im Einzelnen bedeutet dies: Fachlehrer und Sonderschullehrer stimmen der Aussage, dass gute Pflege im Grunde ausreiche, nur selten ‚voll‘ (FL 10%, SoL 9%) und auch ebenso selten ‚überwiegend‘ zu (FL 9%, SoL 6%). Beide Lehrerinnen-Gruppen dominieren bei ‚überhaupt nicht‘ (FL 64%; SoL 69%). Bei Pflegekräften ist es im Prinzip genau umgekehrt: Sie stimmen überdurchschnittlich oft ‚voll‘ (32%) zu, während sie mit 36% vergleichsweise selten ‚überhaupt nicht‘ wählen. Therapeuten nehmen eine Art Mittelplatz ein, sie unterscheiden sich von allen anderen. Sie entsprechen am ehesten dem Gesamtdurchschnitt mit einem leichten Überhang bei der Kategorie ‚überwiegend‘. Sie halten gute Pflege also in höherem Maße für ausreichend als die Lehrer, jedoch in geringerem Maße als die Pflegekräfte.

⁴⁷ Verwiesen sei in diesem Zusammenhang auf den Vergleich mit einem „Guten Hotel“ der von Kobi (1999, 28) provokativ im Zusammenhang mit den Bedürfnissen von Menschen mit schwersten Behinderungen aufgestellt wurde.

Bezogen auf die Zusammenarbeit sind diese unterschiedlichen Einstellungen zunächst damit zu erklären, dass die Berufsgruppen unterschiedliche Ausbildungen durchlaufen haben, die mit unterschiedlichen Haltungen und Zielen verknüpft sind. Für die Pflegekräfte spielt deshalb die Pflege per se eine wichtigere Rolle als für die Pädagogen, die dagegen eher die Bildungsinhalte in den Mittelpunkt rücken. Wie schon bei der Frage nach der Wichtigkeit von Einzelförderung zeigt sich auch hier, dass jede Profession offensichtlich das besonders wichtig findet, was in ihren Kompetenzbereich fällt. Problematisch können diese unterschiedlichen Haltungen und Ziele werden, wenn sie in den täglichen Umgang einfließen, die Pflegekräfte sich z.B. aufgrund dieser Meinung nicht in den (für sie evtl. eher „überflüssigen“) Unterricht einbringen und diese Haltung nach außen ausstrahlen. Auch hier zeigt sich die Bedeutung von Teamgesprächen, in denen die pädagogischen Anliegen weitergegeben werden können.

Gute Pflege umfasst eigentlich alles was Schüler mit schwer(st)en Behinderungen brauchen

	FL	%	SoL	%	TH	%	PF	%	Alle	%
Überhaupt nicht	112	64,0	98	69,0	61	54,5	45	36,0	316	57,0
Etwas	31	17,7	23	16,2	15	13,4	23	18,4	92	16,6
Überwiegend	15	8,6	9	6,3	16	14,3	17	13,6	57	10,3
Voll	17	9,7	12	8,5	20	17,9	40	32,0	89	16,1
Summe	175	100,0	142	100,0	112	100,0	125	100,0	554	100,0

Tab. 50 F 18.24 FL, N=175; F 18.24 SoL, N=142; F 13.22 TH, N=112; F 9.15 PF, N=125; Alle N=554

5.2.7.4 Zustimmung zur Aussage: Diese Schüler brauchen eine Hauptbezugsperson

In nahezu allen Konzepten zur Förderung von Schülerinnen mit schweren und mehrfachen Behinderungen wird die Bedeutung einer Bezugsperson hervorgehoben, die eine tragfähige Beziehung gewährleisten kann, die diese Schülerinnen brauchen, um lernen zu können (vgl. Fornefeld 1995, Fröhlich 1999, Praschak 1990, vgl. auch Kap. 2.5.4.4). Es wird deshalb untersucht, wie dieser Aspekt im Team beurteilt wird, ob er als wichtig angesehen wird und ob man im Team dafür sorgt, dass jedes Kind eine solche Bezugsperson bekommt.

Es gibt offensichtlich eine große Übereinstimmung darin, dass Hauptbezugspersonen für diese Schülerinnen wichtig sind - so äußern sich ca. 80% aller Befragten ‚voll‘ und ‚überwiegend‘ zustimmend. Bei der vollen Zustimmung liegen allerdings die FL (52%) wesentlich höher als die Sonderschullehrer (33%) und TH (29%). Es ist wiederum anzunehmen, dass sich hierin im Wesentlichen die eigene Arbeitssituation widerspiegelt: Die Personen, die am ehesten die Chance haben, Bezugsperson zu sein und auch den intensivsten Kontakt zu den Schülerinnen haben, halten dies für besonders wichtig.

Die FL halten eine Hauptbezugsperson am häufigsten für besonders wichtig (35% überwiegend und 52% volle Zustimmung), Pflegekräfte liegen dicht dahinter (39%/ 41%), während die TH und SoL dazu neigen, der Aussage zwar ‚überwiegend‘ zuzustimmen, aber wesentlich seltener ‚voll‘. Hochsignifikante Unterschiede finden sich dementsprechend im Mann-Whitney-U-Test zwischen Fachlehrern und Sonderschullehrern (Asymptotische Signifikanz (2-seitig): 0,000), zwischen Fachlehrern und Therapeuten (Asymptotische Signifikanz (2-seitig): 0,000) und signifikante Unterschiede zwischen Fachlehrern und Pflegekräften (Asymptotische Signifikanz (2-seitig) 0,031). Dagegen sind die Unterschiede zwischen Sonderschullehrern, Pflegekräften und Therapeuten nicht signifikant (Asymptotische Signifikanz (2-seitig): SoL/TH: 0,782; SoL/PK: 0,278; TH/ PK: 0,187)

Diese Schüler brauchen eine Hauptbezugsperson besonders

	FL	%	SoL	%	TH	%	PF	%	Alle	%
Überhaupt nicht	3	1,7	3	2,1	2	1,8	7	5,5	15	2,7
Etwas	20	11,4	31	21,4	22	20,2	19	15,0	92	16,5
Überwiegend	62	35,2	63	43,4	53	48,6	49	38,6	227	40,8
Voll	91	51,7	48	33,1	32	29,4	52	40,9	223	40,0
Summen	176	100,0	145	100,0	109	100,0	127	100,0	557	100,0

Tab. 51 F 18.7 FL, N=176; F 18.7 SoL, N=145; F 13.7 TH, N=109; F 9.7 PF, N=127; Alle N=557

Insgesamt zeigen die Ergebnisse also, dass Fachlehrer das Vorhandensein einer Bezugsperson eher für notwendig erachten als Sonderpädagogen, Therapeuten und Pflegekräfte.

5.2.7.5 Zustimmung zur Aussage: Für diese Schüler sind wechselnde Personen nicht so problematisch, weil sie das kaum mitbekommen

Der Vergleich dieser Ergebnisse mit der allgemeineren Einschätzung, ob für diese Schüler wechselnde Personen als problematisch angesehen werden, zeigt ein anderes Bild. Die Sonderschullehrer lehnen diese Aussage am vehementesten ab (90%), etwas seltener die TH (86%), die FL (83%) und PF (82%). Dabei ergibt der Chi-Quadrat-Test nach Pearson keine signifikanten Berufsgruppenunterschiede (Asymptotische Signifikanz (2-seitig): 0,570)

Möglicherweise spielt für diese kollektive Ablehnung der Aussage die provokative Formulierung „... weil sie das kaum mitbekommen...“ eine Rolle. Es besteht allerdings ein Widerspruch zwischen der generellen Einschätzung zur Problematik von Personalwechsel und der Einschätzung, die sich hinsichtlich der Bedeutung einer festen Bezugsperson gezeigt hat. Die Sonderschullehrer, die am häufigsten der Auffassung widersprechen, wechselnde Personen seien unproblematisch, stimmen am seltensten (nur zu einem Drittel) der Aussage voll zu, diese Schülerinnen brauchten eine Hauptbezugsperson. Hier besteht zumindest konzeptioneller Klärungsbedarf, bei dem die Unterschiedlichkeit der Auffassungen als Ausgangspunkt berücksichtigt werden muss, wiederum ein Beleg für die Notwendigkeit, diese unterschiedlichen Positionen in Teamsitzungen zu klären.

Für diese Schüler sind wechselnde Personen nicht so problematisch, da sie das kaum mitbekommen

	FL	%	SoL	%	TH	%	PF	%	Alle	%
Überhaupt nicht	146	82,5	130	90,3	94	85,5	106	82,2	476	85,0
Etwas	20	11,3	11	7,6	9	8,2	17	13,2	57	10,2
Überwiegend	7	4,0	1	0,7	4	3,6	3	2,3	15	2,7
Voll	4	2,3	2	1,4	3	2,7	3	2,3	12	2,1
Summen	177	100,0	144	100,0	110	100,0	129	100,0	560	100,0

Tab. 52 F 18.19 FL, N=177; F 18.19 SoL, N=144; F 13.18 TH, N=110; F 9.12 PF, N=129; Alle N=560

Die Notwendigkeit einer festen Bezugsperson für schwer(st)behinderte Schüler wird also insgesamt sehr hoch eingeschätzt. Die Realität steht dazu jedoch in einem gewissen Widerspruch - an dieser Stelle fließt ein weiteres Ergebnis der Erhebung BISB ergänzend ein: Nur weniger als die Hälfte aller Schüler haben nach Aussage der Teammitglieder tatsächlich eine solche Hauptbezugsperson (44%). Auch wenn sich diese Aussage jeweils auf die ganze Klasse bezieht, bedeutet dies doch, dass vermutlich ein großer Teil der schwer(st)behinderten Schüler

keine feste Bezugsperson hat. Zumindest setzt eine Mehrheit der Teams dieses Prinzip nicht durchgehend bei allen Schülern um.

Bemerkenswert ist, dass 71 Befragte angeben, jeder Schüler habe eine Hauptbezugsperson, aber nur 39 sagen, dass dies im Team festgelegt werde. Das wirft die Frage auf, wie der Entscheidungsprozess abläuft, wenn keine Absprache im Team dazu stattfindet.

Gibt es für alle Schülerinnen Hauptbezugspersonen – im Team vereinbart?

	Hat jeder Ihrer Schüler eine Hauptbezugsperson im Team?	%	Wird im Team festgelegt, wer Hauptbezugsperson für jedes Kind wird?	%
Ja	71	44,4	39	41,9
Nein	89	55,6	54	58,1
Summe	160	100,0	93	100,0

Tab. 53 F 3/4 Team, N=160/93

5.2.7.6 Zustimmung zur Aussage: Diese Schüler brauchen in besonderem Maße eine feste Tagesstruktur

Die Notwendigkeit einer klaren Struktur des schulischen Geschehens und insbesondere des Unterrichts wird in der Schulpädagogik generell betont (vgl. Meyer 2003). Für Kinder und Jugendliche mit erheblichen kognitiven und anderen Beeinträchtigungen gilt dies nach allgemeiner Auffassung jedoch in besonderem Maße (vgl. Fröhlich 1991, Feuser 1989; Bayerisches Staatsministerium für Arbeit, Familie und Sozialordnung 1991), da sie darauf angewiesen sind, dass die Umgebung nachvollziehbar und ihre Abläufe für sie durchschaubar sind und sie sich darin orientieren können. Dies stellt - so wird angenommen - offenbar eine wichtige Voraussetzung dafür dar, sich nicht nur wohlfühlen, sondern auch von Lehr- und Therapieangeboten zu profitieren. Das führt zunächst zu der Frage, ob die hier befragten Team-Mitglieder ähnlich denken und beispielsweise eine feste Tagesstruktur für besonders notwendig halten. Dass es dazu eine sehr hohe Zustimmungsrate gibt (64% voll, 29% überwiegend) spricht insgesamt dafür. Nur wenige schränken die Aussage ein: Für etwa 8% ist eine feste Tagesstruktur für diese Schülerinnen-Gruppe nicht besonders erforderlich. Möglicherweise halten sie diese zwar generell für wichtig, sehen aber hier keine Besonderheit für Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung.

Dabei gibt es jedoch deutliche berufsgruppenspezifische Unterschiede (Kruskal-Wallis-Test Asymptotische Signifikanz 0,023)⁴⁸, jedoch nur zwischen Fachlehrern und Sonderschullehrern (Mann-Whitney-U-Test: Asymptotische Signifikanz (2-seitig) 0,043) und zwischen Fachlehrern und Therapeuten (0,002). Fachlehrer stimmen der Aussage über die notwendige feste Tagesstruktur am häufigsten (70%) ‚voll‘ zu, die Pflegekräfte am zweithäufigsten (66%), die Sonderpädagogen zu 61% und die TH am seltensten (53%). Fachlehrer scheinen somit entschiedener in ihrer Zustimmung als ihre Kollegen, die zwar ebenfalls davon überzeugt sind, jedoch zurückhaltender urteilen.

Auch hier lässt sich ein Zusammenhang mit der jeweiligen Arbeitssituation und dem sich daraus ergebenden Verhältnis zu den Schülerinnen mit schwerer und mehrfacher Behinderung erkennen: Die FL können die

⁴⁸ Chi-Quadrat nach Pearson ist nicht gültig, weil zu viele Zellen nicht besetzt sind.

Tagesstruktur am ehesten selbst gestalten und damit gewährleisten und es sich deshalb auch ‚leisten‘, diese für relevant zu halten. Sie sehen hierin möglicherweise auch eine besondere Stärke - unabhängig von den vermittelten Inhalten - etwas für die Schülerinnen Wichtiges zu tun, ihnen eben Struktur zu geben. Die TH können dies am wenigsten, da sie mit ihren meist stundenweisen Angeboten eher ein von anderen eingeplanter Teil der Tagesstruktur sind, als dass sie diese selbst gestalten könnten. Wenn sie dieses für sehr wichtig halten, es selbst aber nicht gewährleisten können, geraten sie in einen Konflikt zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Einige lösen diesen evtl. dadurch, dass sie diese Forderung als doch nicht so unbedingt wichtig zurückweisen.

Diese Schüler brauchen in besonderem Maße eine feste Tagesstruktur

	FL	%	SoL	%	TH	%	PF	%	Alle	%
Überhaupt nicht	0	0,0	2	1,4	1	0,9	5	3,9	8	1,4
Etwas	6	3,4	14	9,7	7	6,3	10	7,9	37	6,6
Überwiegend	47	26,4	40	27,6	45	40,2	28	22,0	160	28,5
Voll	125	70,2	89	61,4	59	52,7	84	66,1	357	63,5
Summen	178	100,0	145	100,0	112	100,0	127	100,0	562	100,0

Tab. 54 F 18.9 FL, N=178; F 18.9 SoL, N=145; F 13.9 TH, N=112; F 9.5 PF, N=127; Alle N=562

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie es in diesem Bereich mit dem Verhältnis zwischen Anspruch und Umsetzung aussieht. Zumindest nach der Selbsteinschätzung der Gesamt-Teams gibt es hier (im Gegensatz zur Umsetzung einer festen Bezugsperson) ein hohes Maß an Entsprechung: Während durchschnittlich 64% der Team-Mitglieder der Aussage über die besondere Bedeutung der festen Tagesstruktur zustimmen, geben 65% der Teams auch an, dass sie tatsächlich auf eine gleichbleibende Tagesstruktur für die Schüler (Zeit, Raum, Personal) achten. Der überwiegenden Zustimmung bei 29% entspricht die häufige Umsetzung bei 26%.

Achten Sie auf eine gleichbleibende Tagesstruktur für die Schüler (Zeit, Raum, Personal)?

	Häufigkeit	%
Sehr häufig	105	64,8
Häufig	42	25,9
Selten	14	8,6
Nie	1	0,6
Summe	162	100,0

Tab. 55 F 11 Team, N=162

5.2.7.7 Zustimmung zur Aussage: Im Vergleich zu weniger schwer behinderten Schülern braucht man eine höhere fachliche Ausbildung

Die Einstellungsfrage nach der Notwendigkeit einer besonders hohen fachlichen Ausbildung geht in eine ähnliche Richtung wie die Frage, ob diese Schüler „eigentlich nur gute Pflege brauchen“ (vgl. Kap. 5.2.7.3). Wie erwartet, teilen sich an dieser Frage die Meinungen: Etwa die Hälfte der Befragten stimmt dem eher zu, die andere Hälfte eher nicht.

Insgesamt tendieren die Sonderschullehrer am stärksten dazu, die Aussage abzulehnen und die Therapeuten stimmen ihr am stärksten zu. Obwohl der Chi-Quadrat-Test nicht signifikant wurde, ergeben Paarvergleiche mit dem Mann-Whitney-U-Test signifikante Unterschiede: zwischen Sonderschullehrern und Therapeuten

(Asymptotische Signifikanz 0,006), zwischen Fachlehrern und Sonderschullehrern (Asymptotische Signifikanz 0,022), sowie zwischen Therapeuten und Pflegekräften (Asymptotische Signifikanz 0,039).

Die Einzelvergleiche zeigen auf, dass Sonderschullehrer im Vergleich zu Therapeuten und Fachlehrern seltener der Meinung sind, dass eine höhere fachliche Ausbildung nötig sei. Therapeuten stimmen der Aussage in größerem Umfang insbesondere ‚voll‘ zu als die Pflegekräfte.

Vermutlich haben Sonderschullehrerinnen am ehesten den Eindruck, dass eine qualifizierte ‚Grund-Ausbildung die Aspekte bereits mit einbeziehen kann, die für diese Personengruppe wichtig sind, weil sie diese Erfahrung in ihrem Studium gemacht haben, so dass sie keine weitere Qualifikation als notwendig erachten. Die anderen Berufsgruppen, vor allem die Therapeutinnen, haben vermutlich vor allem erfahren, dass die Kenntnisse und Kompetenzen, die für diese Kinder und Jugendlichen gebraucht werden, nicht in ihrer ‚Grundausbildung‘ enthalten sind.

Im Vergleich zu weniger schwer behinderten Schülern braucht man eine höhere fachliche Ausbildung

	FL	%	SoL	%	TH	%	PF	%	Alle	%
Überhaupt nicht	34	20,2	42	29,0	21	18,9	30	24,2	127	23,2
Etwas	45	26,8	42	29,0	28	25,2	39	31,5	154	28,1
Überwiegend	53	31,5	41	28,3	32	28,8	36	29,0	162	29,6
Voll	36	21,4	20	13,8	30	27,0	19	15,3	105	19,2
Summen	168	100	145	100	111	100	124	100	548	100

Tab. 56 F 18.17 FL, N=168; F SoL, N=145; F 13.17 TH, N=111; F 9.11 PF, N=124; Alle N=548

5.2.7.8 Fazit zu den Einstellungsfragen

Die Berufsgruppen antworten bei einigen der dargestellten Fragen durchaus in ähnlicher Weise, so wird z.B. die Frage, ob die Schülerinnen „im Unterricht nur mitlaufen“ ebenso durchgehend verneint wie die Aussage, dass für diese Schüler wechselnde Personen „nicht so problematisch sind, weil sie das kaum mitbekommen“. Andererseits fällt auf, dass sich bei einigen Aussagen bedeutende und signifikante Unterschiede finden lassen und zwar dergestalt, dass sich häufig die pädagogischen Mitarbeiter von den nichtpädagogischen Mitarbeitern und den Eltern unterscheiden. Das spricht dafür, dass die gemeinsamen Erfahrungen bei manchen Aspekten zu übereinstimmenden Sichtweisen führen, während andere vermutlich durch unterschiedliche Schwerpunkte in der Ausbildung und in der Tätigkeit der Mitarbeiter (und natürlich der Eltern) beeinflusst werden. Weiterhin zeigen die Ergebnisse, dass die Mitarbeiter offenbar dazu tendieren, diejenigen Aspekte wichtig zu finden, die zu ihrem Aufgabenbereich im Schulalltag gehören. So betonen die Therapeuten und Pflegekräfte die Relevanz von Einzelförderung, und die Fachlehrer sehen die Bezugsperson und Tagesstruktur als besonders wichtig an. Die Pflegekräfte stimmen außerdem vermehrt der Aussage zu, dass gute Pflege alles umfasst, was diese Schülerinnen brauchen. Dieses Ergebnis bestätigt zum einen die Annahme vieler Autoren (vgl. Koskie & Freeze 2000; Orelove & Sobsey 1996; Schumacher 2003), dass bei unterschiedlich ausgebildeten Mitarbeitern unterschiedliche Aspekte aufgrund der Ausbildung und der Tätigkeitsschwerpunkte im Vordergrund stehen. Dadurch besteht auch die Gefahr, dass ihnen andere Aspekte weniger relevant erscheinen könnten. Wenn diese Einstellungsunterschiede nicht bearbeitet werden, kann es in der Zusammenarbeit zu Problemen kommen. Die Ergebnisse unterstreichen

die Wichtigkeit von Teamsitzungen, in denen solche Einstellungsunterschiede angesprochen und dadurch bewusst gemacht werden, Vorurteile ausgeräumt und eine gemeinsame Linie gefunden werden können.

5.2.8 Positive und belastende Erfahrungen

Die Arbeit mit Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung gilt generell als besonders belastend. So fand Dittmann (1998) bei drei Viertel der befragten Lehrpersonen ‚problematische‘ bis ‚sehr problematische‘ *psychische* und bei 84% besondere *körperliche Belastungen*. Nur jeder 7. empfand die Gestaltung des Unterrichts mit dieser Personengruppe als ‚problemlos‘. Angesichts solcher Ergebnisse mag die relativ lange Verweildauer in diesem Berufsfeld, die bei den hier befragten Berufsgruppen durchschnittlich zwischen sechs und zehn Jahren liegt (vgl. Kap. 5.2.3), erstaunen. Dies spricht dafür, dass zumindest neben dem Erleben von Belastungen auch positive Erfahrungen vorhanden sind, die die Motivation begründen und aufrecht erhalten, sich auch längerfristig mit den Aufgaben der Bildung, Förderung, Pflege und Therapie dieser besonders beeinträchtigten Personen auseinanderzusetzen.

Im Folgenden werden Ergebnisse der Fragebogenerhebung zu positiven wie auch belastenden Aspekten in der Arbeit mit diesen Schülerinnen vorgestellt. Dabei wird deutlich werden, dass die Arbeit mit Schülerinnen mit schwerer und mehrfacher Behinderung fast gleichermaßen mit dem Gefühl der Belastung und mit positiven Erfahrungen in Verbindung gebracht werden kann.

Fast alle **Schulleiter** (88%) halten die Arbeit mit Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung für eine Arbeit, in der besondere Probleme entstehen können, die sonst nicht auftreten⁴⁹. Die meisten davon (91%) gaben frei formuliert auch an, welche besonderen Herausforderungen sie hier für Lehrpersonen sehen. Die 165 frei formulierten Begründungen lassen sich wie folgt zusammenfassen: Die am häufigsten genannten Begründungen sind die *hohen fachlichen* (33%) beziehungsweise *menschlichen Anforderungen* (28%), die diese Arbeit mit sich bringe. Ebenfalls häufig werden die *erschwerete Kommunikation* (19%), die *körperliche und psychische Belastung* (17%) und *Anforderungen an das berufliche Selbstbild* (14%) erwähnt.

Diese Aussagen zeigen, dass es offenbar Aspekte gibt, die (zumindest von „außen“ betrachtet), als potenziell problematisch eingeschätzt werden. Die Ergebnisse zur Berufsdauer haben aber auch gezeigt, dass viele Teammitglieder sehr lange in diesem Berufsfeld arbeiten, dass es also offenbar positive Aspekte an ihrer Arbeit geben muss, die sie bestärken diese Tätigkeit sehr lange auszuführen. Diese Aspekte sind im Sinne einer Kompetenzorientierung, bei der man danach fragt, was die Arbeit bereichert, was positiv gesehen und erlebt wird, von Bedeutung und werden nachfolgend betrachtet.

5.2.8.1 Was wird an der Arbeit mit Menschen mit schwer(st)en Behinderungen positiv erlebt?⁵⁰

Auf die Frage *„Was gefällt Ihnen an der Arbeit mit Menschen mit schwersten Behinderungen besonders?“* haben 483 Lehrerinnen, Therapeutinnen und Pflegekräfte frei formuliert geantwortet und im Durchschnitt 2,6 Angaben zu positiven Aspekten in der Arbeit mit diesen Schülern gemacht. Davon nannten 32% der Antwortenden die

⁴⁹ Frage 14 SL, N=94: „Gibt es spezifische Probleme mit diesen Schülern, die bei weniger schwer behinderten Schülern eher nicht auftreten?“

⁵⁰ Positive Aspekte nach Berufsgruppen geordnet und hochgerechnet auf die jeweilige Anzahl der Antwortenden.

intensive Beziehung als positiven Aspekt. Bei den weiteren, von mindestens 10% der Antwortenden genannten Gründen lassen sich zwei Schwerpunkte unterscheiden: Einerseits werden schülerbezogene Aspekte positiv hervorgehoben: ihre Fortschritte (32% der Antwortenden nennen dies), ihre Persönlichkeit (14%) sowie ihre Lebenslust (12%). Etwas häufiger wird jedoch der ‚Gewinn‘ für sich selbst angesprochen, den die befragten Bezugspersonen empfinden: Persönliche Bereicherung (19%), Direktes und ehrliches Feedback (17%), Persönliche Herausforderung (13%), Sensibilisierung der eigenen Person (12%) und die Teamarbeit (10%).

Positive Aspekte der Arbeit mit Schülerinnen mit schwerer und mehrfacher Behinderung

	Nennungen	% der Antwortenden
Intensive Beziehung	156	32,3
Fortschritte	132	27,3
Persönliche Bereicherung	91	18,8
Direktes, ehrliches Feedback	82	17,0
Persönlichkeit der Schüler	69	14,3
Persönliche Herausforderung	63	13,0
Sensibilisierung der eigenen Person	59	12,2
Lebenslust der Schüler	57	11,8
Sonstiges	51	10,6
Teamarbeit	48	9,9
Sicherung des Wohlbefindens	47	9,7
Individualisiertes Arbeiten	45	9,3
Nichtsprachliche Kommunikation	42	8,7
Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Werten	42	8,7
Vielseitigkeit der Arbeit	34	7,0
Helfen können	32	6,6
Kreativität	27	5,6
Pädagogische Freiheiten	27	5,6
Körpernahe, basale Arbeit	24	5,0
Elternarbeit	20	4,1
N= 483		

Tab. 57F 16 FL/SoL, F 11 TH, F 10 PF, N= 483, Max-260% (Offene Antworten, codiert; Mehrfachnennungen, dargestellt werden Aspekte, die von >4 % der Antwortenden genannt werden)

5.2.8.2 Belastende Aspekte der Arbeit mit Schülerinnen mit schwerer und mehrfacher Behinderung⁵¹

Auf die Frage „Was finden Sie an der Arbeit mit Menschen mit schwersten Behinderungen schwierig oder belastend?“ haben 493 Personen geantwortet. Hier dominiert eindeutig die eigene physische Belastung (38%), gefolgt von der Unsicherheit bzgl. des Umgangs mit den Menschen (25%), bevor Merkmale der Schülerinnen genannt werden: Rückschritte und nur geringe Fortschritte (24%), die erschwerte Kommunikation (20%) und die körperliche und physische Verfassung der Kinder spielen hier eine wichtige Rolle, bevor noch einmal die psychische Belastung (10%) und die Inanspruchnahme der Lehrkräfte (10%) angesprochen werden. Bemerkenswert ist, dass neben Verhaltensauffälligkeiten (10%) und der Schwierigkeit, den Bedürfnissen der Schülerinnen gerecht werden zu können (9%) auch die Konfrontation mit dem (möglichen) Tod als schwieriger und belastender Aspekt

⁵¹ Die Prozentangaben wurden ebenfalls hochgerechnet auf die Anzahl der Antwortenden

der Arbeit genannt wird. Die weiteren - immerhin von nennenswerten Minderheiten - angesprochenen Punkte verdienen ebenfalls Beachtung; hier sind z.B. der Personalmangel, der Raummangel und zu geringe Anerkennung zu nennen. Dennoch scheinen diese Bereiche zumindest in der untersuchten Stichprobe ein geringeres Problem darzustellen, als man auf Grund ihrer häufigen Nennung in der Literatur hätte erwarten können.

Schwierige/belastende Aspekte der Arbeit

	Nennungen	% der Antwortenden
Physische Belastung	188	38,1
Unsicherheit	122	24,7
Kleine Fortschritte / Rückschritte	118	23,9
Erschwerte Kommunikation	97	19,7
Körperliche und psychische Verfassung des Schülers	54	11,0
Psychische Belastung	51	10,3
Sonstiges	51	10,3
Inanspruchnahme des Lehrers	49	9,9
Verhaltensauffälligkeiten	48	9,7
Bedürfnissen gerecht werden	45	9,1
Drohender Tod	44	8,9
Zeitmangel	41	8,3
Personalmangel	30	6,1
Integration in den gemeinsamen Unterricht	29	5,9
Zusammenarbeit mit den Eltern	28	5,7
Zu wenig Hilfsmittel	25	5,1
Interdisziplinäre Zusammenarbeit	24	4,9
Pflegeaufwand	23	4,7
Ekel	22	4,5
Mitleiden	21	4,3
N= 493		

Tab. 58 F 17 FL, SoL, F 12 TH, F 11 PF, N= 493; (Offene Antworten, codiert, Mehrfachnennungen, dargestellt werden Aspekte, die von >4 % der Antwortenden genannt werden)

5.2.8.3 Positive Erfahrungen und Belastungen im Berufsgruppenvergleich

Verschiedene Berufsgruppen haben in den Schulen unterschiedliche Aufgaben und arbeiten unterschiedlich intensiv mit den Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung. So verbringen sie beispielsweise unterschiedlich viel Zeit mit ihnen: Die befragten SoL sind im Schnitt wöchentlich 14 Stunden mit ihnen zusammen, die FL durchschnittlich 23 Stunden (vgl. Klaufß et al. 2006). Außerdem haben die einzelnen Professionen wie dargestellt unterschiedliche Qualifikationen. Vor diesem Hintergrund ist anzunehmen, dass es auch Unterschiede bei der Einschätzung von positiven und belastenden Aspekten bei der Arbeit mit dieser Schülergruppe gibt.

Vergleich Schulleiter - Teams

Zunächst wurde untersucht, wie Schulleiter Herausforderungen und Probleme im Vergleich zu dem einschätzen, was die Team-Mitglieder in der Arbeit mit den Schülern als schwierig empfinden. Die Schulleiter benennen zwar zum Teil die *körperlichen und psychischen Belastungen* in dieser Arbeit als Problem (12%) bzw. als Herausforde-

zung (17%), die Team-Mitglieder sprechen diese Aspekte jedoch wesentlich häufiger an (insgesamt zu 48%). Aus Schulleiter-Perspektive scheinen die größten Probleme darin zu liegen, dass diese Schülerinnen sehr viel Unterstützung im Bereich der *Pflege (inkl. Ernährung)* benötigen. Es ist zu vermuten, dass dies einerseits ‚von außen‘ am augenfälligsten ist und dass sich daraus andererseits für die Verantwortlichen einer Schule auch am ehesten Handlungsbedarf ergibt, weil die Forderung nach zusätzlichem Pflegepersonal nahe liegt. Zusätzlich kann diese Förderung auch nach außen eher vertreten werden als die nach zusätzlichem pädagogischem Personal, das nach einem festen Schlüssel zugewiesen wird.

Etwa ein Drittel der Schulleiterinnen nennt die *hohen fachlichen* und fast ebenso viele die *hohen menschlichen Anforderungen* als Aspekte der Herausforderung durch diese Kinder und Jugendlichen. Dies korrespondiert vermutlich mit dem, was die Team-Mitglieder als *Belastungen* sowie als *Inanspruchnahme* benennen. Sie bringen jedoch vor allem zum Ausdruck, dass sie mit einer erheblichen *Unsicherheit* zu tun haben (25% sprechen dies an), wie und ob sie diesen Kindern und Jugendlichen gerecht werden.

Insgesamt unterscheiden sich die Einschätzungen von Schulleiterinnen und Teammitgliedern hier nicht wesentlich, es handelt sich wohl eher um unterschiedliche Akzentsetzungen. Besonders auffällig ist jedoch, dass die Schulleiterinnen zu 35% die *erschwerete Kommunikation* mit diesen Schülerinnen als besonderes ‚Problem‘ und auch zu 19% als ‚Herausforderung‘ ansprechen, während die Team-Mitglieder hier nur zu ca. 20% eine besondere Schwierigkeit sehen. Vermutlich spielt hier die Nähe bzw. Distanz zu den konkreten Kindern eine Rolle: Aus einer Außensicht erscheint es offenbar für viele kaum vorstellbar und deshalb als größtes Problem, den für eine pädagogische Arbeit immer notwendigen kommunikativen Kontakt herzustellen. Je intensiver die Beziehung jedoch ist, desto mehr machen die Beteiligten die Erfahrung, dass sie trotz der Beeinträchtigungen zu einer Kommunikation kommen können, die ein gegenseitiges Verstehen ermöglicht.

Positive Aspekte: Berufsgruppenvergleich

Beim Vergleich der Berufsgruppen in den Teams ist zu erkennen, dass diese hier teilweise unterschiedliche Schwerpunkte setzen. So äußern die SoL am häufigsten (42%), dass die *intensive Beziehung* zu diesen Schülerinnen für sie eine positive Erfahrung sei, während sie nur zu 21% auf die mit diesen Kindern und Jugendlichen erreichten *Fortschritte* hinweisen. Bei den Therapeuten kehrt sich dies um: Für sie hat die *positive Beziehung* deutlich seltener eine große Bedeutung (18%), hingegen geben sie zu 25% an, die erreichten *Fortschritte* seien für sie in dieser Arbeit besonders erfreulich. Die Fachlehrer empfinden absolut gesehen am häufigsten von allen Berufsgruppen die erreichten *Fortschritte* als besonders positiv, gleichwohl ist auch für sie die *Möglichkeit einer intensiven Beziehung* der am häufigsten genannte Aspekt, der ihnen in dieser Arbeit gefällt. Bemerkenswert ist hier auch, dass Pflegekräfte eher die *erreichten Fortschritte* als erfreuliche Erfahrung nennen als die *intensive Beziehung*. Für sie ist jedoch vor allem die *persönliche Bereicherung*, die sie durch diese Menschen erfahren, ein wichtiger Beitrag dazu, dass ihnen diese Arbeit gefällt.

Insgesamt entsteht hier der Eindruck, dass die verschiedenen Berufsgruppen in ihren differenzierten Äußerungen die Erfahrungen widerspiegeln, die ihnen unter ihren spezifischen Arbeitsbedingungen möglich sind. FL

und Pflegekräfte, die die meiste Zeit mit den Kindern und Jugendlichen verbringen, erleben es relativ häufig als motivierend, dass Fortschritte möglich sind, für die Therapeuten ist dies gar die am häufigsten genannte positive Erfahrung. Dennoch ist bemerkenswert, dass dieser Aspekt von keiner Berufsgruppe zu mehr als zu einem Drittel genannt wird. Als positive und motivierende Erfahrungen werden vorrangig solche genannt, die damit zusammenhängen, dass - möglicherweise im Gegensatz zu den diesbezüglichen Erwartungen - mit diesen Menschen intensive Beziehungen möglich sind, dass sie als Bereicherung erlebt werden, ein *direktes und ehrliches Feedback* von ihnen kommt, dass sie als *lebenslustig* erlebt werden können etc.. Solche Erfahrungen vermitteln sich offenbar vor allem den Berufsgruppen, die im schulischen Alltag viel Zeit mit diesen Schülern verbringen. Die meist nur stundenweise mit ihnen arbeitenden Therapeutinnen nennen diese Aspekte insgesamt etwas seltener. Die Unterschiede der Gewichtung einzelner positiver Aspekte der Arbeit mit dieser Personengruppe lassen sich durch einen Rangreihenvergleich der jeweils ersten acht Nennungen verdeutlichen. Hier ist vor allem zu erkennen, dass die positive Bewertung der *intensiven Beziehung* bei den pädagogisch ausgebildeten Team-Mitgliedern vor den zu erreichenden *Fortschritten* rangieren - im Gegensatz zu TH und PF. Die weißen Zellen der Übersicht sind Punkte, die von keiner der anderen Berufsgruppen unter den ersten acht häufigsten Nennungen liegen. Hier fällt auf, dass insbesondere die Sonderschullehrer mit dem Aspekt des *individualisierten Arbeitens* und der *Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Werten* auf Rang drei und vier eine Sonderstellung einnehmen und die Therapeuten und Pflegekräfte die *persönliche Bereicherung* gegenüber den pädagogischen Fachkräften sehr betonen.

Rangreihen der positiven Aspekte der Arbeit mit Schülerinnen mit schwerer und mehrfacher Behinderung (Rang 1 bis 8)

FL	SoL	TH	PF
1. Intensive Beziehung	1. Intensive Beziehung	1. Fortschritte	1. Persönliche Bereicherung
2. Fortschritte	2. Fortschritte	2. Persönliche Bereicherung	2. Fortschritte
3. Persönlichkeit der Schüler	3. Individualisiertes Arbeiten	3. Intensive Beziehung	3. Intensive Beziehung
4. Persönliche Herausforderung	4. Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Werten	4. Sensibilisierung der eigenen Person	4. Direktes, ehrliches Feedback
5. Direktes, ehrliches Feedback	5. Direktes, ehrliches Feedback	5. Direktes, ehrliches Feedback	5. Lebenslust der Schüler
6. Persönliche Bereicherung	6. Persönliche Herausforderung	6. Persönliche Herausforderung	6. Persönlichkeit der Schüler
7. Lebenslust der Schüler	7. Persönliche Bereicherung	7. Persönlichkeit der Schüler	7. Helfen können
8. Sensibilisierung der eigenen Person	8. Sensibilisierung der eigenen Person	8. Sicherung des Wohlbefindens	8. Sonstiges

Tab. 59 F 16 FL, SoL; F 11 TH; F 10 PF (Offene Antworten, codiert) Auswahl: mehr als 7,5% der Nennungen

Schwierige und belastende Aspekte: Berufsgruppenvergleich

Beim Berufsgruppenvergleich zu den als schwierig erlebten Aspekten der Arbeit mit diesen Schülern zeigt sich noch deutlicher als bei den positiven Erfahrungen der Bezug zur jeweiligen Arbeitssituation und den darin wahrzunehmenden Aufgaben. Die *physische Belastung* wird am häufigsten von den FL (45%) und den Pflegekräften (48%) als zu bewältigende Schwierigkeit angesprochen, von den TH (30%) und SoL (28%) etwas seltener. Auch die *psychische Belastung* nennen die FL (13%) am häufigsten (PF 10%, SoL 9% und TH 8%). Insgesamt spielt diese Belastungsart aber eine wesentlich geringere Rolle. Bei den SoL rangiert die *Unsicherheit* im Umgang mit diesem Personenkreis (30%) höher als das Belastungsempfinden. Besonders häufig empfinden es SoL (zu 32%) und auch die TH (zu 29%) als schwierig, dass nur kleine oder *keine Fortschritte* zu erreichen sind, während FL dies nicht so oft (21%) und die PF am seltensten angeben (15,3%). Letztere wiederum empfinden die *erschwerzte Kommunikation* nicht so oft als Schwierigkeit (FL 18%; PF 17%) wie SoL (22%) und TH (23%).

Zusammenfassend kann dies so interpretiert werden, dass die Berufsgruppen (PK und auch FL), die mehr Zeit mit den Schülerinnen verbringen und in stärkerem Maße auch pflegerische und allgemein assistierende Aufgaben übernehmen, sich einerseits eher belastet sehen, andererseits aber auch seltener den Eindruck haben, nicht befriedigend mit ihnen kommunizieren zu können. Außerdem scheinen diese häufiger Fortschritte zu erleben oder weniger unter deren Ausbleiben zu leiden als SoL und TH, die möglicherweise entsprechend höhere Ansprüche an sich stellen. Erstaunlich ist, dass auch die Pflegekräfte die starke Inanspruchnahme des Lehrers nennen, wobei nicht entschieden werden kann, ob sie sich selber hier als ‚Lehrkraft‘ einschätzen oder die Belastung ihrer pädagogischen Mitarbeiter im Blick haben

Die ersten vier Rangplätze der Antworten werden im Gegensatz zu den positiven Aspekten von den Berufsgruppen gleich, wenn auch in unterschiedlicher Reihenfolge belegt. *Unsicherheit*, ob das, was man mit den Schülern tut, ihnen auch entspricht und die *Erschwernis der Kommunikation* drücken alle in ähnlicher Rangposition aus, während beispielsweise die *körperliche und psychische Verfassung* der Schüler für die FL seltener ein Problem darzustellen scheint als für die Kolleginnen; diesen Aspekt betonen vor allem die TH und die PF. Insgesamt ergeben sich hier leichte professionsspezifische Tendenzen, wobei die eigenen Probleme und Aufgaben eher im Vordergrund stehen (Physische Belastungen und Unsicherheit) gegenüber der Gestaltung des Kontaktes mit den Schülern (Unsicherheit und Kommunikationsprobleme). Bei den Fachlehrern finden sich hier mit den Problemen der *Integration dieser Schüler in den Unterricht* (dies könnte unter der Angabe *individualisiertes Arbeiten* bei den SoL als positiver Aspekt vorgekommen sein), der *psychischen Belastung* und dem *Zeitmangel* verschiedene Punkte, die von den anderen Berufsgruppen nicht unter die ersten acht Nennungen fallen. Besonders der *Zeitmangel* erstaunt, da die Fachlehrer in der Regel viel mehr Zeit mit den Schülern verbringen als z.B. die Sonderschullehrer.

Rangreihen der schwierigen und belastenden Aspekte in der Arbeit mit Schülerinnen mit schwerer und mehrfacher Behinderung (Rang 1 bis 8)

FL	SoL	TH	PF
1. Physische Belastung	1. Kleine Fortschritte / Rückschritte	1. Physische Belastung	1. Physische Belastung
2. Kleine Fortschritte / Rückschritte	2. Unsicherheit	2. Kleine Fortschritte / Rückschritte	2. Unsicherheit
3. Unsicherheit	3. Physische Belastung	3. Unsicherheit	3. Erschwerte Kommunikation
4. Erschwerte Kommunikation	4. Erschwerte Kommunikation	4. Erschwerte Kommunikation	4. Kleine Fortschritte / Rückschritte
5. Integration in den Unterricht	5. Bedürfnissen gerecht werden	5. Körperliche und psychische Verfassung des Schülers	5. Inanspruchnahme des Lehrers
6. Psychische Belastung	6. Sonstiges	6. Drohender Tod	6. Körperliche und psychische Verfassung des Schülers
7. Inanspruchnahme des Lehrers	7. Verhaltensauffälligkeiten	7. Sonstiges	7. Sonstiges
8. Zeitmangel	8. Körperliche und psychische Verfassung des Schülers	8. Bedürfnissen gerecht werden	8. Verhaltensauffälligkeiten

Tab. 60 F 17 FL, SoL; F 12 TH; F 11 PF (Offene Antworten, codiert)

5.2.8.4 Bedeutung des körperlichen Belastungsempfindens

Die besondere Rolle, die die eigene körperliche (viel mehr als z.B. die psychische) Belastung in der Arbeit mit diesen Schülerinnen spielt, spiegelt sich u.a. auch in der Stellungnahme zu der Aussage wider: *„Die Arbeit mit diesen Schülern ist körperlich anstrengender als mit anderen Schülern“*. Zu dieser Aussage findet sich durchgehend eine starke Zustimmung (62% voll, 23% überwiegend, lediglich 2,5% lehnen die Aussage komplett ab). Die meisten Befragten empfinden die Arbeit also als in hohem Maße körperlich anstrengend.

Erstaunlicherweise finden sich hier keine generellen signifikanten Berufsgruppenunterschiede. Eine qualitative Betrachtung der Ergebnisse zeigt aber die Tendenz, dass es Unterschiede zwischen Fachlehrern und Sonderschullehrern sowie zwischen Fachlehrern und Therapeuten gibt, was sich vor allem durch die Kategorie ‚voll‘, die die Fachlehrer vergleichsweise oft wählen, zeigt. Dementsprechend scheinen Fachlehrer die Arbeit erwartungsgemäß als körperlich anstrengender zu empfinden als Sonderschullehrer und Therapeuten, nicht aber als Pflegekräfte.

**Die Arbeit mit diesen Schülern ist körperlich anstrengender als mit anderen Schülern
- Berufsgruppenvergleich**

	FL	%	SoL	%	TH	%	PF	%	Alle	%
Überhaupt nicht	3	1,7	6	4,1	1	0,9	4	3,1	14	2,5
Etwas	14	7,9	24	16,6	17	15,2	16	12,4	71	12,6
Überwiegend	40	22,6	30	20,7	31	27,7	30	23,3	131	23,3
Voll	120	67,8	85	58,6	63	56,3	79	61,2	347	61,6
Summe	177	100,0	145	100,0	112	100,0	129	100,0	563	100,0

Tab. 61 F 18.14 FL, N=177; F 18.4 SoL, N=145; F 13.14/ TH, N=112; F 9.10 PF, N=129; Alle N=563

5.2.8.5 Fazit zu positiven und belastenden Erfahrungen

Die Arbeit mit Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung wird von den Team-Mitgliedern, also den unmittelbar mit ihnen arbeitenden Personengruppen, fast gleichermaßen mit dem Gefühl von positiven Erfahrungen und solchen der Belastung in Verbindung gebracht, die (frei formulierten) Äußerungen zur Frage, was in der Arbeit mit diesen Schülern gefällt, sind nahezu genauso zahlreich wie die zu Belastungen und Problemen. Dies steht in Widerspruch zur in der Literatur (und auch in der Gesellschaft) häufig vertretenen Meinung, dass die berufliche Beschäftigung mit Menschen mit sehr schweren Behinderungen überwiegend mit Belastungen verbunden sein könnte. Es zeigt, dass diese Arbeit zahlreiche positive Aspekte hat, die von den Teammitgliedern gesehen und gewürdigt werden.

Die teilweise sehr von einander abweichenden Begründungen, weshalb die Arbeit mit diesen Schülerinnen positiv zu bewerten ist, sprechen dafür, dass das allgemeine Bild, das die verschiedenen Berufsgruppen von diesen Schülern haben, tendenziell unterschiedlich ist. Hier spiegeln sich vermutlich die Unterschiede bei den Rahmenbedingungen wider, etwa bei den Qualifikationen und den differierenden Arbeitssituationen. So ergeben sich unterschiedliche ‚Profile‘ der Zufriedenheit mit dieser Arbeit: Die dominierende Bedeutung der *intensiven Beziehung* bei den pädagogischen Mitarbeiterinnen dürfte mit dem zusammenhängen, was in der Ausbildung vermittelt wird.

Dass die Fortschritte bei den Therapeuten im Vordergrund stehen, hängt vermutlich auch mit ihrer Ausbildung und ihrer spezifischen Aufgabe zusammen. Dabei fällt auf, dass TH und PF sehr häufig etwas nennen, was darauf hinweist, dass sie diese Kinder und Jugendlichen als persönliche Bereicherung erleben (z.B. *Alltägliche Dinge intensiver erleben/ sich Zeit lassen; Mitgefühl und Fürsorge entwickeln; außer Wachstum, Effektivität u.a. gibt es noch andere Werte in der Gesellschaft*). Zusammen mit der Aussage, dass sie sich überwiegend *aus Interesse* für diese Arbeit entschieden haben, spiegelt sich hier eine besondere Haltung wider. Diese Berufsgruppen haben ebenso wie vermutlich die pädagogischen Fachkräfte, bei denen man allerdings grundsätzlicher davon ausgehen kann, da sie sich bereits bei der Berufswahl für die Arbeit mit diesen Menschen entschieden haben⁵², offenbar ebenfalls eine besondere Einstellung zu diesen Menschen und der Arbeit mit ihnen. Dies ent-

⁵² Dabei kann man nicht davon ausgehen, dass die Pädagogen diese Bereicherungen durch die Arbeit weniger stark empfinden. Es wäre auch möglich, dass eine solche Haltung, ein solches „Menschenbild“ für sie eher normal ist und sie es deshalb nicht explizit nennen.

spricht der Vermutung, dass besonders engagierte Mitarbeiter an der Befragung teilgenommen haben und birgt ein großes Potenzial für einen Kompetenztransfer, bei dem auch pädagogische Ansprüche weitergegeben werden, da die Pflegekräfte und Therapeuten an den Kindern sehr interessiert zu sein scheinen.

Die Belastungen zeigen stärkere Unterschiede zwischen den einzelnen Berufsgruppen als die positiven Erfahrungen, wobei ein Bezug zu ihren spezifischen Aufgaben und Bedingungen zu erkennen ist. Gemeinsamkeiten bestehen dennoch darin, dass vor allem körperliche, in geringerem Maße auch psychische Belastungen zwar häufig genannt werden, dass aber vor allem auch die beeinträchtigte Kommunikation und die Unsicherheit im Umgang mit diesen Personen zu den vorrangigen Schwierigkeiten dieser Arbeit gehören. Viele dieser Aspekte jedoch werden sowohl als (möglicherweise) erfreulich und positiv wie auch als schwierig genannt. Dazu gehören beispielsweise die Möglichkeiten der Kommunikation: Deren starke Begrenzung stellt ein Problem und eine belastende Schwierigkeit dar, zugleich aber auch eine Herausforderung. In diesem Bereich werden dementsprechend auch viele Erfahrungen gemacht, die als positiv und motivierend erlebt werden. Ähnliches gilt auch für die Frage möglicher Fortschritte: Einerseits leiden viele Team-Mitglieder - vor allem Therapeuten und auch SoL, denen das Erreichen von Entwicklungen evtl. von ihrem Selbstverständnis her besonders wichtig ist - darunter, dass hier wenig erreicht wird oder sogar Rückschritte hingenommen werden müssen; andererseits sind dann aber die offensichtlich häufig doch zu erreichenden Lernerfolge auch eine wichtige Motivation für diese Arbeit.

Die Bedeutung eines engen und intensiven Kontakts mit diesen Menschen, zeigt nicht zuletzt der Vergleich der Einschätzungen von Belastungen und Herausforderungen durch die Team-Mitglieder und die Schulleiterinnen. Letztere haben in ihrer täglichen Arbeit sehr viel mehr Distanz zu dieser Personengruppe. Außerdem bestehen ihre Aufgaben vermutlich auch mehr darin, sich abzeichnende und aufgetretene Probleme zu sehen und nach Lösungen zu suchen. Aus ihrer Perspektive scheint die beeinträchtigte Kommunikation ein Hauptproblem zu sein, während dies von den Lehrerinnen nicht ganz so gewichtet wird. Je näher die jeweilige Berufsgruppe an den Schülern ist, desto eher nennt sie die Möglichkeit der Kommunikation mit ihnen als positives Moment, als Belastung empfindet sie dies dann wesentlich seltener.

Nach diesen Ergebnissen ist es gut nachvollziehbar, dass die Team-Mitglieder ihre Arbeit insgesamt als herausfordernd, oft auch als belastend und schwierig, häufig auch als körperlich besonders beanspruchend erleben. Sie zeigen aber auch, dass es ihnen dennoch in der Regel gelingt, vor allem der Begegnung mit diesen besonders auf ihre Unterstützung angewiesenen Menschen so viel Positives abzugewinnen und in vielen Aspekten erfreuliche Erfahrungen zu machen, dass viele von ihnen lange in dieser Arbeit bleiben und sie als sinnerfüllt erleben. Bezogen auf die Kooperation im Team zeigen die Ergebnisse, dass es hier offenbar Möglichkeiten zum Austausch gibt, indem die Teammitglieder die positiven Aspekte der Arbeit thematisieren, die von den Kollegen vielleicht noch nicht gesehen werden. Damit steigt die Möglichkeit, gemeinsame Werte und Normen zu entwickeln und damit - nach den Ausführungen in der theoretischen Grundlegung des Themas - die Kohäsion und die Arbeitsmotivation zu erhöhen.

5.2.9 Einschätzung des Hilfebedarfs der Schüler und Kenntnis über ihre Beeinträchtigungen

Ein letzter Aspekt, der bezüglich der Ähnlichkeiten oder Unterschiede der verschiedenen Berufsgruppen analysiert werden soll, ist die Einschätzung des Hilfebedarfs und der tatsächlich vorhandenen Beeinträchtigungen der Schüler (zur Item-Auswahl vgl. Kap. 2.2., wo der Hilfebedarf insgesamt bereits zur Beschreibung der Stichprobe dargestellt wurde).

Die Berufsgruppen (außer den Schulleiterinnen, die keine Aussagen zu einzelnen Schülerinnen machten, und den Pflegekräften⁵³) wurden gefragt, wie sie die konkreten, an dieser Untersuchung beteiligten Schüler in Bezug auf ihren individuellen Hilfebedarf einschätzen⁵⁴. Dieser wurde für die Untersuchung als „Bedarf an Anregung und Unterstützung“ definiert. Damit soll zum Ausdruck gebracht werden, dass es nicht nur um Hilfe, Assistenz und Begleitung geht, die sich daraus ergeben, dass eine Person im jeweiligen Bereich nur eingeschränkt oder gar nicht selbständig ist und deshalb Unterstützung braucht. Hilfebedarf ergibt sich auch daraus, dass Menschen Anregungen, Anstöße und Ermutigung benötigen, um etwas zu tun, was sie ohne diese Art der Hilfe nicht tun würden bzw. könnten. Diesen Einschätzungen werden gleichzeitig Angaben zu konkreten Beeinträchtigungen der Schüler in verschiedenen Bereichen gegenübergestellt. Die Befragten beantworteten zu 17 Hilfebedarfsbereichen die Frage, wie viel Unterstützung und Anregung der jeweilige Schüler im schulischen Alltag nach ihrer Einschätzung benötigt und gaben dazu an, ob dieser Bedarf ‚immer‘, ‚oft‘, ‚manchmal‘ oder ‚nie‘ besteht.

Die Gesamtergebnisse wurden unter Kap. 2.2 bereits dargestellt und sollen hier - um Wiederholungen zu vermeiden - nicht nochmals angeführt werden, sondern an dieser Stelle werden die Antworten der verschiedenen Berufsgruppen auf diese Frage in Bezug auf Unterschiede untersucht.

5.2.9.1 Unterschiede der Professionen bei Einschätzung des Hilfebedarfs und der Beeinträchtigungen

Der Hilfebedarf wird in der vorliegenden Untersuchung nicht objektiv erfasst, sondern es handelt sich um eine Einschätzung, in die eigene Erfahrungen und Sichtweisen, Maßstäbe und auch Kompetenzen (z.B. Beobachtungsfähigkeit) derer einfließen, die ein solches ‚Urteil‘ über andere Personen abgeben. Es ist deshalb davon auszugehen, dass sich beim Vergleich verschiedener Personengruppen zumindest tendenzielle Unterschiede ergeben. Da verschiedene Professionen (einschließlich der Eltern, die auf ihre Art auch als ‚Professionelle‘ in Bezug auf das eigene Kind verstanden werden können (vgl. Orelove & Sobsey 1996) befragt wurden, kann untersucht werden, ob und wo diese Gruppen zu übereinstimmenden sowie unterschiedlichen Einschätzungen gekommen sind.

Dabei zeigt sich, dass Mütter und Väter dazu neigen, den Hilfebedarf in den meisten Lebensbereichen höher einzuschätzen als die Lehrkräfte - lediglich in Bezug auf Aspekte der Fortbewegung werden sie von den Therapeutinnen in dieser fürsorglichen Sicht übertroffen. In 11 von 17 Kompetenzbereichen schätzen die Eltern den

⁵³ Die Pflegekräfte wurden zu dieser Frage leider nicht befragt, da der Fragebogen nicht zu lang werden sollte. Dies ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit zwar bedauerlich, da die Einschätzungen der Pflegekräfte hier sehr interessant gewesen wären, hängt jedoch damit zusammen, dass die Arbeit in das Gesamtprojekt BiSB eingebunden ist und dieser Aspekt zugunsten anderer, für das Gesamtprojekt wichtiger Fragen, zurückgestellt werden musste.

⁵⁴ Da sich die Antworten auf konkrete Schüler beziehen, können jeweils mehrere Ansichten zu einzelnen Schülern einfließen.

Bedarf an Unterstützung und Anregung am höchsten ein. So sehen sie etwa bei 97% der Schüler ständigen Hilfebedarf beim Anziehen, während die SoL das nur zu 91% und die FL zu 87% nennen. Auch durchgehende Hilfe bei der Kommunikation geben sie bei 59% der Kinder und Jugendlichen an, während die SoL das nur bei 40% so sehen. Einen permanenten Bedarf an qualifizierter Unterstützung nehmen sie deshalb an, weil es zur Teilnahme an Gruppen (EL 48%, SoL 23%) oder zum Gesundbleiben bzw. -werden (EL 49%, SoL 23%) notwendig erscheint.

Die Therapeuten hingegen sehen den meisten Unterstützungsbedarf in den Bereichen, die direkt oder indirekt etwas mit Bewegung zu tun haben, und zwar bei der Unterstützung und Anregung zur Fortbewegung (TH 63% ,immer' Hilfebedarf, EL 61%, FL 52%, SoL 50%), beim Spielen (TH 46%, SoL 31%), beim Erreichen von Dingen und Personen (TH 48%, SoL 33%), beim Beibehalten oder Verändern der Körperlage (TH 34%, EL 29%), und auch in Bezug auf autistisches Verhalten, wobei die Unterschiede zu den anderen Berufsgruppen aber nicht sehr deutlich sind. Gleichzeitig wird bei diesen Werten deutlich, dass die Lehrpersonen, vor allem die SoL, tendenziell den Hilfebedarf am niedrigsten einschätzen. In Bezug auf 12 von 17 Kompetenzbereichen sehen die SoL am seltentsten einen permanenten Hilfebedarf, in einem die FL (beim Anziehen).

Wie viel Unterstützung und Anregung braucht dieser Schüler? Bereiche mit permanentem Hilfe- und Anregungsbedarf im Vergleich der Professionen

	FL	FL ,immer' %	EL	EL ,immer' %	SoL	SoL ,immer' %	TH	TH ,immer' %	Alle	Alle ,immer' %
... bei der Hygiene (Toilette, waschen)	185	93,5	178	98,3	159	93,1	126	90,5	648	94,1
... beim Anziehen	184	87,0	179	97,2	159	90,6	128	91,4	650	91,6
... bei der Nahrungsaufnahme	184	75,5	178	78,1	158	72,8	127	78,0	647	76,1
... zum Einhalten sozialer Regeln	165	58,2	165	69,1	147	43,5	117	52,1	594	56,4
... zur Fortbewegung	181	51,9	178	60,7	157	50,3	128	63,3	644	56,2
... um mit Anderen zu kommunizieren	178	44,9	168	58,9	152	40,1	121	42,1	619	47,0
... um zu spielen	180	41,1	172	43,0	157	31,2	127	45,7	636	40,1
... damit er Dinge/Personen erreichen kann	181	37,6	173	41,0	157	33,1	130	47,7	641	39,5
... um Belastungen zu bewältigen (s.u.)	181	44,2	173	42,8	154	29,2	122	36,9	630	38,7
... um gesund zu bleiben oder zu werden	177	32,8	167	49,1	155	23,2	119	33,6	618	35,0
... damit er an einer Gruppe trotz schwieriger Verhaltensweisen teilnehmen kann	176	33,5	170	47,6	150	23,3	121	29,8	617	34,2
... um Freude an Bewegung haben zu können	183	30,1	176	34,7	156	26,9	129	32,6	644	31,1
... um die Körperlage beibehalten oder verändern zu können	182	31,9	175	28,6	158	29,1	129	34,1	644	30,8
... um Langeweile zu vermeiden	174	24,1	169	32,0	151	17,9	118	21,2	612	24,2
... damit er sich nicht selbst verletzt	174	15,5	169	27,8	154	8,4	121	12,4	618	16,5
... wegen autistischer Verhaltensweisen	156	16,0	139	15,8	137	14,6	110	16,4	542	15,7
... damit er nicht andere gefährdet oder verletzt	171	9,9	165	21,2	151	6,6	120	1,7	607	10,5
Anderes	19	63,2	13	69,2	9	44,4	15	66,7	56	62,5

Tab. 62 F 21 FL, SoL; F 6 EL; F 15 TH

Auch wenn in allen Bereichen Unterschiede zwischen den Professionen zu konstatieren sind, so bedeutet das doch nicht, dass diese Einschätzungen alle in gleichem Maße durch die Zugehörigkeit zu einer Personengruppe

beeinflusst werden. Vergleicht man die Aussagen der vier Personengruppen zum Hilfebedarf der Schüler, so zeigt sich, dass es einige Bereiche gibt, in denen die Übereinstimmung durchaus groß ist, während andere Unterschiede aufweisen. In Bezug auf die Selbstversorgung, aber auch beim autistischen Verhalten unterscheiden sich die Einschätzungen des Hilfebedarfs nicht wesentlich zwischen den Berufsgruppen (inkl. Eltern). Im Zusammenhang mit Bewegungsmöglichkeiten findet sich dagegen eine Tendenz zur höheren Bedarfseinschätzung bei Therapeuten und - vor allem im Bereich des Sozialverhaltens - bei Eltern als bei den Pädagogen, vor allem bei den Sonderschullehrern.

5.2.9.2 Hilfebedarf und Beeinträchtigungen - Bereiche mit hoher Übereinstimmung

Bei den Fragen nach dem Unterstützungsbedarf in Bezug auf die alltägliche (Selbst-)versorgung fällt eine hohe Übereinstimmung der Einschätzung auf. Das spricht dafür, dass hier der Spielraum für professionsspezifische Einschätzungen eher gering ist, weil der Bedarf der Hilfe sich relativ eindeutig darstellt und gut zu beobachten ist. Gleiches gilt offensichtlich in Bezug auf autistisches Verhalten.

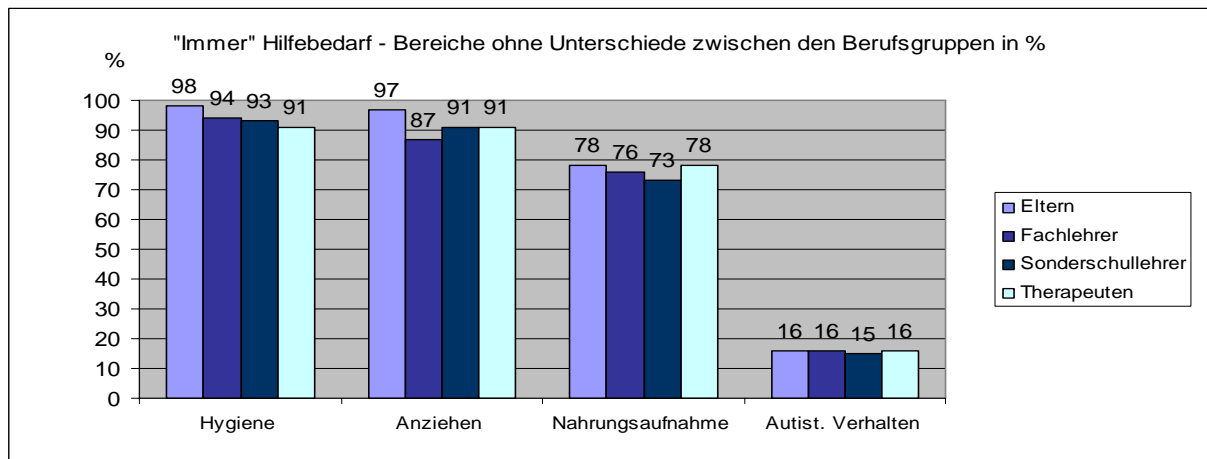


Abb. 26 F 21 FL, SoL; F 6 EL; F 15 TH

Im Bereich der Beeinträchtigungen gibt es eine hohe Übereinstimmung in Bezug auf die Stimme und Sprache. Auch die Notwendigkeit der medizinischen Behandlung außerhalb der Schule wird von allen vier Professionen weitgehend einheitlich bewertet. Die Beeinträchtigung innerer Funktionen wird von den Gruppen der Teammitglieder ebenfalls in vergleichbarer Weise eingeschätzt.

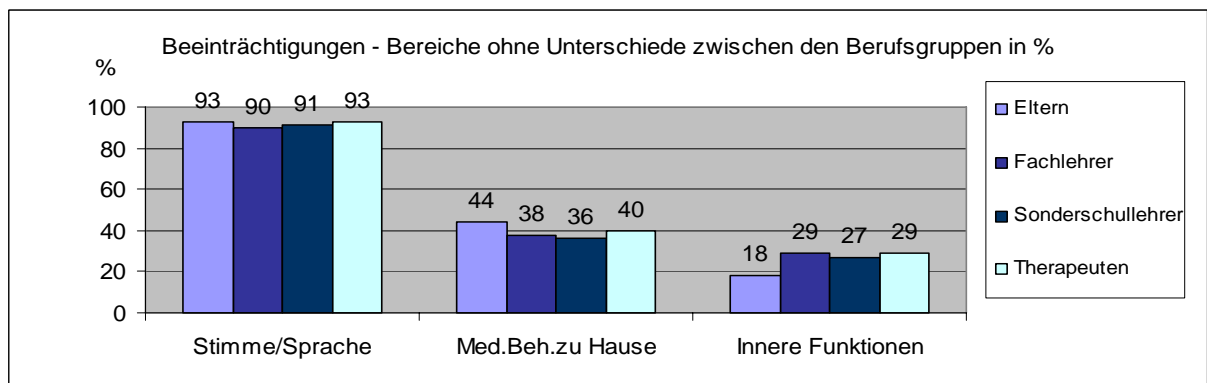


Abb. 27 F 22 FL, N=185; F 22 SoL, N=160; F 7 EL, N=179; F 16 TH, N=131

5.2.9.3 Unterstützungsbedarf und Beeinträchtigungen - Bereiche mit hohen Einschätzungen der Eltern bei niedrigerer Einschätzung durch Sonderschullehrer

Ganz anders stellt sich dies in den Kompetenzbereichen dar, die mit der Interaktion und Kommunikation zwischen Personen sowie mit der Gesundheit der Schüler zu tun haben. Hier dominieren die Eltern durchgehend mit ihrer Einschätzung des Unterstützungsbedarfes, während die Sonderschullehrer hier überall die geringsten Einschätzungen vornehmen. Zu einem gewissen Teil dürfte letzteres damit zusammenhängen, dass die SoL weniger mit Schülern zu haben, die wegen solcher Probleme besonderen Hilfebedarf zeigen.

Zusammenfassend kann aus diesen Ergebnissen die Hypothese abgeleitet werden, dass beim Sozialverhalten sowie beim Hilfebedarf wegen gesundheitlicher Probleme der Interpretationsspielraum größer ist als bei dem, der mit der Alltagsversorgung zusammenhängt. SoL sind offenbar daran orientiert, Menschen möglichst kompetenzorientiert wahrzunehmen, sie nutzen sozusagen den Interpretationsspielraum dazu, den Schülern mehr Kompetenzen zuzutrauen. Da sie zudem wesentlich weniger Zeit mit diesen Schülern verbringen und außerdem auch einige Zeit für Einzelbetreuung nutzen, bei der soziale und kommunikative Probleme weniger auftreten dürften, da hier ein engerer Kontakt besteht, können sie diese Einschätzung auch eher als durch ihre Erfahrung belegt ansehen als die Eltern. Diese wiederum sehen ihre Stärke vermutlich eher darin, für ihr Kind zu sorgen, ihm zu helfen, ihm die notwendige Unterstützung zu geben und schätzen von daher den Bedarf an Hilfe auch tendenziell höher ein. Die anderen Berufsgruppen liegen ‚dazwischen‘. Die Fachlehrerinnen beispielsweise verbringen viel mehr Zeit mit den Schülern in Gruppen, andererseits bekommen sie in der Ausbildung auch eine ‚nicht defizitäre pädagogische Sicht‘ vermittelt.

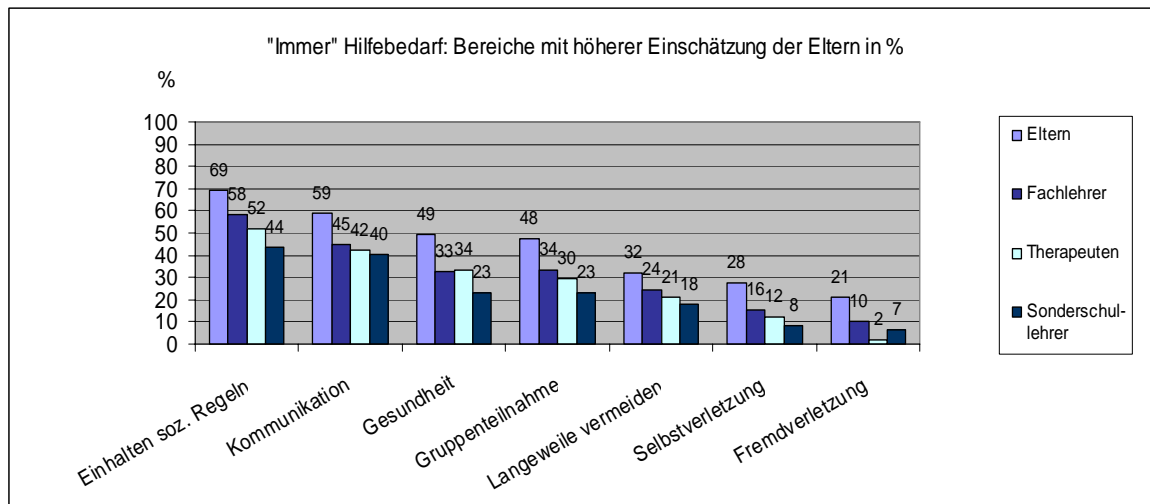


Abb. 28 F 21 FL, SoL; F 6 EL; F 15 TH

Betrachtet man noch einmal die Bereiche, in denen die SoL die geringsten Beeinträchtigungen bzw. den geringsten Hilfebedarf angeben, so weisen diese auf ein mögliches Problem der nicht defizitären Sichtweise hin, dass nämlich evtl. real vorhandene Beeinträchtigungen und ein damit verbundener Hilfebedarf übersehen werden könnten. In den meisten Bereichen geben die Sonderpädagogen am seltensten einen hohen Bedarf an Unterstützung und Anregung an. Dies gilt dort am stärksten, wo es weniger um genaue Beobachtung als um eine Einschätzung geht, was für notwendig gehalten wird, also etwa in Bezug auf das Teilnehmen an Gruppen trotz schwieriger Verhaltensweisen oder das Vermeiden von Langeweile. Auch Hautprobleme, Ohr- und Gleichge-

wichtsbeeinträchtigungen sowie die Notwendigkeit der medizinischen Behandlung in der Schule oder zu Hause werden von ihnen am seltensten gesehen. Dies erscheint bemerkenswert und kann darauf hindeuten, dass die SoL im Vergleich zu Eltern, aber auch zu FL, eher dazu tendieren, die Kinder durchaus zu fordern und ihnen Kompetenzen zuzutrauen, also eher ein kompetenzorientiertes Schülerbild haben.

Andererseits muss auch die Möglichkeit in Betracht gezogen werden, dass ihnen evtl. konkretes Wissen um vorhandene Beeinträchtigungen fehlt. Dies kann dazu führen, dass sie Schwächen des Kindes nicht erkennen und ihm Unterstützung vorenthalten, wo es sie eigentlich bräuchte. Zudem verbringen sie häufiger nur einen Teil ihrer Zeit mit diesem Kind, so dass ihre Einschätzung deshalb stärker von ihrem eigenen kompetenzorientierten „Menschenbild“ als von ihren tatsächlichen Beobachtungen und der Kenntnis der Aktenlage, in der die Beeinträchtigungen in der Regel festgehalten sind, beeinflusst sein kann.

Es gibt einige Bereiche, in denen die Eltern nicht die höchsten Einschätzungen bzgl. des Unterstützungsbedarfes abgeben. Dabei handelt es sich um die Kompetenzen, die etwas mit Bewegung zu tun haben. Hier dominieren, ebenso wie beim Hilfebedarf bzgl. des Spielens, die Therapeuten mit ihren Einschätzungen. Das begründet die Hypothese, dass auch hier die Stärke der eigenen Profession (70% Physiotherapeutinnen, 18% Ergotherapeutinnen) einen Einfluss auf die Einschätzung des Hilfebedarfs in Bereichen hat, in denen dieser nicht so offenkundig beobachtbar ist wie bei der Selbstversorgung. Auffallend ist, dass die Therapeuten auch im Bereich gesundheitlicher Beeinträchtigungen wesentlich häufiger Angaben machen (können) als die anderen Fachleute. An zweiter Stelle folgen meist die Eltern.

Eine besondere Rolle nehmen in Bezug auf die Sichtweisen die Fachlehrerinnen ein. Es gibt nur einen Bereich, in dem sie den höchsten Unterstützungsbedarf angeben, nämlich beim Umgang mit besonderen Belastungen. Das könnte ihre spezifische Situation kennzeichnen: Sie haben in der Schule v.a. den Alltag zu bewältigen und sind daher mit unerwarteten besonderen Belastungen, die hier auftreten, am ehesten konfrontiert. In den anderen Bereichen nehmen sie stets eine Art „Mittelstellung“ bei der Einschätzung des Hilfebedarfs ein.

5.2.9.4 Zusammenfassung zur Einschätzung des Hilfebedarfs und der Beeinträchtigungen

Jede Berufsgruppe (einschließlich der Eltern) sieht die Schüler mit schwer(st)er Behinderung offenbar vor dem Hintergrund und aus der Perspektive der eigenen Stärken, d.h. der besonderen mit der eigenen Rolle verknüpften Kompetenzen. So sehen die Eltern im Bereich der Alltagsbewältigung und Selbstversorgung, aber auch der Kommunikation und sozialen Interaktion tendenziell mehr Hilfebedarf als die Lehrkräfte. Das entspricht ihren Stärken, ihrer Kompetenz zu helfen, zu versorgen und das alltägliche Zusammenleben zu bewältigen, aber auch ihrer Sorge bzgl. der körperlichen Gesundheit.

Die Therapeutinnen, v. a. Physiotherapeutinnen, sehen in denjenigen Aspekten mehr Unterstützungs- und Anregungsbedarf als alle anderen, in denen sie „stark“ sind und fachkundig unterstützen können: Überall dort, wo es um Bewegung sowie um Freude an derselben geht, um Lagerung, um Hilfe, um Dinge und Personen zu erreichen, sehen sie besonderen Unterstützungsbedarf. Die Fachlehrerinnen liegen oft dicht bei den Eltern, aber fast immer zwischen allen anderen Berufsgruppen. Als Begründung dafür könnte man anführen, dass dies vielleicht eine ihrer Stärken ist, dass sie also eine vermittelnde Position haben. Die Nähe zu den Elterneinschätzungen

zeigt, dass sie wie die Eltern viel „Alltag“ zu bewältigen haben, die Probleme mit besonderen Verhaltensweisen erleben und sich um Pflege und Gesundheit kümmern.

Die Sonderpädagoginnen tendieren dagegen generell dazu, den Hilfebedarf am geringsten einzuschätzen und die wenigsten Beeinträchtigungen zu nennen. Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass diese „besondere Beachtung der Stärken“ ihre Kompetenz ist. Mit dieser Intention, die Schüler nicht defizitorientiert zu betrachten, sondern ihre Kompetenzen zu betonen, weil es wichtig ist, den Menschen mehr zuzutrauen, als es auf den ersten Augenblick den Anschein hat, haben sie sich vielfach im Studium auseinandergesetzt. Dieser Einfluss zeigt sich am meisten in den Bereichen, wo der Interpretationsspielraum groß ist, also v.a. bei der Einschätzung des Hilfebedarfs im Bereich der Sozialanpassung - aber auch beim Spielen und bei der Vermeidung von Langeweile wie auch bei der Erhaltung der Gesundheit.

Bezieht man neben den Einschätzungen des Hilfebedarfs auch noch die Frage ein, welche Angaben die verschiedenen Personengruppen zu besonderen konkreten körperlichen Beeinträchtigungen machen (können), kann man den Eindruck gewinnen, dass eine solche „Stärken-Orientierung“ den Blick für vorhandene Beeinträchtigungen evtl. verstellen kann: Es hat den Anschein, dass die Sonderpädagogen am wenigsten von allen Berufsgruppen Kenntnis haben von Hautproblemen, Sinnesbeeinträchtigungen etc. Ebenso kann man überlegen, ob sie, wenn sie beispielsweise - im Gegensatz zu allen anderen - deutlich weniger Unterstützungs- und Anregebungsbedarf z.B. in Bezug auf das Spielen sehen, ähnlich auch zum Vermeiden von Langeweile, nicht auch Gefahr laufen, den Schülern in diesen Bereichen (sicher unabsichtlich) Unterstützung vorzuenthalten. Umgekehrt besteht, betrachtet man die Ergebnisse, bei Müttern und Vätern die Gefahr, die evtl. durchaus vorhandenen Kompetenzen ihrer Kinder zu gering einzuschätzen und ihnen damit mehr abzunehmen und zuzutragen, als sie tatsächlich brauchen.

Bezüglich der Teamkooperation weisen diese Ergebnisse wiederum eindrücklich auf die Notwendigkeit von Teamsitzungen hin, in denen über die einzelnen Kinder mit ihrem Unterstützungsbedarf, ihren Beeinträchtigungen und ihren Kompetenzen ausführlich gesprochen wird und die verschiedenen Eindrücke und Annahmen in Deckung gebracht werden können, da sich - hieraus abgeleitet - auch die Ziele, die die einzelnen Mitarbeiter in Bezug auf das Kind verfolgen, vermutlich voneinander unterscheiden. Unterschiedliche Ziele im Team beinhalten allerdings - nach Meinung aller Autoren - ein großes Konfliktpotenzial.

Nachdem mit diesen Ausführungen der zweite Untersuchungsschwerpunkt abgeschlossen ist, in dem mögliche Unterschiede der Teammitglieder bezüglich ihrer Qualifikation, ihrer Kenntnisse und Einstellungen analysiert wurden (zur Zusammenfassung der Ergebnisse der zweiten Fragestellung vgl. Kap. 6.2), wird im nachfolgenden dritten Untersuchungsschwerpunkt beleuchtet, wie sich die konkrete Zusammenarbeit im Schulalltag in der Einschätzung der Teammitglieder gestaltet.

5.3 Untersuchungsschwerpunkt 3: Interprofessionelle Zusammenarbeit in der schulischen Praxis- Einschätzungen der Teammitglieder

Die Ergebnisse aus dem Komplex der ersten Fragestellung zur Planung und konzeptionellen Verankerung der Kooperation haben u.a. gezeigt, dass die Schulleitungen von den Teammitgliedern hohen Einsatz in allen Bereichen erwarten, von den Therapeuten erwartungsgemäß vornehmlich in der Therapie und von Pflegekräften und Zivildienstleistenden vornehmlich in der Pflege und in der Betreuung. Die oben dargestellten Angaben zur Planung der Angebote legen gleichzeitig den Schluss nahe, dass die Teams gemeinsam am Gesamtförderangebot der Schüler arbeiten (vgl. Kap. 5.1.2 und 5.1.3), wenngleich diese Annahme durch die Ergebnisse zur z.T. geringen Häufigkeit und zu den thematisierten Inhalten der Teamsitzungen vermutlich relativiert werden muss. Daraus ergibt sich die Frage, wie die Arbeitsteilung in den Klassenteams konkret aussieht und wer im täglichen Ablauf welche Aufgaben übernimmt und wie sich das Verhältnis zwischen den Professionen Pädagogik, Pflege und Therapie gestaltet. Diese Fragen nach der konkreten Aufgabenteilung und den Voraussetzungen für die Arbeit werden zunächst anhand der Fragebogenerhebung zur Aufgaben-Verteilung innerhalb der Teams untersucht. Die Ergebnisse werden anschließend durch Analysen im Rahmen der Einzelfallstudien vertiefend beleuchtet und durch die Untersuchung sechs konkreter Schulwochen ergänzt. Zunächst werden in der ersten Unterfrage die u.U. unterschiedlichen Voraussetzungen, die die Teammitglieder für ihre Arbeit mitbringen, betrachtet.

5.3.1 Voraussetzungen für die Arbeit mit Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen

Wenn man die tägliche Arbeit mit diesen Schülern analysieren will, stellt sich zunächst die Frage, was die Mitarbeiter als „wichtigste Voraussetzungen für diese Arbeit“ ansehen, was also nach ihrer Einschätzung die Grundlage der Tätigkeit bildet. Dazu sollten die Befragten die drei - ihrer Meinung nach - wichtigsten Voraussetzungen im Fragebogen aus einer Auswahl von acht vorgegebenen Antworten benennen.

Sowohl die Fachlehrer als auch die Sonderschullehrer (andere Teammitglieder wurden hierzu nicht befragt) nennen übereinstimmend das *gute Klima im Team* am häufigsten als eine der drei wichtigsten Voraussetzungen für die Arbeit mit diesen Schülerinnen (72%). Insgesamt wird deutlich, dass die fachliche Kompetenz, also die *pädagogischen Inhalte in der Ausbildung*, erst auf Rang drei der Sonderpädagogen (hinter *Teamklima* und *persönlichen Stärken*) erscheinen. Bei den Fachlehrern werden diese pädagogisch-fachlichen Aspekte sogar erst an fünfter Stelle (hinter *Teamklima*, *Kooperation mit den Eltern der Verfassung der Schüler*, und bemerkenswerterweise sogar hinter den *therapeutisch/pflegerischen Kenntnissen*) genannt.

Dies wirft natürlich die Frage auf, wieso pädagogische Inhalte für die Fachlehrerinnen, die ja in der Regel den ganzen Schultag mit diesen Schülerinnen zu tun haben, eher weniger bedeutsam für ihre Arbeit zu sein scheinen. Im Zusammenhang mit den oben dargestellten geringeren Konzeptkenntnissen, die sie in ihrer Ausbildung erhalten haben, erscheint dieses Ergebnis verständlich: Sie haben in ihrer Ausbildung offenbar wenige

pädagogische Inhalte spezielle für die Arbeit mit diesen Schülern vermittelt bekommen, daher können diese auch nicht sehr bedeutsam für Ihre tägliche Arbeit sein.

Im Zusammenhang mit dem Thema der vorliegenden Arbeit ist natürlich insbesondere das als wichtigste Voraussetzung am häufigsten genannte *gute Teamklima* relevant. Eine diesbezügliche vertiefende und differenzierte Betrachtung des Teamklimas erfolgt daher exemplarisch für die sechs Einzelfälle unter Kap. 5.4.10. Im Lichte der Ergebnisse zu den nicht überall regelmäßig stattfindenden Teamsitzungen stellt sich allerdings auch hier die Frage, wann und in welcher Form dieses Klima gepflegt wird (vgl. Kap. 5.1.4).

Welches sind die drei wichtigsten Voraussetzungen für die Arbeit mit diesen Schülern?

	FL	%	SoL	%	Alle	%
Gutes Klima im Team	127	70,9	106	72,6	233	71,70
Gute Kooperation mit den Angehörigen	90	50,3	51	34,9	141	43,40
Pädagogische Inhalte in der Ausbildung	59	33	68	46,6	127	39,10
Verfassung der Schüler	67	37,4	48	32,9	115	35,40
Therapeutische/pflegerische Inhalte in der Ausbildung	65	36,3	46	31,5	111	34,20
Persönliche Stärken	59	33	52	35,6	111	34,20
Fortbildung (pädagogische Konzepte)	39	21,8	39	26,7	78	24,00
Rückendeckung in der Schule	28	15,6	19	13	47	14,50
Anderes	16	8,9	12	8,2	28	8,60
N	179		146		325	

Tab. 63 F 13 FL/SoL, N=325; Mehrfachnennungen (max. 3)

An dieser Stelle wird ein weiteres Ergebnis aus der Erhebung herangezogen, welches die Haltung der Eltern zur Frage der Zusammenarbeit im Team berührt: Eine gute Zusammenarbeit im Team erscheint den meisten Eltern ebenfalls als unerlässlicher Anspruch an die Schule. Häufiger als Aussagen zur Qualität der Arbeit, zur Qualifikation oder zu den Rahmenbedingungen wird dieser Aspekt als sehr wichtig eingeschätzt. Aus der Sicht der Mütter und Väter scheint es vor allem darauf anzukommen, dass im Interesse ihres Kindes mit- und nicht gegeneinander gearbeitet wird, dass die notwendigen Kompetenzen der unterschiedlichen Professionen zusammenfließen, sich ergänzen und nicht in Konkurrenz zueinander ihre Wirkungen teilweise verlieren.

Bedeutung der Kooperation im Team für die Eltern

Wie wichtig ist es Eltern,	N	nicht wichtig	etwas wichtig	ziemlich wichtig	sehr wichtig
„... dass das Team gut zusammen arbeitet“	177	0,0%	2,3%	14,7%	83,1%

Tab. 64 F 21 EL, N=177

5.3.2 Aufgabenschwerpunkte der Teammitglieder

Ein wichtiger Schwerpunkt der dritten Fragestellung ist die Frage der Aufgabenschwerpunkte der Teammitglieder. Hier sollte vom Team gemeinsam angegeben werden, wer wie viel Zeit mit welcher Aufgabe - bezogen auf den ausgewählten Schüler - verbringt. Leider hat sich die Frage in den Fragebögen als zu kompliziert erwiesen, die geforderten Zeitangaben wurden nicht korrekt gemacht, z.B. wurde „immer“ bzw. „das ganze Deputat“ geschrie-

ben. Das Deputat der Mitarbeiter ist allerdings im Rahmen der Fragebogenerhebung nicht für jeden Mitarbeiter erhoben worden, so dass eine Umrechnung dieser Angaben in Stunden oder Minuten nicht möglich war. Dennoch konnte berechnet werden, wer zu welchen Aufgabenbereichen überhaupt Angaben gemacht hat, so dass zwar keine Aussagen zum *Ausmaß* der Übernahme der Tätigkeiten getroffen werden können, wohl aber dazu, wer diese Tätigkeit überhaupt übernimmt.

Unterscheidet man die Aufgaben der Teams in individuelle und gruppenbezogene Angebote sowie pflegerische Aufgaben und Gestaltung der freien Zeit, ergibt sich folgendes Bild:

In allen Bereichen dominieren die Fachlehrerinnen. Die Teams geben bei allen Angebotsformen an, dass diese am häufigsten von dieser Berufsgruppe übernommen werden. Am häufigsten machen die FL Gruppenangebote (66% der befragten Teams geben dies an). Nach Auffassung von 55% der Teams machen sie aber auch individuelle Angebote, und 43% geben an, dass die FL pflegerische Aufgaben übernehmen. Außerdem kümmern sie sich zu 34% um die Gestaltung der freien Zeit. Bei den übrigen Berufsgruppen zeigt sich ein deutlicher Schwerpunkt der Therapeutinnen im Bereich der individuellen Angebote (51% der Teams geben dies an), während die Pflegekräfte erwartungsgemäß am häufigsten pflegerische Angebote machen (Angaben von 35% der Teams).

Wie sich das Verhältnis von Pflege und Unterricht, die Aufgabenverteilung in Bezug auf die Pflege und die Verantwortlichkeiten im Einzelnen gestalten wird Gegenstand der folgenden Untersuchungen sein.

Übernahme von Aufgaben für den ausgewählten Schüler im Team

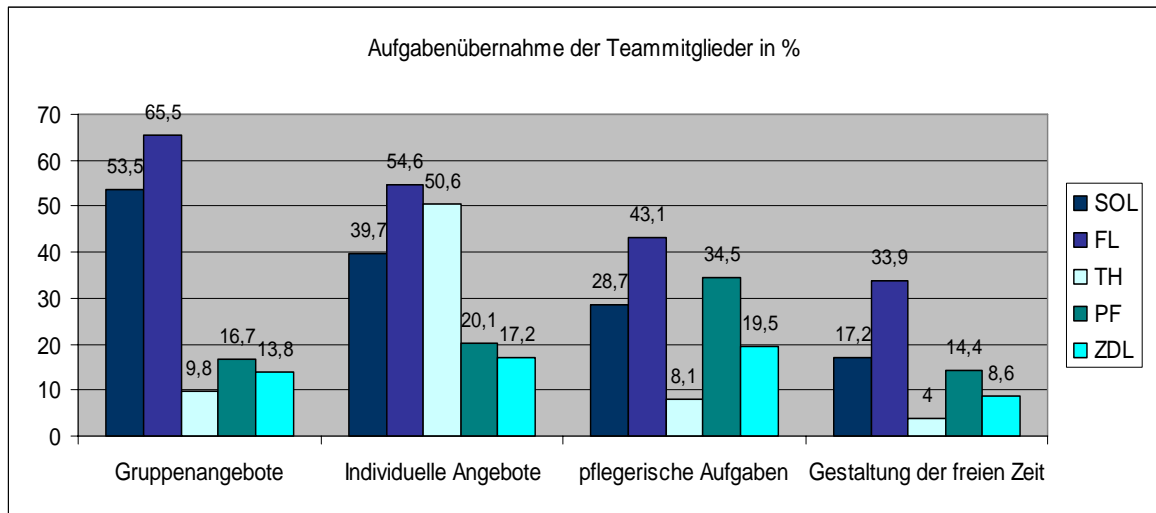


Abb. 29 F 18 Team; N=174

5.3.3 Aufgabenverteilung in der Pflege

Eine zentrale Bedeutung für die interprofessionelle Arbeitsteilung und Kooperation kommt dem Verhältnis von Pädagogik und Pflege zu. Wenn die Hauptaufgabe der Schule die Bildung ist (vgl. Lamers 2003), könnte zunächst davon ausgegangen werden, dass Pflege und Therapie der Pädagogik gegenüber grundsätzlich ergänzende Aufgaben darstellen, die auch nur dann notwendig werden, wenn bei den Schülerinnen ein entsprechender besonderer Bedarf vorhanden ist. Die pflegerischen Aufgaben beispielsweise ergeben sich dar-

aus, dass Menschen auf die Beachtung und Befriedigung ihrer körperlichen Bedürfnisse angewiesen sind (vgl. Klauß 2003b). Sofern dies jedoch in der Schule geschieht, ist es sinnvoll und auch erforderlich, die Situationen, in denen Pflege stattfindet (inkl. derer, bei denen es um Nahrungs- und Flüssigkeitsaufnahme geht) auch für pädagogische Zielsetzungen zu nutzen. Gerade bei Menschen, die viel Zeit für diesen Lebensbereich benötigen, würde sonst das Ziel einer allseitigen Bildung zu kurz kommen (vgl. Klauß 2003b).

Zu dieser Fragestellung wurde im Teamfragebogen für verschiedene Bereiche abgefragt, ob die Mitarbeiter ‚regelmäßig‘, ‚im Ausnahmefall‘ oder ‚nie‘ pflegerische Aufgaben übernehmen. Die Ergebnisse zur Aufgabenverteilung in der Pflege zeigen, dass Fachlehrer und Pflege- und Betreuungspersonen in allen pflegerischen Bereichen dominierend tätig sind. Sonderschullehrer geben ebenfalls an zu pflegen, sie tun dies aber vor allem ‚im Ausnahmefall‘; dies ist bei ihnen die am häufigsten gewählte Antwortkategorie. Von den Therapeuten pflegt nur ungefähr ein Viertel regelmäßig, während sich 30% bis 40% von ihnen daran nicht beteiligen - mit Ausnahme des An- und Ausziehens. Praktikanten pflegen vergleichsweise selten, aber immerhin noch häufiger als Therapeuten. Zivildienstleistende geben etwa zur Hälfte an, an der Pflege regelmäßig beteiligt zu sein, vor allem bei Toilette/Intimpflege (58%) und beim An- und Ausziehen (57%). Insgesamt beteiligen sich alle Professionen beim An- und Ausziehen am meisten.

Medizinisch notwendige Pflege wird vor allem von Fachlehrern (41%) und Pflege- und Betreuungspersonen durchgeführt (52%), sonst eher selten (20 bis 26%). Bei dieser Kategorie stellt sich die Frage, inwiefern dies eigenverantwortlich geschieht (was bei der Behandlungspflege problematisch wäre, die eigentlich von ausgebildetem Pflegepersonal übernommen werden müsste), oder ob ein Mitwirken dabei gemeint ist. Zumindest spiegelt sich in diesen Zahlen wider, dass nahezu die Hälfte der in diese Untersuchung einbezogenen Schüler neben Unterstützung bei der allgemeinen Pflege auch auf pflegerische Leistungen in der Schule angewiesen sind, die durch medizinischen Pflegebedarf bedingt sind.

Bei den Sonderschullehrern werden die Kategorien ‚im Ausnahmefall‘ und ‚regelmäßig‘ ähnlich oft genutzt. Nur zwischen 10% und 20% geben an, sich gar nicht an pflegerischen Aktivitäten zu beteiligen, aber auch nur ca. zwei Fünftel tun dies regelmäßig. Insbesondere das An- und Ausziehen wird oft von ihnen übernommen, Körper- und Intimpflege tendenziell eher in Ausnahmefällen, medizinische Pflege am seltensten.

Der Großteil der Fachlehrer führt im Prinzip alle pflegerischen Aufgaben regelmäßig durch, dies in deutlich ausgeprägterem Umfang als die Sonderschullehrer. Eine Ausnahme bildet hier - allerdings nur tendenziell - die medizinisch notwendige Pflege.

Therapeuten pflegen viel weniger und eher in Ausnahmefällen, regelmäßig übernimmt lediglich ca. ein Viertel die Aufgaben (Ausnahme: An- und Ausziehen mit 37%). Das erscheint insofern logisch, als dass Therapeuten einerseits viel weniger Zeit mit dem Kind verbringen, andererseits in dieser Zeit ein relativ kompaktes und strukturiertes Angebot machen müssen. Insofern fallen die Aufgaben in der Regel auch viel seltener an als bei den Kollegen aus der Pädagogik.

Die Pflege- und Betreuungspersonen pflegen viel und regelmäßig (das entspricht ihrem Aufgabenprofil). Hier stellt sich die Frage, warum manche Pflegepersonen allerdings auch alltägliche Aufgaben nie oder nur in Ausnahmefällen übernehmen (Toilette/Intimpflege; Körperpflege). Es bleibt offen, ob dies organisatorisch bedingt

ist, am jeweiligen Kind liegt oder ob die Pflegekräfte z.B. ausschließlich für Behandlungspflege und Sondieren eingesetzt werden (vgl. Fall E der Einzelfallstudien)

Praktikanten sind vergleichsweise häufig in der Kategorie ‚nie‘ vertreten. Sie sind zwar häufiger in Pflegehandlungen involviert als z.B. die Therapeuten, aber insgesamt immer noch selten. Das hängt vermutlich damit zusammen, dass es unterschiedliche Arten von Praktika gibt. Die meisten dürften ein Praktikum im Rahmen ihrer Ausbildung als Sonderschullehrer oder Fachlehrer absolvieren und dann - wegen ihrer kurzen Anwesenheitszeit - möglicherweise von pflegerischen Aufgaben teilweise ausgenommen sein, da diese (vor allem im Intimbereich) eher von vertrauten Personen wahrgenommen werden sollten. Daneben dürften auch Therapie-Praktikanten hier einbezogen sein, aber auch junge Menschen im Freiwilligen Sozialen Jahr. Letztere sind vermutlich durchgehend an der Pflege beteiligt.

Zivildienstleistende übernehmen im Bereich der Pflege alle Aufgaben relativ häufig, Schwerpunkte liegen hier jedoch vor allem auf Toilette/Intimpflege und An- und Ausziehen. Eine Ausnahme bildet auch hier die medizinisch notwendige Pflege, die sie nur selten durchführen.

Wer führt in welchem Ausmaß pflegerische Maßnahmen bei diesem Schüler durch?

		SoL	FL	TH	PF (inkl. Betr.pers)	Praktikant	ZDL
Nahrungs-Aufnahme	Nie	18,1%	6,4%	39,5%	11,9%	33,3%	28,6%
	In Ausn.	40,5%	23,4%	32,1%	22,6%	25,9%	31,4%
	Regelm.	41,4%	70,2%	28,4%	65,5%	40,7%	40,0%
	Angaben	116	141	81	84	27	70
Toilette/ Intimpflege	nie	15,8%	8,7%	32,5%	3,4%	30,0%	26,0%
	In Ausn.	44,7%	29,0%	44,6%	13,5%	26,7%	16,4%
	Regelm.	39,5%	62,3%	22,9%	83,1%	43,3%	57,5%
	Angaben	114	138	83	89	30	73
Körperpflege	nie	21,2%	10,4%	36,0%	9,4%	28,6%	25,8%
	In Ausn.	47,1%	35,2%	37,3%	16,5%	32,1%	27,4%
	Regelm.	31,7%	54,4%	26,7%	74,1%	39,3%	46,8%
	Angaben	104	125	75	85	28	62
An- und Ausziehen	nie	10,8%	2,9%	10,7%	4,7%	27,6%	13,9%
	In Ausn.	36,7%	24,1%	52,4%	16,3%	34,5%	29,2%
	Regelm.	52,5%	73,0%	36,9%	79,1%	37,9%	56,9%
	Angaben	120	137	84	86	29	72
Medizinisch notwendige Pflege	Nie	37,9%	24,3%	45,1%	28,0%	56,3%	60,0%
	In Ausn.	36,2%	35,1%	29,4%	20,0%	18,8%	20,0%
	Regelm.	25,9%	40,5%	25,5%	52,0%	25,0%	20,0%
	Angaben	58	74	51	50	16	40

Tab. 65 F 22 Team, N= 174

5.3.3.1 Verantwortlichkeit für die Pflege

Die dargestellte Aufgabenübernahme im Bereich der Pflege kann auf verschiedene Ursachen zurückzuführen sein (z.B. organisatorische Bedingungen, Vorlieben, Zuschreibung der Verantwortlichkeit). Es ist gut nachvollziehbar, dass die Pflegekräfte am häufigsten Aufgaben durchführen, die mit der Sorge um körperliche Bedürfnisse zusammenhängen. Allerdings liegen sie dabei nicht weit vor den anderen Professionen, die sich offenbar

häufig ebenfalls dafür zuständig fühlen. Da hier jedoch - definitorisch gesehen - ihre Hauptaufgabe liegt, ist zu fragen, ob im Team die Auffassung besteht, dass sie dafür auch vorrangig zuständig und damit wohl auch besonders verantwortlich sind. Die Angaben zu der Aussage „Für Pflege sind eigentlich die Pflegekräfte zuständig“ zeigen, dass 52% aller Antwortenden dieser Aussage überhaupt nicht zustimmen und weitere 23% dem tendenziell widersprechen. Vermutlich ist dies vor allem so zu verstehen, dass die Teammitglieder die Aufgabe des Pflegens nicht ausschließlich einer Profession zuweisen möchten. Die Ergebnisse zur Entscheidung über die *Ausgestaltung der Pflege* (vgl. 5.1.3.2) weisen jedoch darauf hin, dass davon auch die Frage der Verantwortlichkeiten berührt ist: Die Entscheidungen über die inhaltliche Ausgestaltung der Pflege wird hier nur in wenigen Teams vor allem den Pflegekräften zugewiesen.

„Für die Pflege sind eigentlich die Pflegekräfte zuständig“

	Häufigkeit	%
Überhaupt nicht	292	52,3
Etwas	128	22,9
Überwiegend	109	19,5
Voll	29	5,2
Summe	558	100,0

Tab. 66 F 18.13 FL, N=178; F 18.13 SoL, N=145; F 13.13 TH, N=109; F 15 PF, N=126; Alle N=558

Hier stellt sich wiederum die Frage, ob alle Berufsgruppen dies gleich sehen oder ob es dort unterschiedliche Ansichten gibt. Der Chi-Quadrat-Test nach Pearson ergibt allgemein hoch signifikante Gruppen-Unterschiede (Asymptotische Signifikanz (2-seitig) 0,000). Diese Unterschiede treten zwischen dem pädagogischen und nicht-pädagogischen Personal auf:

Zwei Drittel (65%) des pädagogischen Personals, aber nur ein Drittel (35%) des nichtpädagogischen Personals stimmen dieser Aussage ‚überhaupt nicht‘ zu. Die Pädagoginnen tendieren eher zu einer mittleren Antwortkategorie und stimmen ‚etwas‘ (24%) oder ‚überwiegend‘ (32%) dieser Zuständigkeitszuweisung zu. Fast doppelt so viele pädagogische Mitarbeiter wie nichtpädagogische meinen also, dass nicht ausschließlich die Pflegekräfte für die Pflege zuständig seien. Dies lässt sich statistisch bestätigen: Nichtpädagogisches Personal sieht die Zuständigkeit für Pflege in signifikant höherem Maße bei den Pflegekräften, während das pädagogische Personal dem mehrheitlich widerspricht (Asymptotische Signifikanz (2-seitig) 0,000). Keine signifikanten Unterschiede finden sich hingegen, wenn die Gruppen gemischt werden (Asymptotische Signifikanz (2-seitig) 0,511).

In der tatsächlichen Verteilung der pflegerischen Aufgaben (vgl. Tab. 65: Pflegekräfte übernehmen diese Aufgabe überwiegend) spiegelt sich also offenbar eine unterschiedliche Einschätzung der Rollen wider: Die pädagogischen Mitarbeiterinnen möchten die Verteilung der Verantwortlichkeiten wohl eher so verstanden sehen, dass diese nicht nur auf die Pflegekräfte konzentriert sind, sondern auf alle verteilt werden. Die Pflegekräfte selbst - und auch die Therapeutinnen - bringen demgegenüber eher die Auffassung zum Ausdruck, dass die Pflegekräfte nicht nur einen überwiegenden Teil der pflegerischen Aufgaben wahrnehmen, sondern tendenziell auch eine besondere Zuständigkeit dafür übernehmen. Möglicherweise hat dies etwas mit der Frage zu tun, wie sie ihre Aufgabe gewürdigt sehen (möchten). In Betracht zu ziehen ist jedoch auch die Möglichkeit, dass die Pflegekräfte

und Therapeutinnen insgesamt eher an relativ klare Arbeitsteilungen denken und diese auch im Alltag erleben, während die pädagogischen Mitarbeiter eher die Vorstellung haben, Entscheidungen fielen vor allem gemeinsam im Team und ohne besondere Zuständigkeitsverantwortungen. Dafür sprechen auch die oben dargestellten Ergebnisse zur Rolle der Teams bei den Entscheidungen über das gesamte Förderangebot, wo die Lehrerinnen ebenfalls häufiger von Teamentscheidungen ausgehen als die anderen Berufsgruppen (vgl. Kap. 5.1.3.1).

„Für Pflege sind eigentlich die Pflegekräfte zuständig“: Pädagogisches und nicht pädagogisches Personal im Vergleich

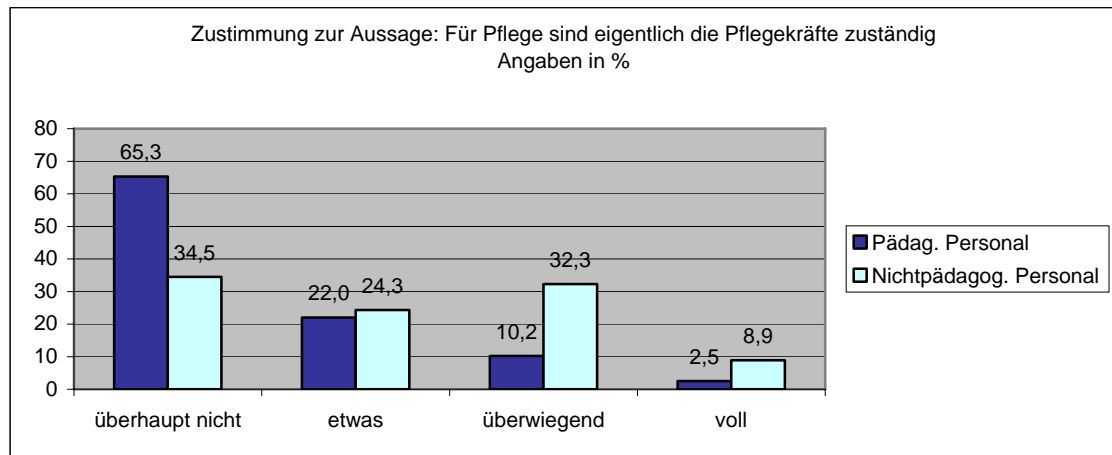


Abb. 30 F 18.13 FL, N=178; F 18.13 SoL, N=145; F 13.13 TH, N=109; F 15 PF, N=126; N=558

Eine weitere Klärung können die Äußerungen der Teammitglieder, wie sie selbst ihre tatsächliche Zuständigkeit für Pflege einschätzen, erbringen. Hier wurde zunächst an die Pflegekräfte die Frage gestellt: „Sind nur Sie bei diesem Schüler für die Pflege zuständig?“ Nach ihrer eigenen Einschätzung sehen sich die befragten Pflegekräfte im selteneren Falle (15%) als alleinige Berufsgruppe für die Pflege des jeweiligen Schülers zuständig, in 37% meistens und bei 49% verneinen sie ihre ausschließliche Zuständigkeit.

Wenn die Pflegekräfte aber nur zum geringen Teil sich selbst als alleinige oder Hauptverantwortliche für die pflegerischen Aufgaben ansehen, insofern also noch andere Personen zuständig sind, stellt sich die Frage, inwiefern die anderen Berufsgruppen pflegerische Arbeiten als zu ihrem Verantwortungsbereich und Aufgabenspektrum gehörend erleben. Dafür wurde an FL, SoL und TH die Frage gestellt: „Sehen Sie pflegerische Tätigkeiten als Teil Ihrer Aufgaben an?“ Hier zeigt sich, dass pflegerische Tätigkeiten von allen befragten Berufsgruppen überwiegend (76%) als regulärer Aufgabenbereich angesehen werden, nur 19% geben an, dass dies lediglich ‚im Ausnahmefall‘ der Fall sei, und 5% sehen dies überhaupt nicht so. Auch wenn die letzte Gruppe sehr klein ist und drei Viertel der Befragten sich damit insgesamt für Pflege zuständig fühlen, ist doch zu konstatieren, dass es hier offenbar unterschiedliche Sichtweisen gibt. Im Sinne der Schülerinnen mit schwerer und mehrfacher Behinderung ist es erfreulich, dass es für die meisten ihrer Therapeutinnen und Lehrerinnen klar zu sein scheint, dass sie pflegerische Angebote auch in ihre eigene Arbeit integrieren können; dies wird aber offenbar nicht von allen so gesehen.

Dabei bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Berufsgruppen, die vor allem auf das unterschiedliche Aufgabenverständnis in diesem Bereich zwischen Pädagogen und Therapeuten zurückzuführen sind.

Während sich Sonderschullehrer und Fachlehrer hier nicht signifikant unterscheiden, gibt es statistisch signifikante Unterschiede zwischen Fachlehrern und Therapeuten und zwischen Sonderschullehrern und Therapeuten (jeweils Chi-Quadrat nach Pearson: Asymptotische Signifikanz (2-seitig) 0,000).

Therapeuten scheinen sich zwar ebenso wie die pädagogisch ausgebildeten Fachkräfte in ihrer Mehrheit für pflegerische Tätigkeiten mitverantwortlich zu fühlen (56% volle Zustimmung), aber es gibt doch eine wesentlich größere Gruppe unter ihnen, die das nicht (10%) oder nur im Ausnahmefall (34%) so sieht, während die FL und SoL je zu 84% die Pflege als Teil ihrer Aufgaben anerkennen. Wenn man die oben dargestellten Ergebnisse zur tatsächlichen Aufgabenübernahme mit diesen Angaben kontrastiert wird deutlich, dass die Fachlehrer in der täglichen Arbeit mit den konkreten Schülern jedoch deutlich mehr an der Pflege sind beteiligt als die Sonderpädagoginnen. Hier scheint der „eigene Anspruch“ der Sonderpädagogen, dass sie die Pflege als Teil ihrer Aufgaben ansehen möchten, offenbar höher zu sein als die Umsetzung der tatsächlich durchgeführten Pflege - eingeschätzt durch das gesamte Team - in der Realität (vgl. Tab. 65).

„Sehen Sie pflegerische Tätigkeiten als Teil Ihrer Aufgaben an?“

	FL	%	SoL	%	TH	%	Alle	%
Ja	151	83,9	133	83,6	73	55,7	357	76,0
Im Ausnahmefall	26	14,4	17	10,7	45	34,4	88	18,7
Nein	3	1,7	9	5,7	13	9,9	25	5,3
Summe	180	100,0	159	100,0	131	100,0	470	100,0

Tab. 67 F 32 FL, N=180; F 32 SoL, N=159; F 23 TH, N=131; Alle N=470

Zu dieser Frage gab es zusätzlich einen offenen Teil, der nach der Begründung für diese Verantwortlichkeit fragte. Bei diesen Begründungen steht insbesondere die Bedeutung der Pflege für Pädagogik und Förderung (36%) im Vordergrund. Die Übernahme pflegerischer Aufgaben wird also häufig damit begründet, dass neben dem eigentlichen Ziel der Pflege (körperliches und allgemeines Wohlbefinden (vgl. Klauß 2003a, 2003b) weitere Anliegen verfolgt werden können, die für die Schülerinnen wichtig erscheinen und eher dem pädagogisch-therapeutischen Bereich zuzuordnen sind. Ebenso häufig (36%) wird jedoch auch argumentiert, dass die Übernahme der Pflege nach dem eigenen Verständnis zu den eigenen Aufgaben gehört, etwa weil diese ‚ganzheitlich‘ verstanden werden oder weil die Übernahme der Pflege einfach ‚selbstverständlich‘ sei bzw. zur Rolle als Bezugsperson gehöre. Von etwa 20% der hier Antwortenden wird darauf hingewiesen, dass die Übernahme der Pflege schon deshalb wichtig sei, weil dabei Beziehungen ‚gepflegt‘ werden und Kommunikation möglich ist. Schließlich äußern 7% die Auffassung, dass dem Pflegen auch deshalb große Bedeutung zukommt, weil es mit therapeutischen Anliegen verknüpft werden könne.

Dafür, dass Pflege nur im Ausnahmefall übernommen wird (also nicht als Regelaufgabe), werden insbesondere organisatorische Gründe verantwortlich gemacht: Entweder muss die Pflege im Ausnahmefall aus organisatorischen Gründen übernommen werden (39%), oder organisatorische Gründe machen eine Übernahme nur im Ausnahmefall *möglich* (29%). Allerdings spielt auch die Auffassung, dass grundsätzlich andere dafür zuständig sind und man selber nur im Notfall einspringt, eine Rolle (15%).

Beim Vergleich der Gründe, die für eine Beteiligung verschiedener Professionen an pflegerischen Tätigkeiten sprechen, erweisen sich Sonderschullehrer und Fachlehrer in ihren Begründungen als relativ ähnlich, während Therapeuten von den pädagogischen Fachkräften etwas abweichen. Diese Unterschiede zeigen sich aber nur in der Setzung eines anderen Schwerpunkts, da bei den Therapeutinnen an die Stelle der Betonung der ‚pädagogischen Nutzung‘ der Pflege die Kategorie ‚therapeutische Nutzung‘ tritt. Das Antwortverhalten hier legt nahe, dass Therapeuten ihre Arbeit erwartungsgemäß eher als therapeutisch, Pädagogen ihre Arbeit eher als pädagogisch betrachten. Ein zweiter auffallender Unterschied liegt in der geringeren Nennung der Kategorie der ‚Beziehungsarbeit‘ seitens der Therapeuten (Sonderschullehrer nennen sie dreimal so häufig und Fachlehrer sogar viermal so oft) und einer häufigeren Nennung organisatorischer Notwendigkeit (wird von den Therapeuten dreimal so häufig genannt wie von den Kollegen). Diese Ergebnisse zeigen, dass insbesondere die Pädagoginnen angeben, sich wegen der pädagogischen Nutzung der Pflege in diesem Bereich zu engagieren.

Bezogen auf die Kooperation deuten diese Ergebnisse darauf hin, dass bestimmte Bereiche - z.B. die Pflege - im Schulalltag von allen Berufsgruppen übernommen werden bzw. dass zumindest der Anspruch bei vielen Teammitgliedern besteht. Hier ist insbesondere der Anspruch der SoL zu nennen, die sich hier zuständig fühlen, dies im Alltag jedoch offenbar nicht immer umsetzen (können). Zu vermuten ist daher, dass die pädagogischen Fachkräfte ihre Kompetenzen in Bezug z.B. auf ‚Förderpflege‘ an die Pflegekräfte und Betreuenden Kräfte weiter geben. Hier handelt es sich um Einschätzungen der Teammitglieder zu ihrer Aufgabenteilung, wie diese im Schulalltag tatsächlich und beobachtbar geregelt ist, wird in Kap. 5.4 für die sechs Einzelfälle exemplarisch untersucht.

5.3.4 Verknüpfung von Pädagogik und Pflege

Eine wichtige Form der Verknüpfung von Pädagogik und Pflege besteht darin, dass Angebote und Hilfen, die durch pflegerischen Bedarf bedingt sind, zugleich für Zielsetzungen genutzt werden, die eher der Pädagogik oder auch der Therapie zuzuordnen sind. Dies ist vor allem deshalb sinnvoll, weil die Zeit, die für Pflege gebraucht wird, damit zugleich für die pädagogisch/therapeutischen Anliegen nicht verloren geht. In einschlägigen Konzepten (vgl. Trogisch & Trogisch 2001; Bienstein & Fröhlich 1991; Fröhlich 1991; Klauß 2003b) wird nachgewiesen, dass in Situationen, in denen es um Aktivitäten geht, die aus dem Bedarf an (Fremd-)Pflege resultieren, gleichzeitig auch Bildung vermittelt werden und Förderung stattfinden kann.

5.3.4.1 Pädagogische Nutzung der Pflege

Die Ergebnisse hinsichtlich der Zustimmung zur Aussage: *„Es ist wichtig, möglichst viele Pflegesituationen pädagogisch zu nutzen“* zeigen, dass mehr als die Hälfte der Befragten hier ‚voll‘ zustimmt.

Diese Notwendigkeit sehen vor allem die FL (77%), die PF hingegen stimmen dem nur zu 55% ‚voll‘ zu. Statistisch zeigt sich hier ein signifikanter Unterschied: Fachlehrer unterscheiden sich in Paarvergleichen der Mann-Whitney-U-Tests signifikant von den Therapeuten und Pflegekräften, Sonderschullehrer ebenfalls von den Pflegekräften. Dies kann so interpretiert werden, dass pädagogisches Personal tendenziell in höherem Maße der Relevanz der pädagogischen Nutzung pflegerischer Situationen zustimmt als die Pflegekräfte, die in der von den meisten Befragten gewählten Kategorie ‚volle Zustimmung‘ unterrepräsentiert sind. Dies bedeutet jedoch keine

generelle Ablehnung der Aussage, sondern nur etwas mehr Zurückhaltung, denn der Kategorie ‚überwiegend‘ stimmen die Pflegekräfte verstärkt zu. Fachlehrer äußern ihre Zustimmung mit dem stärksten Nachdruck und unterscheiden sich dadurch auch signifikant von den Therapeuten, während die Sonderschullehrer zwischen beiden Gruppen liegen, ohne sich signifikant von einer zu unterscheiden.

Im Hinblick auf die durchgehend hohe Zustimmungsrate erscheint vor allem der deutliche Unterschied zwischen Fachlehrern und Pflegekräften in der Kategorie ‚voll‘ (77% vs. 55%) bemerkenswert: Man kann nach den bereits dargestellten Ergebnissen zur Aufgabenteilung davon ausgehen, dass diese beiden Gruppen besonders in die Pflege des Schülers involviert sind. Insofern erscheinen ihre unterschiedlichen Auffassungen bemerkenswert, da deutlich wird, dass sie offenbar mit unterschiedlichen Einstellungen an diese Aufgabe herangehen.

Vor allem bei den Pflegekräften und Therapeuten ist am ehesten eine Zurückhaltung gegen eine pädagogische Nutzung zu erkennen: Sie stimmen zu 16% (PF) bzw. 15% (TH) ‚überhaupt nicht‘ oder nur ‚etwas‘ dieser Auffassung zu. Auch hier zeigen sich also - auf der Basis einer großen Übereinstimmung - professionsspezifische Tendenzen, die man so interpretieren kann, dass das, was den eigenen Stärken und Aufgabenschwerpunkten entspricht und was beispielsweise in der Ausbildung angeeignet werden konnte, etwas häufiger als wichtig erklärt wird als das, was zum Kompetenzspektrum der anderen Berufsgruppen gehört.

„Es ist wichtig, möglichst viele Pflegesituationen pädagogisch zu nutzen“

	FL	%	SoL	%	TH	%	PF	%	Alle	%
Überhaupt nicht	0	0,0	2	1,4	1	0,9	3	2,3	6	1,1
Etwas	13	7,4	9	6,3	16	14,5	18	14,1	56	10,0
Überwiegend	28	15,9	34	23,6	22	20,0	37	28,9	121	21,7
Voll	135	76,7	99	68,8	71	64,5	70	54,7	375	67,2
Summen	176	100,0	144	100,0	110	100,0	128	100,0	558	100,0

Tab. 68 F 18.22 FL, N=176; F 18.22 SoL, N=144; F 13.21 TH, N=110; F 9.14 PF, N=128; Alle N=558

Es ist davon auszugehen, dass nicht jede Situation und jeder Bereich, bei denen es um organisch bedingte Bedürfnisse und deren Beachtung und Befriedigung geht, gleichermaßen für eine Verknüpfung pflegerischer und pädagogischer Anliegen geeignet erscheint. So ist beispielsweise anzunehmen, dass sich Essenssituationen anders zur Anregung der Kommunikation nutzen lassen als der Toilettenbesuch (wobei auch dessen kommunikative Gestaltung für manche Kinder wichtig sein kann).

Um diese Fragestellungen zu untersuchen, wurden mehrere unterscheidbare pflegerische Aufgaben benannt und danach gefragt, ob diese überhaupt vorkommen und von den Befragten selbst übernommen werden, und (wenn ja) welche pädagogischen Ziele die verschiedenen Team-Mitglieder dabei verfolgen. Zur Klärung dieser Aspekte wurde gefragt: *„Nutzen Sie Bereiche der Pflege bewusst pädagogisch?“* (vgl. Tab. 69).

Insgesamt zeigt sich bei der Beantwortung zunächst, dass die große Mehrheit der Schülerinnen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in mehreren Bereichen pflegerische Unterstützung erhalten. Dabei erstaunt, dass die Professionen in unterschiedlicher Häufigkeit davon berichten, dass diese Pflegesituationen beim jeweiligen Schüler überhaupt stattfinden bzw. von ihnen übernommen werden. Darin spiegelt sich die Tatsache wider, dass die FL (meist Klassenlehrerinnen) wohl bei allen pflegerischen Aufgaben einbezogen sind und deshalb hier die häufigsten Angaben machen. Nur im Bereich der Hygiene sind die Angaben der PF vergleichbar.

Ebenso zeigt sich, dass die SoL zwar offenbar überwiegend auch mit pflegerischen Situationen etwas zu tun haben, aber vor allem bei der Hygiene und Körperpflege am wenigsten beteiligt sind. Etwa ein Viertel der Schülerinnen erlebt in der Schule Situationen, die durch medizinisch notwendige Pflege (Behandlungspflege) charakterisiert sind. Auch hier sind die FL am meisten einbezogen (26%) und die SoL am wenigsten (18%). Nachfolgend wird dargestellt, welche Berufsgruppen welche Pflegesituationen pädagogisch nutzen:

Bei der **Nahrungsaufnahme**

- wird insgesamt am häufigsten (66%) angegeben, dass sie zu Beziehungsaufbau und Kommunikationsförderung genutzt wird - am meisten von den FL (71%).
- Die Förderung der Selbständigkeit wird hier allgemein bei 52% als Ziel angegeben (FL 59%),
- die Wahrnehmungsförderung zu 50% (FL 58%) und
- Bewegungsförderung bei 32% der Befragten (FL 34%, SoL nur 27%).

Auch in allen anderen pflegerischen Bereichen dominiert die Zielsetzung, zugleich **Beziehungen und Kommunikation** fördern zu können:

- 63% sagen dies bei der Hygiene,
- 70% bei der Körperpflege,
- 61% beim An- und Auskleiden und sogar
- 50% bei der Behandlungspflege.

Überall findet sich dabei die größte Häufigkeit der Angaben bei den FL, die diese Chancen am meisten sehen und - so sagen sie - nutzen. Die PF geben dies seltener an, aber dennoch zu mehr als 50% (außer bei der Behandlungspflege).

Vor allem die **Körperpflege** (58%) und die **Nahrungsaufnahme** (50%) werden als Chance angesehen, die Schülerinnen im Bereich der Wahrnehmung zu fördern; auch das geben die FL am häufigsten an (Körperpflege 62%, Nahrungsaufnahme 58%) und die PF am seltensten (Körperpflege 68%, Nahrungsaufnahme 42%).

Bei der Ernährung (52%), aber auch beim An- und Ausziehen (43%) und bei der Hygiene (37%) spielt darüber hinaus die Chance der **Selbständigkeitsförderung** eine beachtliche Rolle, für die aber auch die Körperpflege bei einem Drittel (32%) immer genutzt wird.

Etwa ein Drittel der Befragten geben in *allen* Pflegebereichen auch an, dass diese immer zur Bewegungsförderung genutzt werden, am häufigsten geschieht das beim An- und Auskleiden (44%). Diese Anteile sind jeweils bei den FL teilweise erheblich höher und bei den PF am niedrigsten.

Die Angaben belegen die Möglichkeit einer pädagogischen Nutzung pflegerischer Situationen in differenzierter Form: Wahrnehmung, Beziehung und Kommunikation, Bewegung und Autonomie/Selbständigkeit können in den durch pflegerische Notwendigkeiten bedingten und veranlassten Situationen unterstützt und gefördert werden; davon sind zumindest die meisten der Befragten überzeugt. Dabei sind im Chi-Quadrat-Test nach Pearson allerdings signifikante Unterschiede zwischen den Berufsgruppen erkennbar, und zwar in den Bereichen Nahrungsaufnahme, Toilette/Intimpflege, und beim An- und Ausziehen:

- Im Bereich der **Nahrungsaufnahme** finden sich diese Unterschiede bei der Wahrnehmungsförderung (Asympt. Sign. 0,000),
- im Bereich **Toilette/Intimpflege** ebenfalls bei der Wahrnehmungsförderung (Asympt. Sign. 0,002) außerdem beim Beziehungsaufbau (Asympt. Sign. 0,033), und der Bewegungsförderung (0,013).
- Beim **An- und Ausziehen** sind die Signifikanzen bei Wahrnehmungsförderung zu finden (0,001) sowie beim Beziehungsaufbau (0,012).

Die Paarvergleiche mit dem Mann-Whitney-U-Test zeigen insgesamt, dass das pädagogisch qualifizierte Personal diese Situationen eher in einem pädagogischen Sinne nutzt als die Kolleginnen mit therapeutischen, pflegerischen oder ohne Qualifikationen. Zwischen Fachlehrern und Sonderschullehrern existiert dabei in keinem Bereich ein statistisch relevanter Unterschied.

Zwischen Sonderschullehrern und Pflegekräften aber gibt es Unterschiede dahingehend, dass die Pflegekräfte häufiger ‚nie‘ angeben. Diese Unterschiede sind statistisch aber nur im Bereich des Beziehungsaufbaus bei der Toilette/Intimpflege nachweisbar. Das könnte bedeuten, dass die Häufigkeit, in der pflegerische Anlässe für pädagogische Ziele fruchtbar gemacht werden, nicht unbedingt von der vorhandenen oder fehlenden pädagogischen Qualifikation abhängen muss, sondern von einer Kombination mit der vorhandenen Gelegenheit. Die FL haben diese Gelegenheit besonders oft und realisieren die pädagogische Förderung dementsprechend am häufigsten. Die Pflegekräfte hätten sie vermutlich auch oft, nutzen diese Situationen aber offensichtlich weniger. Möglicherweise fehlen ihnen Qualifikationen dafür, vielleicht sind sie aber auch so in schulorganisatorische Abläufe eingebunden, dass ihnen die Umsetzung einer Förderung erschwert wird.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass der Anspruch, die für diese Kinder und Jugendlichen in der Schule notwendigerweise durch den Pflegebedarf definierten Situationen auch pädagogisch zu nutzen (und zu gestalten), nach der Selbsteinschätzung der Team-Mitglieder in einem erheblichen Maße realisiert wird. Es zeigt sich aber auch, dass die eigentlichen ‚Fachleute‘ für die Pflege, also die Pflegekräfte, am seltensten angeben, dass sie eine pädagogische Nutzung der Pflege für relevant halten und realisieren. Teilweise mag das daran liegen, dass sie diese Notwendigkeit nicht sehen (vgl. Tab. 68), teilweise fehlen ihnen möglicherweise die notwendige Zeit oder die entsprechenden Qualifikationen dafür (dies wird durch die weiter unten dargestellte Frage nahe gelegt, in der gefragt wurde, ob und welche Förderansätze für die Pflege sie kennen vgl. Kap. 5.3.4.2).

Zu fragen ist auch, ob und wie in der Kooperation im Team und in der Schulkonzeption ein entsprechendes Verständnis der Pflege und ihrer Bedeutung und Nutzbarkeit im Rahmen der schulischen Bildung geklärt und vermittelt werden kann und tatsächlich kommuniziert wird. Außerdem spiegelt sich hier erneut das Problem, dass Pflegekräfte aufgrund ihrer Arbeitszeiten häufig nicht an den Teamsitzungen teilnehmen und insofern keine pädagogische Anleitung durch die Fachkräfte bekommen: Pflegerische Aspekte gehören zu den Inhalten, die verstärkt „in den Pausen“ und „zwischen Tür und Angel“ besprochen werden (vgl. Kap. 5.1.4)⁵⁵.

⁵⁵ Zur vertiefenden Betrachtung der einzelnen Pflegebereiche und ihrer pädagogischen Nutzung sei auf den im Druck befindlichen Forschungsbericht (Klauß et al. 2006) verwiesen.

Häufigkeit der pädagogischen Nutzung pflegerischer Situationen – Vergleich der Professionen

Wird immer genutzt zur ...	FL	%	SoL	%	PF	%	Alle	%
Nahrungsaufnahme								
Wahrnehmungsförderung	90	58,1	51	44,3	40	42,1	181	49,6
Selbstständigkeitsförderung	90	59,2	56	47,5	46	44,7	192	51,5
Beziehungsaufbau/ Kommunikationsförderung	116	71,2	81	66,4	60	58,3	257	66,2
Bewegungsförderung	48	34,0	30	27,3	33	35,5	111	32,3
Toilette/Intimpflege								
Wahrnehmungsförderung	61	42,7	35	33,7	31	28,2	127	35,6
Selbstständigkeitsförderung	65	45,8	32	30,2	34	30,9	131	36,6
Beziehungsaufbau/ Kommunikationsförderung	98	69,5	70	66,0	57	52,3	225	63,2
Bewegungsförderung	58	43,3	37	36,3	38	35,5	133	38,8
Körperpflege								
Wahrnehmungsförderung	85	61,6	47	51,1	53	57,6	185	57,5
Selbstständigkeitsförderung	52	38,5	28	30,1	20	22,7	100	31,6
Beziehungsaufbau/ Kommunikationsförderung	103	72,0	63	68,5	61	67,8	227	69,8
Bewegungsförderung	56	43,4	27	30,7	31	37,3	114	38,0
An- und Ausziehen								
Wahrnehmungsförderung	74	47,7	50	38,2	37	36,6	161	41,6
Selbstständigkeitsförderung	72	47,7	56	43,1	39	37,5	167	43,4
Beziehungsaufbau/ Kommunikationsförderung	107	70,4	78	60,5	53	49,5	238	61,3
Bewegungsförderung	70	48,3	53	41,1	41	39,8	164	43,5
Medizinisch notwendige Pflege (Behandlungspflege)								
Wahrnehmungsförderung	14	31,8	10	37,0	6	20,0	30	29,7
Selbstständigkeitsförderung	8	18,6	2	8,0	4	12,9	14	14,1
Beziehungsaufbau/ Kommunikationsförderung	24	52,2	16	59,3	12	38,7	52	50,0
Bewegungsförderung	9	21,4	5	19,2	7	22,6	21	21,2

Tab. 69 F 35 FL, SoL; F 19 PF; Alle N=478

5.3.4.2 Nutzung pädagogischer Konzepte in der Pflege

Unter Kap. 5.2.5 wurden die Kenntnis und Nutzung pädagogischer Konzepte in der Arbeit mit Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen in Bezug auf die Lehrkräfte untersucht und es wurde festgestellt, dass sich Fach- und Sonderschullehrer bei etlichen Konzepten voneinander unterscheiden. Im Zusammenhang mit der pädagogischen Nutzung der Pflege ist wichtig, über welche diesbezüglichen Konzeptkenntnisse die Pflegekräfte verfügen. Diese Kompetenzen können sie sich in Aus- und Fortbildungen oder auch in der Kooperation in den Teams angeeignet haben. Deshalb wurden die Pflegekräfte explizit gefragt, ob sie spezielle Förderkonzepte für Pflegesituationen kennen und nutzen können. Nur etwas mehr als ein Viertel von ihnen gab an, dies zu tun. Hier besteht offensichtlich Handlungsbedarf im Sinne spezifischer Qualifikationsmaßnahmen - zumindest im Sinne eines Kompetenztransfers (vgl. Orelove & Sobsey 1996) zwischen den Professionen oder auch durch spezifische Weiterbildungsangebote für diese Personen. Zieht man die Ergebnisse zu Inhalten der Teamsitzungen noch einmal hinzu (vgl. Kap. 5.1.4), findet sich dieser Eindruck dadurch bestätigt, dass pädagogische Aspekte in der Pflege eher selten und wenn dann häufiger in Gesprächen ‚zwischen Tür und Angel‘ als in regelmäßig stattfindenden Teamsitzungen zum Thema gemacht werden. In diesen Gesprächen scheint es unrealistisch, dass Kenntnisse zu pädagogischer Nutzung der Pflege durch die pädagogischen Lehrkräfte vermittelt werden können.

Nutzung spezieller Förderkonzepte in Pflegesituationen?

Nutzen Sie spezielle Förderkonzepte in Pflegesituationen?	Häufigkeit	%
Nein	91	72,8
Ja	34	27,2
Summe	125	100,0

Tab. 70 F 20 PF, N=125

Die 27 %, die angeben Förderkonzepte in der Pflege einzusetzen, nennen auch die Art der Konzepte: Insbesondere die Basale Stimulation nach Fröhlich (bzw. Bienstein & Fröhlich 1991) wird hier genannt. Außerdem gibt es einige Nennungen zu einer (nicht weiter spezifizierten) Selbstständigkeitsförderung (6 Nennungen) und zur Förderung der Wahrnehmung (5 Nennungen), wobei hier unklar bleibt, was für Konzepte sich hinter diesen Angaben verbergen. Mit jeweils vier Nennungen vertreten sind Kommunikation/Zuwendung, Motorik, Toilettentraining, Körperpflege und Physiotherapie, wiederum ohne Angabe konkreter Konzepte. Diese findet man erst am Ende der Liste (Basale Kommunikation, Montessori, Waldorfpädagogik, Kinästhetik) mit je einer Nennung.

Die pädagogische Nutzung der pflegerischen Situationen wird, wie die Übersicht auf Seite 224 zeigt, in allen erfragten Situationen von den Pflegekräften in der Regel eher seltener angegeben. Die Beantwortung der Frage nach Kenntnis bzw. Nutzung entsprechender Konzepte spiegelt dies wider: Die Pflegekräfte scheinen nicht über die entsprechenden Kompetenzen zu verfügen, im selben Umfang wie die pädagogischen Fachkräfte diese Situationen pädagogisch zu nutzen. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund, dass sie sich wie oben dargestellt, vornehmlich für diese Tätigkeiten zuständig sehen und die Sonderpädagogen diese Aufgaben häufig in geringerem Umfang wahrnehmen, bemerkenswert und zeigt den Bedarf nach einem diesbezüglichen Kompetenztransfer sehr deutlich.

5.3.5 Verknüpfung von Pädagogik und Therapie

Neben der Kooperation mit den Pflegekräften ist auch die Kooperation der Pädagogen mit den Therapeuten ein Aspekt, der im Rahmen der vorliegenden Arbeit genauer beleuchtet werden soll. Die Ausgangssituation ist dabei etwas anders als bei der Beziehung zwischen Pflegekräften und Pädagogen: Die mit pflegerischen Aufgaben betrauten Mitarbeiterinnen haben nur zum Teil eine fachliche Qualifikation (vgl. Kap. 5.2.2), und ihr Status an den Schulen ist u.U. eher durch die Vorstellung geprägt, dass sie die pädagogische Arbeit mit den Schülerinnen ermöglichen und unterstützen. Die Physio- und Ergotherapeutinnen hingegen, die meist die entsprechenden Stellen der Therapeuten besetzen, verfügen dagegen über eine fundierte fachliche Ausbildung und decken in der Regel einen sehr speziellen eigenen Bereich ab.

In der Geschichte der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung wurden zahlreiche Anregungen aus der Physiotherapie in pädagogische Konzepte übernommen; sehr deutlich wird dies beim Konzept der Basalen Stimulation (Fröhlich 1991; 2003). Therapeutinnen können dementsprechend auf der Basis eigener theoretisch begründeter Handlungskonzepte ihren Beitrag zur schulischen Bildung der Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung leisten. Dies geschieht häufig in Form individueller Kontakte. Auch wenn gefordert wird, dass möglichst viele therapeutische Hilfen in den Unterrichtsalltag integriert stattfinden (vgl. Feuser 1989; Orelove & Sobsey 1996; Koskie & Freeze 2000), haben sie prinzipiell die Möglichkeit, ihre Arbeit alleine

und in eigener Regie durchzuführen. Gleichwohl ist natürlich auch hier mit Goll (1996) anzunehmen, dass das Gesamtangebot für die Schülerinnen sinnvoller gestaltet und auch wirkungsvoller ist, wenn eine Abstimmung zwischen pädagogischen und therapeutischen Zielen und Vorgehensweisen stattfindet.

Daraus leitet sich zunächst die Frage nach der Organisation der Therapie-Einheiten ab, da hier deutlich werden kann, wie sich das Verhältnis der beiden Professionen zueinander gestaltet. Nach Ansicht vieler Autoren sollten die in der Therapie geförderten Fähigkeiten möglichst nicht isoliert und ohne einen Sinnzusammenhang ‚trainiert‘ werden, so dass eine Integration in den Unterricht sinnvoll erscheint (vgl. u. a. Orelove & Sobsey 1996; Koskie & Freeze 2000).

5.3.5.1 Integration der Therapie in den Unterricht

Auch wenn an den besonderen Bedürfnissen der Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung orientierte therapeutische Maßnahmen im Rahmen der Schule angeboten werden, so ist damit nicht festgelegt, ob diese in besonderen Zeiteinheiten und speziellen Räumen stattfinden sollten oder ob eine Integration in die Gruppen- und Unterrichtssituation möglich ist. Je nach Art der erforderlichen Therapie und auch in Abhängigkeit vom einzelnen Schüler ist letzteres vermutlich in unterschiedlichem Maße sinnvoll und umzusetzen (vgl. Orelove & Sobsey 1996). Wünschenswert scheint es jedoch, möglichst viele therapeutische Angebote im Klassen-Rahmen zu realisieren, wie dies für heterogene Lerngruppen seit langem gefordert wird. Das einzelne Kind muss dann nicht aus dem Klassengeschehen herausgenommen werden, sondern kann kontinuierlich daran teilhaben, und außerdem kann so am ehesten ein ‚Kompetenztransfer‘ sowie ein Austausch über das konkrete Vorgehen und die dabei verfolgten Ziele in der Therapie stattfinden. Andererseits kann es sein, dass Schülerinnen in Gruppensituationen zu sehr abgelenkt werden, manchmal sind auch Hilfsmittel und Geräte notwendig, die im Klassenraum nicht vorhanden sind.

Zur Frage, wo die Therapie stattfindet, wird von 44% der Teams angegeben, dass diese im Klassenraum und von 89%, dass sie außerhalb des Klassenraumes stattfände (Mehrfachnennungen waren möglich). Mindestens ein Drittel der Befragten haben also beide Möglichkeiten angekreuzt. Bei einem beträchtlichen Teil der Kinder und Jugendlichen gibt es demnach sowohl therapeutische Maßnahmen im Klassenrahmen als auch außerhalb.

Darüber hinaus lässt sich außerdem sagen, dass

- bei 53% die Therapie (auch) unterrichtsintegriert stattfindet,
- in den meisten Fällen (90%) jedes Kind feste Therapiezeiten hat, (nur ein Viertel der Therapeuten gibt an, dass die Kinder nach Bedarf behandelt würden), und dass
- häufig (bei 55% der Schüler) der Unterricht für die Therapie unterbrochen wird, explizit vermieden wird dies nur in ein Viertel der Fälle.

Therapieorganisation

	Nennungen	% (von Personen)
Die Therapie findet im Klassenraum statt	58	44,3
Die Therapie findet außerhalb des Klassenraumes statt	117	89,3
Jedes Kind hat feste Therapiezeiten	118	90,1
Die Kinder werden nach Bedarf behandelt	33	25,2
Der Unterricht wird für die Therapie unterbrochen	72	55,0
Die Therapie wird in den Unterricht integriert	70	53,4
Der Unterricht wird für Therapie nicht unterbrochen	32	24,4
Summe	500	

Tab. 71 F 21 TH, N=131; Mehrfachnennungen

In Bezug auf die Integration der Therapie in den Unterricht gibt es Unterschiede zwischen den Schultypen, die nachfolgend dargestellt werden: In Schulen für Körperbehinderte findet die Therapie signifikant häufiger (Chi-Quadrat-Test: Asympt. Sign. 0,000) **im Klassenraum**, also integriert statt als in Schulen für Geistigbehinderte (man findet hier eine quasi spiegelbildliche Verteilung), Schulen für Geistig- und Körperbehinderte liegen in der Mitte dazwischen und entsprechen somit dem Durchschnitt.

Die Therapie findet im Klassenraum statt - Vergleich der Schularten

	SfG	%	SfK	%	Sf Gb+Kb	%	Alle	%
Nein	40	72,7	8	25,8	20	52,6	68	54,8
Ja	15	27,3	23	74,2	18	47,4	56	45,2
Summen	55	100,0	31	100,0	38	100,0	124	100,0

Tab. 72 F 21 Team, N=124

Die inhaltlich entgegengesetzte Aussage („Die Therapie findet außerhalb des Klassenraumes statt“) wird dagegen erstaunlicherweise ohne statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Schultypen beantwortet. In 89% aller Schulen findet die Therapie demnach (auch) außerhalb des Klassenraumes statt. In der Schule für Geistigbehinderte wird dies nur geringfügig seltener angegeben (89%) als in den Schulen für Körperbehinderte (94%) und sogar häufiger als in denen für Geistig- und Körperbehinderte (84%). Die Schule für Körperbehinderte zeichnet sich demnach dadurch aus, dass in ihr im Vergleich zu den anderen Schularten die Therapie überdurchschnittlich häufig im Klassenraum *und* auch unterrichtsintegriert stattfindet. Dabei werden aber offenbar keine Abstriche bezüglich der Therapie außerhalb des Klassenraumes gemacht; sie scheint als zusätzliches Angebot weiter zu bestehen (dies entspricht u.U. der für die Integration behinderter und nichtbehinderter Kinder von Markowetz (2003, 168 ff.) aufgestellten Forderung nach „Triangulation“, also einer Kombination inklusiver und exklusiver Situationen).

In der Schule für Geistigbehinderte hingegen gibt es die Therapie im Klassenraum deutlich seltener. Möglicherweise hängt das mit dessen Ausstattung zusammen (keine verfügbaren Geräte etc.) oder auch damit, dass diese Schulen meist keine eigenen Physio- und Ergotherapeutinnen haben, so dass die Kinder die Klasse (evt. auch das Schulhaus) für die Therapie verlassen müssen.

Therapie findet außerhalb des Klassenraumes statt - Vergleich d. Schularten

	SfG	%	SfK	%	Schule für Gb+Kb	%	Alle	%
Nein	6	10,9	2	6,5	6	15,8	14	11,3
Ja	49	89,1	29	93,5	32	84,2	110	88,7
Summen	55	100,0	31	100,0	38	100,0	124	100,0

Tab. 73 F 21 Team, N=124

Zur Frage der festen Therapiezeiten für jedes Kind gibt es ebenfalls Unterschiede zwischen den Schultypen, die allerdings nicht signifikant werden (Asympt. Sign. 0,454). Für 90% aller untersuchten Schüler gibt es feste Zeiten für die Therapie, wobei dieser Wert in der Schule für Geistigbehinderte und in der Schule für Körperbehinderte leicht absinkt (je 87%). Erstaunlich erscheint hier eher die Tatsache, dass vor allem an den Schulen für Körperbehinderte und Schulen für Geistigbehinderte immerhin jeweils 13% der Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung Therapie erhalten, ohne dass dies zu festen Zeiten geschieht. Hier kann es allerdings sein, dass bei der Beantwortung auch an Kinder gedacht wurde, die überhaupt keine Therapie erhalten - das lässt sich durch die Antworten nicht eindeutig klären.

Jedes Kind hat feste Therapiezeiten - Vergleich der Schularten

	SfG	%	SfK	%	Schule für Gb+Kb	%	Alle	%
Nein	7	12,7	4	12,9	2	5,3	13	10,5
Ja	48	87,3	27	87,1	36	94,7	111	89,5
Summen	55	100,0	31	100,0	38	100,0	124	100,0

Tab. 74 F 21 Team, N=124

Das entspricht in etwa den Angaben, nach denen etwa ein Viertel der Kinder nach Bedarf behandelt werden. Auch dies geschieht offenbar nicht ausschließlich, sondern zusätzlich zu festen Zeiten. Die Unterschiede zwischen den Schultypen sind hierbei nicht statistisch signifikant (Chi-Quadrat-Test, Asympt. Sign. 0,407).

Die Kinder werden nach Bedarf behandelt

	SfG	%	SfK	%	Schule für Gb+Kb	%	Alle	%
Nein	44	80,0	22	71,0	26	68,4	92	74,2
Ja	11	20,0	9	29,0	12	31,6	32	25,8
Summen	55	100,0	31	100,0	38	100,0	124	100,0

Tab. 75 F 21 Team, N=124

In Schulen für Geistigbehinderte wird der Unterricht in einer deutlich größeren Zahl der Fälle unterbrochen als in der Schule für Geistigbehinderte und Körperbehinderte (Chi-Quadrat-Test: Asympt. Sign. 0,008). Die Schule für Körperbehinderte liegt dazwischen. In ihr wird die Therapie dagegen signifikant häufiger unterrichtsintegriert durchgeführt als in den anderen Schultypen (Asympt. Sign. 0,008). In Schulen für Körper- und Geistigbehinderte wird der Unterricht wesentlich häufiger nicht für Therapie unterbrochen.

Der Unterricht wird für die Therapie unterbrochen

	SfG	%	SfK	%	Schule für Gb+Kb	%	Alle	%
Nein	19	34,5	12	38,7	25	65,8	56	45,2
Ja	36	65,5	19	61,3	13	34,2	68	54,8
Summen	55	100,0	31	100,0	38	100,0	124	100,0

Tab. 76 F 21 Team, N=124

Unterricht integrierte Therapien gibt es bei etwa der Hälfte der Schüler. In der Schule für Körperbehinderte geschieht dies allerdings deutlich häufiger als in den anderen Schultypen. Hier erhalten drei Viertel der Schüler ihre Therapie - unter anderem - während des Unterrichts, während dies in der Schule für Geistigbehinderte nur bei 46% der Fall ist.

Die Therapie wird in den Unterricht integriert

	SfG	%	SfK	%	Schule für Gb+Kb	%	Alle	%
Nein	30	54,5	7	22,6	21	55,3	58	46,8
Ja	25	45,5	24	77,4	17	44,7	66	53,2
Summen	55	100,0	31	100,0	38	100,0	124	100,0

Tab. 77 F 21 Team, N=124

Das bedeutet aber nicht, dass in Schulen für Körperbehinderte seltener Therapien außerhalb des Unterrichts und des Klassenraumes stattfinden. Es scheint eher die Regel zu sein, dass die Schülerinnen beides bekommen. In der Schule für Geistigbehinderte finden sich deutlich seltener unterrichts-integrierte Therapien. Feste Zeiten für Therapien überwiegen hier, bei einem geringeren Teil der Schülerinnen finden diese aber teilweise und bei einigen offensichtlich sogar ausschließlich nach Bedarf und ohne feste Termine statt.

Diese Ergebnisse zeigen, dass die von Orelove & Sobsey (1996) und Koskie & Freeze (2000) als sinnvoll erachtete Integration der therapeutischen Aspekte in Schulalltagszusammenhänge bislang eher im Ausnahmefall bzw. zusätzlich zu Therapien außerhalb des Klassenrahmens durchgeführt werden.

5.3.6 Inhaltlicher Austausch zwischen den Berufsgruppen

Im Modell der Transdisziplinarität von Orelove & Sobsey (1996) und Koskie & Freeze (2000) spielt der geforderte Kompetenztransfer zwischen den Berufsgruppen eine besondere Rolle, da nur so eine umfassende Förderplanung und vernetztes Arbeiten möglich sind. In diesem Zusammenhang ist also von Interesse, ob die Teammitglieder der befragten Teams angeben, dass es einen Austausch zwischen den verschiedenen Berufsgruppen (Pädagogen einerseits und Pflegekräfte bzw. Therapeuten andererseits) gibt und wie dieser bewertet und eingeschätzt wird.

Daraus leitet sich zunächst die Frage ab, ob Pädagoginnen auch physiotherapeutische Kenntnisse haben sollten - im Sinne des Zusammenwirkens und auch weil einzelne Therapieeinheiten alleine ohne einen Transfer in das alltägliche Leben nicht sehr effizient sind (vgl. Diskussion in der Frühförderung, Klauß 2005, 280 ff.). Die Zustimmung zu dieser Auffassung ist insgesamt sehr groß, 28% aller Antwortenden stimmen dem überwiegend

und 53% voll zu. Allerdings ist diese Zustimmung etwas geringer als die zur Forderung nach pflegerischen Kenntnissen für die Pädagoginnen.

Auch die pädagogischen Mitarbeiter sollten physiotherapeutische Kenntnisse haben

	FL	%	SoL	%	TH	%	Alle	%
Überhaupt nicht	5	2,8	1	0,7	3	2,7	9	2,1
Etwas	32	18,1	18	12,3	24	21,6	74	17,1
Überwiegend	48	27,1	37	25,3	36	32,4	121	27,9
Voll	92	52,0	90	61,6	48	43,2	230	53,0
Summe	177	100,0	146	100,0	111	100,0	434	100,0

Tab. 78 F 18.15 FL, N=177; F 18.15 SoL, N=146; F 13.15 TH, N=111; Alle N=434

Bei dieser Frage lässt sich zudem kein Unterschied zwischen pädagogischen und nichtpädagogischen Kräften feststellen, vielmehr weicht allein die Gruppe der Sonderschullehrer von den anderen ab. Sie scheinen die Wichtigkeit physiotherapeutischer Kenntnisse für Nicht-Therapeuten höher einzuschätzen als ihre Kollegen, ja sogar höher als die Therapeuten selber. Die statistische Prüfung (Kruskal-Wallis-Test⁵⁶) lässt hier auf berufsgruppenspezifische Unterschiede schließen. Die Mann-Whitney-U-Tests ergeben zwar keine signifikanten Unterschiede zwischen Fachlehrern und Therapeuten (Asympt. Sign. (2-seitig) 0,192), jedoch tatsächlich zwischen Sonderpädagogen und Fachlehrern (0,044) sowie zwischen Sonderpädagogen und Therapeuten (0,002). Dabei fällt auf, dass Sonderschullehrer vergleichsweise häufig die Kategorie ‚voll‘ wählen bei relativ geringer Wahl der Kategorie ‚etwas‘. Sie befürworten demnach am stärksten Kenntnisse im physiotherapeutischen Bereich.

Im Zusammenhang mit den oben dargestellten Ergebnissen zur Pflege lässt sich erkennen, dass insbesondere Sonderschullehrer offenbar einen hohen Anspruch an ihre fachfremde, interdisziplinäre Kompetenz stellen. Während im Bereich der Pflege dieser Anspruch auch von den Fachlehrern erhoben wird, scheinen im - evtl. weniger alltäglichen und als komplizierter empfundenen - Bereich der Physiotherapie nur noch die Sonderschullehrer einen überdurchschnittlichen Anspruch zu stellen. Relativiert werden muss diese Interpretation natürlich dahingehend, dass quer durch alle Berufsgruppen mehr als zwei Fünftel aller Befragten der Aussage ‚voll‘ zustimmen.

Ein weiterer Aspekt in diesem Zusammenhang ist die Frage nach dem Austausch zwischen den Berufsgruppen. Ohne zunächst die Art und den Umfang des Austausches der verschiedenen Fachleute zu berücksichtigen, stellt sich ihre Zufriedenheit damit folgendermaßen dar: Mehr Austausch über diese Schüler wünschen sich vor allem FL (‚überwiegend‘ und ‚voll‘ zusammen 48%) und SoL (45%), etwas seltener die TH (43%) und am seltensten die Pflegekräfte (34%). Die größte Gruppe wünscht sich ‚etwas mehr Austausch‘ (FL 41%; SoL 42%; PF 43% und TH 44%).

Es lässt sich hier sozusagen eine Hierarchie der Zufriedenheit aufstellen, wobei auffällt, dass diejenigen, die vermutlich die meiste Zeit mit den jeweiligen Kindern verbringen - die Fachlehrer - am unzufriedensten mit dem Austausch sind. Es folgen dann die Sonderschullehrer und schließlich die Therapeuten und Pflegekräfte, die sich aber doch überwiegend gerne ‚etwas‘ mehr austauschen würden. Das spricht - auch im Vergleich zu ande-

⁵⁶ Der Chi-Quadrat-Test war hier wegen zu vieler unbesetzter Zellen nicht möglich.

ren Ergebnissen - dafür, dass Therapeuten wie auch Pflegekräfte eher auf ihre spezifischen Kompetenzen setzen, die pädagogisch ausgebildeten Lehrkräfte, vor allem aber die FL, sich in stärkerem Maße darum bemühen, ‚alles zusammenzubringen‘, vermutlich in dem Bewusstsein, bei ihrer Aufgabenerfüllung mehr auf die Stärken der anderen Berufsgruppen angewiesen zu sein.

Insgesamt gesehen stellt sich der Wunsch nach mehr Austausch wie folgt dar: Etwas weniger als die Hälfte aller Antwortenden stimmt dieser Aussage ‚überwiegend‘ bzw. ‚voll‘ zu, bei 20% ist der Wunsch nach mehr Austausch offenbar stark. Mehr als 50% der Befragten haben diesen ‚überhaupt nicht‘ oder nur ‚etwas‘. Die Einschätzung, dass man sich mehr Austausch ‚etwas‘ wünsche, ist dabei die am häufigsten gewählte Kategorie bei allen Berufsgruppen.

Ich wünsche mir mehr Austausch mit den Kollegen über diese Schüler

	FL	%	SoL	%	TH	%	PF	%	Alle	%
Überhaupt nicht	18	10,7	19	13,1	15	13,9	30	23,8	82	15,0
Etwas	70	41,4	61	42,1	47	43,5	54	42,9	232	42,3
Überwiegend	41	24,3	35	24,1	28	25,9	22	17,5	126	23,0
Voll	40	23,7	30	20,7	18	16,7	20	15,9	108	19,7
Summe	169	100,0	145	100,0	108	100,0	126	100,0	548	100,0

Tab. 79 F 18.2 FL, N=169; F 18.2 SoL, N=145; F 13.2 TH, N=108; F 9.1 PF N=126; Alle N=548

Statistisch signifikante Unterschiede in den Paarvergleichen nach Mann-Whitney finden sich dabei zwischen Fachlehrern und Pflegekräften (Asympt. Sign. (2-seitig) 0,002), zwischen Sonderschullehrern und Pflegekräften (Asympt. Sign. (2-seitig) 0,019) sowie zwischen Pädagogen und Nichtpädagogen (Asympt. Sign. (2-seitig) 0,008). Ursache dafür ist insbesondere das Antwortverhalten der Pflegekräfte, die am seltensten mehr Austausch fordern. Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass besonders für die Pädagogen viele ungeklärte Fragen im Zusammenhang mit dem Unterricht dieser Schüler auftreten, während sowohl die Therapeuten als auch die Pflegekräfte klarer umrissene Aufgaben haben und deshalb evtl. auf einen verstärkten Austausch verzichten können. Die Therapeuten haben hier allerdings eine Art Zwischenstellung, da sie sich von den Fachlehrern und Sonderschullehrern nicht signifikant unterscheiden.

Ich wünsche mir mehr Austausch mit de Kollegen über diese Schüler – Vergleich zwischen pädagogischem und nichtpädagogischem Personal

	pädagogisches Personal	%	nichtpädagogisches Personal	%	Alle	%
Überhaupt nicht	37	11,8	45	19,2	82	15,0
Etwas	131	41,7	101	43,2	232	42,3
Überwiegend	76	24,2	50	21,4	126	23,0
Voll	70	22,3	38	16,2	108	19,7
Summe	314	100,0	234	100,0	548	100,0

Tab. 80 F 18.2 FL, SoL, pädagogisches Personal N=314; F 13.2 TH, F 9.1 PF, nichtpädagogisches Personal N=234; Alle N=548

5.3.6.1 Wechselseitiger Einfluss auf die Angebote von Pädagogen und Therapeuten

Die Kooperation zwischen Lehrern und Therapeutinnen umfasst u. a. den Kompetenztransfer, etwa in Form von Informationsaustausch oder gegenseitigen fachlichen Anregungen. Die Therapeuten wurden gefragt, ob sie Einfluss auf die pädagogische Arbeit mit dem ausgewählten Schüler nehmen. Insgesamt nehmen ca. 70% der Therapeuten Einfluss auf pädagogische Angebote. Allerdings bejahen nur 24% die Frage uneingeschränkt, die meisten (46%) äußern sich bezüglich ihrer Einwirkung auf die Kolleginnen zurückhaltender: Sie nehmen nur ‚teilweise‘ Einfluss, fast ein Drittel (30%) hält sich komplett heraus. Dabei sind die häufigsten Einflussbereiche *Wahrnehmung* und *Lagerung*, die häufigsten Hindernisse stellen die *Aufgabenverteilung im Team* und *zeitliche Aspekte* dar.

Nehmen Therapeutinnen Einfluss auf die pädagogischen Angebote für diesen Schüler?

	Häufigkeit	%
Nein	38	29,7
Teilweise	59	46,1
Ja	31	24,2
Summe	128	100,0

Tab. 81 F 24 TH, N=128

Der Einflussbereich der Therapeuten erscheint vielfältig. Vier von ihnen geben an, *in allen Bereichen* Einfluss zu nehmen. Der Schwerpunkt der übrigen liegt *im pädagogischen Bereich*, hier vor allem beim Aspekt der *Wahrnehmung* (6% ‚ja‘ und 10% ‚teilweise‘) sowie beim Unterricht (3% ‚ja‘/ 9% ‚teilweise‘). Daneben spielt der Einfluss eine Rolle, der sich aus der eigenen Aufgabenstellung der Therapie ergibt; hier handelt es sich vor allem um Hinweise, Anregungen und Absprachen in Bezug auf die richtige *Lagerung* (12%).

Wenn Therapeuten keinen Einfluss auf pädagogische Angebote nehmen (29 Therapeuten geben eine Begründung dafür an, also 22% von allen), wird als Hauptgrund die *Organisation* der interdisziplinären Zusammenarbeit angegeben: 27% von ihnen gehören nicht zum Schul-Team, sie kommen wahrscheinlich stundenweise von außerhalb in die Schule, 18% halten ihre *Hinweise für nicht erwünscht*, 9% sind *neu in der Klasse* und deswegen anscheinend noch nicht eingebunden. Einen weiteren Punkt stellt die *Zeit* dar: Aus *Zeitmangel* nehmen 12% keinen Einfluss. Immerhin 12% der 29 Antwortenden halten eine Einflussnahme auf die pädagogischen Bereiche für *unnötig*; insgesamt 12% halten sich für *zu wenig erfahren* bzw. *unzureichend qualifiziert*.

In ca. 30 % der Teams nehmen die Therapeuten demnach keinen Einfluss auf die pädagogischen Angebote. Dies kann daran liegen, dass die Therapeuten hier ‚inhaltlichen‘ Einfluss gemeint haben könnten und durchaus die Pädagogen z.B. bei der Lagerung etc. unterstützen. Die Angaben zu den besuchten Fortbildungen (vgl. Kap. 5.2.6.2) legen den Schluss nahe, dass die Pädagogen in diesem Bereich evtl. auf Fort- und Weiterbildung zurückgreifen und hier ihre Kenntnisse erweitert haben.

Hinsichtlich der Erwünschtheit ihrer Anregungen bei den Lehrkräften besteht relativ große Zufriedenheit seitens der Therapeuten. Zwei Drittel haben den Eindruck, dass diese Anregungen von den pädagogischen Kolleginnen ‚oft‘ erwünscht seien (67%), nur eine Person (1%) meint, das sei eher nicht der Fall. Etwas seltener, aber immer noch mehrheitlich sind sie der Auffassung, ihre Anregungen würden auch ‚oft‘ (52%) oder ‚manchmal‘ (46%)

umgesetzt, nur drei Befragte (2%) schließen dies ganz aus. Als Gründe für die Nicht-Umsetzung von Therapeuten-Anregungen werden v. a. organisatorische Aspekte genannt (mehr als der Hälfte der Nennungen), gefolgt von persönlichen (28%) und fachlichen Gründen (15%).

Sind Ihre Anregungen von Sonderschullehrern und Fachlehrern erwünscht und werden sie umgesetzt?

	Meine Anregungen sind gewünscht	%	Meine Anregungen werden umgesetzt	%
Eher nicht	1	0,8	3	2,4
Manchmal	41	32,5	58	45,7
Oft	84	66,7	66	52,0

Tab. 82 F 26 TH, Anregungen gewünscht N=126; Anregungen umgesetzt N=127

Umgekehrt wünschen sich Therapeuten mehrheitlich Anregungen seitens der Pädagogen, nur 1,7% wollen darauf verzichten. Diese Anregungen werden auch in großem Umfang ‚manchmal‘ (37%) bzw. ‚oft‘ (56%) genutzt, wenngleich mit 7% die Anzahl derer, die Anregungen eher nicht nutzen, höher ist als bei denen, die sich keine Anregungen wünschen (2%).

Wünschen und nutzen Sie [die Therapeuten] Anregungen von Sonderschullehrern und pädagogischen Fachkräften für ihre Arbeit mit dem Schüler?

Solche Anregungen wünsche ich mir	%	... nutze ich für meine Arbeit	%
Eher nicht	2	1,7	9	7,3
Manchmal	51	42,5	46	37,1
Oft	67	55,8	69	55,6
Summe	120	100,0	124	100,0

Tab. 83 F 25 Th, Anregungen erwünscht N=120; Anregungen genutzt N=124

In Verbindung mit den Antworten auf die Fragen zur Zufriedenheit der Therapeuten mit der Umsetzung ihrer Hinweise seitens der Pädagogen und zum Wunsch nach mehr Austausch lässt sich konstatieren, dass die Zusammenarbeit zwischen Pädagogen und Therapeuten insgesamt recht positiv eingeschätzt wird. Ein Wunsch nach mehr Austausch besteht nur bedingt, und zwar bei den Therapeuten noch etwas weniger als beim Durchschnitt, jedoch nicht signifikant unterschiedlich. Die Therapeuten sind häufiger der Auffassung, dass sie Hinweise der Pädagogen umfassend umsetzen als dies die Pädagogen mit den therapeutischen Hinweisen tun, beide Gruppen sind aber insgesamt doch überwiegend zufrieden. Ein Abgleich mit der Frage nach dem Einfluss der Therapeuten auf pädagogische Angebote lässt jedoch erkennen, dass Therapeuten insgesamt weniger Einfluss auf pädagogische Angebote nehmen als dies aus ihrer Sicht umgekehrt der Fall ist. Sie geben zu 24% an, dass sie Einfluss auf die pädagogischen Angebote für diese Schüler nehmen und zu 46% dass dies ‚teilweise‘ der Fall ist.

Mit diesen Ausführungen zur Zufriedenheit mit dem gegenseitigen Austausch der Teammitglieder ist der dritte Schwerpunkt der Untersuchung abgeschlossen, so dass an dieser Stelle der vorliegenden Arbeit die Analysen der Planung und Konzeption der Kooperation, der Unterschiede zwischen den Berufsgruppen, der Einstellungs-

unterschiede und der konkreten Zusammenarbeit vollzogen sind. Die bis hierher vorliegenden Erkenntnisse beruhen überwiegend auf den Einschätzungen der Teammitglieder, die sie in der Fragebogenerhebung gegeben haben. Diese werden im folgenden Kapitel durch die Analyse der konkreten Aufgabenteilung und Zusammenarbeit in den sechs Klassenteams der Einzelfallstudien ergänzt. Die zuletzt vorgestellten Ergebnisse zur Zusammenarbeit und zum Austausch der Berufsgruppen werden deshalb unter Kap. 6.3 gemeinsam mit den jetzt folgenden Erkenntnissen der Kooperation, die durch die Analyse der Einzelfallstudien gewonnen werden, zusammengefasst und aufeinander bezogen. Damit wird es möglich sein, Parallelen oder auch Unterschiede zwischen den soeben dargestellten Einschätzungen zur Zusammenarbeit und der in konkreten Schulwochen tatsächlich beobachteten Kooperation und Aufgabenübernahme festzustellen.

5.4 Untersuchungsschwerpunkt 4: Interprofessionelle Zusammenarbeit in der schulischen Praxis - Analyse von Einzelfallstudien

Bestimmte Aspekte der konkreten Kooperation und Zusammenarbeit, so z.B. der *tatsächliche* Zeitanteil, den die Mitarbeiter von ihrer Anwesenheit mit bestimmten Aufgaben verbringen oder die Frage, wie die Besetzung der Rolle einer Bezugsperson gelöst und die Nutzung der Personalressourcen gesichert werden, können durch die Fragebögen nicht befriedigend untersucht werden. Die dort gewonnenen Ergebnisse stammen aus den persönlichen Einschätzungen und Sichtweisen mehrerer Teammitglieder, die sich bei verschiedenen Personengruppen - wie gezeigt werden konnte - zudem z.T. erheblich unterscheiden. Eine eindeutige Aussage zu den tatsächlich vorhandenen Bedingungen kann deshalb aufgrund dieser Ergebnisse nur bedingt getroffen werden.

Diesen Problemen kann durch die Analyse der Einzelfallstudien begegnet werden. Hier wird exemplarisch für sechs Klassenteams und jeweils eine Schulwoche sehr detailliert ausgewertet, wie sich die konkrete Zusammenarbeit tatsächlich und *beobachtbar* gestaltet und wer welche Aufgaben übernimmt. Obwohl es sich hierbei nur um sechs Einzelfälle handelt, deren Ergebnisse sicherlich nicht ‚eins-zu-eins‘ auf andere Klassenteams übertragbar sind, können hierdurch wichtige ergänzende Aussagen zu den Fragebogen-Antworten getroffen und weitere Hypothesen abgeleitet werden. Die bisher nur unzureichende Forschungslage zur Teamkooperation in diesem Arbeitsfeld legt nach Bortz und Döring diese Methodenkombination ausdrücklich nahe (1995, 273 ff.). Die gewonnenen Erkenntnisse aus den Einzelfallstudien werden deshalb später zu den Einschätzungen in den Fragebögen in Beziehung gesetzt.

Der Schulalltag von Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen teilt sich in verschiedene Phasen: Gruppen-Unterricht, Einzelförderung, Essens- und Pflegezeiten wechseln sich mit Ruhe- und Pausenzeiten ab. Im Schulalltag sind zu jedem Zeitpunkt mehrere Mitarbeiter beteiligt, es wird also durchgehend im Team gearbeitet. All diese Zeiten sind für die vorliegende Untersuchung der Kooperation relevant und werden bei der Auswertung beachtet. Besonderes Augenmerk wird aber außerdem auf die Prozesse der Teamarbeit im Rahmen des Unterrichts gelegt, da diese Zeiten als „originäre Aufgabe von Schule“ (vgl. Lamers 2003 199) zu sehen sind und dadurch besondere Beachtung erhalten. Durch eine Analyse der Aufgabenteilung in diesen Unterrichtszeiten können Aussagen zum Team-Teaching und zur Nutzung der Personalressourcen im Unterricht getroffen werden.

Dazu ist es notwendig, diese *Gruppen-Unterrichtszeiten* zunächst zu definieren und von Phasen der Einzelförderung, Pflege, Pausen und Therapie abzugrenzen.

5.4.1 Definition der Gruppen-Unterrichtseinheiten

Nur in Phasen, die als Gruppen-Unterricht bezeichnet werden, können die Aufgaben „Leitend unterrichten“, „Co-Lehrkraft“, „Betreuen im Unterricht“ und „Rahmenbedingungen“ von unterschiedlichen Personen übernommen werden⁵⁷. Bei der Planung der Analyse zur Arbeitsteilung in den Gruppen-Unterrichtszeiten wurde deutlich, dass offenbar „nicht alles was unter dem Dach der Schule statt findet, als ‚Unterricht‘ zu bezeichnen [...]“ ist (Janz & Lamers 2003, 23) Es müssen also zunächst Kriterien formuliert werden, nach denen festgelegt werden kann, welche auf den Videos festgehaltenen Abläufe und Phasen überhaupt als „Gruppen-Unterricht“ definiert werden sollen. Dabei wurde klar, dass aufgrund der großen Heterogenität der Klassen eine sehr offene Definition von „Unterricht“ notwendig ist.

Nach Schulz (2005, 35) ist die Definition von Unterricht bei Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen und damit die Abgrenzung von Förderung, Therapie, Unterricht und Pflege auch deshalb mit Schwierigkeiten verbunden, weil in den frühen Bildungsplänen für diese Schüler diese Begriffe unscharf verwendet und vermengt wurden. Gerade eine solche Verknüpfung, z.B. eine pädagogische Nutzung der Pflegezeiten, wird darüber hinaus auch von vielen Autoren aus Praxis und Wissenschaft als sinnvoll erachtet (vgl. Dudenhöfer 2003; Trogisch & Trogisch 2001). Klauß, der ebenfalls eine pädagogische Nutzung der Pflegezeiten befürwortet, (2003b) legt dennoch Wert darauf, die Begriffe Pflege und Pädagogik sehr klar auseinander zu halten; es scheint also im Kontext der Schule sinnvoll, den als für Schule konstituierend anzusehenden Begriff des „Unterrichts“ auch für diese Schülerinnen inhaltlich konkreter zu füllen und ihn von Einzelförderung, Pflege und Pausen abzugrenzen - wie es auch Heinen (2003, 54) fordert - obwohl eine Vermischung der Begriffe im Kontext der historischen Entwicklung der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung verständlich erscheint.

Die Forderung nach einer trennscharfen Verwendung der Begriffe ist auch ein Ergebnis der Expertenbefragung, die von Lamers im Rahmen des Projekts BiSB durchgeführt wurde. Er bat Lehrende aus der Geistig- und Körperbehindertenpädagogik, Fachleiter aus der zweiten Ausbildungsphase und Lehrkräfte, zu einer vorgegebenen Definition von Unterricht Stellung zu nehmen (vgl. Lamers 2003, 200ff.). Dieser Arbeitsdefinition (vgl. Fußnote⁵⁸), die den Aspekt der Gruppen-Unterrichtung einschließt, wird von den Experten auch für Schülerinnen mit schwerer Behinderung tendenziell zugestimmt, wengleich Fröhlich ausdrücklich davor warnt, nur das Lernen

⁵⁷ Die Auswertungskategorien wurden unter Kapitel 4.2.5.1 ausführlich abgeleitet, begründet und beschrieben. Um Redundanzen zu vermeiden sei an dieser Stelle nur darauf verwiesen, ohne sie im Einzelnen nochmals zu definieren.

⁵⁸ Folgende Arbeitsdefinition von Unterricht wurde den Experten zur Stellungnahme vorgelegt:

„Unterricht ist ein hochkomplexer Prozess unter den Systembedingungen einer Bildungsinstitution in einer pädagogisch arrangierten und organisierten Umgebung, in der die Lernanforderungen und äußeren Lernbedingungen möglichst optimal mit den Lernvoraussetzungen der Lernenden interagieren. Unterrichten geschieht nicht nebenbei, sondern in Form von hochspezialisierter und -bezahlter Berufsarbeit, die bewusst und mit pädagogischer Absicht eine Erweiterung oder Festigung des Wissens und der Fähigkeiten der Unterrichteten erreichen will. Unterricht als (möglichst selbsttätiges) Handeln und Kommunizieren einer Gruppe von Schülern mit ihrem(n) Lehrer(n) an bzw. über bestimmte(n) Aufgaben und Probleme(n) soll zu einer fruchtbaren Begegnung zwischen Kind oder Jugendlichen und einem ausgewählten Ausschnitt der geistig erkannten oder gestalteten Welt, dem Kulturgut führen und damit Bildung als Kulturaneignung ermöglichen.“ (vgl. Lamers 2003, 204)

in Gruppen als Unterricht zu bezeichnen (ebd. 206). Mehrheitlich wurde dafür plädiert, „begrifflich zwischen Unterricht und anderen schulischen Aktivitäten zu trennen“ (ebd. 205). Pitsch und Praschak betonen die besondere Bedeutung der Kooperation und Praschak fordert „den Unterricht (und den Schultag) mit wechselnden Phasen von Anspannung zu strukturieren sowie pfelegerisch und therapeutisch Notwendiges in Form von Teamteaching (sic!) so weit wie möglich zu integrieren“ (ebd. 209). Insgesamt wird bei der Auswertung der Befragung deutlich, dass die unterschiedlichen Experten je nach ihrer professionellen Verankerung verschiedene Schwerpunkte setzen und sich deshalb keine für alle Experten gleichermaßen geltende Definition daraus ableiten lässt. Die vorgelegte Arbeitsdefinition (vgl. Fußnote Nr. 58) stellt dennoch eine Grundlage für die folgenden Überlegungen zur Definition der Gruppen-Unterrichtsphasen in den Einzelfallstudien dar.

Es liegt zunächst nahe, mit Sünkel (1996, 42ff) Unterricht als diejenigen Situationen zu verstehen, in denen Lernen der Hauptzweck ist. Damit unterscheiden sich diese Situationen von Alltagssituationen, allerdings nicht von Einzelförderung oder Therapie, in denen es ebenfalls vornehmlich darum geht, dass die Schüler etwas lernen bzw. gefördert werden. Für die Teilfragestellung des Team-Teachings im Unterricht sind die Einzelfördersituationen jedoch ungeeignet, da in der Regel nur ein Lehrer daran beteiligt ist, so dass sich eine Analyse der Aufgabenteilung im Team hier erübrigt. Das Team-Teaching muss sich also auf Gruppen-Unterrichtszeiten beziehen.

Es ist deshalb für die Auswertung notwendig, klare Kriterien und ein einheitliches Vorgehen bei der Definition von Gruppen-Unterrichtsphasen zu entwickeln. Zunächst wurde vom Stundenplan des jeweiligen Schülers ausgegangen; in einem Falle (Fall F) musste dieser zuerst rekonstruiert werden, da er nicht schriftlich vorlag. Alle im Stundenplan als *Gesamtunterricht* bzw. mit einer Bezeichnung des Faches ausgewiesenen Einheiten wurden vorläufig als ‚potenzieller Gruppen-Unterricht‘ definiert. Anschließend wurden diese Zeiten dahingehend geprüft, ob der Unterricht auch tatsächlich stattgefunden und ob das betreffende Kind daran teilgenommen hatte. Daraufhin wurden diese Zeiten anhand der folgenden Kriterien, die an die Arbeits-Definition von Lamers (2003, 204) angelehnt sind, untersucht:

- Ein Inhalt muss erkennbar sein
- Mehrere Schüler müssen anwesend sein
- Mindestens ein Teammitglied muss aktiv unterrichtlich handelnd beteiligt sein

Daran anschließend wurden die Zeitabschnitte in den Videos markiert, die dem tatsächlichen Anfang und Ende solcher Phasen entsprachen; sie wichen teilweise erheblich von den angegebenen Zeiten im Stundenplan ab. Diese Zeiten wurden dann als *Gruppen-Unterricht* definiert. Dabei mussten einige Einheiten, die nach der Analyse des Stundenplans vorläufig als ‚potenzieller Gruppen-Unterricht‘ bezeichnet worden waren, aufgrund eines fehlenden bzw. nicht erkennbaren Inhalts aus der Definition ausgeschlossen werden. Andererseits aber wurden auch - über die durch den Stundenplan vorgegebenen Zeiten hinaus - zusätzliche Einheiten, in denen mehrere Schüler anwesend waren und sich offensichtlich unter Anleitung von Teammitgliedern mit (Unterrichts-)Inhalten beschäftigten, als Gruppen-Unterrichtsphasen definiert. Außerdem wurden die Morgenkreise und ein Flohmarkt-

gang (Fall B) zu den Gruppen-Unterrichtseinheiten hinzu gezählt, da dieser als regelmäßiger Lerngang im Stundenplan steht (vgl. Bußmann 2004).

5.4.2 Übersicht über die Darstellung der Ergebnisse der Einzelfallstudien

Die Auswertung der Kooperation der Klassenteams in den Einzelfallstudien bezieht sich auf den gesamten Schulalltag der jeweils gefilmten Schulwoche, also sowohl auf die soeben definierten *Gruppen-Unterrichtszeiten* als auch auf *Essens- und Pflegezeiten*, *Einzelförderzeiten*, *Ruhephasen* und *Pausen*. Für jede Mitarbeiterin wird untersucht, welche Zeiteile ihrer auswertbaren Zeit sie mit welchen Aufgaben verbringt und wie viel Kontakt sie zu dem ausgewählten Kind aufnimmt. Damit können Aussagen zur Aufgabenteilung und zur Rollenübernahme in den sechs Teams in der gefilmten Woche getroffen werden, zusätzlich ist es möglich, die verschiedenen Aufgaben hinsichtlich ihrer Übernahme durch verschiedene Berufsgruppen zu analysieren und beispielsweise festzustellen, ob die Pflege eine Aufgabe ist, die von allen Beteiligten übernommen oder eher nur von bestimmten Berufsgruppen erledigt wird.

Die auswertbare Zeit der einzelnen Mitarbeiter unterscheidet sich dabei z.T. erheblich von ihrer Gesamtanwesenheit in der Schule, da die Kamera immer beim Kind blieb und damit (nur) Aussagen zur Aufgabenteilung im Hinblick auf diesen ausgewählten Schüler bzw. seine jeweiligen Lerngruppen gemacht werden können. Es werden also Aufgaben-Schwerpunkte der Berufsgruppen bzw. der Personen in Bezug auf das ausgewählte Kind in der gefilmten Schulwoche erkennbar.

Die Aussagen zur Kooperation und Aufgabenübernahme werden durch eine Analyse der Anwesenheit und der Aufgabenteilung in den verschiedenen Phasen der Filmwoche gewonnen. Die Auswertung wird dabei mittels der in Kap. 4.2.5.1 entwickelten und dort detailliert beschriebenen folgenden Auswertungskategorien vorgenommen:

- Leitend unterrichten
- Co-Lehrkraft
- Rahmenbedingungen (Vor- und Nachbereitung)
- Betreuen im Unterricht
- Betreuen außerhalb des Unterrichts
- Einzelförderung
- Pflegen
- Essen geben
- Anwesend ohne erkennbare Aufgabe
- Nicht zu sehen/Pause

Dabei beziehen sich die ersten vier Kategorien auf die Aufgabenteilung in den soeben definierten *Gruppen-Unterrichtszeiten*. Die Kategorie „Rahmenbedingungen“ bzw. „Vor- und Nachbereitung“ gibt es sowohl innerhalb als auch außerhalb dieser Gruppen-Unterrichtszeiten, da sie nach der Definition auch kodiert wird, wenn z.B. das „Essen geben“ oder eine andere Einheit vor- oder nachbereitet wird. Zusätzlich wurde in Fall F eine Kategorie

aufgenommen, die in keiner der fünf anderen Schulen vorkommt: „Betreuen in unstrukturierten Zeiten“ (zur genaueren Beschreibung vgl. Kap. 5.4.8). Die Indikatoren zur Codierung der einzelnen Kategorien entsprechen den oben dargestellten Kategorienbeschreibungen. Die Auswertung erfolgt nicht sekundengenau, sondern orientiert sich am Timer der Videos. Dieses Vorgehen ist sinnvoll, weil es sich um größere Zeitabschnitte handelt und eine sekundengenaue Erfassung den Erkenntnisgewinn nicht wesentlich erhöhen würde, da sich etwaige Ungenauigkeiten durch eine am Timer der Aufnahme orientierte Erfassung in der Summe über die Dauer einer Woche in etwa ausgleichen.

Da der Ablauf der Ergebnisdarstellung in allen sechs Einzelfällen gleich ist, wird er an dieser Stelle exemplarisch vorgestellt. Insgesamt werden die Ergebnisse zunächst nach den Einzelfällen getrennt dargestellt und anschließend miteinander in Beziehung gesetzt, um Unterschiede oder Übereinstimmungen zwischen den sechs Einzelfallsituationen zu verdeutlichen.

- Zuerst wird jeweils eine kurze Beschreibung der ausgewählten Schülerin bzw. des Schülers, des Teams und der **Klassensituation** gegeben. Diese Informationen dienen dazu, die Ergebnisse zur Kooperation vor dem Hintergrund der Klassensituation zu verstehen.
- Im jeweils ersten Unterkapitel der Auswertung geht es dann zunächst um die Untersuchung der Rolle der **Bezugsperson(en)**. Dazu werden die Kontakte analysiert, die dieser Schüler zu den einzelnen Mitarbeitern hat, hier wird zwischen ‚Kurzkontakten‘ (< 15 sec) und ‚intensiveren Kontakten‘ unterschieden.
- Im nächsten Schritt wird der Aspekt der **Unterrichtsassistenz** für den einzelnen Schüler betrachtet, indem die Kontaktzeiten zu den Mitarbeitern auf die definierten Unterrichtssituationen bezogen werden. Da Schülerinnen mit schweren und mehrfachen Behinderungen Unterstützung zur Teilnahme am Unterricht benötigen, wird jeweils untersucht, ob die Gesamt-Kontaktzeiten zu den Mitarbeitern eher durch die Pflege- und Therapiesituationen - in denen durch die körperliche Nähe der Kontakt sowieso vorhanden ist - , entstehen oder ob sich ein differierendes Bild ergibt, wenn man nur die tatsächliche Gruppen-Unterrichtszeit betrachtet.
- Im zweiten Unterkapitel werden anschließend die **Nutzung der Arbeitszeit** und die Aufgabenübernahme durch die einzelnen Teammitglieder in der Filmwoche dargestellt. Dabei wird zunächst rein quantitativ erfasst, wer in welchem Umfang die Tätigkeiten „Rahmenbedingungen/ Vor- und Nachbereitung“, „Leitend unterrichten“, „Co-Lehrer“, „Pflegen“, „Essen geben“, „Betreuen“ etc. ausführt. Es wird dabei zwischen „Betreuen in Gruppen-Unterrichtsphasen“ und „Betreuen außerhalb des Unterrichts“ unterschieden. Berücksichtigt werden dabei die Zeiten, in denen der betreffende Mitarbeiter auf dem Video zu sehen ist bzw. über die Protokolle nachvollzogen werden kann, welche Aufgabe er wahrnimmt. Durch die Vorgabe, dass die Kamera immer beim Kind blieb, können dadurch nur Aussagen zur Arbeitsteilung in Bezug auf die ausgewählten Kinder bzw. auf die Gruppe von Schülern, die direkt im Umfeld des Schülers anwesend sind, getroffen werden. Diese Einschränkung ist notwendig, da die verschiedenen Personen z.T. beträchtliche Zeiten nicht zu sehen sind und damit für diese Zeiten keine Aussagen zu ihren Aufgaben gemacht werden können (vgl. Erläuterungen unter Kap. 4.2.4).

- Im jeweils dritten Unterkapitel werden abschließend die unterschiedlichen anfallenden **Aufgaben** im Schulalltag des jeweiligen Schülers bezüglich ihrer Übernahme durch die verschiedenen Teammitglieder betrachtet: Es wird zusammenfassend dargestellt, welche Aufgaben von welchen Berufsgruppen in dieser Schulwoche übernommen wurden bzw. ob es Aufgaben gibt, die von bestimmten Berufsgruppen gemieden werden.
- Die Ergebnisse aller sechs Einzelfälle werden am Ende des Kapitels, nach der detaillierten Darstellung aller sechs Fälle, unter verschiedenen Aspekten wie der Teamgröße, der Rolle der Bezugsperson oder der Rollenübernahme im Unterricht zusammengefasst und zu den Einschätzungen aus den Fragebögen in Beziehung gesetzt.

5.4.3 Auswertung der Kooperation in Fall A

Die Schülerin Gy. ist 21 Jahre alt und besucht eine homogen zusammengesetzte Werkstufenklasse an einer Schule für Körper- und Geistigbehinderte mit Heimbereich. Die Klasse besteht aus 7 Schülern, die alle nicht über aktive Lautsprache verfügen. Gy.s Behinderung ist unklarer Genese, sie ist körperlich relativ mobil, und zeigt eine große Vorliebe für Essen und Spaziergänge. Sie war in der untersuchten Schulwoche insgesamt 28h und 15min anwesend. Das Mittagessen nimmt sie in der Wohngruppe ein; da es zu ihrem Schultag dazugehört, wird diese Zeit zu ihrer Schulzeit hinzugerechnet und bei den Teammitgliedern als „nicht zu sehen/Pause“ kodiert, da sie nicht zugegen sind.

Von dieser Gesamtzeit verbringt Gy. 10 h und 43 min im oben definierten „Gruppen-Unterricht“, das entspricht 37,9% ihrer Anwesenheit in der Schule. Der Schulalltag ist so organisiert, dass die beiden Nachbarklassen oftmals miteinander kooperieren. Zum Klassenteam im oben definierten Sinne zählen deshalb insgesamt acht Personen, die allerdings, wie die Auswertung zeigt, in unterschiedlichem Ausmaß an Gy.s Schultag beteiligt sind. Zum Kernteam gehören zwei Fachlehrerinnen (FLA und FLE), sowie der Ergotherapeut (Ergo) und ein Sonderschullehrer (SoL H). Zusätzlich arbeiten eine Sozialpädagogin (Sozpäd), eine Erzieherin (EZ) eine Betreuende Kraft (BK) und ein weiterer Sonderschullehrer (SoL W) im Umfeld von Gy.

Im folgenden Abschnitt wird zunächst die in der Fragestellung formulierte Annahme untersucht, dass Sonderpädagogen sich aus der Betreuung von Schülern evtl. eher zurückziehen und andere Personen die Rolle der Bezugsperson übernehmen. Anschließend erfolgt eine Untersuchung der Arbeitsteilung im Fall A während der gesamten gefilmten Woche.

5.4.3.1 Kontaktdauer und Bezugsperson in Fall A

Während ihrer Anwesenheit von 28h und 15min hat Gy. in der ganzen Woche zu den einzelnen Teammitgliedern - unabhängig von der Aufgabenverteilung - in sehr unterschiedlichem Umfang intensiveren Kontakt, insgesamt sind es 10h und 3min, das entspricht 35,6% ihrer Gesamtzeit in der Schule. Darunter fallen sowohl Unterrichtszeiten als auch Essens- und Pflegezeiten, Ruhephasen und Einzelförderung. Deutlich wird, dass die beiden Fachlehrerinnen (FL E und FL A) mit jeweils gut drei Stunden in der Woche die längsten intensiven Kontaktzeiten zu Gy. haben, gefolgt vom Ergotherapeuten (Ergo). Der Sonderschullehrer H kommt in der ganzen Woche auf 70 Minuten direkten Kontakt zu Gy., der SoL W nur auf 7,5 Minuten. Dieser ist allerdings einem Schüler mit beson-

derem Hilfebedarf als „Eins-zu-Eins-Betreuer“ zugeordnet und deshalb nur selten in der Klasse. Auffällig ist, dass die Sozialpädagogin (Sozpäd.), die Erzieherin (EZ) und die Betreuende Kraft (BK) fast überhaupt keinen intensiveren Kontakt zu Gy. aufnehmen.

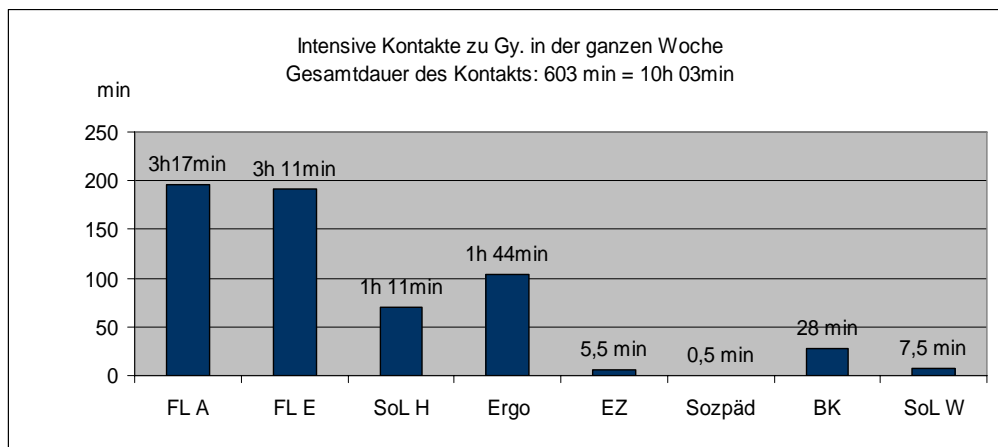


Abb. 31 Dauer der intensiveren Kontakte zu Gy. in der ganzen Woche

Außerdem nehmen die Mitarbeiterinnen insgesamt 217 Kurzkontakte zu ihr auf. Die FL A liegt hier mit 75 Kurzkontakten wiederum mit Abstand an der Spitze, gefolgt von der FL E (44) und dem SoL H (37). Sozialpädagogin (Sozpäd.), die Erzieherin (EZ) und die Betreuende Kraft (BK) nehmen in der ganzen Woche zwischen 9 und 22 Mal kurzen Kontakt zu ihr auf.

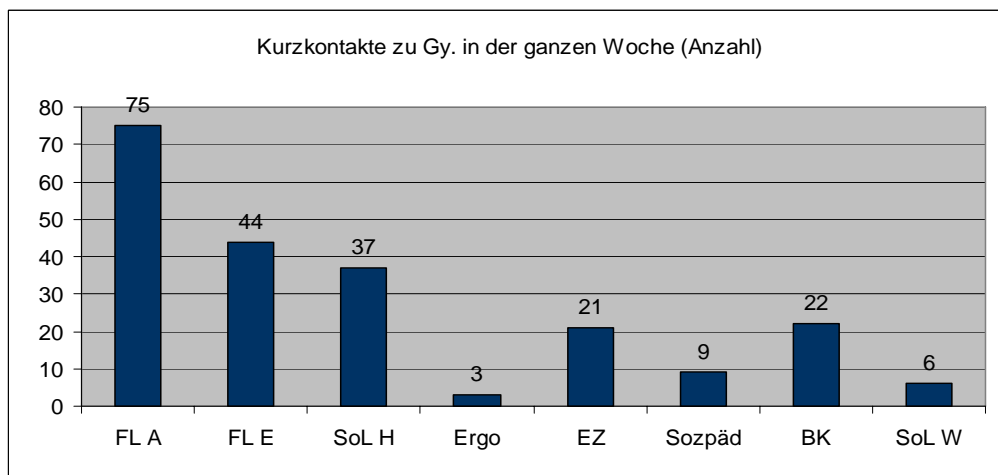


Abb. 32 Anzahl der Kurzkontakte zu Gy. in der ganzen Woche

Dieses Ergebnis entspricht der oben formulierten Hypothese, dass die Rolle der Bezugsperson eher nicht von den Sonderpädagogen, sondern in diesem Fall von den Fachlehrerinnen übernommen wird, wobei entgegen der Erwartung die Betreuenden Kräfte aufgrund der seltenen Kontakte nicht als Bezugspersonen in Frage kommen.

Diese Ergebnisse lassen jedoch noch keine Aussage darüber zu, ob Gy. eine Assistenz im Unterricht erhält, die sie aufgrund ihrer Beeinträchtigung benötigt. Diese Assistenz lässt sich über eine Auswertung der Kontaktzeiten in den Unterrichtsphasen ermitteln, da sie mit intensiveren Kontaktzeiten einhergeht. Aus diesem Grund folgt die Betrachtung der Zuwendungszeiten, bezogen auf die Anwesenheit im Unterricht. Die Gruppen-

Unterrichtszeit in der Woche, während der auch Gy. anwesend war, betrug 10 h und 43 Minuten (ohne Vor- und Nachbereitung, ohne Essen/ Pflege und Einzelförderung.)

Die nachfolgende Übersicht zeigt zunächst, zu welchem Anteil an diesen Gruppensituationen die einzelnen Lehrkräfte anwesend sind.

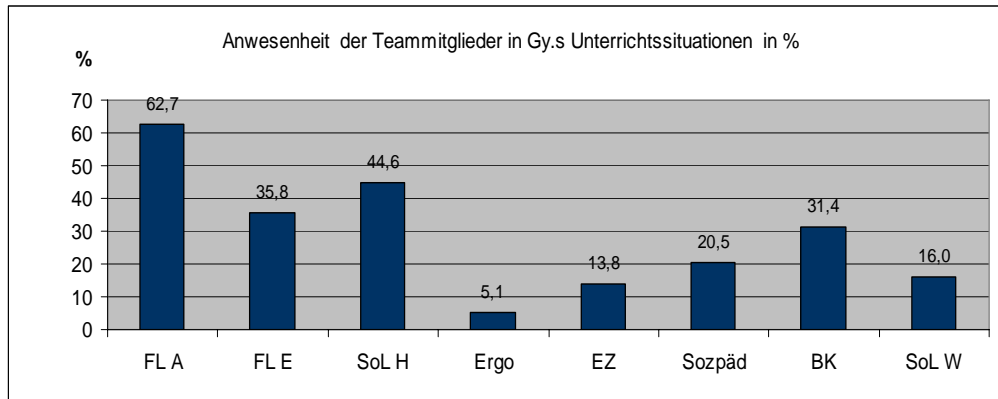


Abb. 33 Anwesenheit der Teammitglieder in Gy.s Unterrichtssituationen

Hier zeigt sich, dass keine von Gy.s Teammitgliedern durchgängig in allen Gruppensituationen anwesend ist, dass also in den Unterrichtszeiten unterschiedliche Personen für die Unterrichts-Leitung bzw. Co-Lehrer-Aufgabe zuständig sein müssen und dies nicht immer von der gleichen Person übernommen werden kann. Mit 62,7% der Gruppen-Unterrichtszeit ist die Fachlehrerin FL A am häufigsten im Unterricht anwesend, gefolgt vom Sonderschullehrer SoL H (44,6%) und der Fachlehrerin FL E (35,8%). Von den anderen Teammitgliedern ist die Betreuende Kraft mit 31,4% Anwesenheit in der Gruppen-Unterrichtszeit am häufigsten dabei, gefolgt von der Sozialpädagogin (die allerdings zwei Tage krank war) und dem SoL W. Der Ergotherapeut kommt fast gar nicht in Gruppensituationen mit Gy. zusammen; er macht vorwiegend Einzelförderung.

Von den insgesamt 10h und 3min intensiver Zuwendung finden 4h und 51min - und damit knapp die Hälfte - während der Gruppen-Unterrichtszeit (von 10h 43min) statt. Das bedeutet, dass sich über die Hälfte der direkten Kontakte in außerunterrichtlichen Situationen, nämlich in Einzelförder- Essens- und Pflegesituationen ereignen.

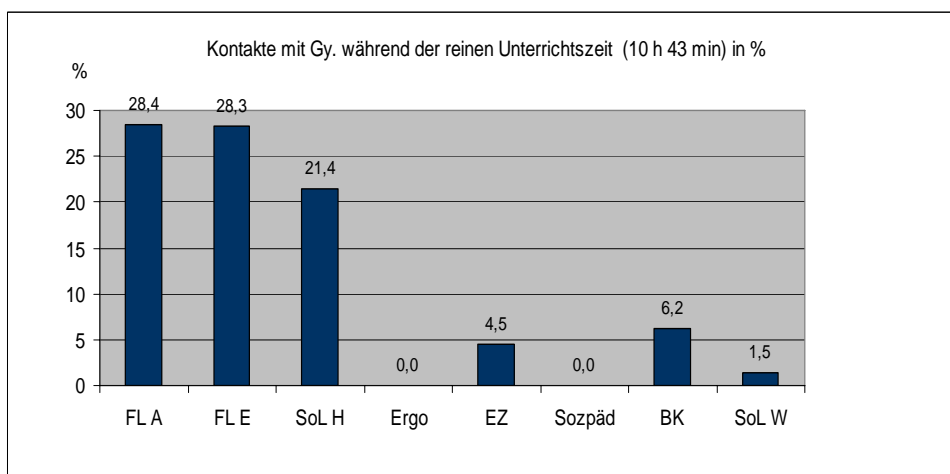


Abb. 34 Kontakte im Unterricht bezogen auf die Gesamtzeit der jeweiligen Mitarbeiterin im Unterricht

Bezüglich der Unterschiede zwischen den Lehrkräften zeigt die Abbildung, dass beide Fachlehrerinnen ca. 28% ihrer jeweiligen Anwesenheit im Unterricht in direktem Kontakt zu Gy. stehen, gefolgt vom SoL H mit 21%. Es wird deutlich, dass die anderen Mitarbeiter für den intensiven Kontakt in Unterrichtszeiten offenbar nicht im selben Umfang zuständig sind wie diese drei Mitarbeiter. Dagegen finden 98 der 217 Kurzkontakte in der Gruppen-Unterrichtszeit statt; das ist fast die Hälfte der Gesamtanzahl. Das deutet darauf hin, dass Gy. sowohl relativ viel direkte Ansprache während ihrer Unterrichtszeit erhält - nämlich fast die Hälfte der Unterrichtszeit - und außerdem noch viele Kurzkontakte stattfinden. Eine Assistenz in ihrem Unterricht ist damit in gewissem Ausmaß erkennbar.

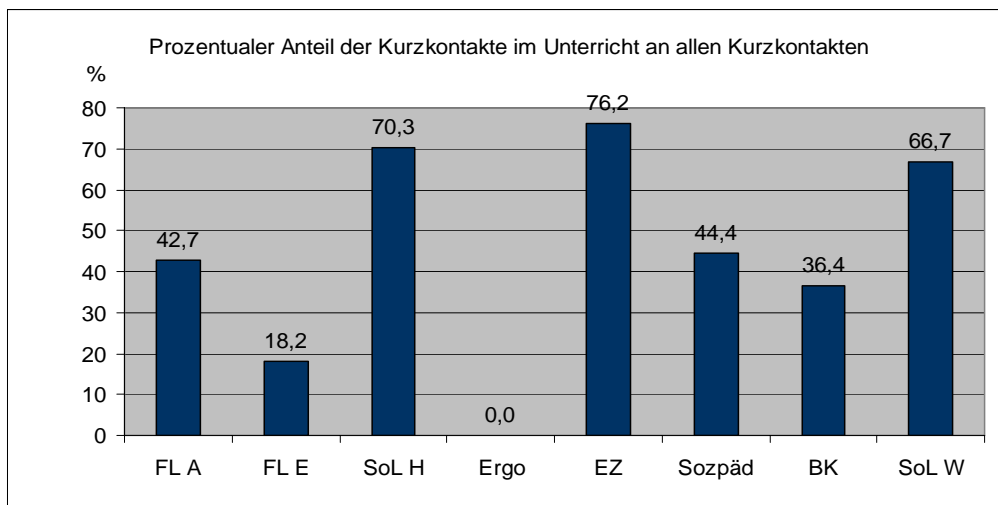


Abb. 35 Prozentualer Anteil der Kurzkontakte im Unterricht an allen Kurzkontakten der jeweiligen Mitarbeiterin.

Die Mitarbeiter, die sehr wenig intensive Kontakte haben, scheinen vielmehr die Unterrichtszeiten für einen Großteil ihrer Kurzkontakte zu nutzen: Sowohl der Sonderschullehrer H als auch die Erzieherin EZ und der Sonderschullehrer W nehmen zwischen 67% und 76% all ihrer Kurzkontakte im Unterricht auf. Hierbei muss berücksichtigt werden, dass dies insgesamt nur zwischen 6 und 22 waren. Bei den beiden Fachlehrerinnen finden 43% (FLA) bzw. 18% (FLE) ihrer Kurzkontakte in der Gruppen-Unterrichtszeit statt. Möglicherweise hängt dieses Ergebnis mit der weiter unten dargestellten Aufgabenteilung während der Unterrichtsphasen zusammen: Es ist zu vermuten, dass die Erzieherin, die BK und die Sozialpädagogin eher betreuerische Aufgaben haben, bei denen sie darauf achten, dass die Schüler bei der Sache bleiben und nicht aufstehen, so dass es dabei vermehrt zu Kurzkontakten kommt.

Die oben dargestellte Verteilung der Kontakte der einzelnen Mitarbeiter lässt sich mit Ausnahme des Ergotherapeuten, der während der Gruppen-Unterrichtszeiten nicht anwesend ist und daher auch keinen Kontakt aufnehmen kann, auf die Unterrichtszeiten übertragen. Die beiden Fachlehrerinnen sind eindeutig die Hauptbezugspersonen für Gy..

5.4.3.2 Nutzung der Arbeitszeiten der Teammitglieder Fall A

Die Teammitglieder verbringen ihren Schulalltag mit verschiedenen Aufgaben. Zunächst wird dargestellt, wie lange die einzelnen Mitarbeiter im Vergleich zur Gesamtanwesenheit von Gy. überhaupt anwesend sind.

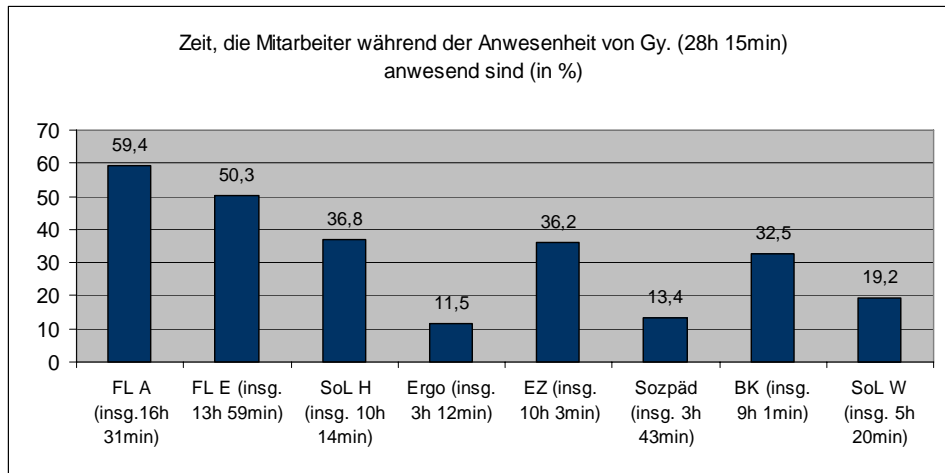


Abb. 36

Die Übersicht macht deutlich, dass kein Mitarbeiter des mit Gy. befassten Teams während ihrer Anwesenheit länger als 59% ebenfalls anwesend ist, die Aufgaben können also nicht durchgängig von jeweils der gleichen Person übernommen werden. Am längsten ist die FL A anwesend, gefolgt von der FL E, der Erzieherin (36,2%) und der Betreuenden Kraft (32,5%). Der Sonderschullehrer W, die Sozialpädagogin und der Ergotherapeut haben eher geringen Anteil an der Gesamtanwesenheit von Gy., wobei der Ergotherapeut und der Sonderschullehrer andere Aufgaben außerhalb der Klasse haben und die Sozialpädagogin zwei Tage der gefilmten Woche krank war.

Da die Kamera immer bei Gy. blieb, gibt es Zeiten, in denen die Mitarbeiter zwar in der Schule anwesend, aber auf dem Video nicht zu sehen sind. Die folgende Übersicht zeigt, wie viel Prozent ihrer jeweiligen Anwesenheit in der Schule die Mitarbeiter überhaupt auf den Filmen zu sehen sind.

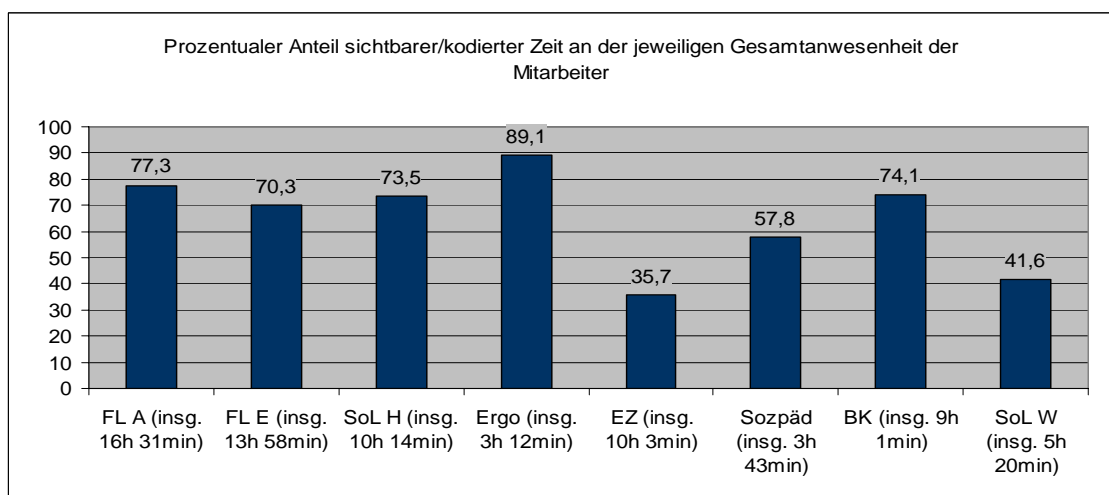


Abb. 37

Die Fachlehrerin A ist 77,3% ihrer Anwesenheit in der Schule auf dem Video zu sehen, die übrigen Zeiten entstehen durch Einzelförder- und Essens-Situationen, in denen Gy. aus dem Unterrichtsgeschehen heraus genommen ist. Ähnliches gilt für die Fachlehrerin E und den Sonderpädagogen H. Der Ergotherapeut ist nur selten überhaupt in der Klasse und in diesen Zeiten weitgehend sicht- bzw. kodierbar. 11% der Zeit ist er zwar anwesend, aber mit einer anderen Schülerin außerhalb des Kamerablickfeldes beschäftigt.

Diese auswertbaren Arbeitszeiten werden von den einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern für verschiedene Tätigkeiten genutzt. Die Prozentzahlen in den folgenden Grafiken beziehen sich auf die tatsächlich sichtbare und damit auswertbare Zeit, ermöglichen also Aussagen zur Aufgabenübernahme in Bezug auf die Arbeit mit Gy. bzw. auf die Gruppe, der Gy. jeweils angehört.

Nutzung der Arbeitszeit der Fachlehrerin FL A

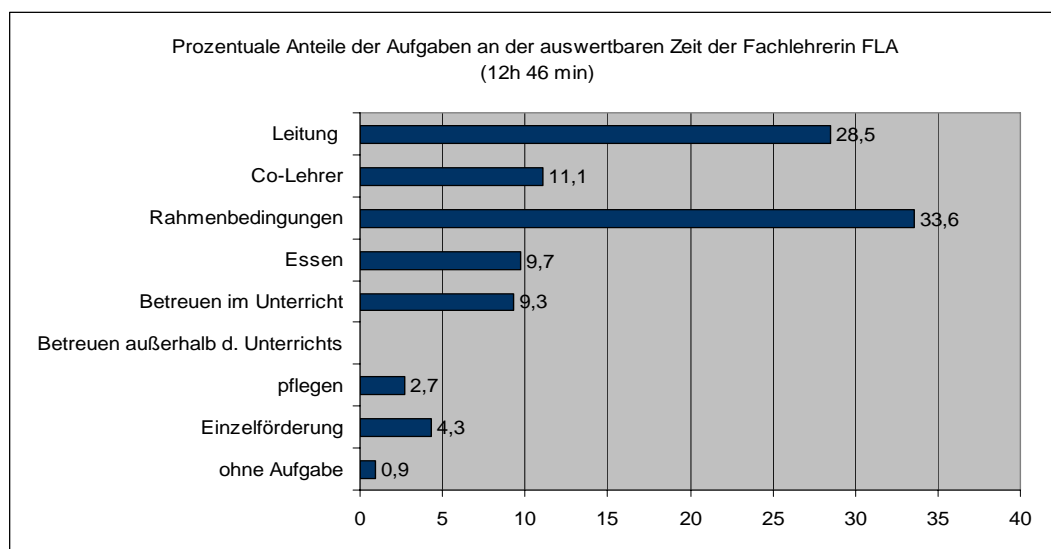


Abb. 38

Die Fachlehrerin FLA ist 12 h und 46 Minuten auf dem Video zu sehen, in diesen Zeiten ist ihre Aufgabenübernahme auswertbar. Die Grafik zeigt, dass sie in alle anfallenden Aufgaben eingebunden ist: Fast 30% dieser Zeit verbringt sie mit der Aufgabe der Unterrichtsleitung, weitere 11,1% ist sie als Co-Lehrkraft tätig. Den größten Anteil ihrer Arbeitszeit verbringt sie mit „Rahmenbedingungen“ (Vor- und Nachbereitung). Jeweils knapp 10% fallen auf die Aufgaben „Betreuen im Unterricht“ und „Essen geben“. Die Pflege nimmt mit knapp 3% einen rel. kleinen Raum ein, die Schülerinnen werden ziemlich schnell und im Stehen „umgepackt“ (Zitat d. Teammitglieder aus Fall A). Die Einzelförderung ist mit 4,3% ebenfalls keine Hauptaufgabe der FL A. 7 Minuten ist sie anwesend ohne Aufgabe (sie kam in einer Unterrichtseinheit zum Ende des Morgenkreises dazu). Außerhalb von Gruppen-Unterrichtszeiten betreut die FLA nicht.

Nutzung der Arbeitszeit der Fachlehrerin FL E

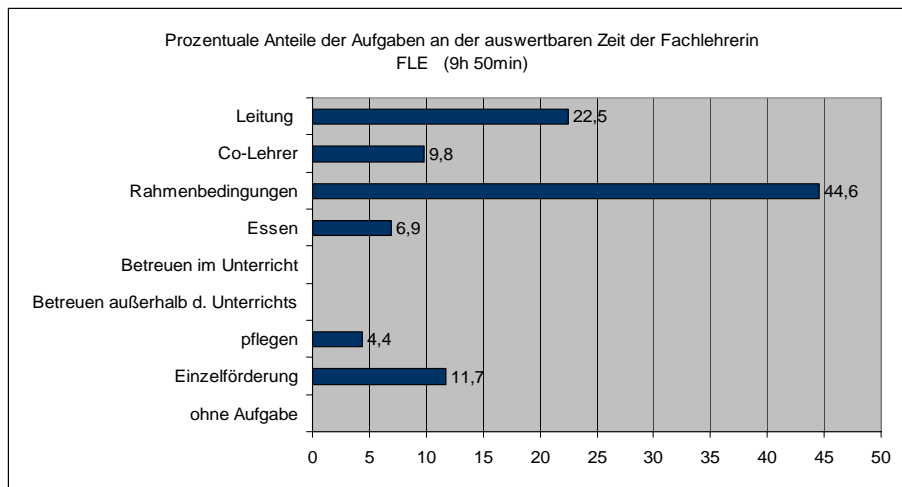


Abb. 39

Die Aktivitäten der Fachlehrerin FL E sind während 9h und 50 Minuten kodierbar. Bei ihr nehmen die Rahmenbedingungen mit 44,6% fast die Hälfte ihrer Zeit in Anspruch. Weitere 22,5% hat sie die Unterrichtsleitung inne, und 10% ihrer Zeit ist sie die Co-Lehrkraft. Die Einzelförderung ist etwa zum gleichen Teil ihre Aufgabe (sie geht mit Gy. zum Schwimmen und fördert sie dort). „Pflege“ und „Essen geben“ gehören ebenfalls zu ihren Aufgaben, allerdings auch in eher geringem Ausmaß. Sie „betreut“ weder im Unterricht noch in den übrigen Zeiten.

Nutzung der Arbeitszeit des Sonderpädagogen SOL H

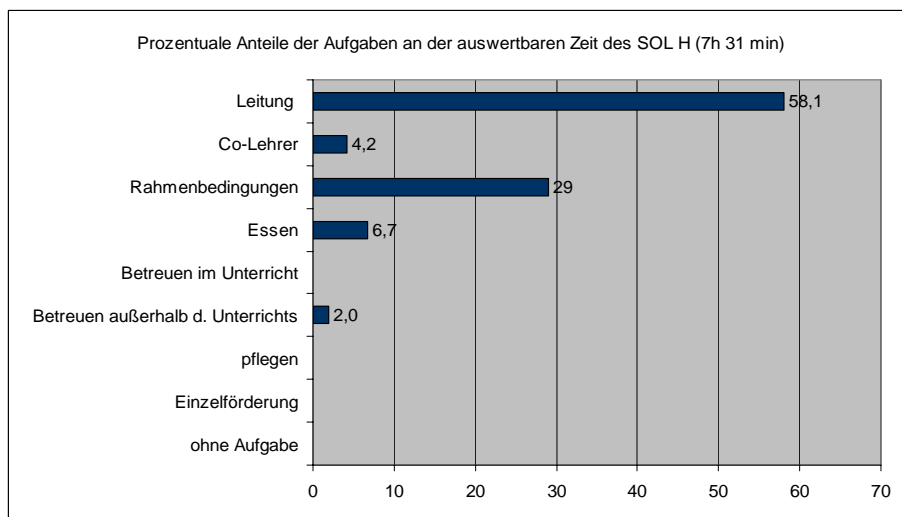


Abb. 40

Der Sonderschullehrer H ist insgesamt 7 Stunden und 31 Minuten auf den Videos zu sehen. Davon hat er zu fast 60% der Zeit die Unterrichtsleitung. Offensichtlich ist er noch anderen Klassen zugeordnet. Auffällig ist, dass er entgegen der oben formulierten Annahme nicht für die Einzelförderung zuständig ist. Außerdem gehört die Pflege offensichtlich nicht zu seinen Aufgaben. Als Co-Lehrer ist er nur 4,2% seiner Zeit tätig, ebenso wenig Zeit ver-

wendet er auf die betreuerische Aufgabe (diese auch nur außerhalb von Unterrichtszeiten). Das bedeutet, dass er, wenn er im Unterricht anwesend ist, in der Regel die Leitung hat und fast nie als „Zweitperson“ neben einer der Fachlehrerinnen fungiert. „Essen geben“ gehört ebenso zu seinen Aufgaben wie bei den Kolleginnen. Er verwendet aber weit weniger Zeit auf die Gestaltung von Rahmenbedingungen als diese. Vermutlich übernehmen die beiden Fachlehrerinnen das für ihn.

Nutzung der Arbeitszeit des Ergotherapeuten (Ergo)

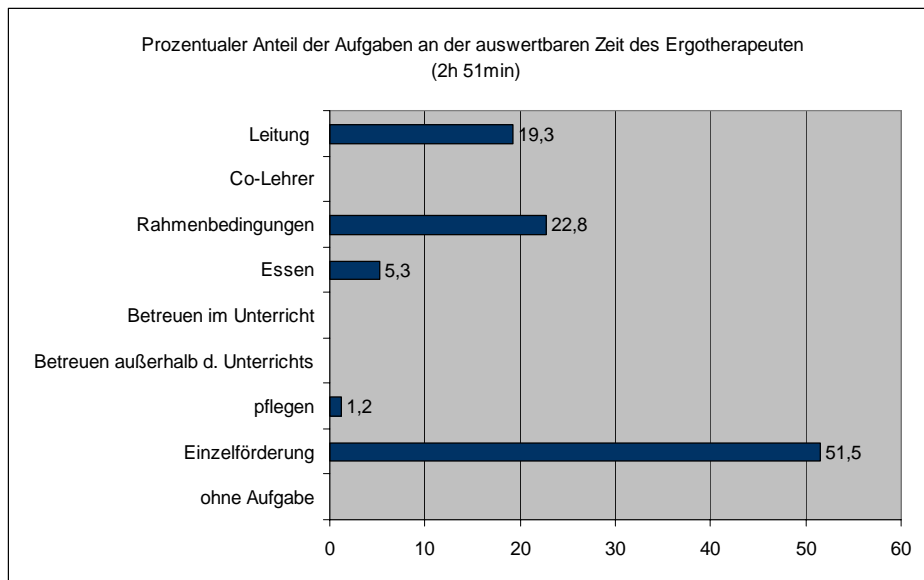


Abb. 41

Der Ergotherapeut ist nur knapp 3h in der Klasse. Davon verbringt er 51,5% mit der Einzelförderung von Gy. und ca. 30% mit Rahmenbedingungen. Fast 20% hat er außerdem die Unterrichtsleitung (beim Sportunterricht). Für Pflege ist er offenbar nur im Ausnahmefall zuständig, Betreuungs- und Co-Lehrer-Aufgaben hat er gar nicht.

Nutzung der Arbeitszeit der Erzieherin EZ

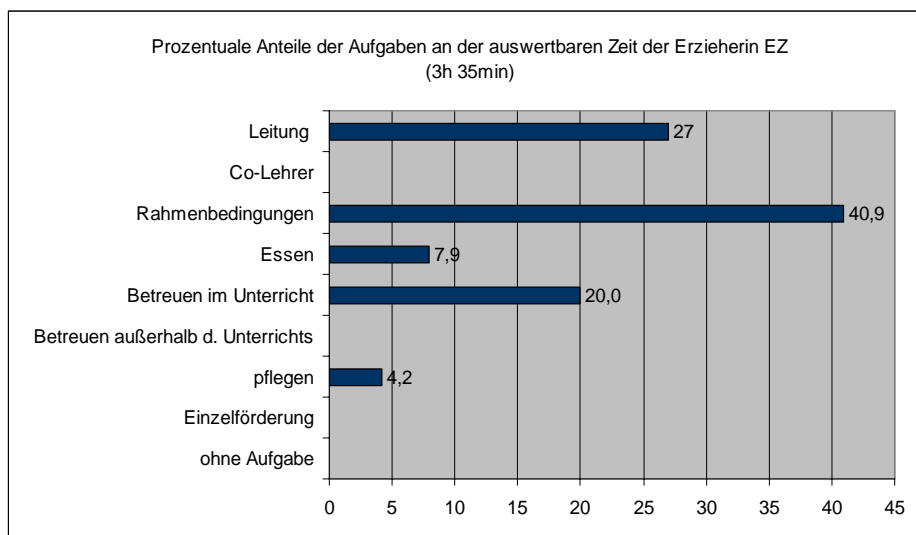


Abb. 42

Die Erzieherin EZ, die 3h und 35min sichtbar ist, verbringt diese Zeit zu 40,9% mit Rahmenbedingungen. Auffällig ist, dass sie entweder die Unterrichtsleitung hat (27%) oder im Unterricht „nur betreut“ (20%), sie übernimmt weder die Rolle der Co-Lehrkraft noch die Einzelförderung. Außerhalb von Unterrichtszeiten betreut sie Gy. nicht.

Nutzung der Arbeitszeit der Sozialpädagogin (Sozpäd)

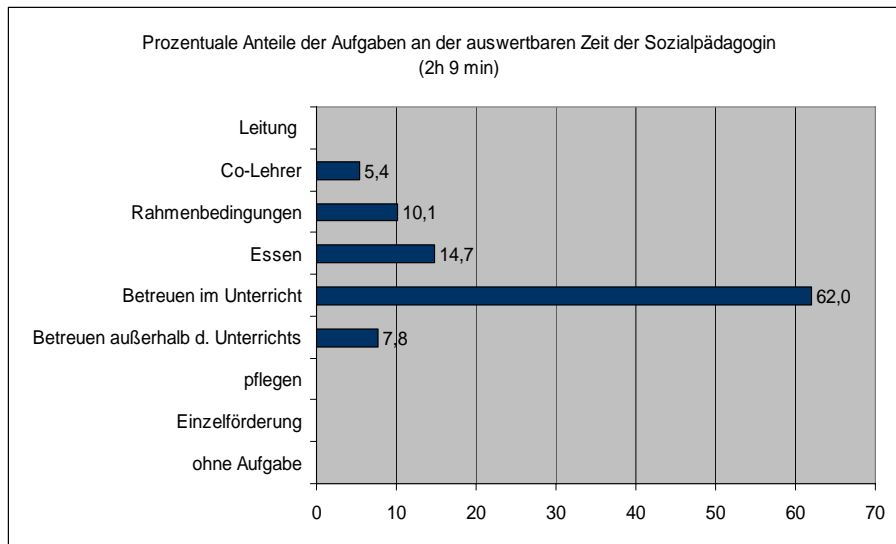


Abb. 43

Die Hauptaufgabe der Sozialpädagogin in ihrer auswertbaren Zeit ist das „Betreuen“ (sowohl im Unterricht als auch außerhalb des Unterrichts): fast 70% ihrer Anwesenheit von 2h und 9min. Davon erstrecken sich weite Teile auf die Gruppen-Unterrichtsphasen. Dieses Ergebnis zeigt, dass sie häufig in Unterrichtsphasen dabei ist, in denen eine der Fachlehrerinnen die Leitung hat, sie jedoch die Rolle der Co-Lehrkraft nicht einnimmt sondern lediglich „betreut“ und aufpasst, dass kein Schüler davon läuft. Sie ist allerdings gegen Ende der Filmwoche krank geworden und es ging ihr vorher schon schlecht, so dass vermutet werden kann, dass sie sich aus diesem Grund zurückgehalten hat. Die Unterrichtsleitung übernimmt sie nie, ebenso wenig wie die Einzelförderung und auch in das Pflegen ist sie zumindest in der Gruppe um Gy. nicht einbezogen. Auch die Vor- und Nachbereitung bzw. die Rahmenbedingungen nehmen bei ihr im Vergleich zur Erzieherin und zur Betreuenden Kraft geringen Raum ein.

Nutzung der Arbeitszeit der Betreuenden Kraft BK

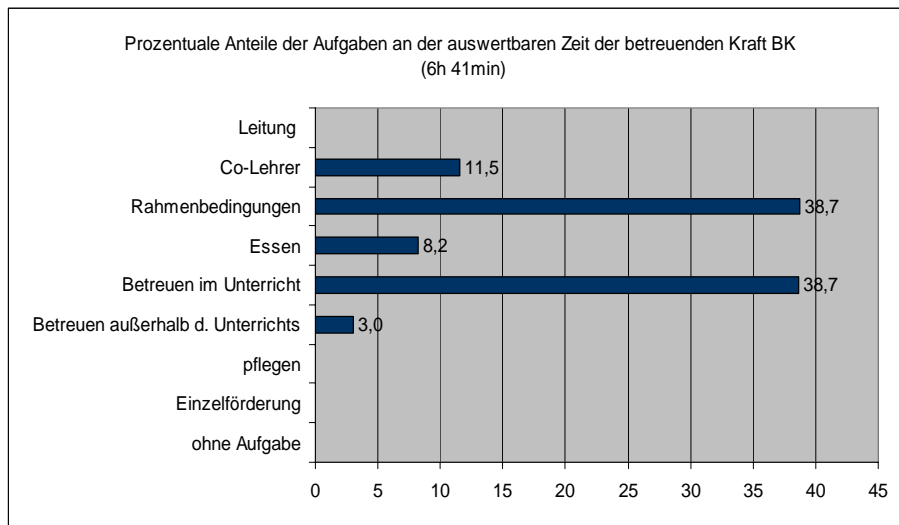


Abb. 44

Die Hauptaufgabe der Betreuenden Kraft ist mit insgesamt 41,6% der auswertbaren Zeit von 6h und 41min ebenso wie bei der Sozialpädagogin das Betreuen (bei ihr fast nur in Unterrichtszeiten (38,7%)), gefolgt von den Rahmenbedingungen, die 38,7% der Zeit einnehmen. Sie verbringt im Vergleich zur Sozialpädagogin noch mehr Anteile ihrer Zeit als Co-Lehrkraft. Unterrichtsleitung, Einzelförderung und erstaunlicherweise ebenfalls das Pflegen gehören nicht zu ihren Aufgaben.

Nutzung der Arbeitszeit des Sonderschullehrers SoL W

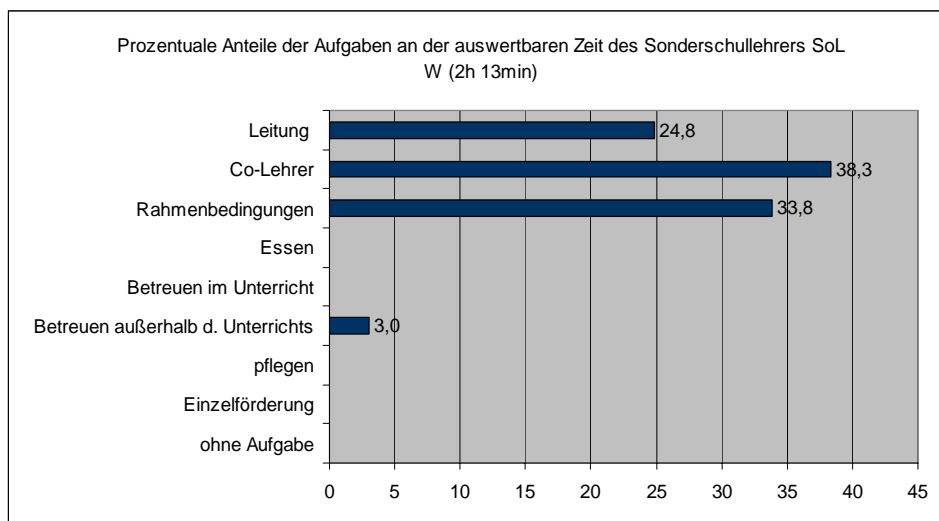


Abb. 45

Der Sonderschullehrer SoL W ist der Eins-zu-Eins-Betreuer eines besonders unterstützungsbedürftigen Schülers, so dass er nicht sehr häufig in der Klasse ist (2h 13min). In dieser Zeit ist er fast 40% als Co-Lehrer tätig, 33,4% verwendet er auf Rahmenbedingungen und knapp 25% hat er die Unterrichtsleitung. Alle anderen Aufgaben übernimmt er in der Gruppe nicht.

5.4.3.3 Aufgabenübernahme in Fall A

Im Überblick über die zu erledigenden Aufgaben im Schulalltag von Gy. zeigt sich, dass die einzelnen Mitarbeiter sehr unterschiedliche prozentuale Anteile ihrer auf den Videoaufnahmen erfassten Arbeitszeit auf die jeweiligen Aufgabenaspekte verwenden. In der nachfolgenden Übersicht werden die einzelnen Aufgaben dargestellt sowie der prozentuale Anteil der auswertbaren Zeiten, die von den Mitarbeitern auf diese Aufgabe verwendet werden. Da es sich um Prozentwerte handelt, kann der absolute Wert davon stark abweichen, was jeweils im Text erläutert wird.

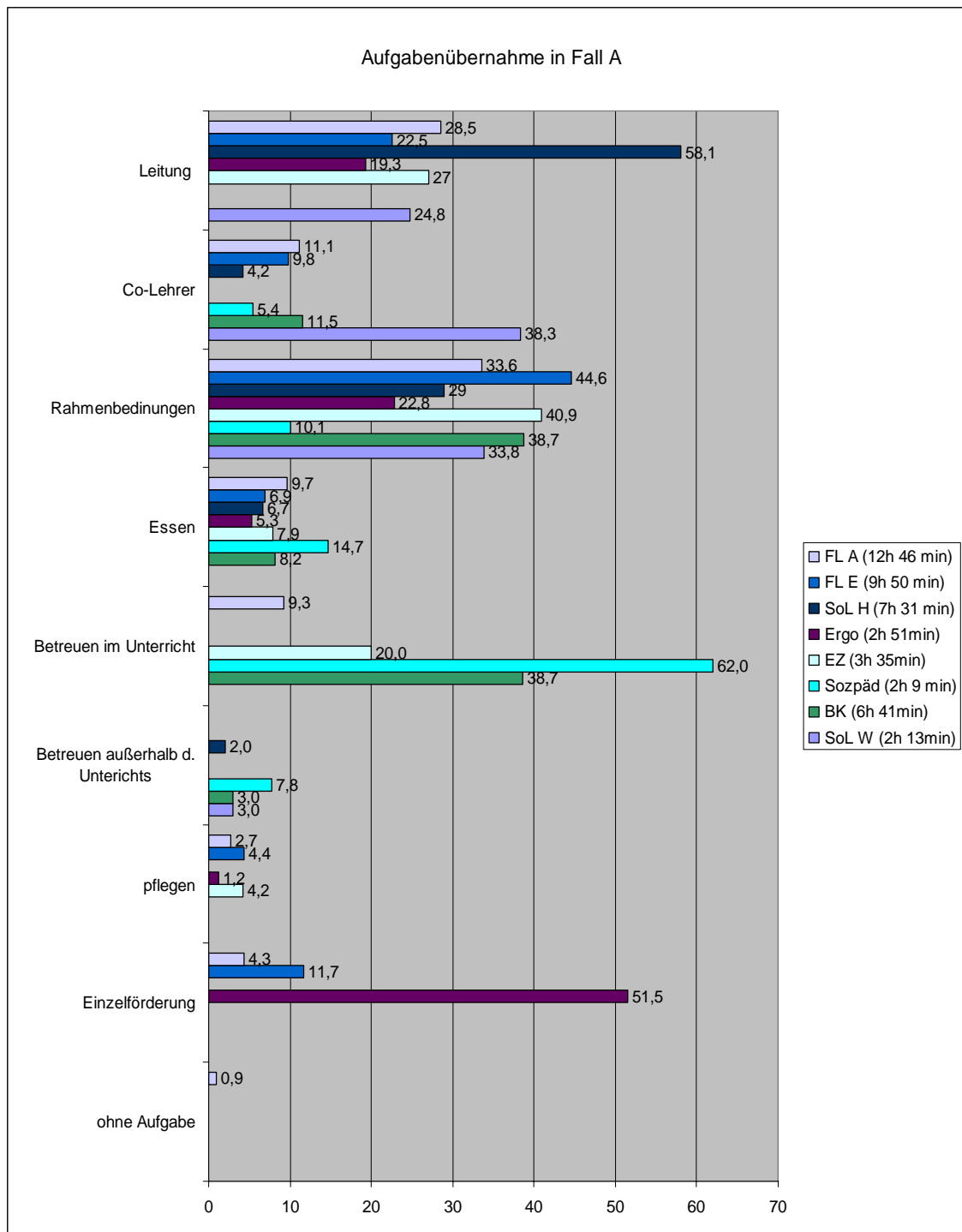


Abb. 46 Übernahme der verschiedenen Aufgaben im Schulalltag von Gy. bezogen auf die jeweilige auswertbare Zeit der Mitarbeiter.

Bis auf die Betreuende Kraft und die Sozialpädagogin unterrichten alle Mitarbeiter **leitend**, der Sonderschullehrer H verwendet mit 58,1% auf diese Aufgabe mit Abstand den größten Anteil seiner Zeit in der Gruppe um Gy., gefolgt von der Fachlehrerin A (28,5% der auswertbaren Zeit). Das zeigt, dass er offenbar häufig speziell für diese Aufgabe in die Klasse kommt.

Die Aufgabe des **Co-Lehrers** nimmt erstaunlicherweise insgesamt vergleichsweise geringen Anteil an der Zeit der Mitarbeiterinnen ein (eine Ausnahme ist der SoL W., der aber insgesamt nur kurz in der Klasse ist): Der Ergotherapeut und die Erzieherin verwenden erwartungsgemäß gar keinen Anteil ihrer Zeit auf diese Aufgabe, die Sozialpädagogin und der Sonderschullehrer nur in geringem Ausmaß. Da immer mindestens zwei Lehrpersonen anwesend waren, ist zu vermuten, dass die Kombination aus leitender Lehrkraft/ Betreuung dementsprechend höher sein muss, wenn die Mitarbeiter nicht als Co-Lehrkraft tätig sind (vgl. hierzu die Ergebnisse zum Team Teaching unter Kap.5.4.9.5).

Rahmenbedingungen bzw. Tätigkeiten zur Vor- und Nachbereitung des Unterrichts oder anderer Phasen werden von allen Berufsgruppen übernommen. Den größten Anteil ihrer sichtbaren und damit auswertbaren Zeit verwendet mit 44,6% die Fachlehrerin E auf diese Aufgabe, gefolgt von der Erzieherin, der Betreuenden Kraft, dem Sonderschullehrer W und der Fachlehrerin A (33,6% der auswertbaren Zeit). Der Sonderschullehrer verbringt, gemessen am hohen Anteil, den er mit der Unterrichtsleitung beschäftigt ist, wenig Zeit mit der Vor- und Nachbereitung; erstaunlich wenig Zeit verwendet die Sozialpädagogin auf diese Aufgabe.

Die Mitarbeiter verbringen alle zwischen 5,3% und 9,7% ihrer Zeit mit „Essen geben“ (eine Ausnahme bildet die Sozialpädagogin, die 14,7% ihrer sichtbaren Anwesenheit mit dieser Aufgabe verbringt). Dies ist verglichen mit den anderen Einzelfällen insgesamt relativ wenig, erklärt sich aber damit, dass Gy. in der Wohngruppe zu Mittag isst, so dass nur die Frühstückszeiten in die Auswertung des Klassenteams einfließen.

Die Aufgabe **Betreuen im Unterricht** wird laut Definition dann kodiert, wenn es keine unterrichtliche Ansprache und keinen erkennbaren pädagogischen Inhalt gibt, wenn also der Mitarbeiter z.B. lediglich aufpasst, dass die Schüler nicht aufstehen, ohne sie in Bezug auf den Unterrichtsinhalt zu unterstützen oder sich inhaltlich einzubringen⁵⁹. Diese Kategorie sollte eigentlich eher selten vergeben werden, die Sozialpädagogin und auch die Betreuende Kraft verwenden allerdings ziemlich hohe Zeitanteile (62,0% bzw. 38,7 % ihrer auswertbaren Zeit) auf die Aufgabe „Betreuen“, da sie in Gruppen-Unterrichtsphasen oftmals nicht als Co-Lehrkraft agieren. Auch die Erzieherin verbringt 20% ihrer Zeit mit dieser Aufgabe. Dies ist insofern nachvollziehbar, als diese Berufsgruppen für das Unterrichten nicht gar nicht qualifiziert sind. Dennoch erscheint bei der Betrachtung der Videos ein über das reine „Betreuen“ hinausgehendes unterrichtliches Engagement auch dieser Personen möglich, dies bedarf allerdings der gemeinsamen Planung und Vorbereitung der Stunde und eines Kompetenztransfers wie ihn Orelove und Sobsey (1996) in ihrem Modell anstreben. In den anderen Einzelfällen wird dies bereits z.T. umgesetzt, so dass die Arbeitskraft dort besser genutzt werden kann. Außerhalb von Gruppen-Unterrichtsphasen kommt die Kategorie **Betreuen** selten vor, die Sozialpädagogin verwendet relativ gesehen den größten Anteil (7,8%) ihrer Zeit von allen auf diese Aufgabe.

⁵⁹ Beispiel für die Kategorie Betreuen im Unterricht: Die Lehrkraft sitzt neben einer Schülerin und legt ihr Bein über ihre Beine, damit sie nicht aufsteht, hat aber sonst keine erkennbare unterrichtliche Funktion.

Bei der Aufgabe **Pflegen** zeigt sich, dass entgegen der in der Literatur häufig vertretenen Auffassung, die Pflege nehme bei diesen Schülern einen sehr hohen Zeitanteil ein, die Mitarbeiter in diesem Einzelfall nur verschwindend wenig ihrer Zeit auf diese Aufgabe verwenden. Etliche Mitarbeiter pflegen gar nicht (die beiden Sonderpädagogen, die Sozialpädagogin und die Betreuende Kraft), die anderen verwenden nur zwischen 1 und 4,4% ihrer Anwesenheit auf diesen Aspekt. Dies könnte zum einen daran liegen, dass Gy. im Vergleich zu den anderen Kindern der Einzelfallstudie körperlich weniger schwer beeinträchtigt ist - pflegerische Aspekte wie Lagerung, Hilfsmittelanpassung etc. sind bei ihr nicht notwendig. Zum anderen ist jedoch auch denkbar, dass die in der Literatur zu findende Annahme bezüglich des vermeintlich großen Ausmaßes pflegerischer Anteile in der Schule zumindest für die Schulwochen, die in dieser Untersuchung gefilmt wurden, nicht gestützt werden kann - dies wird die Gesamtauswertung über alle sechs Kinder zeigen.

Die **Einzelförderungszeiten** beziehen sich auf die Zeiten, in denen Gy. Einzelförderung erhielt. Ob parallel dazu jemand mit anderen Kindern Einzelförderung gemacht hat, kann nicht immer gesagt werden, konnte also in die Auswertung der Aufgabenübernahme nicht mit einfließen. Diese Zeiten sind bei den entsprechenden Mitarbeitern ggf. unter „nicht zu sehen“ kodiert. Die Einzelförderung wird gemäß der aus der Literatur abgeleiteten Annahme fast ausschließlich vom Ergotherapeuten durchgeführt. Lediglich die beiden Fachlehrerinnen verbringen einen Teil ihrer Zeit mit dieser Aufgabe, während der Sonderschullehrer H, entgegen der formulierten Erwartung, diese Aufgabe bei Gy. gar nicht wahrnimmt.

Die Kategorie „anwesend ohne erkennbare Aufgabe“ wurde nur einmal für die Dauer von 7 Minuten vergeben, auch die im Fall F erstmals aufgetretene Kategorie „Betreuen in unstrukturierten Zeiten“ kommt in der Schule im Fall A nicht vor.

5.4.4 Auswertung der Kooperation in Fall B

Der Schüler J. wird in einer homogenen Klasse mit Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen unterrichtet und ist 11 Jahre alt. Seine Klasse, die in einigen Stunden mit der Parallelklasse kooperiert, besteht aus 5 Schülern. J., dessen Behinderung ebenfalls unklarer Genese ist, ist schwer geistig und körperlich beeinträchtigt, bewegt sich aber mit dem Rollstuhl relativ selbstständig vorwärts, was wegen seiner starken Sehbehinderung bemerkenswert ist. Er verfügt wie Gy. nicht über aktive Lautsprache und neigt dazu, sich durch Schlagen auf die Augen selbst zu verletzen, deshalb trägt er häufig einen Kopfschutz.

J. ist in der Filmwoche 28h und 55min in der Schule anwesend. Davon verbringt er 7h und 7min in Gruppen-Unterrichtsphasen, das entspricht 24,6% seiner Gesamtanwesenheit in der Schule. Das Klassenteam besteht aus insgesamt sieben Personen, die in unterschiedlichem Ausmaß mit ihm arbeiten: Die Sonderpädagogin (Sol), zwei Fachlehrerinnen (FL Si und FLC), eine Fachlehrerin mit therapeutischer Ausbildung (FL Sa), zwei Krankenschwestern (KSK und KSG) und der Heilerziehungspflege-Auszubildende (HEP).

Im folgenden Abschnitt wird äquivalent zur Analyse von Fall A zunächst die Annahme untersucht, dass Sonderpädagogen sich evtl. aus der Betreuung von Schülern mit schwersten Behinderungen eher zurückziehen

und andere Personen die Rolle der Bezugsperson übernehmen. Anschließend erfolgt die Untersuchung der Aufgabenteilung im Fall B während der gesamten Woche.

5.4.4.1 Kontaktdauer und Bezugsperson in Fall B

J. hatte in der gefilmten Schulwoche zu den einzelnen Teammitgliedern – unabhängig von der Aufgabenverteilung- in unterschiedlichem Umfang intensiven Kontakt. Insgesamt erhält er 10h und 38min intensive Zuwendung, das entspricht 36,8% seiner Gesamtzeit in der Schule. Dazu zählen sowohl Unterrichtszeiten als auch Essens- und Pflegezeiten, Ruhephasen und Einzelförderung. In dieser Klasse nimmt die Sonderpädagogin mit großem Abstand mit 6h 24min den meisten intensiven Kontakt zu ihm auf. Sie zieht sich also entgegen der Hypothese nicht aus der Betreuung dieses Schülers mit schwerer und mehrfacher Behinderung zurück. Gefolgt wird sie von den beiden Fachlehrerinnen mit jeweils ca. anderthalb Stunden, dann folgen der Heilerziehungspflege-Auszubildende sowie die Krankenschwester K.

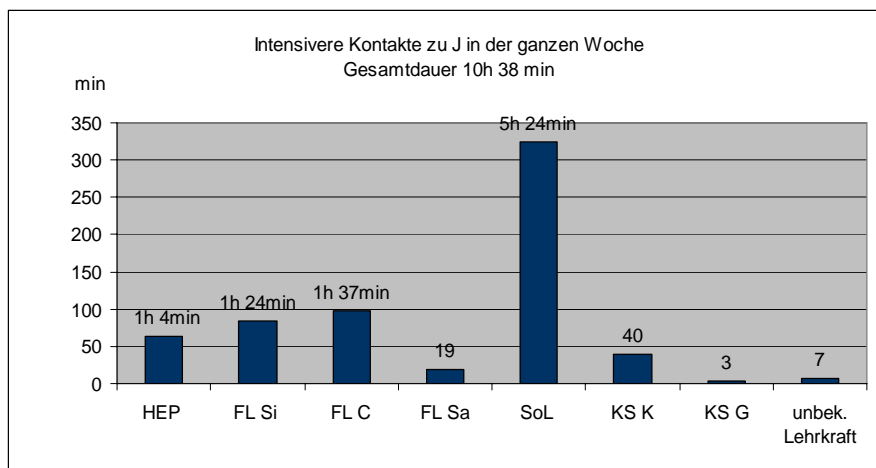


Abb. 47 Dauer der intensiveren Kontakte zu J. in der ganzen Woche

Außerdem erhält J. 223 Mal eine kurze Ansprache bzw. einen „Kurzkontakt“. Auch hier fällt auf, dass die SoL mit 71 Kurzkontakten den größten Anteil hat, gefolgt von der FL Si (64) und dem Heilerziehungspflegeauszubildenden (49). Die FL C dagegen, obwohl sie recht lange intensiven Kontakt hat, nimmt relativ wenige Kurzkontakte zu J. auf. Die Krankenschwestern und die FL SA haben lediglich zwischen 4 und 8 Kurzkontakte in der gefilmten Schulwoche.

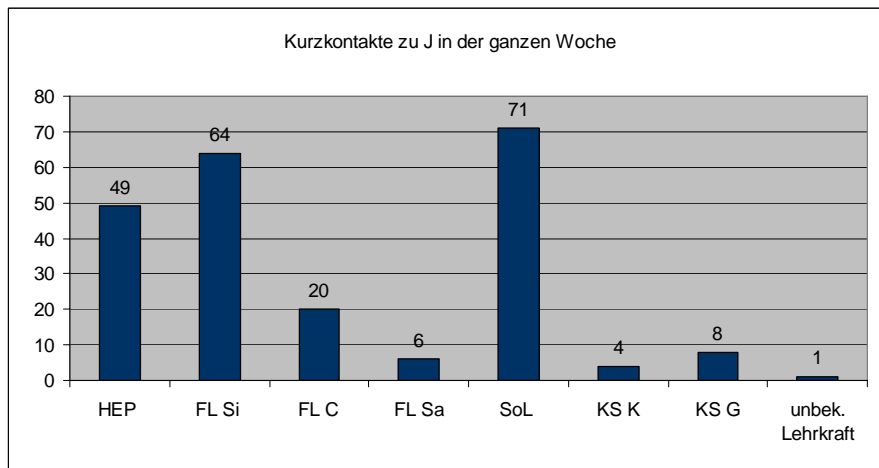


Abb. 48 Anzahl der Kurzkontakte zu J. in der ganzen Woche

Diese Ergebnisse widersprechen der Hypothese, dass die Sonderpädagogen die Rolle einer Bezugsperson eher nicht übernehmen. Im Fall von J. hat die SoL diese Rolle sehr eindeutig inne, wie sich durch die intensiven Kontaktzeiten und durch die Menge der Kurzkontakte zeigen lässt.

Es lassen sich jedoch auf der Grundlage dieser Auswertung noch keine Aussagen darüber treffen, ob J. in Unterrichtszeiten eine unterstützende Assistenz erhält, die er aufgrund seiner Beeinträchtigung sicher benötigt. Dazu müssen die Gruppen-Unterrichtszeiten separat betrachtet werden. Da Assistenz in der Regel mit intensivem Kontakt einhergeht, lässt sich ihr Vorhandensein über eine Analyse der Kontaktzeiten während der Unterrichtszeiten ermitteln. Die Gruppen-Unterrichtszeit in der Woche, während der auch J. anwesend war, betrug 7h und 7min (ohne Vor- und Nachbereitung, ohne Essen/ Pflege und Einzelförderung). Zunächst wird betrachtet, welche Teammitglieder in seinen Unterrichtszeiten anwesend sind.

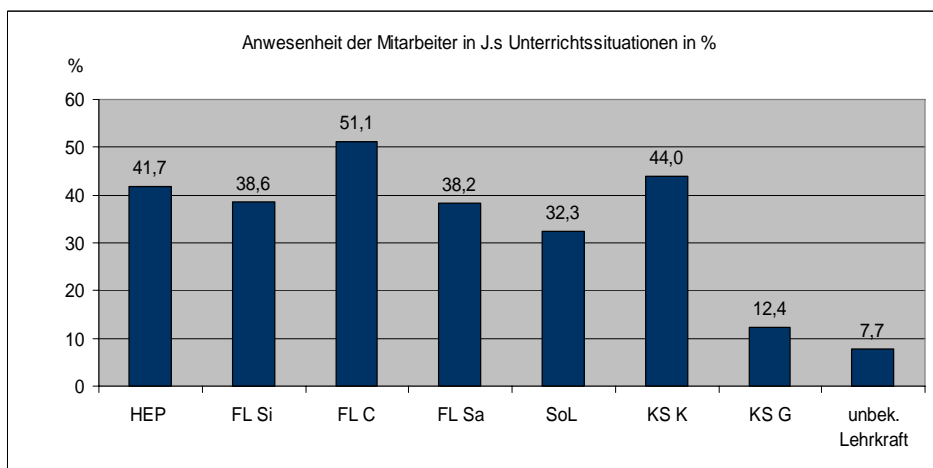


Abb. 49 Anwesenheit der Teammitglieder in J.s Gruppen-Unterrichtssituationen (Gesamtdauer 7h 7min)

Es zeigt sich, dass keine von J.s Teammitgliedern durchgängig in allen Gruppensituationen anwesend ist, dass also in den Unterrichtszeiten unterschiedliche Personen für die Unterrichts-Leitung bzw. Co-Lehrer-Aufgabe zuständig sein müssen. Mit 51,1% der Gruppen-Unterrichtszeit ist die FL C am häufigsten im Unterricht anwesend, gefolgt von der Krankenschwester K (44%), dem HEP (41,7%), den beiden anderen Fachlehrerinnen (jeweils ca. 38%) und der Sonderpädagogin (32,3%).

Um zu analysieren, ob J. im Unterricht direkte Unterstützung erhält, wird nachfolgend betrachtet, wie viel Prozent ihrer Anwesenheit im Unterricht die Teammitglieder in direktem „Kontakt“ zu J. verbringen. Von den insgesamt 10 h 38 min, die J. intensive Zuwendung während der ganzen Woche erhält, finden nur 2h 42min während seiner tatsächlichen Unterrichtszeit (von 7 h und 7 min) statt, das ist etwas mehr als ein Drittel dieser Zeit. Dies bestätigt die Annahme, dass die hohen Pflegezeiten, die immer mit intensivem Kontakt verknüpft sind, sowie die Einzelfördersituationen einen Großteil der intensiven Zuwendung bei ihm verursachen und sie weniger durch Assistenz im Unterricht zustande kommt. Bei den Kurzkontakten ist diese Tendenz dagegen nicht zu beobachten: 100 von 223 - und damit fast die Hälfte der Kurzkontakte - finden während der ca. 7h seiner Anwesenheit im Unterricht statt. Das könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Lehrkräfte davon ausgehen, bereits kurze Impulse seien ausreichend, damit J. am Unterricht teilnehmen kann und daher weniger Situationen stattfinden, in denen eine Mitarbeiterin sehr intensiv und assistierend mit ihm arbeitet.

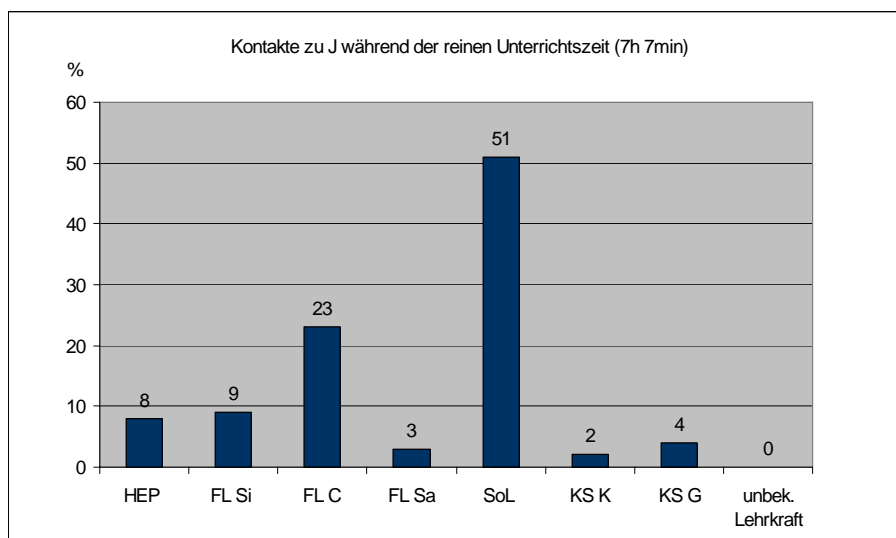


Abb. 50 Kontakte im Unterricht bezogen auf die Gesamtzeit der jeweiligen Mitarbeiterin im Unterricht

Die Kontakte in der Unterrichtszeit werden von unterschiedlichen Teammitgliedern gestaltet. Die Sonderschullehrerin nutzt 51% ihrer Anwesenheit im Unterricht für intensive Kontakte zu J. und stellt zusätzlich noch 16% ihrer Kurzkontakte während dieser Zeiten her, gefolgt von der FL C, die immerhin fast ein Viertel ihrer Zeit im Unterricht intensiven Kontakt zu J. hat. Außerdem wird deutlich, dass die Krankenschwester KS K, die die zweitlängste Zeit von allen Mitarbeiterinnen am Unterricht teilnimmt, in nur 2% dieser Zeit intensiveren Kontakt zu J. aufnimmt und keinen einzigen Kurzkontakt hat. Die FL Si, die während ihrer Zeit nur 9% intensiven Kontakt mit J. hat, scheint dies demgegenüber mit vermehrten Kurzkontakten zu kompensieren; hier liegt sie mit 39% an der Spitze. Ähnliches gilt für den Heilerziehungspflege-Auszubildenden, der sich in seiner Unterrichtszeit nur zu 8% der intensiven Kontaktaufnahme zu J. widmet, allerdings 27% seiner Kurzkontakte in dieser Zeit herstellt.

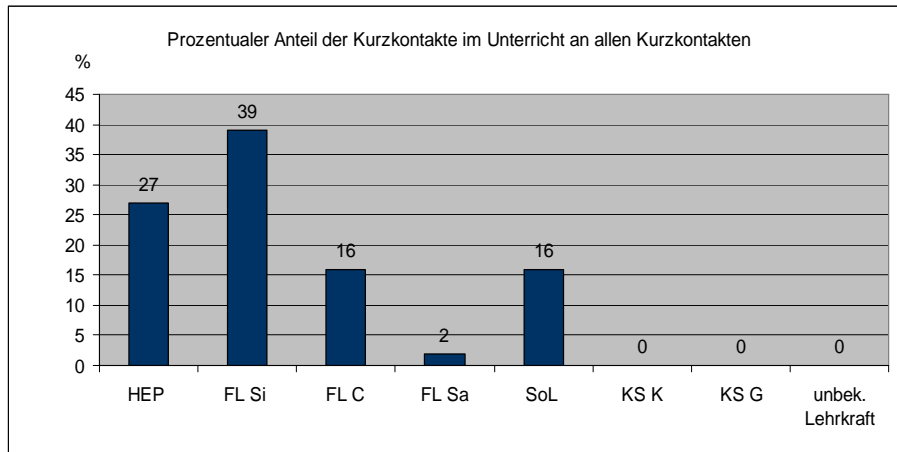


Abb. 51 Prozentualer Anteil der Kurzkontakte im Unterricht an allen Kurzkontakten der jeweiligen Mitarbeiterin

Die Krankenschwestern - obwohl sie sehr viel anwesend sind - haben in der reinen Unterrichtszeit offenbar sehr wenig Kontakt zu J.. Der intensive Kontakt wird durch die Sonderschullehrerin und die Fachlehrerin FL C hergestellt, die Kurzkontakte hauptsächlich von der FL SI und dem Heilerziehungspflege-Auszubildenden HEP. Damit lässt sich die Verteilung der Kontakte über die gesamte Woche auch auf die reine Unterrichtszeit übertragen: Die Sonderpädagogin ist in der Arbeit mit J. die Hauptbezugsperson und ist auch während der Gruppen- Unterrichtszeit hauptsächlich für den intensiven Kontakt und damit für die Assistenz zuständig. Sie weist sowohl absolut als auch in Relation zu ihrer Anwesenheit die längsten Kontaktzeiten auf. Die Hypothese, dass die Sonderpädagogin aufgrund ihrer eventuellen „Überqualifikation“ bzw. ihrer übergeordneten Aufgaben als Bezugsperson eher nicht in Frage kommt, kann damit zumindest für J. nicht aufrechterhalten werden.

5.4.4.2 Nutzung der Arbeitszeiten der Teammitglieder Fall B

Die Teammitglieder verbringen ihren Schulalltag mit verschiedenen Aufgaben. Zunächst wird dargestellt, welchen Anteil an der Gesamtanwesenheit von J. die einzelnen Mitarbeiter überhaupt anwesend sind.

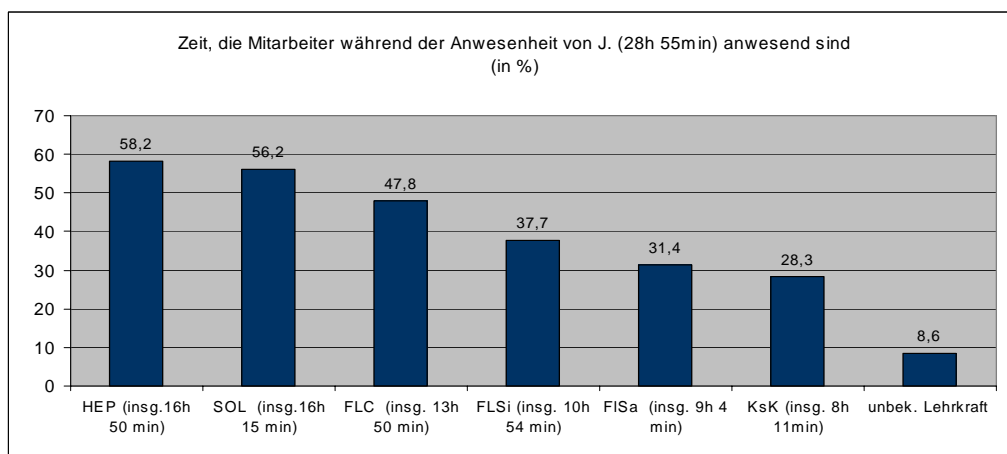


Abb. 52

Die Übersicht macht deutlich, dass kein Mitarbeiter des Klassenteams um J. länger als 58% der Gesamtanwesenheit von J. während der Schulwoche anwesend ist. Die Aufgaben können also nicht durchgängig von einer Person übernommen werden, sondern müssen an verschiedenen Tagen von verschiedenen Mitarbeitern erledigt

werden. Der Heilerziehungspflege-Auszubildende ist am längsten anwesend (58,2%), er wird gefolgt von der Sonderschullehrerin (56,2%). Die beiden Fachlehrerinnen sind 37,7% bzw. 47,8% anwesend, die FL Sa ist 31,4% und die Krankenschwester K. 28,3% der Anwesenheit von J. ebenfalls anwesend.

Da die Kamera immer bei J. bleibt, dieser aber viel mit seinem Rollstuhl im Schulhaus unterwegs ist, wird zunächst dargestellt, welchen prozentualen Anteil ihrer eigenen Gesamtanwesenheit die verschiedenen Personen **überhaupt** zu sehen sind – was die Voraussetzung für eine Auswertung ihrer Aufgaben bildet.

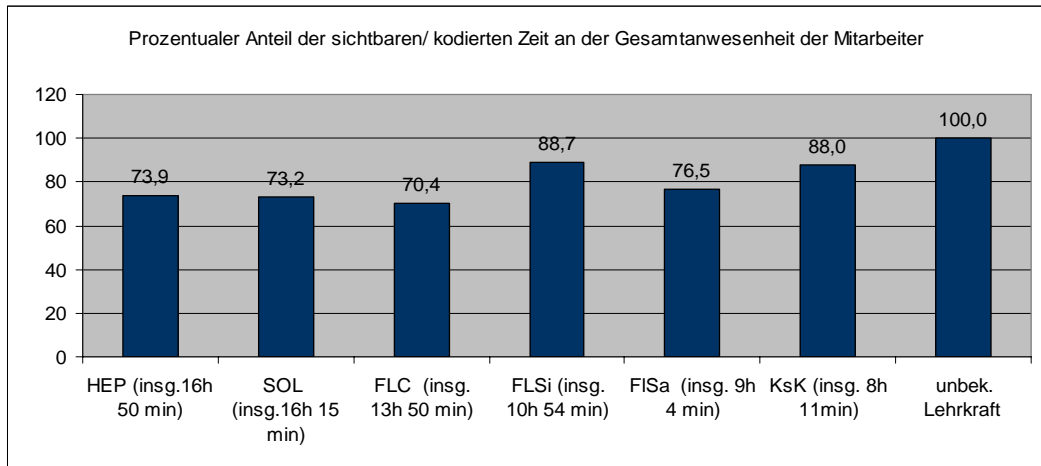


Abb. 53

Insbesondere die drei Personen, die am längsten anwesend sind (HEP, SoL, FLC) sind aufgrund der Bedingungen während der Filmwoche fast ein Drittel ihrer Anwesenheit nicht zu sehen. Das liegt daran, dass J. sich oft aus dem Unterricht herauszieht und dann auf dem Flur herumfährt und die Teammitglieder natürlich im Klassenzimmer verbleiben, man aber nicht mit Sicherheit sagen kann, was sie dort tun. Solche Zeiten wurden als „nicht zu sehen“ kodiert. Auch in den Pausenzeiten sind die Teammitglieder nicht auf den Videos zu sehen.

Die auswertbaren Arbeitszeiten werden von den einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern für verschiedene Tätigkeiten genutzt, wie in den folgenden Grafiken für jede Person dargestellt wird. Die Prozentzahlen beziehen sich also nur auf die tatsächlich sichtbare und damit auswertbare Zeit, ermöglichen daher ausschließlich Aussagen zur Arbeitsteilung in Bezug auf J. bzw. auf die Gruppe direkt um J..

Nutzung der Arbeitszeit des Heilerziehungspflege-Auszubildenden (HEP)

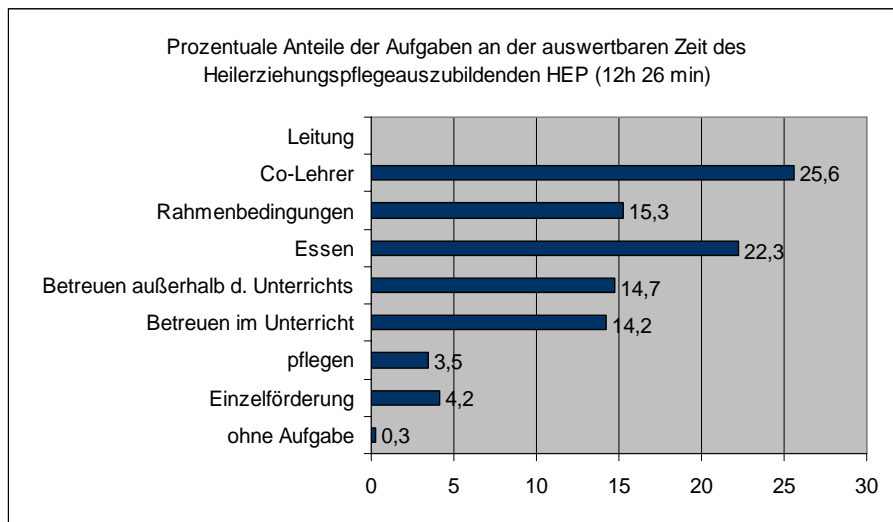


Abb. 54

Der Heilerziehungspflege-Auszubildende war insgesamt 4h und 25min nicht zu sehen (bzw. hatte Pause). In der auswertbaren Zeit hat mit insgesamt 3h 36min (29%) der Gesamt-Bereich „Betreuen“ den höchsten Anteil. Das erklärt sich im Falle von J. damit, dass dieser sich häufig aus dem Unterrichtsgeschehen herauszieht bzw. gelagert wird, und dabei lediglich daran gehindert wird, sich frei zu strampeln und sich selbst zu verletzen. Die Betreuungszeiten verteilen sich beim Heilerziehungspflege-Auszubildenden gleichermaßen auf Zeiten in Gruppen-Unterrichtsphasen und außerhalb davon. Z.B. wurde ein länger dauernder Gang auf einen Flohmarkt, bei dem es über das Schieben des Rollstuhls hinaus nur wenig Ansprache zu den Kindern gab, mit „Betreuen im Unterricht“ kodiert. Deutlich wird, dass der Heilerziehungspflege-Auszubildende in keiner Unterrichtsstunde die Leitung innehatte, aber häufig als Co-Lehrkraft (25,6% der auswertbaren Zeit) eingesetzt wird und an der Vor- und Nachbereitung (15,3%) mitarbeitet. Seine Pflegezeiten sind vermutlich nicht vollständig erfasst, da die Kamera immer J. begleitet hat und der Heilerziehungspflege-Auszubildende häufig andere Kinder gepflegt hat und diese Zeiten aufgrund der Kameraführung nicht zu sehen waren. Auf die Pflege verwendet er 3,5% seiner auswertbaren Zeit. Die Einzelförderung ist mit 4,2% ebenfalls keine Hauptaufgabe des HEP.

Nutzung der Arbeitszeit der Sonderpädagogin (SoL)

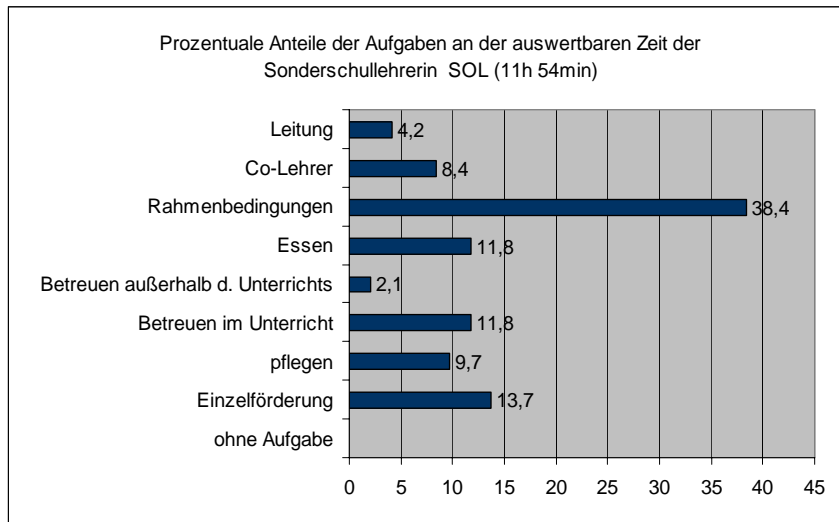


Abb. 55

Die Sonderpädagogin in dieser Schule ist von ihrer Gesamtanwesenheit von 16 h und 15 min aufgrund der Ruhe- und Auszeiten von J. über 4 Stunden nicht zu sehen, so dass nicht ausgeschlossen werden kann, dass sie den Rest der Klasse unterrichtet. Von der sichtbaren und damit kodierbaren Zeit ist sie insgesamt eine Stunde als Co-Lehrkraft tätig (8,4%), unterrichtet 30 Minuten leitend (4,2%) und macht 1h 38min Einzelförderung mit J. (13,7%). Der weitaus größte Teil Ihrer Arbeitszeit bezieht sich mit 4 h 34 min auf die Rahmenbedingungen (38,4% der auswertbaren Zeit), dieser hohe Wert erstaunt, erklärt sich aber mit ihrer Funktion als Leiterin einer Außenstelle. Der Anteil an Betreuungszeiten im Unterricht ergibt sich bei ihr ebenfalls aus dem Flohmarktgang, bei dem für keine Mitarbeiterin die Kategorie „Co-Lehrer“ oder „leitend Unterrichten“ vergeben wurde, sondern bei allen Beteiligten die Kategorie „Betreuen außerhalb des Unterrichts“ kodiert wurde. Die Aufstellung macht deutlich, dass sich die Sonderpädagogin an dieser Schule aus keiner Aufgabe herauszieht, sondern sowohl pflegt als auch Essen gibt, betreut und den Unterricht vor- und nachbereitet. Erstaunlich ist, dass sie trotz ihrer Stellung den Unterricht nur einmal leitet. Erwartet wurde der hohe Anteil an Einzelförderung, der von ihr übernommen wurde.

Nutzung der Arbeitszeit der Fachlehrerin (FLC)

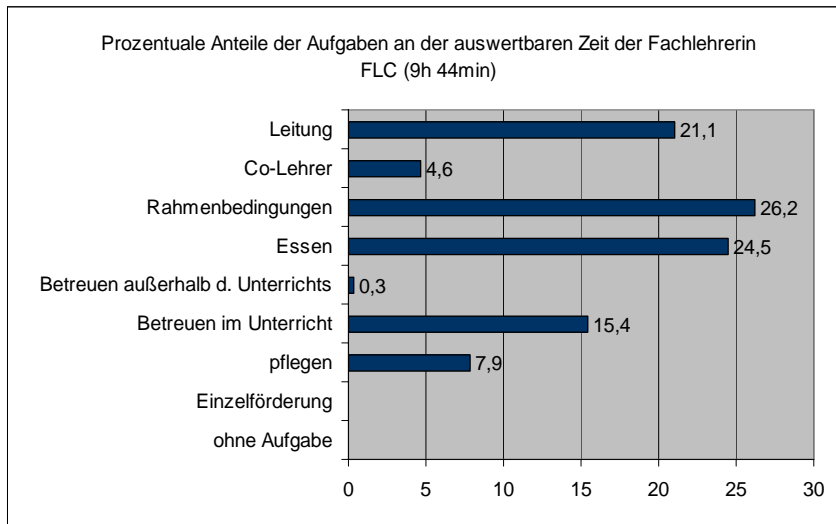


Abb. 56

Die Fachlehrerin FLC hat kein volles Deputat und ist deshalb nur von Montag bis Mittwoch anwesend für insgesamt 13h und 50min. Von dieser Zeit ist sie insgesamt gut 4 Stunden nicht zu sehen bzw. macht Pause, was wiederum daran liegt, dass J. das Klassenzimmer häufig verlässt und die FLC dann nicht mehr im Kameraausschnitt zu sehen ist. In der kodierbaren Zeit von 9h 44min hat sie 2 Stunden die Unterrichtsleitung (21,1%), hier liegt sie an der Spitze der Lehrkräfte. Einen Großteil ihrer Zeit verwendet sie auf Vor- und Nachbereitung des Unterrichts sowie auf das Essen geben. Ihre Betreuungszeiten im Unterricht sind ebenfalls mit dem Flohmarkt-gang erklärbar. Beim Pflegen liegt sie hinter der Sonderpädagogin, was darauf zurück zu führen ist, dass diese hauptsächlich das ausgewählte Kind pflegt und deshalb die Kamera dabei ist, während diese Zeiten bei den übrigen Teammitgliedern häufig nicht zu sehen sind und deshalb unter „Nicht zu sehen/Pausen“ erfasst werden. Auffällig ist, dass die FLC in der Filmwoche gar keine Einzelförderung übernimmt.

Nutzung der Arbeitszeit der Fachlehrerin (FLSi)

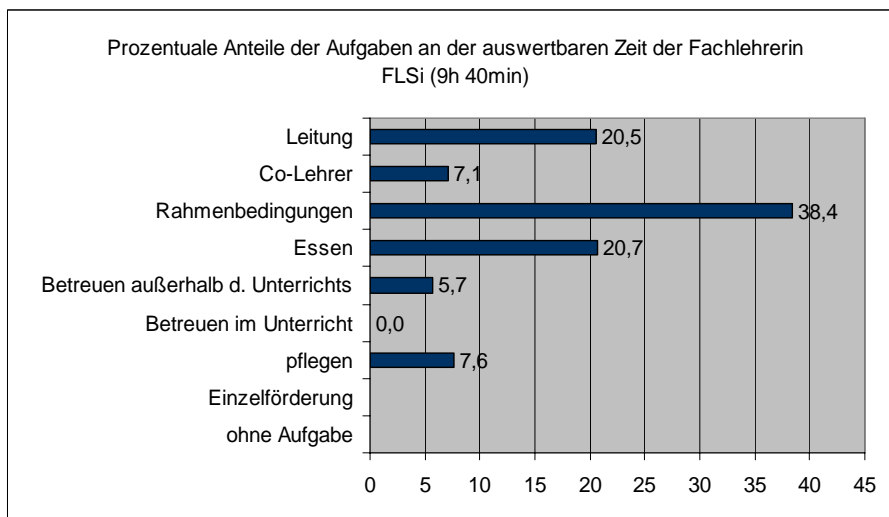


Abb. 57

Die Fachlehrerin FLSi hat ebenfalls nur ein Teildeputat. Auf dem Video ist sie von Dienstag bis Freitag in unterschiedlicher Dauer zu sehen, insgesamt 9 h 40 min. Auch hier ist es möglich, dass sie aufgrund der Aufnahmesituation, bei der J. im Fokus stehen sollte, vermutlich auch einige Zeit anwesend ist, in der sie auf dem Video nicht zu sehen ist. Auffallend bei der Analyse ihrer Tätigkeiten ist, dass sie ebenfalls keine Einzelförderung macht, dass sie aber mit 20,5% ihrer auswertbaren Zeit in ähnlichem Umfang den Unterricht leitet wie die FLC. Die Betreuungszeiten während ihrer Anwesenheit sind kürzer (5,7%), in Unterrichtszeiten betreut sie gar nicht. Auch bei ihr sind die Pflegezeiten mit 7,6% vermutlich zu gering angesetzt. Einen ebenso hohen Anteil Ihrer auswertbaren Zeit verwendet die FL Si wie die Sonderpädagogin auf das Vor- und Nachbereiten des Unterrichts (38,4%).

Nutzung der Arbeitszeit der Physiotherapeutin (FLSa)

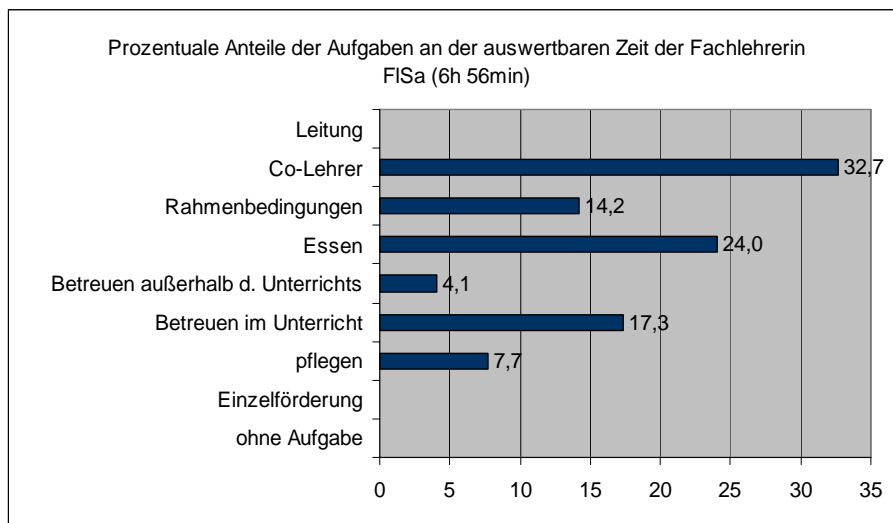


Abb. 58

Die FL Sa ist die Physiotherapeutin im Team, umso erstaunlicher ist es, dass sie ebenso wie die anderen Fachlehrerinnen keine Einzelförderung mit J. vornimmt. Sie ist insgesamt nur 6h und 56 min anwesend bzw. in dieser Zeit ist zu sehen oder zu erschließen, welche Tätigkeiten sie ausübt. Sie leitet den Unterricht zu keiner Zeit, ist aber gut zwei Stunden (32,7% der auswertbaren Zeit) als Co-Lehrkraft tätig, außerdem „betreut“ sie in Unterrichtszeiten (Flohmarkt und Morgenkreis). Sie beteiligt sich ebenso wie die anderen an den Aufgaben Pflege und Essen geben, die Rahmenbedingungen erscheinen anteilmäßig etwas weniger (14,2%), dazu muss angemerkt werden, dass sie fast 2 Stunden lang nicht zu sehen war und in dieser Zeit wahrscheinlich an anderer Stelle mit Rahmenbedingungen beschäftigt war.

Nutzung der Arbeitszeit der Krankenschwester (KsK)

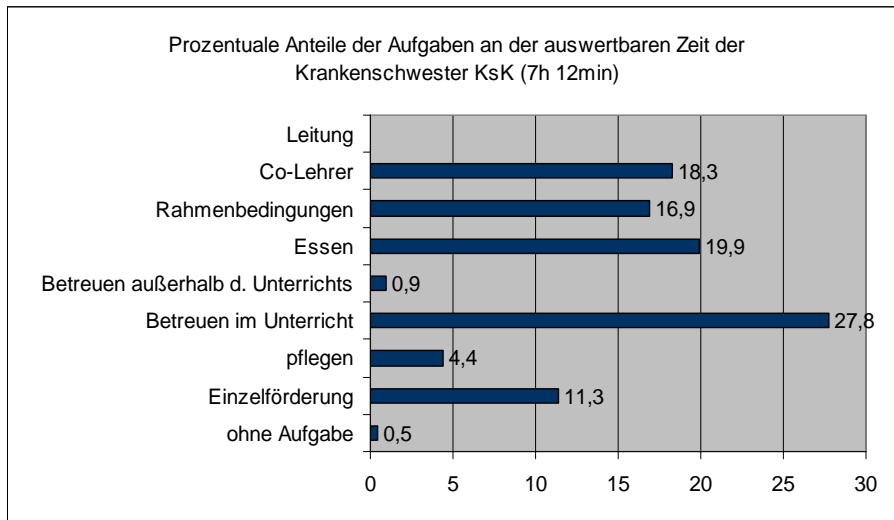


Abb. 59

Die Pflegekraft KsK ist Montag und Freitag nicht da bzw. nicht auf dem Video zu sehen. Am Montag erscheint sie allerdings im Morgenkreis für ca. eine Minute, danach den ganzen Tag nicht, so dass sie als „Nicht anwesend“ erfasst wurde. Erwartungsgemäß unterrichtet sie gar nicht leitend, macht allerdings an einem Tag Einzelförderung (in der Gruppe) (11,3% ihrer auswertbaren Zeit). Einen großen Teil ihrer auswertbaren Zeit (27,3%) verbringt sie mit Betreuen im Unterricht (Morgenkreis und Flohmarkt), auch „Essen geben“ (19,9%) und Rahmenbedingungen (16,9%) nehmen viel Raum ein. Erstaunlich ist das Ergebnis zur Pflege, sie pflegt in der ganzen Woche nur 19min (4,4% ihrer auswertbaren Zeit). Dieses Ergebnis ist offensichtlich dadurch verzerrt, dass sie ebenso wie die Fachlehrerinnen bei der Pflege fast nie für J. zuständig ist und daher von der Kamera auch nicht erfasst werden kann.

Nutzung der Arbeitszeit anderer Personen

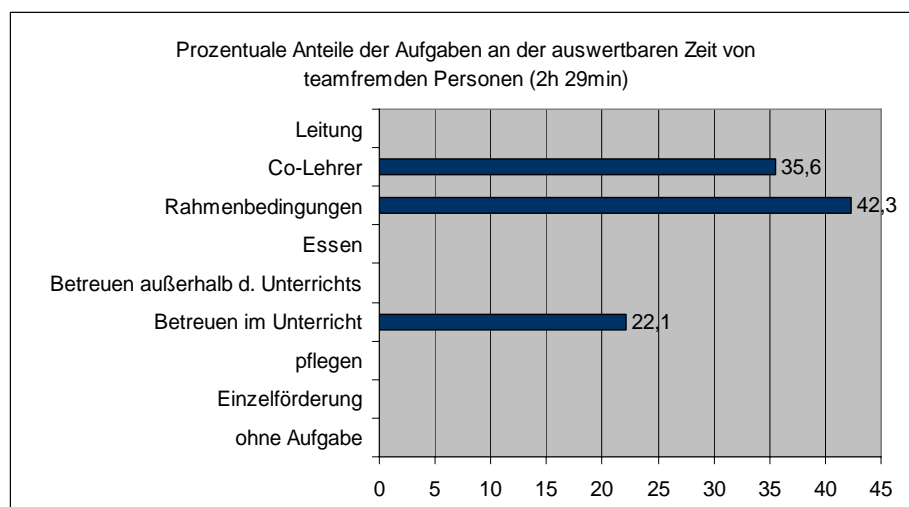


Abb. 60

Zusätzlich zum festen Klassenteam sind im Umfang von insgesamt 2h 29min verschiedene teamfremde Personen beteiligt, die hier zusammengefasst werden. Sie beteiligen sich zum einen an den Rahmenbedingungen, zum anderen haben sie in einer Stunde die Co-Lehrer-Rolle inne, in einer weiteren Stunde betreuen sie und übernehmen im gemeinsamen Morgenkreis die Leitung.

5.4.4.3 Aufgabenübernahme in Fall B

Im Gesamtüberblick über die zu erledigenden Aufgaben im Schulalltag von J. zeigt sich, dass die einzelnen Mitarbeiter unterschiedliche prozentuale Anteile ihrer Zeit auf die jeweiligen Aufgabenaspekte verwenden. Da J. sehr viel außerhalb der Klasse unterwegs ist, wird zunächst dargestellt, welchen prozentualen Anteil ihrer Gesamtanwesenheit die verschiedenen Personen **nicht** zu sehen sind. Für die anschließende Auswertung der Arbeitsteilung werden die tatsächlich auswertbaren (weil sichtbaren) Anwesenheitszeiten als Grundlage genommen, sie bezieht sich also auf die Aufgabenteilung bezüglich des ausgewählten Kindes bzw. der Gruppe, der er gerade angehört.

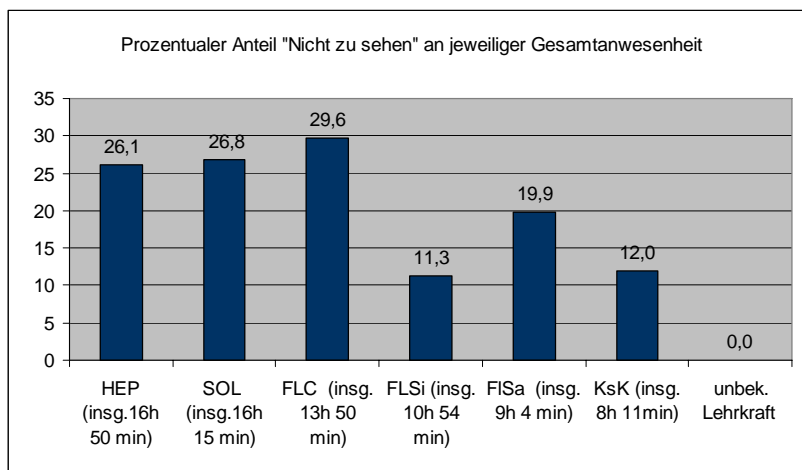


Abb. 61

Die Übersicht macht deutlich, dass niemand durchgängig mit J. arbeitet, da die Mitarbeiterinnen zwischen 11% und knapp 30% ihrer Anwesenheit nicht zu sehen sind. Diese Zeiten setzen sich in dieser Schule aus Pausen, die bewusst gemeinsam (bis auf eine Aufsicht) gemacht werden, und aus Zeiten, in denen J. das Klassenzimmer verlässt und die zurückbleibenden Lehrpersonen dann nicht mehr zu sehen sind, zusammen.

Nachfolgend werden die einzelnen Aufgaben bezüglich ihrer Übernahme durch die Teammitglieder dargestellt und diskutiert. Die Prozentzahlen beziehen sich dabei aus den dargestellten Gründen auf die sichtbare Zeit der jeweiligen Mitarbeiter.

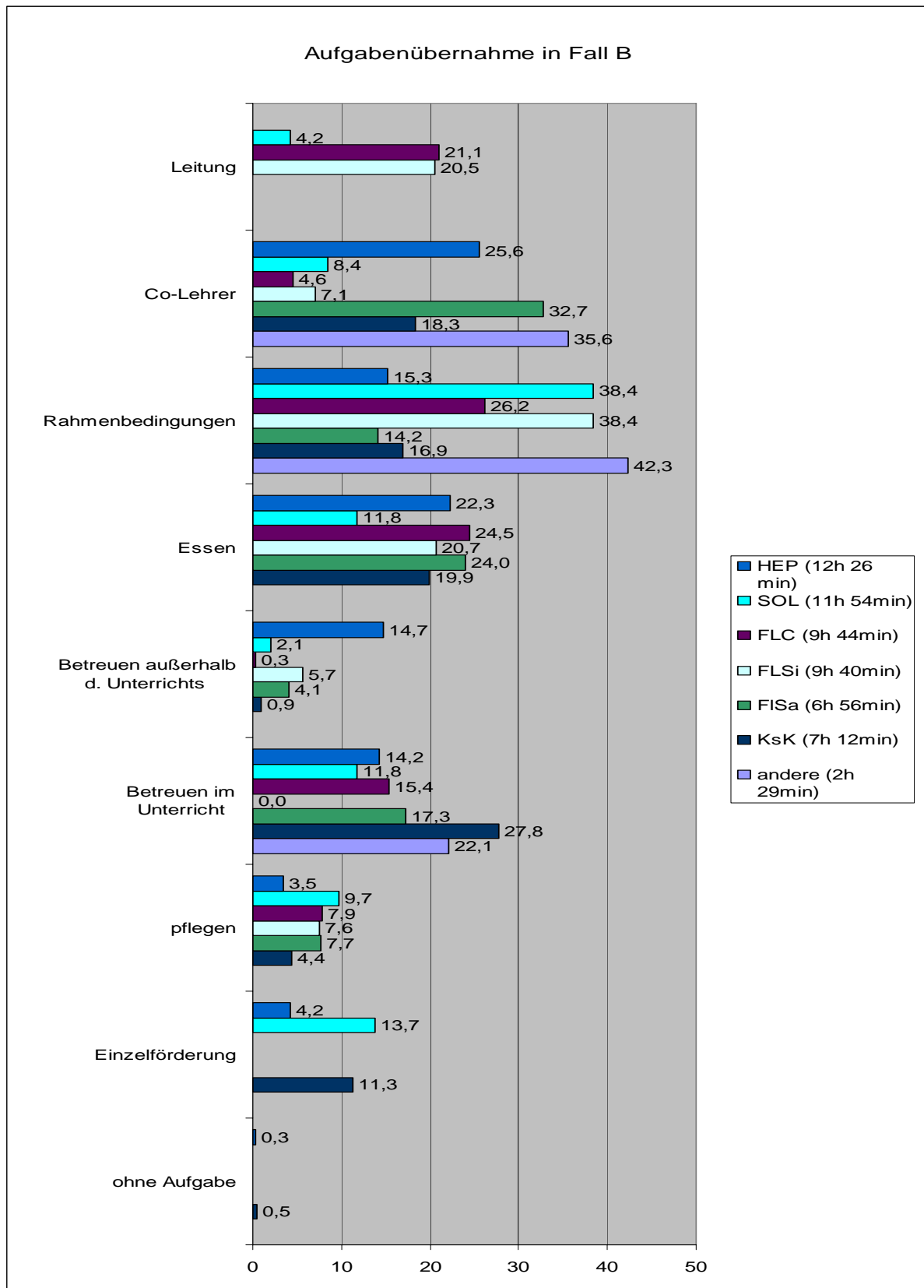


Abb. 62 Übernahme der verschiedenen Aufgaben im Schulalltag von J. bezogen auf die jeweilige auswertbare Zeit der Mitarbeiter.

Nur die beiden Fachlehrerinnen und die Sonderschullehrerin unterrichten **leitend**, alle anderen Berufsgruppen übernehmen diese Aufgabe - wie erwartet werden konnte - nicht. Bei der Sol handelt es sich dabei lediglich um 4,2%, bei den Fachlehrerinnen um einen Anteil von 20,5% bzw. 21,1% ihrer auswertbaren Anwesenheit.

Die Aufgabe des **Co-Lehrers** wird von allen Berufsgruppen übernommen. Insbesondere die Physiotherapeutin, der Heilerziehungspflege-Auszubildende und die Krankenschwester KsK verbringen zwischen 32,7% und 18,3% ihrer auswertbaren Arbeitszeit mit dieser Aufgabe. Die Sonderpädagogin ist hier auch beteiligt, allerdings nur mit 8,4% ihrer Arbeitszeit, ebenso wie die Fachlehrerinnen, die allerdings gegenüber der Sonderpädagogin mehr Anteile als „Leitende Lehrkraft“ haben. Bei der Aufgabe als Co-Lehrer wird das Team zusätzlich von teamfremden Personen unterstützt, die jedoch nicht in die Aufstellung aufgenommen werden, da es nur in geringem Umfang der Fall ist.

Rahmenbedingungen werden von allen Berufsgruppen übernommen. Die Fachlehrerin FLSI und die Sonderpädagogin verwenden beide den gleichen (hohen) Anteil ihrer auswertbaren Zeit mit dieser Aufgabe und verbringen 38,4% mit der Vor- und Nachbereitung des Unterrichts. Gefolgt werden sie von der FLC, die 26,2% ihrer sichtbaren Zeit auf diese Aufgaben verwendet. Die Physiotherapeutin FLSa, der Heilerziehungspflege-Auszubildende HEP und die Krankenschwester verbringen zwischen 14,2 und 16,9% ihrer auswertbaren Zeit mit dieser Aufgabe. Zu bemerken ist, dass auch bei dieser Tätigkeit das Klassenteam von anderen Personen unterstützt wird, die aber in dieser Aufstellung aufgrund des zu vernachlässigenden Ausmaßes nicht aufgeführt sind.

Die Mitarbeiter verbringen alle zwischen 20 und 25% ihrer Zeit mit „Essen geben“ - bis auf die Sonderschullehrerin, die nur 11,8% ihrer sichtbaren Anwesenheit mit dieser Aufgabe verbringt. Die kürzeren Zeiten der SoL erklären sich dadurch, dass die Sonderschullehrerin z.T. erst nach der „Trinkpause“ auf den Videos zu sehen ist, diese Trinkpause allerdings ebenfalls als „Essen geben“ kodiert wird. Bei genauer Analyse der Mittagessenssituationen wird trotz dieser Ergebnisse deutlich, dass die SoL während des Mittagessens hauptsächlich für J. zuständig ist.

Die Aufgabe **Betreuen im Unterricht** wird in Unterrichtszeiten, z.B. während des Flohmarkt-Ganges oder beim Schaukeln auf dem Spielplatz kodiert, wenn es neben dieser Aktivität keine weiteren erkennbaren pädagogischen Inhalte gibt. Es zeigt sich, dass bis auf die Fachlehrerin FL Si alle Berufsgruppen daran beteiligt sind. Den höchsten Anteil an ihrer sichtbaren Zeit hat erwartungsgemäß die Krankenschwester (27,8%), gefolgt von „anderen Personen“. Die Physiotherapeutin FL Sa folgt mit 17,3%, die FLC und die SoL mit 15,4 % bzw. 11,8% ihrer kodierten Zeit. Die Fachlehrerin FL Si war an diesen beiden Unterrichtseinheiten nicht beteiligt.

Beim **Betreuen außerhalb des Unterrichts** fällt auf, dass der Heilerziehungspflege-Auszubildende fast 15% seiner sichtbaren Zeit mit „Betreuen außerhalb des Unterrichts“ verbringt, mit Abstand mehr als die anderen Teammitglieder. Insgesamt wird diese Kategorie außerhalb von Gruppen-Unterrichtsphasen in diesem Team selten vergeben, was bedeuten könnte, dass diese Zeiten mit anderen Aufgaben gefüllt sind (Pflege, „Essen geben“ etc).

Auch bei der Aufgabe **Pflegen** zeigt sich, dass alle Berufsgruppen daran beteiligt sind, die Sonderpädagogin verwendet sogar prozentual den größten Anteil ihrer auswertbaren Zeit auf die Pflege. Dies liegt sicherlich daran, dass sie für J. zuständig ist und deshalb in den Pflegesituationen zu sehen ist, während die Pflegezeiten der anderen Personen z.T. sicherlich unter „nicht zu sehen“ kodiert werden. Insgesamt nimmt die Pflege zwischen 4% und 10% der auswertbaren Zeit der Mitarbeiter ein. Diese Werte sind, obwohl J. aufgrund seiner starken körperlichen Beeinträchtigung sicherlich mehr pflegerische Unterstützung benötigt als z.B. Gy. aus Fall A,

nicht sehr hoch. Die in der Literatur häufig geäußerte Vermutung, dass dieser Aspekt der pflegerischen Tätigkeiten einen Großteil der Arbeitszeit der Mitarbeiter ausmacht, kann somit für Fall B ebenfalls nicht gestützt werden.

Die **Einzelförderungszeiten** beziehen sich auf die Zeiten, in denen J. bzw. Kinder aus der Gruppe unmittelbar in seiner Umgebung Einzelförderung erhalten. Ob parallel dazu jemand mit anderen Kindern Einzelförderung macht, kann nicht immer gesagt werden, kann also in die Auswertung der Aufgabenübernahme nicht mit einfließen. Diese Zeiten sind bei den entsprechenden Mitarbeitern ggf. unter „nicht zu sehen“ kodiert. Die Einzelförderung wird entgegen der aus der Literatur abgeleiteten Annahme in Fall B nicht von der Physiotherapeutin durchgeführt und auch die anderen Fachlehrerinnen halten sich bei dieser Aufgabe bei J. zurück. Die Sonderpädagogin dagegen verbringt 13,7% ihrer auswertbaren Zeit mit Einzelförderung, dies entspricht den Erwartungen. Erstaunlich ist, dass auch die Krankenschwester mit 11,3% Anteil an ihrer Zeit und der HEP (in geringerem Ausmaß) Zeit mit dieser Aufgabe verbringen. Dabei muss erläutert werden, dass diese Zeit des HEP ein Gang zum Bäcker ist, den er mit J. alleine durchführt, bei dem J. alleine fahren soll und vom HEP intensiv dazu ermutigt wird.

5.4.5 Auswertung der Kooperation in Fall C

In der Schule C, einer Schule für Geistigbehinderte, entsprach das ausgewählte Kind im Grunde nicht ganz der von uns gemeinten Zielgruppe, da es sich um ein Mädchen (D.) mit Down-Syndrom handelt. Die Behinderungen von D. sind zwar im Vergleich zur sonstigen Schülerschaft an dieser Schule sicherlich profund, verglichen mit den anderen Schülern der Stichprobe ist D. aber mit Abstand am wenigsten stark beeinträchtigt. Sie verfügt allerdings wie die anderen nicht über aktive Lautsprache, ist aber mobil und kann Hinweise verstehen und darauf reagieren. Sie wurde trotz dieser Einschränkungen in der Stichprobe belassen, da sie von ihrer Schule als „schwerstbehindert“ eingestuft wurde, und sie ist sicherlich auch eine der Schülerinnen mit den schwersten Beeinträchtigungen an dieser Schule. Dadurch lässt sich untersuchen, ob es Unterschiede zu Schulen und Teams mit schwerer behinderten Kindern oder sogar homogenen Schwerstbehindertenklassen gibt. D. geht in eine eher heterogene Klasse mit insgesamt fünf Kindern, die allerdings im Laufe der Woche durch Krankheiten stark dezimiert wurde (auf drei Schüler).

Das Team ist das kleinste in der Untersuchung, es besteht aus einer Fachlehrerin (FL Rö), einer Sonderpädagogin (Sopäd He), einer Fachlehreranwärterin (FLA Mü) und einem Zivildienstleistenden (ZDL). Zu diesem Team gehört kein Therapeut - dies entspricht nach den Ausführungen im theoretischen Teil den Erwartungen, da Therapeuten oftmals nicht zum Klassenteam an Schulen für Geistigbehinderte gehören. Im folgenden Abschnitt wird zunächst die in der Fragestellung formulierte Annahme untersucht, dass Sonderpädagogen sich aus der Betreuung von Schülern eher zurückziehen und andere Personen die Rolle der Bezugsperson übernehmen. Anschließend erfolgt wiederum die Untersuchung der Arbeitsteilung im Fall C während der gesamten Woche.

5.4.5.1 Kontaktdauer und Bezugsperson in Fall C

D. war in der gefilmten Schulwoche insgesamt 28 h und 56 min anwesend und hatte zu den Teammitgliedern - unabhängig von der Aufgabenverteilung - in unterschiedlichem Umfang intensiven Kontakt. Sie hat in der Zeit, die sie in der Schule verbringt, 7h und 54,5min intensive Zuwendung, das entspricht mit 27,3% fast einem Drittel

ihrer Gesamtanwesenheit in der Schule. Darunter fallen sowohl Unterrichtszeiten als auch Essens- und Pflegezeiten, Ruhephasen und Einzelförderung. Deutlich wird, dass den größten Anteil dieser Zeit mit 6 h und 54 min die Fachlehrerin FL (Rö) übernimmt. Gefolgt wird sie von der Fachlehreranwärterin FLa (Mü) mit 74,5 Minuten, obwohl diese nur an zwei Tagen anwesend ist. Die Sonderpädagogin ist ebenfalls nicht die ganze Zeit zugegen, hat jedoch 34,5 Minuten intensiven Kontakt zu D in der Filmwoche. Der ZDL, obwohl häufig anwesend, nimmt fast überhaupt keinen intensiven Kontakt zu D. auf.

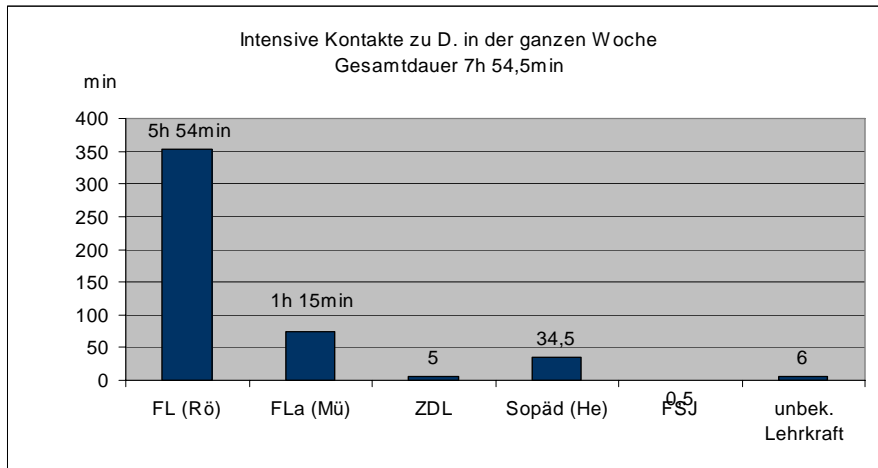


Abb. 63 Dauer der intensiveren Kontakte zu D. in der ganzen Woche

Außerdem nehmen die Mitarbeiter insgesamt 397 Kurzkontakte zu ihr auf, das sind fast doppelt so viele wie bei Gy. aus Fall A. Sie werden hauptsächlich durch die FL (Rö) mit 200 Mal initiiert. Die FL (Rö) hat auch hier mit großem Abstand am häufigsten Kontakt mit D.. Die Sonderpädagogin folgt mit 76 kurzen Kontakten, die Fachlehreranwärterin mit 55 und der ZDL mit 44 Kurzkontakten. Damit gleicht Letzterer die fehlenden intensiven Kontakte nicht in der gleichen Weise wie der HEP in Fall B durch vermehrte kurze Ansprachen aus, sondern zieht sich insgesamt offenbar eher zurück.

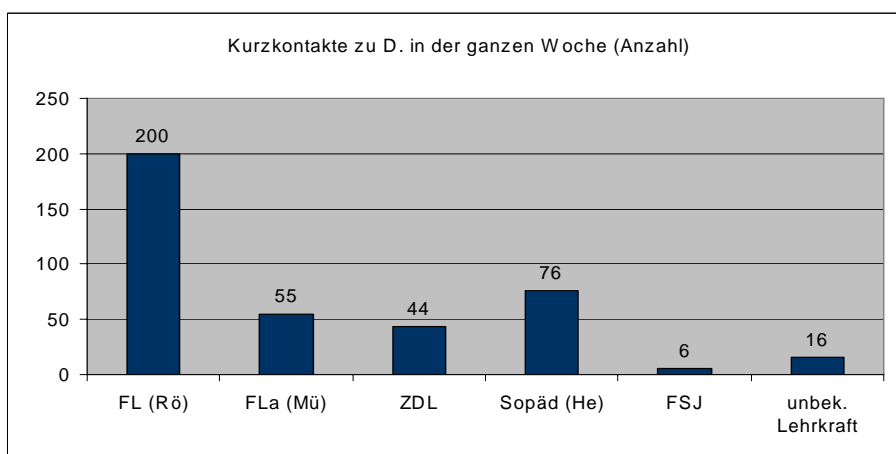


Abb. 64 Anzahl der Kurzkontakte zu D. in der ganzen Woche

Die Rolle der Bezugsperson wird eindeutig von der Fachlehrerin (Rö) übernommen. Dieses Ergebnis stützt die Hypothese, dass diese Rolle eher von Fachlehrerinnen eingenommen wird, während die Sonderpädagogen diese Rolle eher nicht für sich in Anspruch nehmen.

D. hat sicherlich weit weniger Unterstützungsbedarf als Gy. oder J. aus den vorangegangenen Fällen. Insofern stellt sich die Frage, ob sie in ähnlichem Ausmaß unterrichtliche Assistenz erhält wie die schwerer behinderten Kinder oder ob hier Unterschiede erkennbar werden. Die Gruppen-Unterrichtszeit, an der auch D. teilnahm, betrug in der Filmwoche 7h 24min, das entspricht 25,6% ihrer Gesamtanwesenheit. Die Teammitglieder sind in diesen Gruppen-Unterrichtszeiten in unterschiedlichem Ausmaß anwesend.

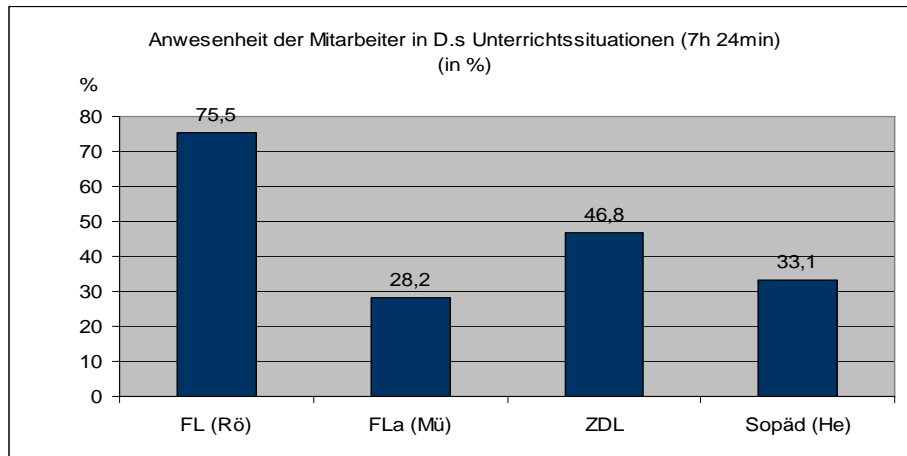


Abb. 65

Die Fachlehrerin (Rö) ist in 75,5% der Unterrichtszeiten anwesend, gefolgt vom ZDL, der 46,8% dieser Zeiten da ist, der Sonderpädagogin mit 33,1% und der Fachlehreranwärterin, die 28,2% der Gruppen-Unterrichtszeiten in der Klasse ist. Damit ist weit mehr personelle Kontinuität als in den anderen beiden Fällen möglich.

Nachfolgend wird betrachtet, ob sich die intensiven Kontakte zu D. auch in den Unterrichtszeiten finden lassen, da auch sie trotz ihres vergleichsweise geringeren Hilfebedarfs aufgrund der heterogenen Klassenzusammensetzung ebenfalls auf Unterstützung angewiesen ist.

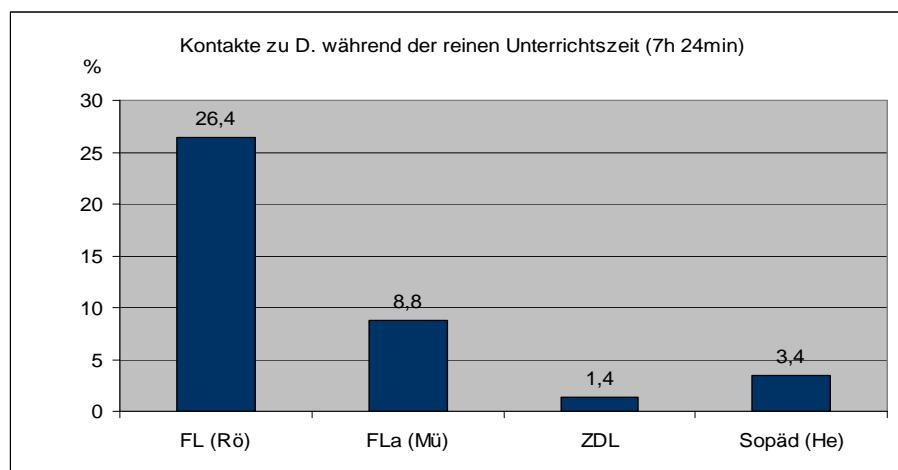


Abb. 66 Kontakte im Unterricht bezogen auf die Gesamtzeit der jeweiligen Mitarbeiterin im Unterricht

D. hat besonders mit der Fachlehrerin (Rö) und in geringerem Ausmaß auch mit der Fachlehreranwärterin intensivere Kontakte im Unterricht. Die Fachlehrerin (Rö) verbringt 26,4% ihrer Anwesenheit im Unterricht im intensi-

ven Kontakt mit D.. Obwohl sie, wie weiter unten dargestellt wird, häufig die Leitung hat, scheint sie dabei dennoch besonderes Augenmerk auf D. zu richten. Dagegen ist der ZDL, obwohl er häufig als zweite Person im Unterricht anwesend ist, fast nie in direktem Kontakt zu D. Auch die Sonderpädagogin verbringt nur 3,4% ihrer Anwesenheit im Unterricht direkt mit D..

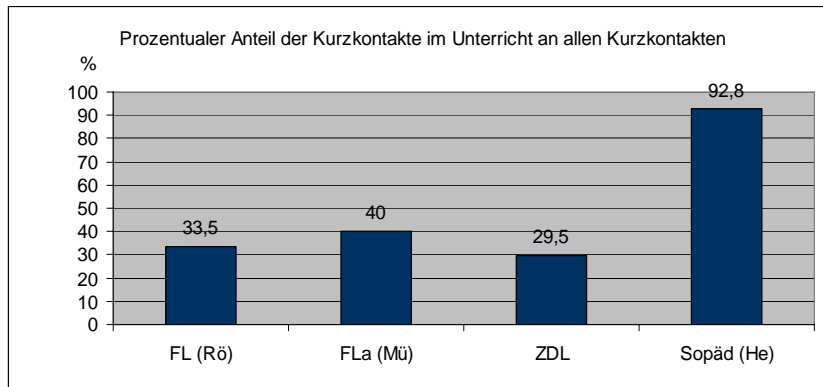


Abb. 67 Prozentualer Anteil der Kurzkontakte im Unterricht an allen Kurzkontakten der jeweiligen Mitarbeiterin.

Dagegen finden sich fast die gesamten Kurzkontakte der Sonderpädagogin in Unterrichtszeiten, was daran liegt, dass sie im Grunde nur zu diesen Zeiten in die Klasse kommt. Die anderen Teammitglieder haben zwischen 30% und 40% ihrer Kurzkontakte während dieser Gruppen-Unterrichtszeiten.

5.4.5.2 Nutzung der Arbeitszeiten der Teammitglieder in Fall C

Die Teammitglieder übernehmen während ihres Schultages verschiedene Aufgaben. Zunächst wird nachfolgend dargestellt, wie viel Prozent der Gesamtzeit von D. in der Schule die einzelnen Mitarbeiterinnen überhaupt anwesend sind.

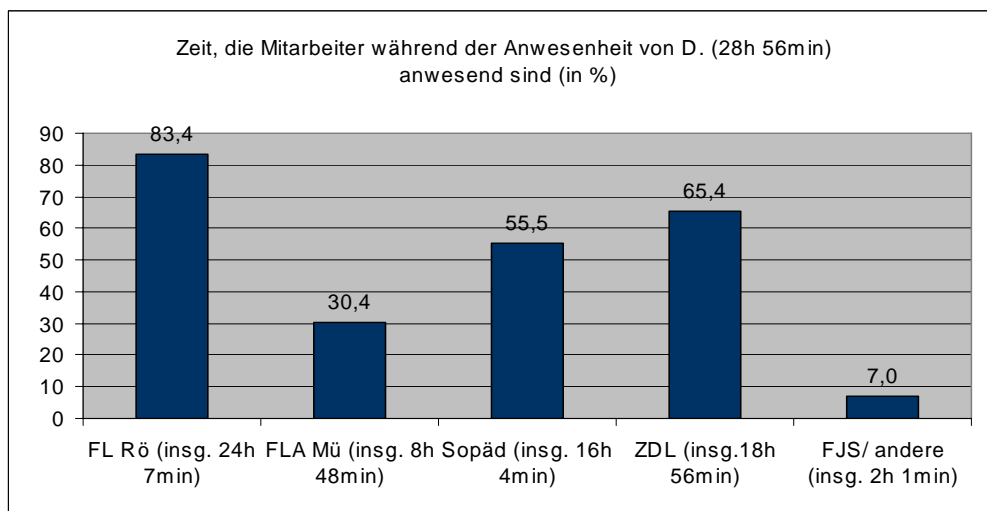


Abb. 68

Die Fachlehrerin (Rö) ist 83,4% während der Anwesenheit von D. ebenfalls in der Schule anwesend, gefolgt vom ZDL mit 65,4%, der Sonderpädagogin mit 55,5% und der Fachlehreranwärterin, die 30,4% von D.s Zeit anwesend ist. Nachfolgend wird dargestellt, wie viel Prozent ihrer Anwesenheit die einzelnen Teammitglieder auf dem Video sicht- und damit erfassbar sind.

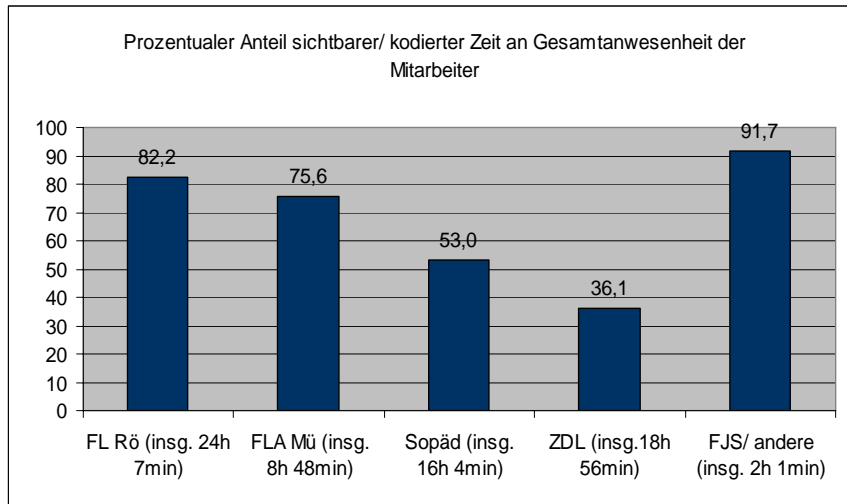


Abb. 69

Die Fachlehrerinnen sind 82,2% bzw. 75,6% ihrer jeweiligen Anwesenheit zu sehen und damit in D.s Nähe. Die Sonderpädagogin ist nur 53 % ihrer Anwesenheit sichtbar, der ZDL nur 36,1%, was bedeutet, dass sie beide offenbar noch anderen Klassen zugeordnet sind. Die „anderen“ Personen sind nur sehr begrenzte Zeit sicher anwesend, da sie nur zu bestimmten Zeiten zum Unterricht dazu kamen. Von diesen Zeiten waren sie deshalb fast die ganze Zeit sicht- und damit bezüglich ihrer Aufgaben kodierbar.

Diese auswertbaren Arbeitszeiten werden von den einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern für verschiedene Tätigkeiten genutzt. Die Prozentzahlen in den folgenden Grafiken beziehen sich auf die tatsächlich sichtbare und damit auswertbare Zeit, ermöglichen also Aussagen zu Arbeitsteilung in Bezug auf die Arbeit mit D. bzw. mit der Gruppe, der D jeweils angehört.

Nutzung der Arbeitszeit der Fachlehrerin FL (Rö)

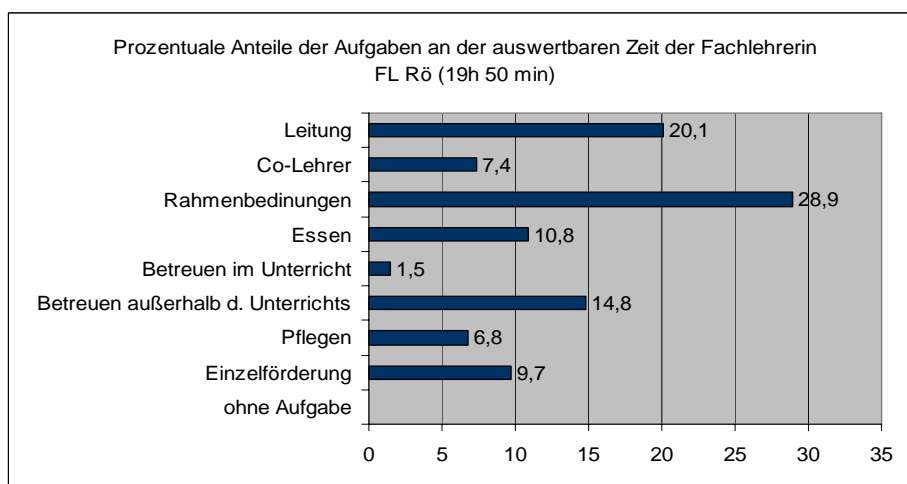


Abb. 70

Die Fachlehrerin ist insgesamt 19 h 50 min in der Schule sichtbar. Auffällig ist, dass sie fast ein Drittel dieser Zeiten auf Rahmenbedingungen, also die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts und anderer Phasen, verwendet. Außerdem hat sie in 20 % ihrer Anwesenheit die Rolle der Unterrichtsleitung inne, weitere 7,4% ist sie als

Co-Lehrkraft tätig. Mit 16,3% ist der Anteil des „Betreuens“ relativ hoch. Dies ist in der betreffenden Schule dadurch zu erklären, dass nach dem Mittagessen immer eine Zeit als „Ruhepause“ eingeplant ist, in der die Kinder sich frei beschäftigen und die Lehrkraft nur betreuend anwesend ist. 6,8% ihrer Anwesenheit verbringt die Fachlehrerin mit pflegerischen Aufgaben. Aufgrund der geringeren Schwere der Behinderung von D. betrifft das die Wickelsituation, aber zum größeren Teil das An- und Ausziehen (die Aufnahmen wurden im Winter gefilmt) bzw. das Händewaschen. Die Einzelförderung übernimmt die Fachlehrerin zu fast 10% ihrer Anwesenheit.

Nutzung der Arbeitszeit der Fachlehreranwärterin Fla (Mü)

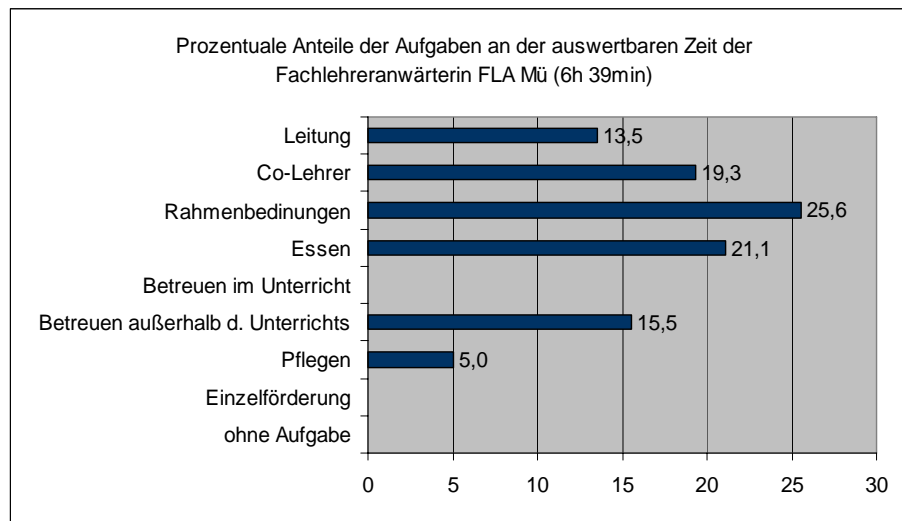


Abb. 71

Die Fachlehreranwärterin ist nur 6h und 39min in der Klasse. Bei der Betrachtung ihrer Aufgaben wird aber deutlich, dass sie bis auf die Einzelförderung an allen Aufgaben beteiligt ist. Im Gegensatz zur Fachlehreranwärterin aus Fall D, die nie die Unterrichtsleitung übernimmt (vgl. dort), verwendet sie 13,5% ihrer Zeit für diese Aufgabe, weitere 19,3% ist sie als Co-Lehrkraft tätig. Sie kümmert sich in hohem Maße um Rahmenbedingungen, auch an betreuerischen und pflegerischen Aufgaben ist sie beteiligt. 21,1% ihrer Anwesenheit verbringt sie beim „Essen geben“.

Nutzung der Arbeitszeit der Sonderpädagogin

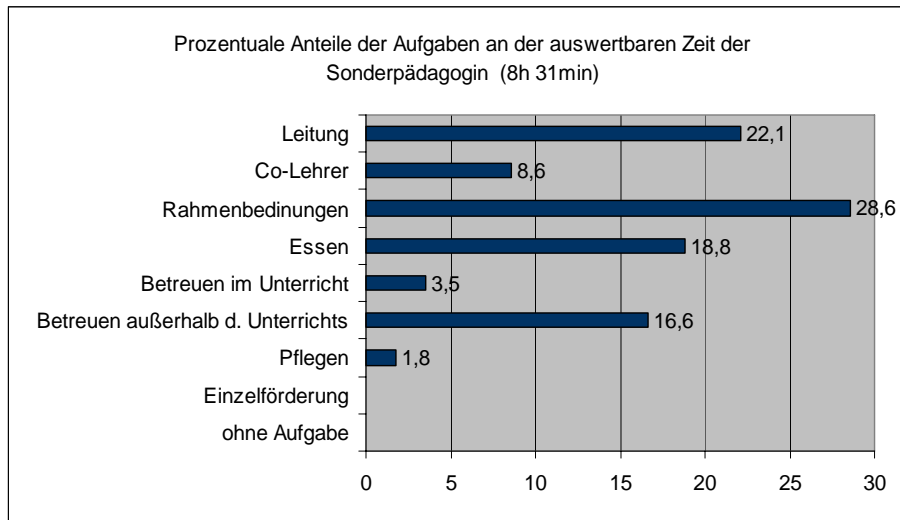


Abb. 72

Die Sonderpädagogin ist ebenfalls nicht die ganze Zeit in der Klasse, sondern nur 8h und 31min. Fast ein Drittel ihrer Zeit ist sie mit Rahmenbedingungen befasst, außerdem übernimmt sie häufiger die Unterrichtsleitung (22,1% ihrer Anwesenheit) und ist 8,6% als Co-Lehrkraft tätig. 20,2% der Zeit verwendet sie auf betreuerische Tätigkeiten, und fast 20% auf das Essen geben. Auffällig ist, dass sie fast gar nicht pflegt und entgegen der Erwartung keine Einzelförderung übernimmt.

Nutzung der Arbeitszeit des Zivildienstleistenden

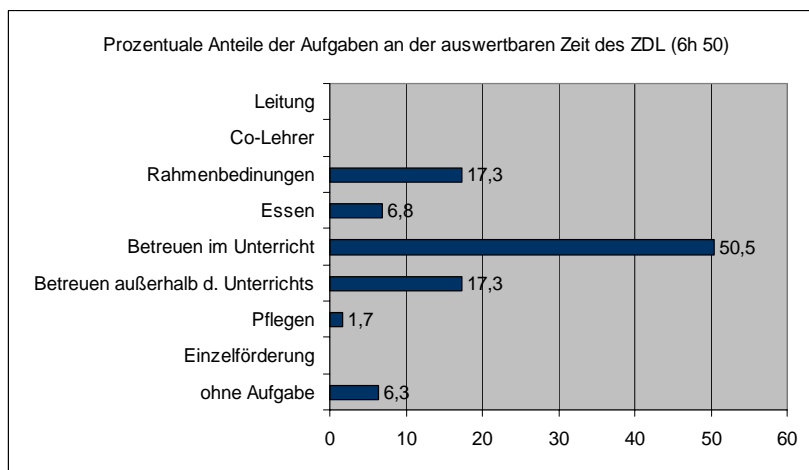


Abb. 73

Der Zivildienstleistende, der mit 6 h und 50 min ähnlich viel anwesend ist wie die Fachlehreranwärterin, hat erwartungsgemäß einen deutlichen Schwerpunkt in betreuerischen Tätigkeiten mit insg. 67,8% seiner Zeit. Der überwiegende Anteil findet dabei in Gruppen-Unterrichtszeiten statt. Er hat nie die Unterrichtsleitung und augenscheinlich auch nie die Co-Lehrer-Rolle inne, da er das Kriterium für die Co-Lehrkraft-Kodierung nicht erfüllt, sondern lediglich betreuend dabei ist. Außerdem führt er - dies entspricht der Erwartung - auch keine Einzelförderung durch. Er ist der Einzige im Team, der 6,3% seiner Zeit ohne Aufgabe/ bzw. mit Fremdaufgabe anwesend

ist, z.B. sitzt er während der Unterrichtszeit am gelegentlich PC im Klassenzimmer. Pflegen und „Essen geben“ gehören ebenfalls eher weniger zu seinen Aufgaben.

Nutzung der Arbeitszeit der „anderen“ (FSJ und teamfremde Personen)

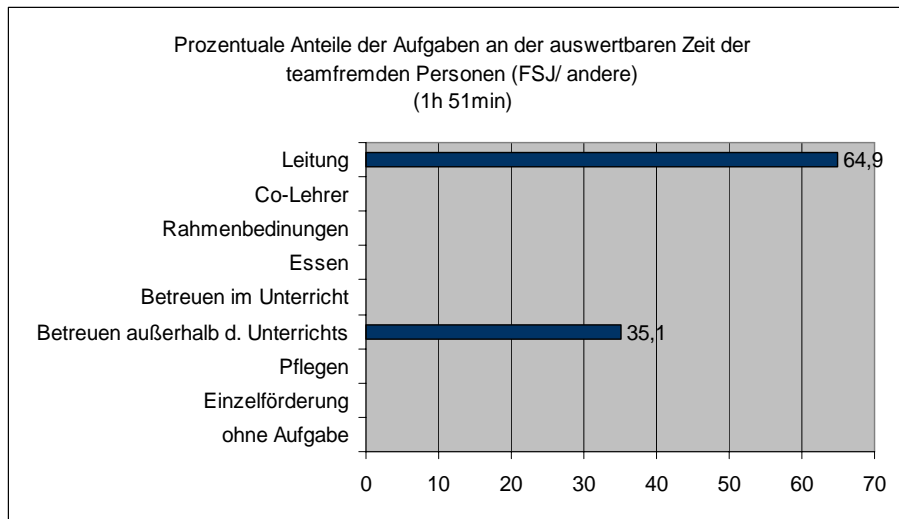


Abb. 74

Teamfremde Personen sind in dieser Klasse entweder anwesend, weil sie (zusätzlich) betreuen, oder weil sie in einer Unterrichtseinheit die Leitung übernehmen, da klassenübergreifend unterrichtet wird. In diesem Fall wurde mit der Nachbarklasse gemeinsam Musik unterrichtet und die Leitung lag bei der dort tätigen Fachlehrerin.

5.4.5.3 Aufgabenübernahme in Fall C

Im Überblick über die zu erledigenden Aufgaben im Schulalltag von D. zeigt sich, wie viel Prozent ihrer sichtbaren Arbeitszeit die einzelnen Mitarbeiter auf den jeweiligen Aufgabenaspekt verwenden. Hier werden Unterschiede zwischen den Mitarbeitern deutlich, da nicht alle Aufgaben gleichermaßen von allen Berufsgruppen übernommen werden. Zunächst wird dargestellt, welchen prozentualen Anteil ihrer Gesamtanwesenheit die verschiedenen Personen **nicht** zu sehen sind. Für die anschließende Auswertung der Arbeitsteilung werden die tatsächlich auswertbaren (weil sichtbaren) Anwesenheitszeiten als Grundlage genommen, sie bezieht sich also auf die Arbeitsteilung in der Gruppe um D..

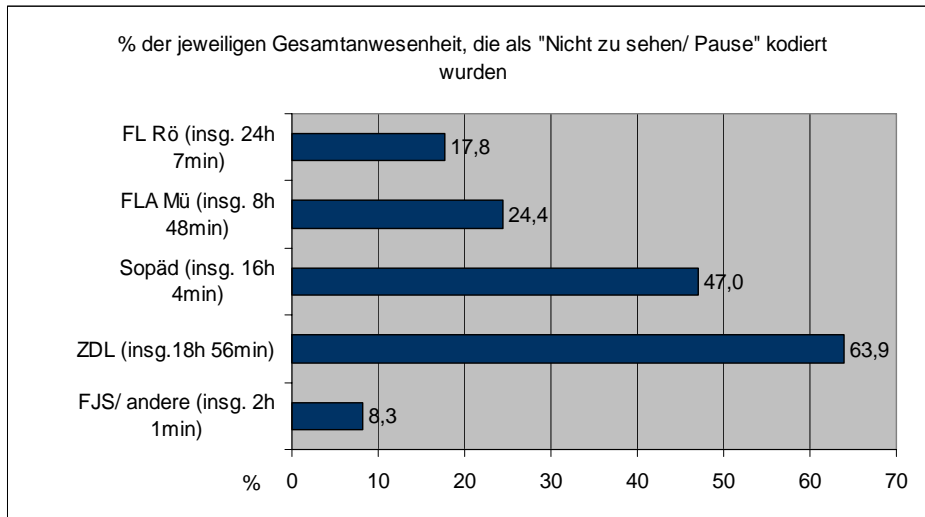


Abb. 75

Der Zivildienstleistende und auch die Sonderpädagogin sind offenbar noch anderen Klassen zugeordnet, der ZDL ist über 60% seiner Gesamtanwesenheit nicht in der Klasse und die Sonderpädagogin ebenfalls fast 50%. Am durchgängigsten ist die Fachlehrerin in der Klasse.

In der nachfolgenden Übersicht werden die einzelnen Aufgabenbereiche dargestellt sowie der prozentuale Anteil der auswertbaren Zeiten, die von den einzelnen Lehrpersonen auf diese Aufgabe verwendet werden. Da es sich um Prozentwerte handelt kann der absolute Wert davon stark abweichen, dies wird jeweils im Text erläutert.

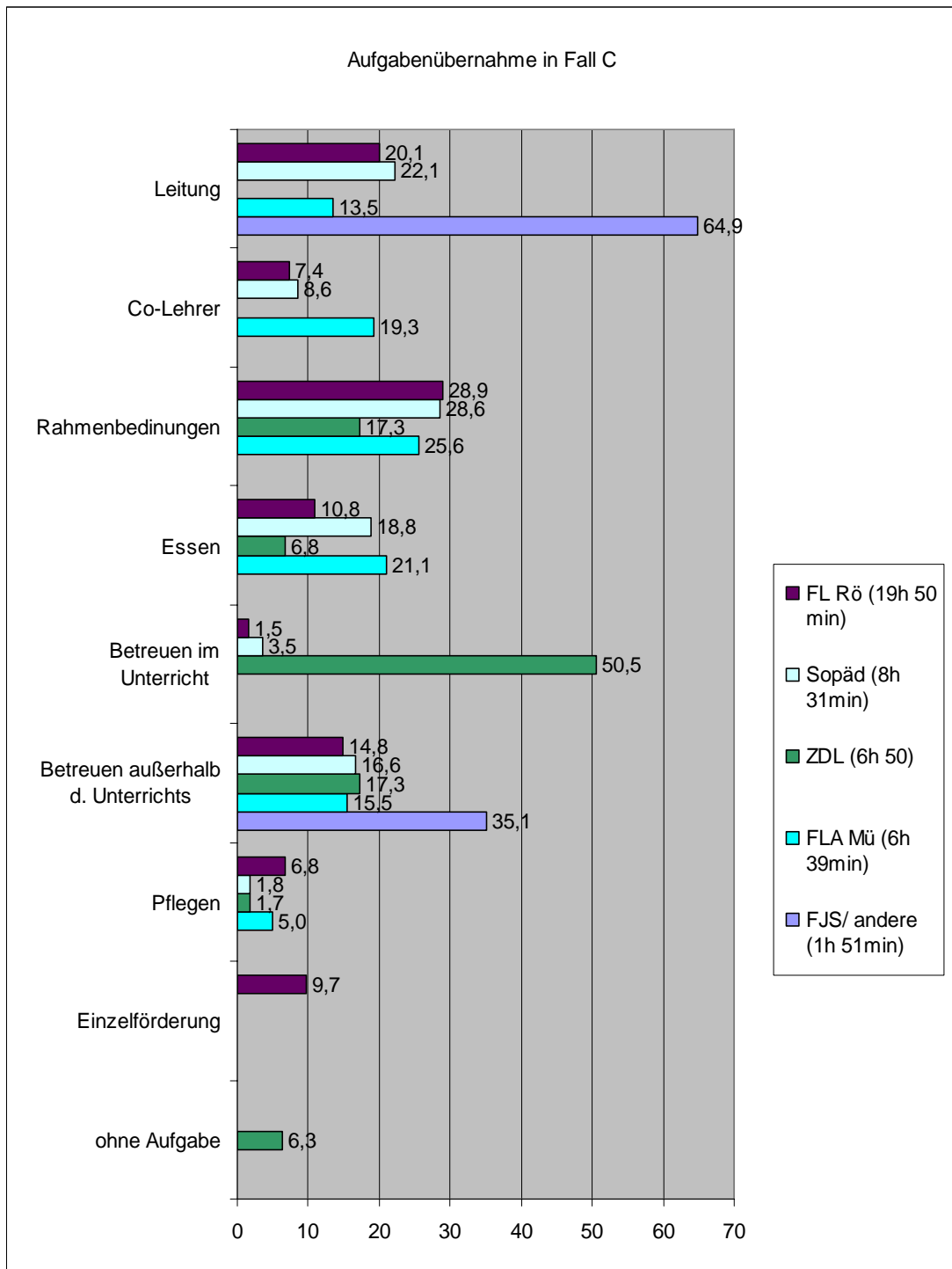


Abb. 76 Übernahme der verschiedenen Aufgaben im Schulalltag von D. bezogen auf die jeweilige auswertbare Zeit der Mitarbeiter.

Die **Unterrichtsleitung** wird erwartungsgemäß nur von den pädagogischen Lehrkräften übernommen, die Sonderpädagogin (knapp 2 h) und die Fachlehrerin (6 h) sind hier jeweils mit etwa 20% ihrer Anwesenheit und die Fachlehreranwärterin mit 13,5% ihrer Zeit (knapp 1 Stunde) beteiligt. Dabei ist die Übernahme dieser Aufgabe durch die Fachlehreranwärterin bemerkenswert, da ihre Ausbildung noch nicht abgeschlossen ist (vgl. die Fachlehreranwärterin aus Fall D., die demgegenüber viel weniger in die Gestaltung des Unterrichts involviert ist). Die

teamfremden Personen kommen offensichtlich z.T. gezielt zur Übernahme der Unterrichtsleitung dazu und verwenden deshalb sehr viel ihrer sichtbaren Zeit auf diesen Aufgabenaspekt.

Die Rolle der **Co-Lehrkraft** wird erwartungsgemäß von den drei pädagogischen Fachkräften übernommen, die Fachlehreranwärterin verwendet erwartungsgemäß prozentual etwas mehr von ihrer Zeit auf diesen Aufgabenaspekt (19,3% bzw. 77 min) als die beiden anderen (FL Rö 7,4% bzw. 88min und Sopäd 8,6% bzw. 44min). Auffällig, aber nach den oben angestellten Überlegungen nachvollziehbar ist, dass der ZDL hier keine Anteile hat.

Die Aufgabe der **Rahmenbedingungen** wird von allen Berufsgruppen übernommen, der ZDL ist hier prozentual etwas weniger beteiligt als die anderen.

Das „Essen geben“ ist eine Aufgabe, auf die besonders die Fachlehreranwärterin und die Sonderpädagogin prozentual viel Zeit ihrer Anwesenheit verwenden. Absolut gesehen ist die Fachlehrerin hier allerdings wiederum am meisten beteiligt (2h und 9min). Der ZDL verwendet wieder weniger seiner Zeit auf diese Aufgabe.

Die Aufgabe **Betreuen** außerhalb der Unterrichtszeit nimmt bei allen Teammitgliedern zwischen 15% und 35% der sichtbaren Zeit ein. **Innerhalb** von Unterrichtsphasen ist es insbesondere der ZDL, der ca. die Hälfte seiner sichtbaren Anwesenheit (3h 27min) damit verbringt. Dies kann verschiedene Gründe haben. Eine plausible Möglichkeit ist, dass man ihm „höherwertigere“ Aufgaben (noch) nicht zutraut, weil er nicht pädagogisch ausgebildet ist. Gegen diese Annahme spricht allerdings z.T., dass die Fachlehreranwärterin - obwohl ebenfalls noch nicht fertig mit der Ausbildung - sogar schon die Unterrichtsleitung übernimmt. Eine weitere Möglichkeit ist, dass er in den entsprechenden Stunden eigentlich die Aufgabe „Co-Lehrer“ hätte, diese aber nicht in einer Form ausfüllt, dass er die Kodierung der Co-Lehrkraft bekommen hat. Eine dritte Erklärung könnte darin liegen, dass er z.T. mit der Betreuung eines Jungen mit sehr großem Unterstützungsbedarf in der Klasse betraut und deshalb mit dieser Aufgabe quasi ausgelastet ist.

Im Vergleich mit den anderen Kindern der Untersuchung wird bei D. sehr wenig Zeit mit der **Pflege** verbracht. Diese Aufgabe wird hauptsächlich von den beiden Fachlehrerinnen übernommen (81min die Fachlehrerin, 20min die FL-Anwärterin). Die Sonderpädagogin und der ZDL pflegen fast nicht (9 bzw. 7min). Dies entspricht bezüglich der Sonderpädagogin der Erwartung, für den ZDL wäre hier eigentlich ein höherer Anteil zu erwarten gewesen.

Die Aufgabe **Einzelförderung** wird ausschließlich von der Fachlehrerin übernommen und entgegen der Erwartung gar nicht von der Sonderpädagogin. Wie oben schon dargelegt, gibt es an der Schule keinen Therapeuten.

Der ZDL hat als einziger Zeiten, in denen er **ohne Aufgabe** bzw. mit Fremdaufgabe anwesend ist.

5.4.6 Auswertung der Kooperation in Fall D

Die Schule in Fall D ist eine Schule für geistig- und körperbehinderte Kinder. Die Schülerin M. ist 11 Jahre alt und schwer und mehrfach behindert. Sie sitzt im Rollstuhl, den sie nicht alleine fortbewegen kann, verfügt wie die anderen Kinder der Stichprobe nicht über aktive Lautsprache, sondern kommuniziert über ihre sehr ausdrucksstarke Mimik. Die Klasse, die die Schülerin M. besucht, ist heterogen zusammengesetzt, M. ist das einzige Kind

mit schweren und mehrfachen Behinderungen. Es handelt sich um eine Unterstufenklasse, mit vier Jungen und einem Mädchen (M.). Das Klassenteam besteht aus der Klassenlehrerin FL (Hü) und der Fachlehreranwärterin (Ha) sowie dem Sonderschullehrer (Re) und der Pflegekraft PK (Ge), der hier eine besondere Rolle zukommt, wie die Auswertung zeigen wird. Im folgenden Abschnitt wird zunächst die in der Fragestellung formulierte Annahme untersucht, dass Sonderpädagogen sich aus der Betreuung von Schülern eher zurückziehen und andere Personen die Rolle der Bezugsperson übernehmen. Anschließend erfolgt wiederum die Untersuchung der Arbeitsteilung im Fall D während der gesamten Woche.

5.4.6.1 Kontaktdauer und Bezugsperson in Fall D

M. ist in der Filmwoche insgesamt 28 h und 45 min in der Schule anwesend. Sie hat in der ganzen Woche zu den einzelnen Teammitgliedern- unabhängig von der Aufgabenverteilung- in sehr unterschiedlichem Umfang intensiven Kontakt. Insgesamt hat sie in der Schule 22 h und 58 min intensive Zuwendung, das entspricht fast 80% (!) ihrer Anwesenheit. Damit liegt sie mit großem Abstand vor allen anderen Kindern aus der Untersuchung. Darunter fallen sowohl Unterrichtszeiten als auch Essens- und Pflegezeiten, Ruhephasen und Einzelförderung.

Auffällig ist, dass der Hauptanteil mit 12h und 45min, also fast die Hälfte der intensiven Zuwendungszeit, von der Pflegekraft PK (Ge) geleistet wird, während der Sonderpädagoge nur 22 Minuten der Gesamtzeit von M. in intensivem Kontakt mit ihr steht. Mit großem Abstand folgen der Ergotherapeut, der 3h 32min intensiven Kontakt zu ihr hat sowie die Fachlehrerin FL (Hü) mit 2h 29min.

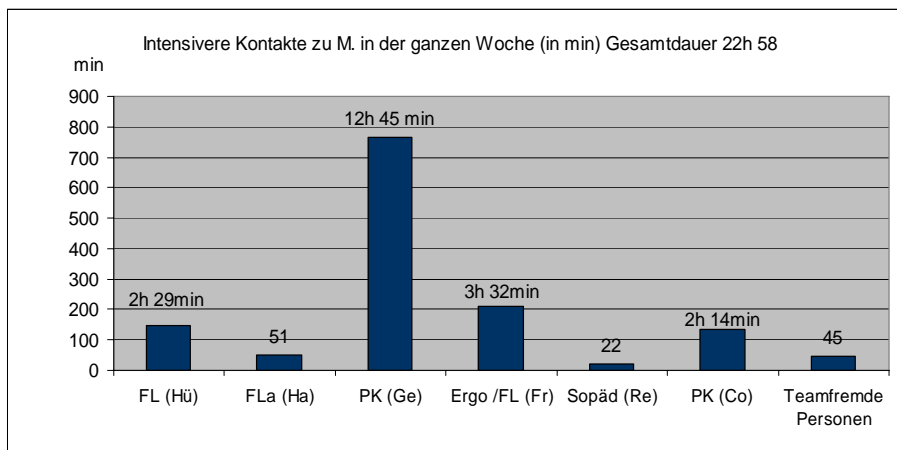


Abb. 77 Dauer der intensiveren Kontakte zu M. in der ganzen Woche

Zusätzlich zu den intensiven Kontaktzeiten nehmen die Teammitglieder noch 407 Mal kurzen Kontakt zu M. auf ein ebenfalls vergleichsweise sehr hoher Wert. Hier liegt die Fachlehreranwärterin mit 110 Kurzkontakten an der Spitze, sie hat allerdings nur sehr wenig intensive Kontakte und kompensiert dies vermutlich durch kurze Ansprachen. Die Pflegekraft Ge hat weniger kurze Kontakte, ein Umstand, der sich daraus erklärt, dass sie fast die Hälfte ihrer Zeit bereits in intensivem Kontakt zu M. steht.

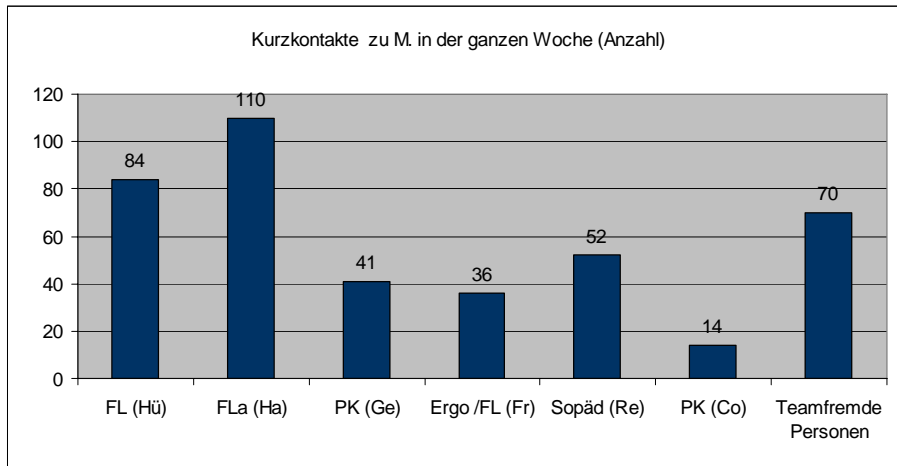


Abb. 78 Anzahl der Kurzkontakte zu M. in der ganzen Woche

Diese Ergebnisse entsprechen der oben genannten Hypothese, dass die Schüler mit schweren und mehrfachen Behinderungen im Schulalltag viel mit Betreuungs- oder Pflegekräften zu tun haben. Es wird deutlich, dass im Gegensatz zu J. aus Fall B, dessen Bezugsperson die Sonderpädagogin ist, die Bezugsperson von M. eindeutig die Pflegekraft PK (Ge) ist, die über die Hälfte der Schulzeit in intensivem Kontakt mit ihr verbringt.

M. wird während des Schultages häufig zur Pflege, Sondierung oder Einzelförderung aus dem Gruppen-Unterricht herausgenommen. Sie ist auf umfassende Assistenz im Unterricht angewiesen, die über die Auswertung der Kontakte in der reinen Unterrichtszeit, an der sie anwesend ist, erschlossen werden kann. Dabei zeigt sich, dass 81,9% der intensiven Zuwendungszeiten bei M. nicht in den „Gruppen-Unterrichtssituationen“ stattfinden, sondern durch die Pflege, Essens- und Einzelförderzeiten zu Stande kommen.

Die reine Gruppen-Unterrichtszeit in der Woche, während der auch M. anwesend ist, beträgt nur 4h und 50min, ohne Vor- und Nachbereitung, ohne Essen/ Pflege und Einzelförderung, das entspricht 16,8% der Gesamtanwesenheit von M. in der Schule. Damit liegt sie deutlich hinter den bisher dargestellten beiden anderen Kindern. Dies bedeutet umgekehrt, dass M. 83,2% von ihrer Anwesenheit gepflegt bzw. einzeln gefördert wird, mit der Nahrungsaufnahme beschäftigt ist oder Pause hat.

Die nachfolgende Übersicht zeigt, zu welchem Anteil an diesen Gruppen-Unterrichtszeiten die einzelnen Teammitglieder anwesend sind.

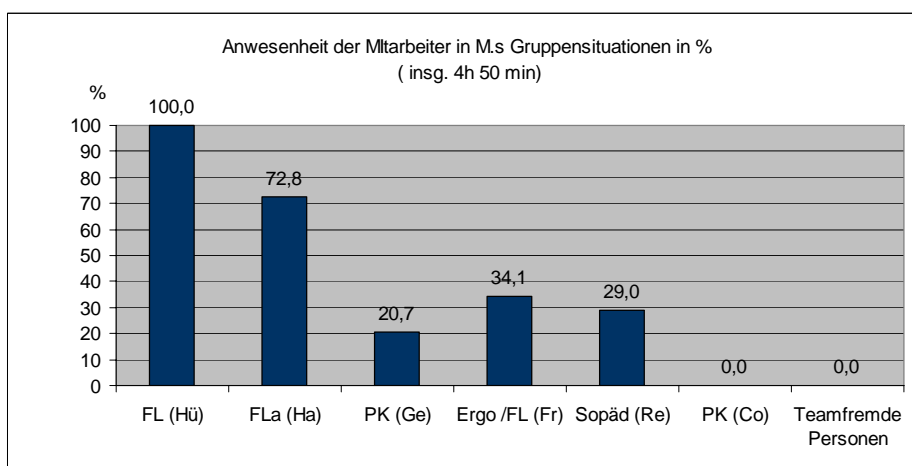


Abb. 79

Die Gruppen-Unterrichtszeiten von M. werden von den einzelnen Teammitgliedern in unterschiedlichem Ausmaß begleitet, die Fachlehrerin FL (Hü) ist beispielsweise zu 100% dieser Zeiten anwesend, gefolgt von der Fachlehrerinnenwärterin mit 72,8%. Der Ergotherapeut ist 34,1% der Gruppen-Unterrichtszeit von M. anwesend, der Sonderpädagoge 29% und die Pflegekraft nur 20,7%. Die Pflegekraft, obwohl sie für die Hälfte des hohen intensiven Kontakts bei M. verantwortlich ist, stellt diesen demnach nur in Ausnahmefällen während der Unterrichtszeit her, weil sie dort häufig nicht dabei ist; der unterrichtliche Bereich scheint wie erwartet nicht zu ihren Hauptaufgaben zu gehören.

Da Schüler mit schweren Behinderungen insbesondere in heterogenen Klassen häufig direkte Unterstützung brauchen, um am Unterricht teilnehmen zu können wird nachfolgend betrachtet, wie viel Prozent ihrer Anwesenheit im Unterricht die Teammitglieder in direktem „Kontakt“ zu M. verbringen. Insgesamt hat M. während ihrer Gruppen-Unterrichtszeiten 4h und 9min intensiven Kontakt, das sind 86% der Unterrichtszeit. In diesen Zeiten finden außerdem 125 der 407 Kurzkontakte statt (31%). Das bedeutet, dass M. fast die gesamte Unterrichtszeit eine persönliche Unterstützung hat, wenn auch die Gesamtunterrichtszeit relativ gering ist.

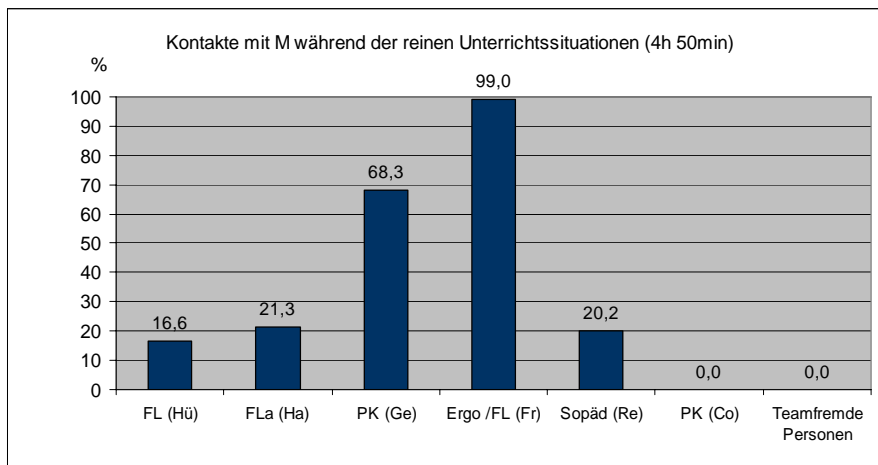


Abb. 80 Kontakte im Unterricht bezogen auf die Gesamtzeit des jeweiligen Mitarbeiters im Unterricht

Die Grafik zeigt Unterschiede zwischen den Personen. Deutlich wird, dass der Ergotherapeut und die Pflegekraft, wenn sie im Unterricht anwesend sind, offenbar eine assistierende Funktion haben und für M. zuständig sind. Der Ergotherapeut verbringt 99% seiner Anwesenheit im Gruppen-Unterricht in direktem Kontakt mit M., die Pflegekraft immerhin 68,3%, sie sind offenbar jeweils als direkte Unterrichtsassistenz für M. verfügbar. Die pädagogischen Lehrkräfte scheinen in Gruppensituationen eher die Rolle der „Leitenden Lehrkraft“ oder des „Co-Lehrers“ zu haben, was evtl. wegen der anderen Kinder keinen intensiven Kontakt mit M. zulässt, so dass sie nur zwischen 17% und 21% ihrer Anwesenheit im Gruppen-Unterricht in intensivem Kontakt mit M. sind.

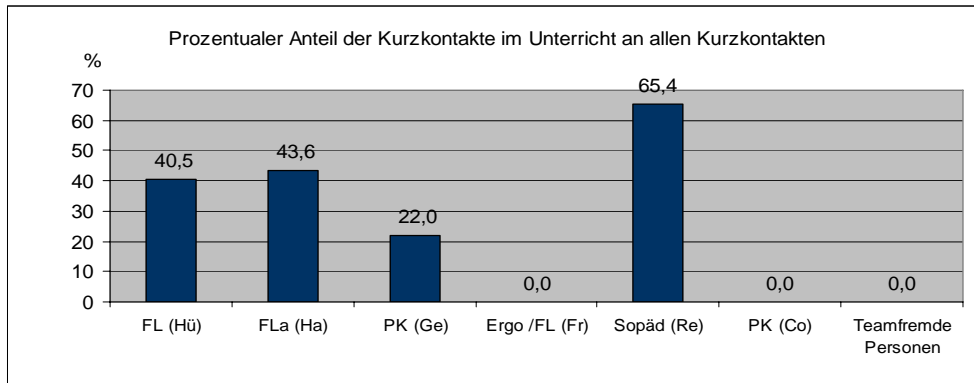


Abb. 81 Prozentualer Anteil der Kurzkontakte im Unterricht an allen Kurzkontakten des jeweiligen Mitarbeiters.

Wenn man dagegen die Grafik der Kurzkontakte betrachtet, zeigt sich, dass diese pädagogischen Lehrkräfte im Unterricht häufiger Kurzkontakte wahrnehmen, beim Sonderpädagogen fallen 65% seiner gesamten Kurzkontakte in die Unterrichtszeit. Dies erklärt sich daraus, dass er offenbar nur zum Unterricht in die Klasse kommt. Beim Ergotherapeuten findet keiner seiner Kurzkontakte zu M. während der Unterrichtszeit statt und bei der Pflegekraft fallen nur 22% ihrer Kurzkontakte in diese Zeiten. Dieses Ergebnis ist damit zu erklären, dass beide neben dem fast durchgängigen intensiven Kontakt keine weitere Zeit für Kurzkontakte haben.

5.4.6.2 Nutzung der Arbeitszeiten der Teammitglieder in Fall D

Im Fall von M. gilt es in besonderem Maß zu berücksichtigen, dass sie nur 16,8% ihrer Gesamtanwesenheit in der Klasse in Gruppen-Unterrichtsphasen verbringt. Dazu kommen natürlich noch Umbauzeiten, das Faschingsfest o.ä., die nicht explizit als Gruppen-Unterricht kodiert wurden.

Zunächst wird dargestellt, mit welchem Anteil an der Gesamtanwesenheit von M. die einzelnen Mitarbeiter überhaupt erkennbar anwesend sind. Dabei wurde die Funktion der Pflegekraft, die sich aufgrund der Krankheit der Hauptpflegekraft am letzten Tag eigentlich auf zwei Personen erstreckt, zu einer (fiktiven) Person zusammengefasst. Gezählt werden Zeiten, in denen die Person (zumindest kurz) zu sehen ist, so dass von einer generellen Anwesenheit in der Schule ausgegangen werden kann. Dabei kann man dennoch nicht ausschließen, dass eine Person zwar morgens, mittags und nachmittags auf dem Video erscheint, aber dazwischen die Schule verlässt. Trotzdem wurden diese Zeiten zur Gesamtanwesenheit der Mitarbeiterin gerechnet und fließen später in die Kategorie „nicht zu sehen“ ein.

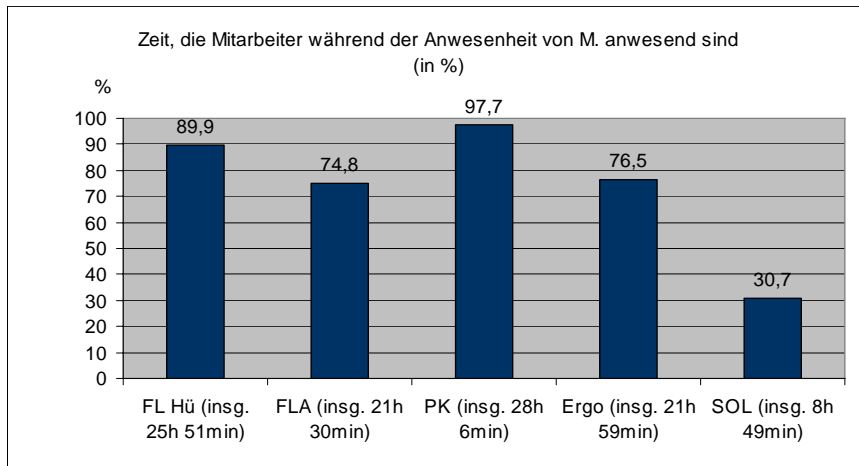


Abb. 82

Die Pflegekraft ist 97,7% der Gesamt-Anwesenheit von M. ebenfalls anwesend, auch die Fachlehrerin FL (Hü) ist fast 90% der Zeit in der Schule, gefolgt von der Fachlehreranwärterin und dem Ergotherapeuten. Der Sonderpädagoge tritt nur 30,7% der Zeit von M. in Erscheinung, zu vermuten ist allerdings, dass er in anderen Klassen arbeitet bzw. als Schulleiter administrative Aufgaben hat. Da M. sehr häufig aus dem Klassengeschehen herausgenommen wird, ist es sinnvoll zusätzlich darzustellen, wie viel Prozent ihrer jeweiligen Gesamtanwesenheit die Mitarbeiterin überhaupt zu sehen ist:

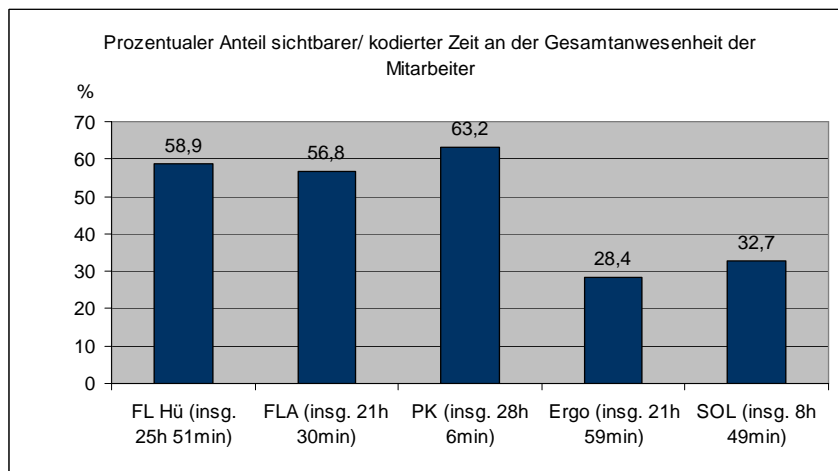


Abb. 83

Die Pflegekraft ist 63,2% ihrer eigenen Anwesenheit auf dem Video zu sehen und damit bezüglich ihrer Aufgaben zu kodieren, die beiden Fachlehrkräfte sind ebenfalls zwischen 56,8% und 58,9% im Kamerablickfeld, während der Ergotherapeut und der Sonderpädagoge nur ca. ein Drittel ihrer Zeit zu sehen sind.

Diese auswertbaren Anwesenheitszeiten werden von den einzelnen Mitarbeitern für verschiedene Tätigkeiten genutzt. Die Prozentzahlen in den folgenden Grafiken beziehen sich wiederum auf die tatsächlich sichtbare und damit auswertbare Zeit. Sie ermöglichen also Aussagen zur Aufgabenteilung in Bezug auf die Arbeit mit M. bzw. mit der Gruppe, der sie gerade angehört, da die verschiedenen Personen z.T. beträchtliche Zeiten nicht zu sehen sind und damit für diese Zeiten keine Aussagen zu ihren sonstigen Aufgaben gemacht werden können.

Nutzung der Arbeitszeit der Fachlehrerin (FL Hü)

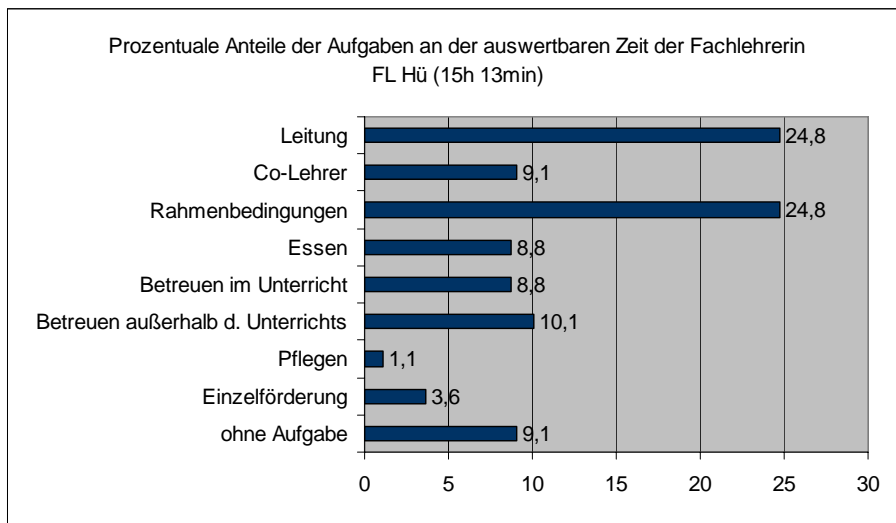


Abb. 84

Insgesamt 10 h und 38 min ist die Fachlehrerin nicht zu sehen bzw. hatte Pause. Jeweils ca. 25% ihrer sichtbaren Zeit (3h 46min) verwendet sie auf die Aufgaben „Leitend unterrichten“ und „Vor- und Nachbereitung“. Auch das Betreuen nimmt mit 18,8% der kodierten Zeit einen relativ großen Raum ein; Betreuen in Unterrichtsphasen macht dabei 8,8% der sichtbaren Zeit aus. Auffällig ist, dass sie in der Filmwoche offenbar die Aufgabe „Pflege“ fast gar nicht wahrnimmt, die 1,1% ihrer kodierten Zeit, die auf diese Aufgabe entfallen, setzen sich aus An- und Ausziehen beim Hinausgehen bzw. dem Händewaschen zusammen. Auch die Einzelförderung gehört nicht zu ihren Aufgaben. Mit 8,8% scheint das „Essen geben“ einen größeren Raum einzunehmen, dieses bezieht sich allerdings ebenfalls in diesem Fall gar nicht auf M., sondern wurde kodiert, wenn die Fachlehrerin z.B. beim Mittagessen mit allen Kindern dabei saß. Das Essen für M. wurde ausschließlich durch die Pflegekraft gereicht. 9,1% der Zeit ist die Fachlehrerin ohne erkennbare unterrichtliche Aufgabe anwesend; diese Zeit findet im Religionsunterricht statt, der von einer teamfremden Person geleitet wurde.

Nutzung der Arbeitszeit der Fachlehreranwärterin (FLA Ha)

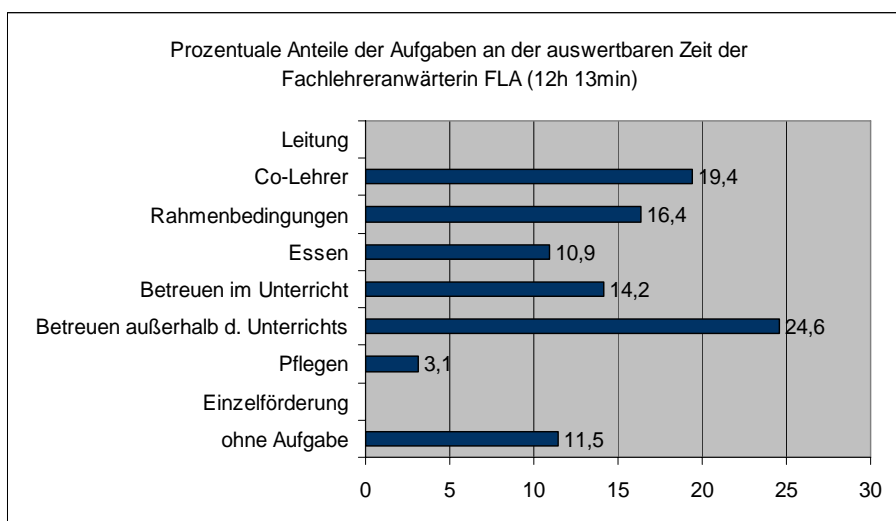


Abb. 85

Die Fachlehreranwärterin ist insgesamt 9h und 17min nicht zu sehen. Während der sichtbaren und damit auswertbaren Zeit (von 12h und 13min) wird deutlich, dass sie sowohl die Aufgabe „Leitend unterrichten“ als auch die Aufgabe „Einzelförderung“ überhaupt nicht wahrnimmt. Auch der Bereich der Pflege wird bis auf Anziehen oder Händewaschen nicht von ihr übernommen. Beim „Essen geben“ verhält es sich ähnlich wie bei der Fachlehrerin, d.h. sie ist bei der gemeinsamen Essenssituation dabei, ist aber nicht für M. zuständig. Ihr Hauptarbeitschwerpunkt in der Zeit, die kodiert werden konnte, liegt mit insgesamt 38,7% auf dem „Betreuen“ in und außerhalb des Unterrichts. Das Betreuen in Unterrichtsphasen nimmt dabei 14,2% ihrer sichtbaren Zeit in Anspruch. Diese Kodierung beinhaltet insofern eine eher negative Färbung, da bei der Kategorienbeschreibung festgelegt wurde, dass sie kodiert wird, „...wenn der Mitarbeiter eindeutig keine unterrichtliche Aufgabe hat, also z.B. keine persönliche Assistenz im vorgenannten Sinne übernimmt, sondern lediglich aufpasst, dass z.B. der Schüler nicht vom Stuhl fällt oder weggeht“ (vgl. Kap 4.2.5.1) und die Person somit keine pädagogische Initiative ergreift. Dementsprechend zeigt der relativ hohe Wert bei der Kategorie „Betreuen im Unterricht“ ebenso wie die 11 % „anwesend ohne erkennbare Aufgabe“, dass die FLA (Ha) zwar oft anwesend ist, allerdings nur 20% dieser Anwesenheit als Co-Lehrkraft verbringt. Im Gegensatz zur Fachlehreranwärterin aus Fall C hat sie nie die Unterrichtsleitung.

Nutzung der Arbeitszeit der Pflegekraft (PK)

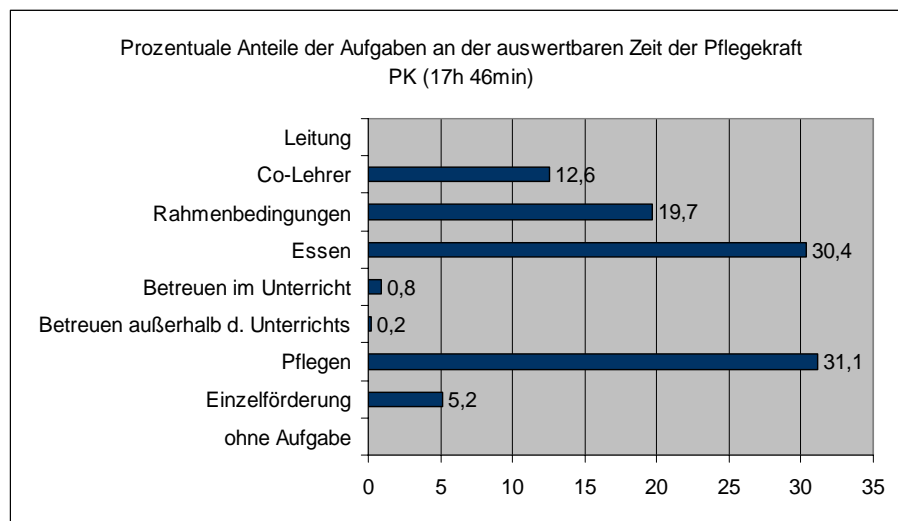


Abb. 86

Die Pflegekraft hat Schwerpunkte in ihrer Arbeit, die sich stark von denen der anderen Mitarbeiter unterscheiden. Sie ist sehr viel länger auf den Videos zu sehen, da sie sehr viel bei M. ist. Fast 60% der auswertbaren Zeit der PK werden etwa zu gleichen Teilen auf die Aufgaben „Pflegen“ und „Essen geben“ verwendet, die Kategorie „Essen geben“ bezieht sich bei ihr im Gegensatz zu den anderen Teammitgliedern ausschließlich auf M. und beinhaltet neben der Mittagessenssituation auch die Flüssigkeitsaufnahme über die Sonde. Der Bereich „Betreuung im Unterricht“ gehört fast gar nicht zu ihren Aufgaben, ebenso wenig ist sie „anwesend ohne erkennbare Aufgabe“. 5,2% ihrer Zeit verwendet sie auf die Einzelförderung, also mehr als die beiden pädagogischen Fachkräfte. 12,6% ihrer kodierten Zeit ist sie die Co-Lehrkraft und ca. 20% verwendet sie auf Rahmenbedingungen. Die Pflegekraft war am letzten Tag krank, ihre Aufgaben wurden von einer anderen Pflegekraft übernommen. Da

es bei dieser Auswertung um das „Bild der Aufgaben“ der einzelnen Teammitglieder geht, werden die Kodierungen des letzten Tages dennoch mit in die Kodierung der Pflegekraft aufgenommen. Eine genaue Analyse dieses letzten Tages zeigt, dass an diesem Tag keine Einzelförderung vorgenommen wurde und die Pflegezeiten etwas kürzer waren als bei der PK (Ge). Dennoch erschien es sinnvoll, die beiden Personen hier gemeinsam in ihrer Funktion als „Pflegekraft von M.“ auszuwerten, damit das Bild nicht verzerrt wird.

Nutzung der Arbeitszeit des Ergotherapeuten (Ergo)

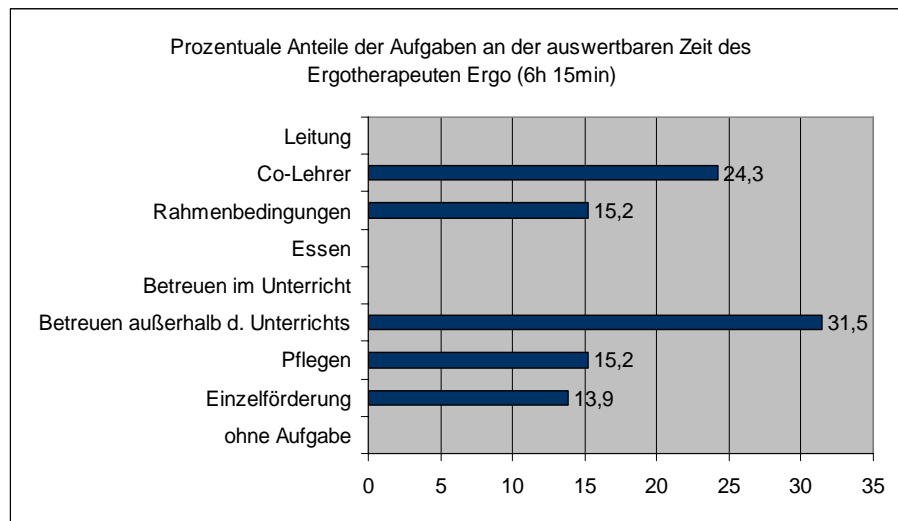


Abb. 87

Der Ergotherapeut kommt nur zu bestimmten Zeiten in die Klasse und ist deshalb nur 6h und 15min zu sehen. In Bezug auf die Arbeit mit M. erfüllt er folgende Aufgaben: Mit 31,5% seiner Zeit verbringt er den größten Anteil mit der Aufgabe „Betreuen“, allerdings nicht in Unterrichtsphasen. Ein Viertel seiner Zeit mit M. ist er als Co-Lehrer tätig, jeweils 15% verbringt er mit Rahmenbedingungen und Pflege, wobei „Pflege“ in seinem Fall niemals „Körper- oder Intimpflege“ bedeutet, sondern hier kodiert wurde, weil er ein Stehbrett anpasst. Er ist nie „ohne erkennbare Aufgabe“ im Klassenzimmer, und übt auch nicht die Aufgabe „Leitend unterrichten“ aus. Der Ergotherapeut übernimmt bei M. auch einen Teil ihrer Einzelförderung (insgesamt fast 14% seiner auswertbaren Zeit). Hier bei handelt es sich allerdings insgesamt nur um 52 min während der Sportstunde. „Klassische Einzelförderung“ erhält M. nicht vom Ergotherapeuten, sondern in Form von Atemübungen durch die Pflegekraft.

Nutzung der Arbeitszeit der Sonderpädagogen (SoL)

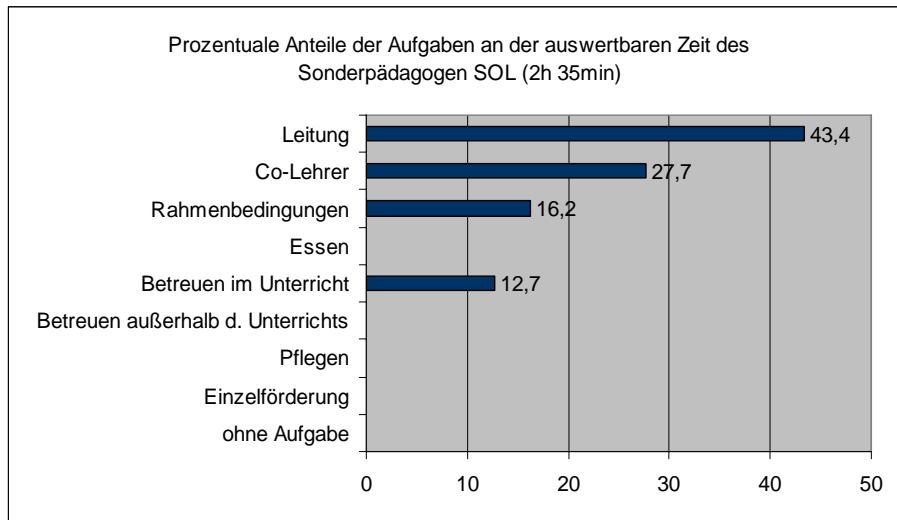


Abb. 88

Der Sonderpädagoge ist ebenfalls nur sehr sporadisch in der Klasse, um bestimmte Unterrichtsfächer (Deutsch, Kommunikation) zu unterrichten. Deutlich wird, dass seine Hauptaufgabe, wenn er in der Klasse ist, mit 75 Minuten das „leitende Unterrichten“ ist, außerdem hat er für 48 Minuten die Rolle des Co-Lehrers inne. 16,2% seiner Zeit in der Klasse ist er mit Rahmenbedingungen beschäftigt und 13% betreut er (während eines Morgenkreises). Auffällig ist, dass er nie pflegt oder Essen gibt und keine Einzelförderung macht.

5.4.6.3 Aufgabenübernahme in Fall D

Bei der Betrachtung des zu erledigenden Aufgabenspektrums zeigt sich, wie viel Prozent ihrer sichtbaren Arbeitszeit die einzelnen Mitarbeiter auf den jeweiligen Aufgabenaspekt verwenden. Dabei wird noch deutlicher, dass nicht alle Aufgaben gleichermaßen von allen Berufsgruppen übernommen werden. Zunächst wird dargestellt, welchen prozentualen Anteil ihrer Gesamtanwesenheit die verschiedenen Personen **nicht** zu sehen sind. Für die anschließende Auswertung der Arbeitsteilung werden die tatsächlich auswertbaren (weil sichtbaren) Anwesenheitszeiten als Grundlage genommen, sie bezieht sich also auf die Arbeitsteilung hinsichtlich der Aufgaben um M..

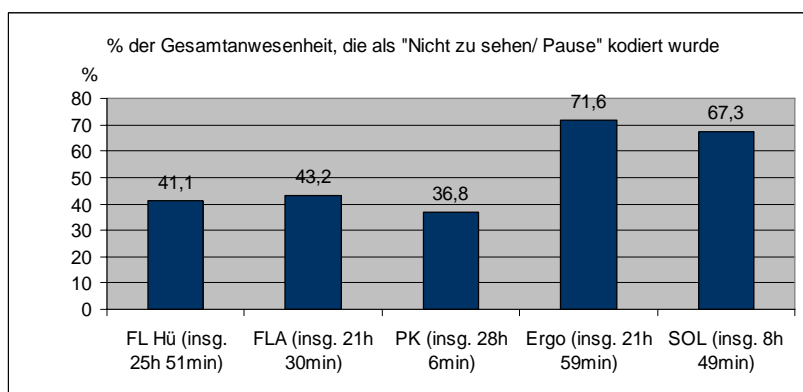


Abb. 89

Die Grafik zeigt, dass niemand durchgängig mit M. arbeitet, sondern selbst die PK ca. 37% ihrer Anwesenheit mit anderen Aufgaben betraut ist bzw. Pause hat. Bei ihr sind dies hauptsächlich Zeiten, in denen M. am Gruppen-Unterricht teilnimmt. Die beiden Fachlehrerinnen sind immer dann nicht zu sehen, wenn die PK M. für die Pflege, Sondierung oder Einzeltherapie aus dem Klassenverband herausholt. Deutlich wird auch beim Sonderpädagogen und beim Ergotherapeuten, dass sie nur sporadisch in der Klasse sind. Die folgenden Auswertungen beziehen sich jeweils auf den Anteil der sichtbaren Zeit der jeweiligen Mitarbeiterin, so dass man bei der Betrachtung bedenken muss, dass beispielsweise der SoL nur knapp 3 Stunden überhaupt in der Klasse war und deshalb seine 40% in absoluten Minutenangaben viel weniger sind als 20% bei der Pflegekraft.

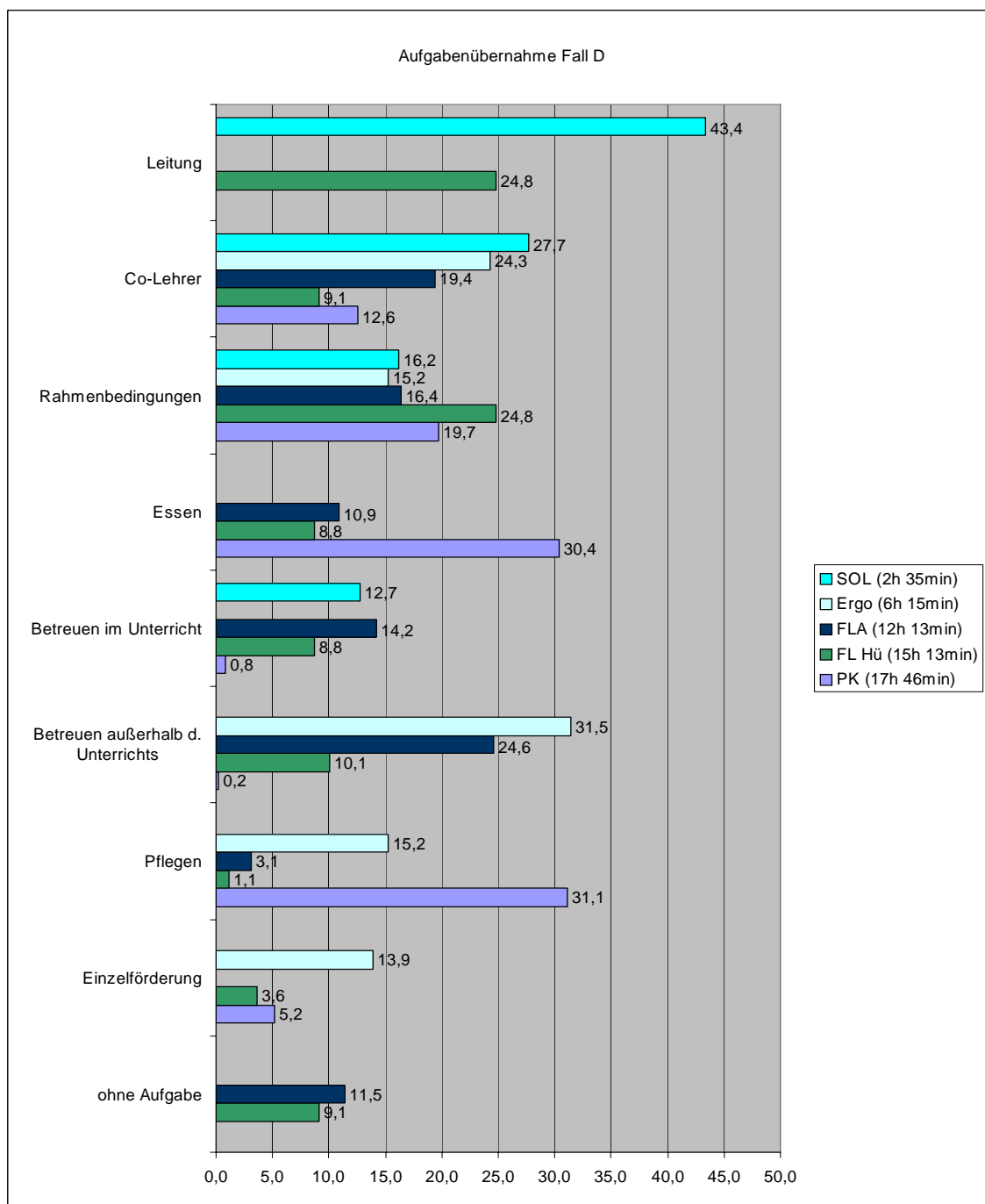


Abb. 90 Übernahme der verschiedenen Aufgaben im Schulalltag von M. bezogen auf die jeweilige auswertbare Zeit der Mitarbeiter.

Die Aufgabe der **Unterrichtsleitung** wird in der Klasse von M. in der gefilmten Woche der Annahme entsprechend von den dafür qualifizierten pädagogischen Fachkräften übernommen. Der Sonderschullehrer verwendet 43,4% seiner in der Klasse verbrachten Zeit auf diese Aufgabe (75 min). Die Fachlehrerin FL (Hü) verwendet ebenfalls ca. ein Viertel ihrer Zeit darauf (3 h 46 min). Eine genaue Analyse zeigt, dass sie diese Aufgabe eher nicht übernimmt, wenn der Sonderpädagoge anwesend ist, sondern hauptsächlich in Zeiten leitet, in denen dieser nicht zugegen ist.

Die Aufgabe des **Co-Lehrers** wird von allen Berufsgruppen übernommen, prozentual verwendet der Sonderpädagoge hierauf den größten Anteil seiner auswertbaren Zeit (27,7% bzw. 48 min), gefolgt vom Ergotherapeuten, der knapp 25% seiner auswertbaren Zeit mit dieser Aufgabe verbringt (91 min). Die Fachlehreranwärterin verwendet auf diese Aufgabe knapp 20% ihrer Zeit (142 min), gefolgt von der Pflegekraft mit 12,6% bzw. 143 min. Hier wird wiederum deutlich, dass es offenbar nicht ausschließlich von der beruflichen Qualifikation abhängt, inwieweit die Mitarbeiter in den Unterricht involviert werden. Den prozentual geringsten Anteil ihrer Zeit an dieser Aufgabe hat die Fachlehrerin mit 83 Min (9%) ihrer auswertbaren Zeit. Das liegt sicherlich daran, dass sie den größten Teil der Unterrichtsstunden als leitende Lehrkraft tätig ist.

Um die **Rahmenbedingungen** kümmern sich ohne Ausnahme alle Berufsgruppen. Die Klassenlehrerin FL (Hü) hat hier sowohl prozentual mit 24,8% ihrer sichtbaren Zeit als auch absolut mit 3h 46min den größten Anteil. Gefolgt wird sie mit knapp 20% der auswertbaren Zeit von der Pflegekraft; dies ergibt sich z.T. durch die häufigen Raumwechsel und die damit verbundenen Wege sowie durch Vorbereitungen des Essens und der Einzelförderung. Die anderen drei Mitarbeiter verwenden alle ca. 16% ihrer sichtbaren Zeiten auf diese Aufgabe. Aufgrund der kürzeren sichtbaren Anwesenheitszeiten sind das beim SoL allerdings absolut nur 28 min, beim Ergotherapeuten 57 min und bei der Fachlehreranwärterin 2 Stunden.

Die Aufgabenverteilung bezüglich des „**Essen gebens**“ ist erläuterungsbedürftig. Zunächst fällt auf, dass in der Klasse von M. der SoL und der Ergotherapeut diese Aufgabe nie übernehmen. Hauptsächlich ist in der Klasse die Pflegekraft PK dafür zuständig: mit 30,4% ihrer sichtbaren Zeit, das sind 5h und 24min. Da sie ausschließlich für M. zuständig ist, kann man aus diesem Wert (anders als bei den anderen Kindern aus der Stichprobe, bei denen wechselnde Personen mit dieser Aufgabe betraut sind) schließen, dass M. genau diese Zeit in der Schule mit der Nahrungs- bzw. Flüssigkeitsaufnahme beschäftigt ist. Das ist im Vergleich zu den 4h und 50min, die sie in der Woche am Gruppen-Unterricht teilnimmt, sehr viel. Die ca. 10% der Arbeitszeit (jeweils 80 min), die die beiden Fachlehrerinnen mit dieser Aufgabe verbringen, beziehen sich wegen der klaren Aufgabentrennung nicht auf M., sondern ergeben sich in der Mittagessens-Situation, in der sie das Essen der anderen Kinder mit beaufsichtigen. Hier hätte man evtl. auch „Betreuen“ kodieren können, der Bezug zum Essen ist jedoch so deutlich, so dass ich mich für diese Kodierung entschieden habe.

Bei der Betrachtung der Kategorienbeschreibungen wird deutlich, dass die Kategorie **Betreuen im Unterricht** eigentlich hätte relativ selten kodiert werden sollen. Dennoch hat insbesondere die Fachlehreranwärterin hier relativ hohe Werte mit fast 14,2% ihrer auswertbaren Zeit. Dies ist ein Hinweis darauf, dass u.U. die durchaus vorhandene Arbeitskraft hier nicht immer optimal genutzt werden kann. Zusätzlich zu den Betreuungszeiten im Unterricht kommen bei der Fachlehreranwärterin noch sehr hohe Anteile an „Betreuen außerhalb des Unterrichts“ hinzu. Bis auf die PK (Ge) wird dieser Code bei allen Mitarbeitern kodiert, dies widerspricht der Erwartung

und hier unterscheidet sich diese Pflegekraft deutlich von den Betreuenden Kräften und Pflegekräften aus den anderen Schulen der Einzelfallstichprobe.

Die Aufgabe **Pflege** wird bei M. nicht von allen Berufsgruppen übernommen, sondern im Grunde ausschließlich von der Pflegekraft mit 31% ihrer sichtbaren Zeit (5h 32min). Die 57 min, die der Ergotherapeut damit verbracht hat, beziehen sich nie auf die Körperpflege, sondern in diesen Zeiten hat er z.B. für M. ein Stehbrett angepasst (was gemäß dem Kategoriensystem als „Pflege“ kodiert wurde). Die beiden Fachlehrerinnen haben hier verschwindend geringen Anteil, auch bei ihnen handelt es sich in keinem Fall um die Körper- oder Intimpflege, sondern ihre Zeiten entstehen durch An- und Ausziehen bei Pausen oder Lerngängen bzw. durch das Händewaschen. Da die Pflegekraft ausschließlich für M. zuständig war kann man aus ihren Zeiten ablesen, dass M. 5h und 32min während ihrer Schulwoche gepflegt wurde, was im Vergleich zu den 4h 50min Gruppen-Unterricht ein hoher Wert ist. Auch im Vergleich zu den fünf anderen Kindern aus der Stichprobe ist dieser Wert bei M. außergewöhnlich hoch. Bei M. bestätigt sich damit die häufig in der Literatur zu findende Aussage, dass Pflege einen sehr hohen Anteil der Aufgaben ausmache - bei den fünf anderen Kindern aus den Einzelfallstudien lässt sich dies zumindest in der Auswertung der einen Filmwoche nicht in diesem Ausmaß zeigen.

Die **Einzelförderung** wird in dieser Schulwoche nur von drei Teammitgliedern übernommen, die Grafik sieht etwas irreführend aus, da Prozentangaben und keine absoluten Zahlen eingetragen sind. Die Pflegekraft verbringt entgegen der Hypothese, dass eher Therapeuten oder Sonderpädagogen für die Einzelförderung zuständig sind, absolut gesehen mit 55 min die meiste Zeit mit dieser Aufgabe. Gefolgt wird sie erwartungsgemäß vom Ergotherapeuten mit 52 min. Der Sonderschullehrer hat hier entgegen der Hypothese keinen, die Fachlehrerin mit 33 min in der ganzen Woche ebenfalls nur geringen Anteil. Insgesamt erhält M. nach dieser Aufstellung in der Woche 2h 20min Einzelförderung.

Die beiden Fachlehrerinnen sind die einzigen, bei denen bestimmte Zeiten mit der Kodierung „anwesend ohne Aufgabe / bzw. mit Fremdaufgabe“ kodiert wurden mit jeweils 83 Minuten. Dies kommt während der Religionsstunde zustande, in der beide im Hintergrund zu sehen, aber nicht am Unterricht beteiligt sind und auch nicht betreuen. Möglicherweise nutzen sie diese Zeit für eine Besprechung, was allerdings nicht zu hören ist.

5.4.7 Auswertung der Kooperation in Fall E

Die Schule in Fall E ist eine Schule für Blinde und Sehgeschädigte. Der für die Untersuchung ausgewählte Schüler G. ist 17 Jahre alt und seine schwere Behinderung ist vermutlich als Folge einer Hirnhautentzündung mit anschließender Zeit im Koma in der frühen Kindheit zu sehen. Er besucht eine Oberstufenklasse, die sich aus vier Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen zusammensetzt. Eine Klassenkameradin war zum Zeitpunkt der Untersuchung allerdings erst sieben Jahre alt, so dass die Zusammensetzung sehr altersheterogen ist. G. ist bei allen Tätigkeiten auf Unterstützung angewiesen, er sitzt im Rollstuhl, mit dem er sich nicht alleine fortbewegen kann. Vermutlich ist er sehr schwer sehbehindert, und er verfügt nicht über aktive Lautsprache; er kommuniziert über Schnaufen und Mimik. Seine Nahrung bekommt er in pürierter Form mit dem Löffel, Flüssigkeit erhält er über eine Sonde. Zum Klassenteam gehören die Fachlehrerin (FL A), der Zivildienstleistende (ZDL M), die Sonderschullehrerin (SoL), der Physiotherapeut (KG S) sowie zwei Krankenschwestern (KS U und KS C).

Außerdem kooperiert die Klasse mit der Nachbarklasse, so dass z.T. zwei weitere Fachlehrerinnen am Unterricht beteiligt sind (FL J und FL R).

Im folgenden Abschnitt wird zunächst die in der Fragestellung formulierte Annahme untersucht, dass Sonderpädagogen sich aus der Betreuung von Schülern eher zurückziehen und andere Personen die Rolle der Bezugsperson übernehmen. Anschließend erfolgt wiederum die Untersuchung der Arbeitsteilung im Fall E während der gesamten Woche.

5.4.7.1 Kontaktdauer und Bezugsperson in Fall E

G. ist insgesamt 29h und 18min in der Schule anwesend. Er hat in der ganzen Woche zu den einzelnen Teammitgliedern unabhängig von der Aufgabenverteilung 13h und 17min intensive Zuwendung, das entspricht mit 45,3% seiner Gesamtanwesenheit fast der Hälfte seiner Schulzeit. Darunter fallen sowohl Unterrichtszeiten als auch Essens- und Pflegezeiten, Ruhephasen und Einzelförderung. Deutlich wird, dass den größten Anteil dieser Zeit mit 4h und 36min der ZDL M übernimmt, dicht gefolgt von der Fachlehrerin FL A (4h 3min). Der Physiotherapeut KG S hat aufgrund der beiden Einzelfördereinheiten ebenfalls längeren intensiven Kontakt mit 1h und 44min. Die Sonderpädagogin, die eine Unterrichtseinheit durchführt, hat über die Woche insgesamt etwas über eine Stunde intensiveren Kontakt zu G..

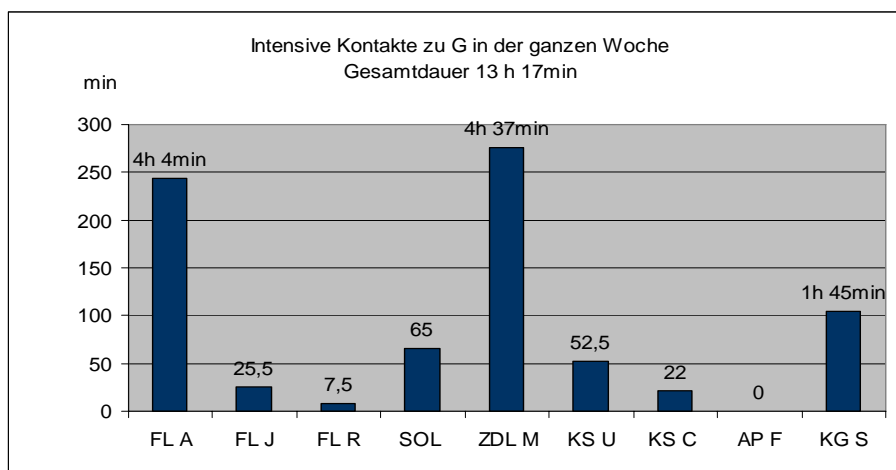


Abb. 91 Dauer der intensiveren Kontakte zu G. in der ganzen Woche

Außerdem nehmen die Teammitglieder insgesamt 224 Kurzkontakte zu ihm auf. Auch bei den Kurzkontakten liegen diese Fachlehrerin und der ZDL mit großem Abstand vorn, die FL A mit 120 Kurzkontakten, der ZDL M hat 62 Kurzkontakte in der ganzen Woche. Auffällig ist, dass außer diesen beiden Personen alle anderen Teammitglieder fast überhaupt keinen kurzen Kontakt zu G. aufnehmen, im Durchschnitt kommt es bei den anderen Teammitgliedern zu 1,2 Kurzkontakten am Tag.

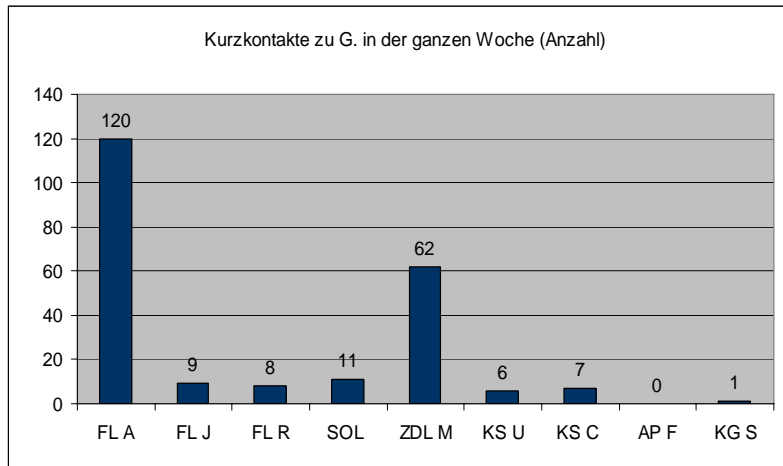


Abb. 92 Anzahl der Kurzkontakte zu G. in der ganzen Woche

Diese Ergebnisse stützen die oben formulierte Hypothese, dass die Sonderpädagogin aufgrund ihrer vergleichsweise geringen Zeit in der Klasse eher nicht als Hauptbezugsperson in Frage kommt, wenngleich sie in dieser Zeit sehr um Kontakt zu G. bemüht ist. Die Rolle der Bezugsperson wird im Fall von G. eindeutig von der FL A und dem ZDL übernommen. Im Vergleich zum ZDL aus Fall C, der fast überhaupt nicht in Kontakt zum Kind tritt, ist der ZDL in dieser Schule sehr engagiert und bemüht sich (erfolgreich) um einen guten Kontakt zu G..

Obwohl G. nicht wie M. in Fall D häufig aus dem Unterricht heraus genommen wird, soll untersucht werden, wie sich die Kontaktzeiten in **Gruppen-Unterrichtszeiten** darstellen. Er ist insgesamt 29h und 18 in der Schule, davon 6h und 18min im Gruppen-Unterricht, das entspricht 21,5% seiner Gesamtanwesenheit. Die Teammitglieder sind in diesen Gruppen-Unterrichtszeiten in unterschiedlichem Ausmaß anwesend.

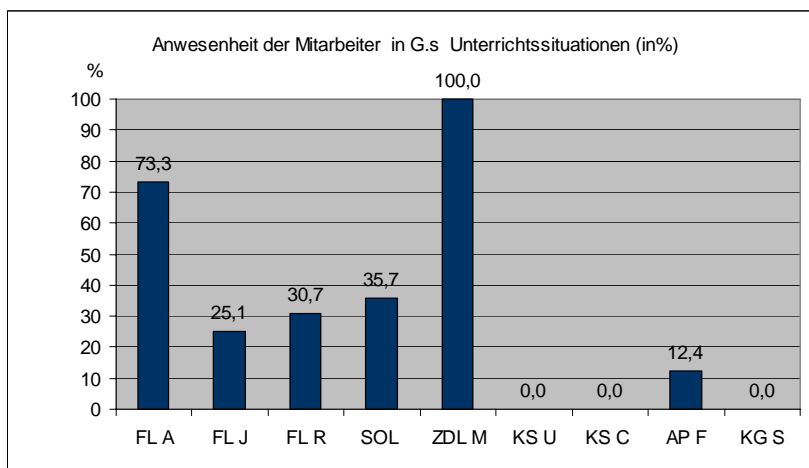


Abb. 93

Der ZDL ist durchgängig an allen Gruppen-Unterrichtseinheiten beteiligt, die Fachlehrerin FL A immerhin an 73,3%, gefolgt von der Sonderpädagogin SoL mit 35,7% und den beiden Fachlehrerinnen der Nachbarklasse FL J und FL R.

Nachfolgend wird betrachtet, ob sich die oben dargestellten intensiven Kontakte zu G. auch auf die Gruppen-Unterrichtszeiten beziehen, da er als Schüler mit schweren und mehrfachen Behinderungen auf Unterstüt-

zung angewiesen ist um am Unterricht teilzunehmen. Dafür wird betrachtet, wie viel Prozent ihrer Anwesenheit im Unterricht die Teammitglieder in direktem „Kontakt“ zu G. verbringen.

Von den 13h 17 min Gesamtzusendung, die G. in der Filmwoche erhält, finden 3h und 33min innerhalb der Gruppen-Unterrichtsphasen statt, das entspricht 19,2%. Damit sind 80% des intensiven Kontakts auf Essens-, Pflege- und Einzelfördersituationen zurückzuführen. Bei den Kurzkontakten findet mit 60 Kontakten ca. ein Viertel während des Unterrichts statt.

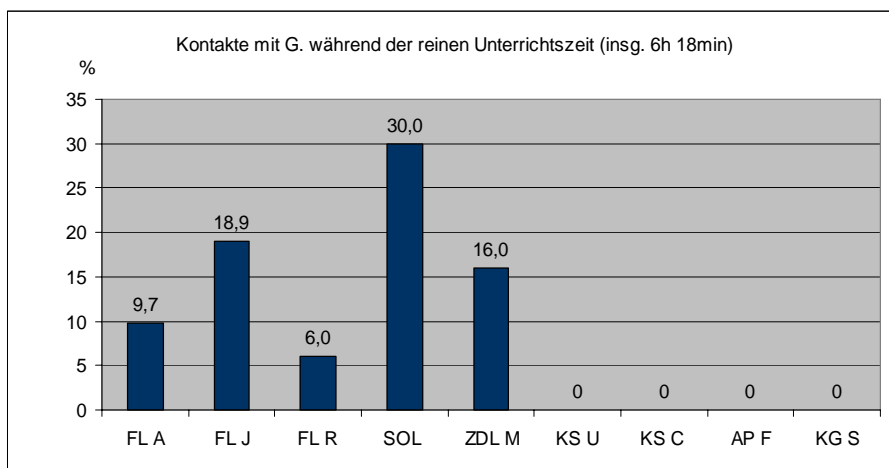


Abb. 94 Kontakte im Unterricht bezogen auf die Gesamtzeit des jeweiligen Mitarbeiters im Unterricht

Die Sonderpädagogin verbringt 30% ihrer Anwesenheit im Unterricht im intensiven Kontakt mit G.. Daraus kann man schließen, dass sie den Unterricht, während sie ihn leitet, so gestaltet, dass G. daran teilnehmen kann, wobei sie selbst für seine Teilnahme Sorge trägt. Deutlich wird, dass die anderen Personen, die insgesamt eher weniger Kurzkontakte haben, diese häufig in den Gruppen-Unterrichtszeiten wahrnehmen, da sie offenbar nur zu diesen Zeiten in der Klasse sind (sehr deutlich bei der FL R, die 100% ihrer 8 Kurzkontakte in der Gruppen-Unterrichtszeit hat).

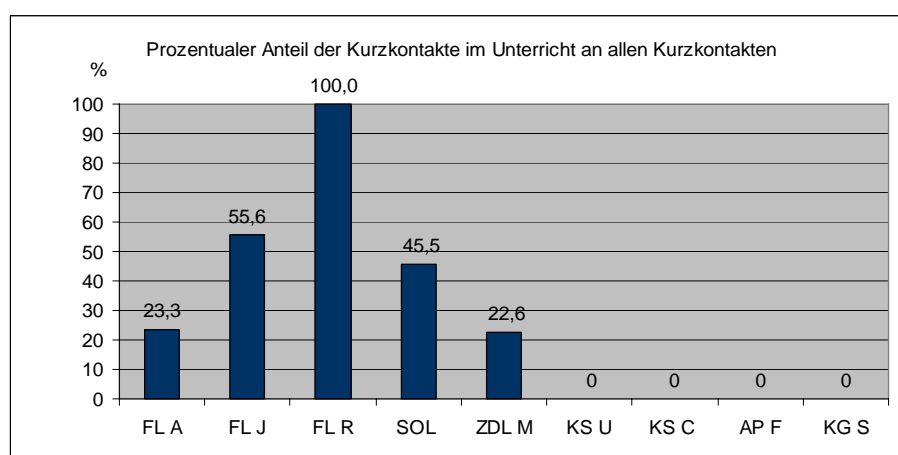


Abb. 95 Prozentualer Anteil der Kurzkontakte im Unterricht an allen Kurzkontakten des jeweiligen Mitarbeiters

Bei der FL A und dem ZDL M, die die meisten Kurzkontakte insgesamt haben, finden nur ca. 23% von diesen in den Unterrichtszeiten statt, was ein Hinweis darauf ist, dass sie auch außerhalb dieser Zeiten viel mit G. zu tun haben; ebenso verhält es sich mit den intensiveren Kontaktzeiten.

5.4.7.2 Nutzung der Arbeitszeiten der Teammitglieder in Fall E

Die Teammitglieder verbringen ihre Zeit in der Schule mit unterschiedlichen Aufgaben. Zunächst wird dargestellt, wie viel Prozent der Gesamtzeit von G. in der Schule die einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter überhaupt anwesend sind.

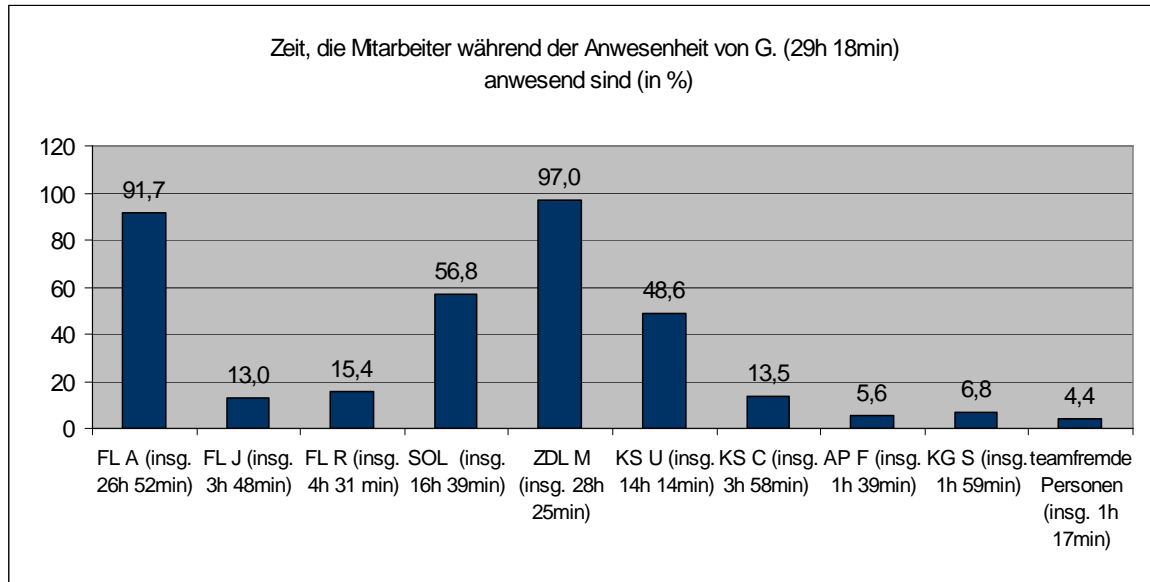


Abb. 96

Die Übersicht macht deutlich, dass der ZDL M 97% der Anwesenheit von G. ebenfalls in der Schule anwesend ist, ebenso wie die Fachlehrerin FL A, die 91,7% seiner Zeit da ist. Die Sonderpädagogin und die Krankenschwester KS U sind 56,8% bzw. 48,6% seiner Zeit anwesend, während die anderen Mitarbeiter zwischen 4,4% und 15% in G.s Nähe arbeiten.

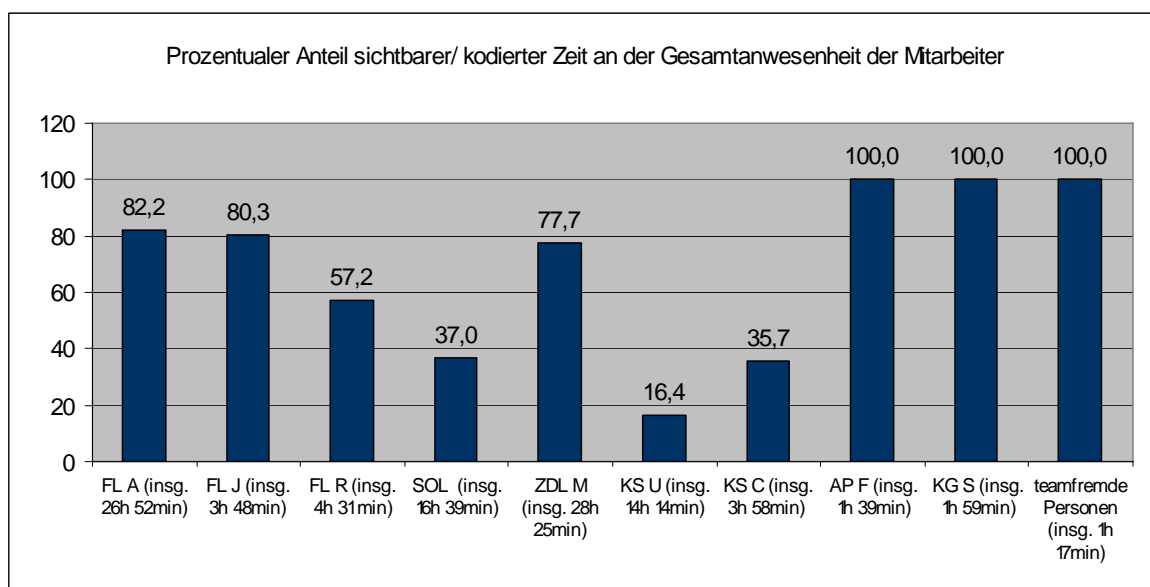


Abb. 97

Die beiden hauptsächlich in der Klasse tätigen Personen (FL A und ZDL M) sind nur ca. 80% ihrer Zeit sichtbar, da G. zweimal aus der Klasse herausgenommen wird, um zur Einzelförderung zu gehen. Deutlich wird, dass die Sonderpädagogin noch anderen Klassen zugeordnet ist, da sie nur 37% ihrer Anwesenheit in der Klasse ver-

bringt. FLJ und FLR haben zwar höhere Prozentwerte, dieses Ergebnis ist allerdings dadurch entstanden, dass deren sichtbare Gesamtanwesenheit niedriger angesetzt werden musste, da sie der Nachbarklasse zugeordnet sind und deshalb häufig nicht zu sehen sind (so dass ihr Arbeitsende nicht definiert werden konnte). Drei der Mitarbeiter (APF, KGS und die teamfremde Person) kommen offenbar für eine bestimmte Zeit zu G. und sind deshalb in diesen Zeiten zu 100 % sicht- und damit kodierbar.

Diese auswertbaren Zeiten werden von den einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern für verschiedene Tätigkeiten genutzt. Die Prozentzahlen in den folgenden Grafiken beziehen sich auf die tatsächlich sichtbare und damit auswertbare Zeit, ermöglichen also Aussagen zur Aufgabenteilung in Bezug auf die Arbeit mit G. bzw. mit der Gruppe, der er angehört. Die verschiedenen Personen sind z.T. beträchtliche Zeiten nicht zu sehen, damit können für diese Zeiten (außerhalb der Arbeit mit G.) keine Aussagen zu ihren sonstigen Aufgaben gemacht werden.

Nutzung der Arbeitszeit der Fachlehrerin FL A

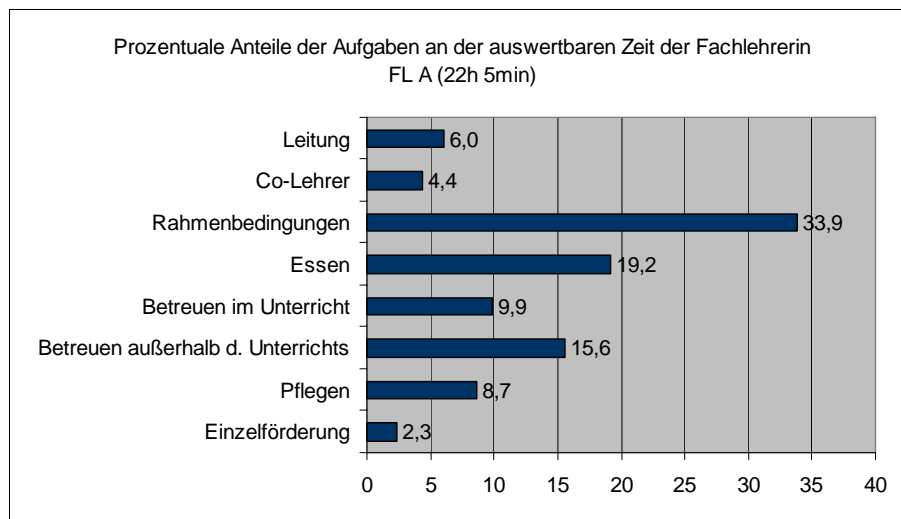


Abb. 98

Die Fachlehrerin FL A ist gut 22 Stunden in der Schulzeit von G. sichtbar. Auffällig ist, dass sie sich fast 34% ihrer Zeit um „Rahmenbedingungen“ kümmert, gefolgt von 25,5%, die sie mit der Aufgabe „Betreuen“ zubringt. Dieser vergleichsweise hohe Wert liegt daran, dass die homogene Klasse immer wieder längere Zeiten hat, in denen die Schüler ruhen. In diesen Zeiten wurde die Kategorie „Betreuen“ vergeben. Dies macht 15,6% der sichtbaren Zeit der FL A aus. Außerdem verbringt sie 9,9% ihrer Zeit mit „Betreuen im Unterricht“ (Religion und Morgenkreis). Die FL A ist in alle Aufgaben involviert. Die Einzelförderung nimmt mit 31 Minuten (2,3%) ihrer Anwesenheit ein. Insgesamt 10% ihrer Zeit verwendet sie auf unterrichtliche Aufgaben, etwas mehr als leitende Lehrkraft, sonst als Co-Lehrkraft. Fast 20% ihrer sichtbaren Anwesenheit verbringt sie mit „Essen geben“, sie ist hier speziell für G. zuständig.

Die Pflege nimmt in dieser Klasse recht viel Zeit in Anspruch, da alle Kinder schwer mehrfach behindert sind, die FL A pflegt mit 8,7% fast zwei Stunden in der Woche.

Nutzung der Arbeitszeit des Zivildienstleistenden M

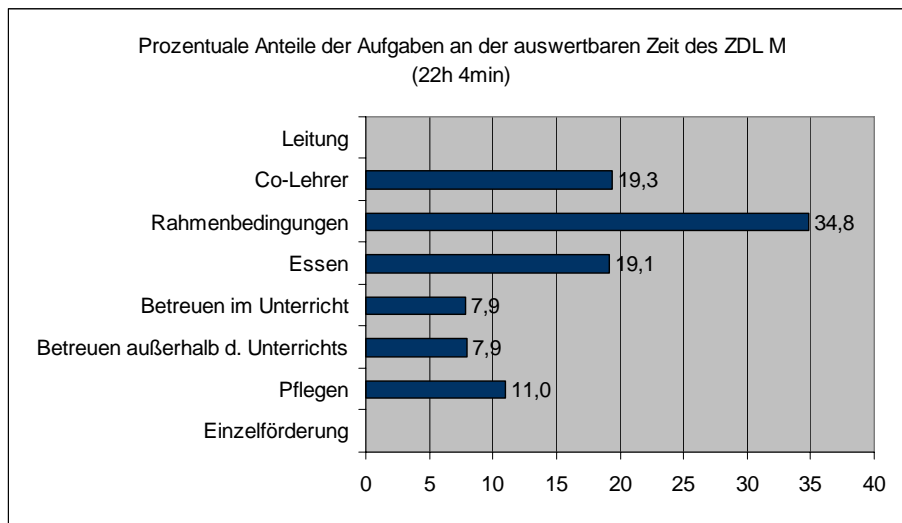


Abb. 99

Beim ZDL, der insgesamt ebenfalls gut 22 Stunden sichtbar ist, fällt gegenüber der FL A auf, dass er die Aufgaben „Leitend unterrichten“ und „Einzelförderung“ nicht wahrnimmt. 20% seiner Zeit ist er aber als Co-Lehrkraft aktiv in den Unterricht eingebunden. Sein Haupt-Zeitanteil fällt wie bei der FL A auf die Aufgabe der Rahmenbedingungen. Er ist in ebenso großem Maße am „Essen geben“ beteiligt, da er im selben Raum eine Klassenkameradin von G. beim Essen unterstützt. Die Aufgabe „Betreuen im Unterricht“ bezieht sich bei ihm auf die Religionsstunde und den Morgenkreis (fast 8% seiner sichtbaren Zeit). Er verwendet 11% seiner Zeit auf die Aufgabe Pflegen und revidiert damit den weiter oben entstandenen Eindruck, dass männliche Mitarbeiter (der HEP in Fall B und der SoL in Fall D) sich bei dieser Aufgabe evtl. eher zurückhalten.

Nutzung der Arbeitszeit der Sonderschullehrerin SoL

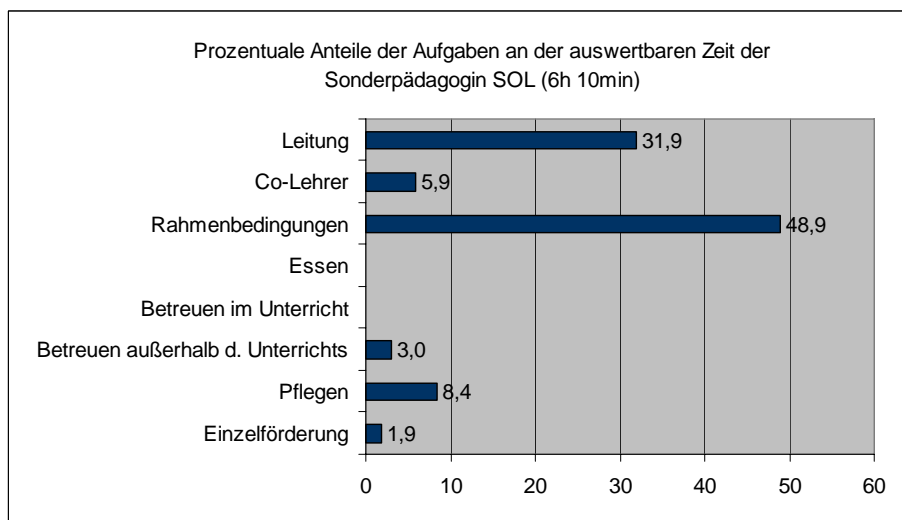


Abb. 100

Die Sonderpädagogin ist nur insgesamt 6h und 10min zu sehen. Diese Zeit verbringt sie fast zur Hälfte mit Rahmenbedingungen und zu einem weiteren Drittel mit der Unterrichtsleitung. Weitere 8,4% der Zeit verbringt sie mit pflegen, 6% ist sie als Co-Lehrkraft anwesend. Einzelförderung nimmt mit 7 Minuten nur einen sehr geringen

Raum ein. In die Aufgabe „Essen geben“ ist sie zumindest in dieser Klasse gar nicht involviert. Die Aufgabe „Betreuen“ erfüllt sie nicht im Unterricht und nur zu sehr geringem Anteil außerhalb des Unterrichts.

Nutzung der Arbeitszeit der Fachlehrerinnen der Nachbarklasse FL J und FL R

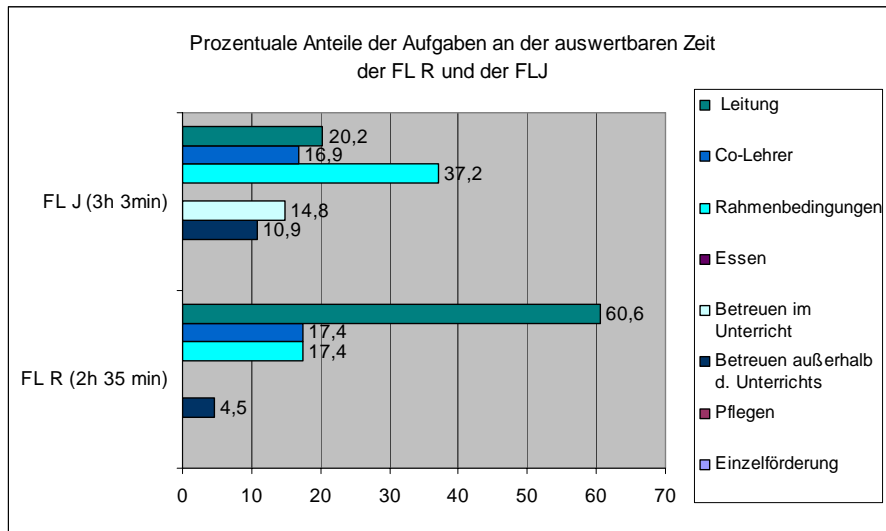


Abb. 101

Die beiden Fachlehrerinnen der Nachbarklasse sind für die unterrichtlichen Aufgaben in der Klasse zuständig, wenn sie anwesend sind. Insbesondere die FL R verbringt 60,6% ihrer Zeit mit der Unterrichtsleitung, die FL J dagegen nur 20,2%. Beide verwenden ca. 17 % ihrer Zeit auf die Aufgabe als Co-Lehrkraft. Des Weiteren sind sie mit Rahmenbedingungen befasst (37,2% FL J vs. 17,4% FL R). Die FL J betreut außerdem ca. 15% im Unterricht und zusätzlich 10,9% ihrer sichtbaren Zeit außerhalb der Unterrichtsphasen. Die Aufgaben Einzelförderung, „Essen geben“ und Pflegen werden von beiden in dieser Klasse nicht wahrgenommen.

Nutzung der Arbeitszeit des Physiotherapeuten KG S

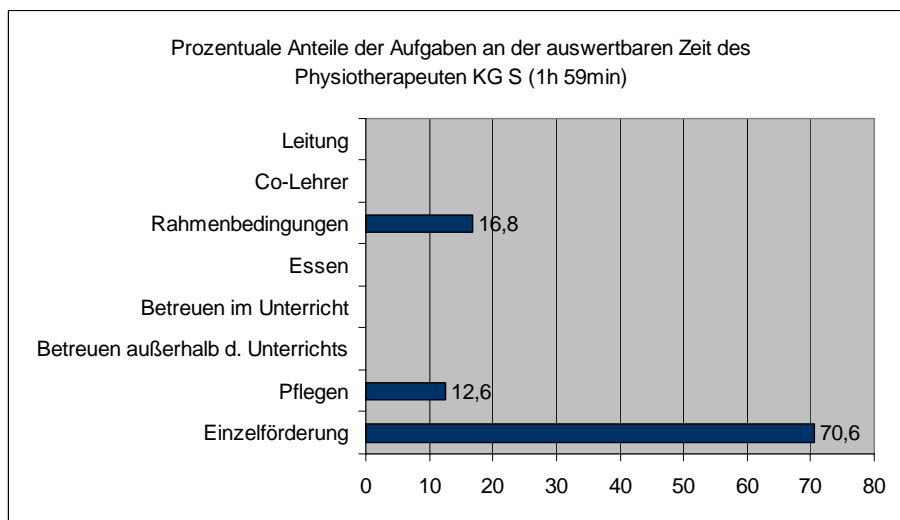


Abb. 102

Der Physiotherapeut behandelt G. zweimal außerhalb seines Klassenverbandes in der Einzelsituation; das ergibt 70,6% seiner sichtbaren Zeit. Er ist bis auf eine kurze Episode nur zu diesen Zeiten sichtbar, so dass es insgesamt nur knapp zwei Stunden sind, auf die sich die Prozentwerte beziehen. 12,6% dieser Zeit pflegt er G. und 16,8% ist er mit Rahmenbedingungen beschäftigt, vor und nach der Förderzeit. Alle anderen Aufgaben gehören nicht zu seinen Tätigkeiten in der Klasse von G.

Nutzung der Arbeitszeit der beiden Krankenschwestern KG U und KG C

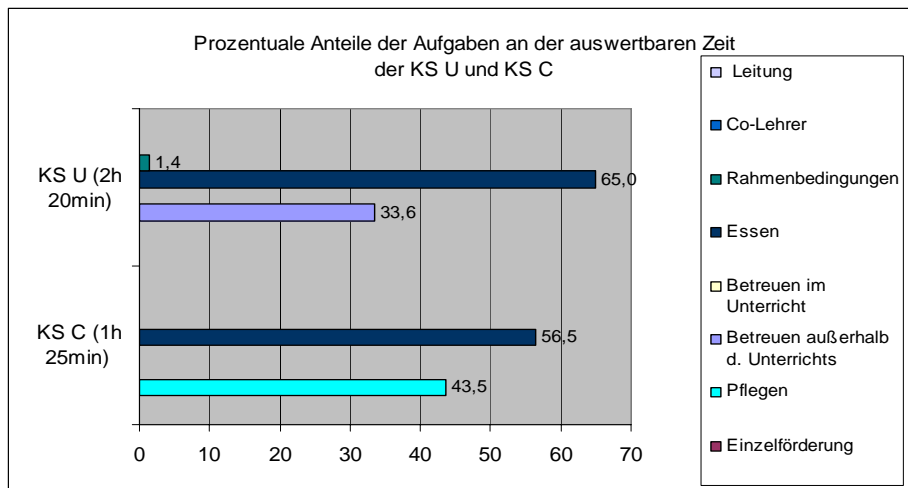


Abb. 103

Die beiden Krankenschwestern übernehmen ebenfalls sehr spezifische Aufgaben in der Klasse. Die KS U, die 2 Stunden und 20 Minuten sichtbar ist, verbringt 65 % dieser Zeit mit „Essen geben“, wobei im Fall von G. damit die Flüssigkeitsaufnahme über die Sonde gemeint ist. Die KS C verwendet 43% ihrer Anwesenheit auf pflegerische Tätigkeiten, in der sie Fieber misst und bei einer anderen Schülerin ein Beatmungsgerät einsetzt. Die Krankenschwester KS U betreut außerdem (außerhalb des Unterrichts). Alle anderen Aufgaben werden von beiden Krankenschwestern nicht wahrgenommen.

Nutzung der Arbeitszeit teamfremder Personen

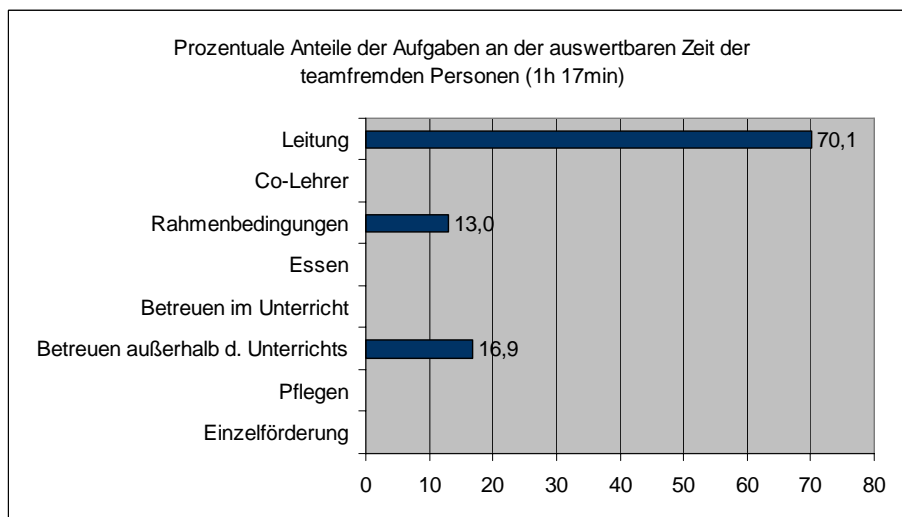


Abb. 104

G. wird in seiner Anwesenheit 1h und 17min (Rollstuhltanz) von einer teamfremden Mitarbeiterin unterrichtet. Diese hat die Unterrichtsleitung, betreut in der Pause und übernimmt die Rahmenbedingungen. Während dieser Stunde hat G. eine Begleitung durch den ZDL M.

Nicht grafisch dargestellt ist ein Altenpfleger, der in einer Unterrichtsstunde die Betreuung einer zum Zeitpunkt der Untersuchung sehr kranken Mitschülerin übernommen hat, ohne dass sie dabei ein inhaltliches Angebot erhalten hat.

5.4.7.3 Aufgabenübernahme in Fall E

Der Überblick über die zu erledigenden **Aufgaben** im Schulalltag von G. zeigt, dass diese in unterschiedlichem Ausmaß von den Mitarbeitern übernommen werden. Zunächst wird nochmals dargestellt, welchen prozentualen Anteil ihrer Gesamtanwesenheit die verschiedenen Personen **nicht** zu sehen sind. Für die anschließende Auswertung der Arbeitsteilung werden die tatsächlich auswertbaren (weil sichtbaren) Anwesenheitszeiten als Grundlage genommen, sie bezieht sich also auf die Aufgabenteilung bezogen auf G. bzw. auf seine aktuelle Lerngruppe. In der folgenden Grafik werden die „teamfremden Personen“, wie auch der Physiotherapeut und der Altenpfleger, nicht dargestellt, da sie nur sehr kurz anwesend sind und während dieser Zeit immer sichtbar/koordinatorbar waren.

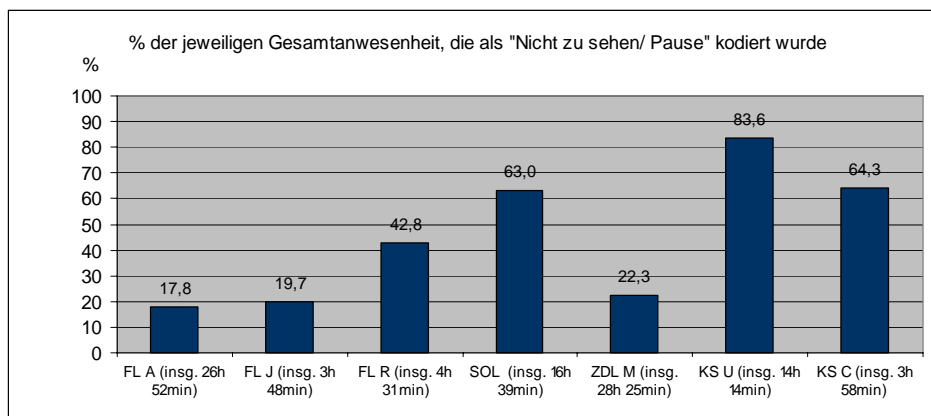


Abb. 105

Bestimmte Mitarbeiter haben offenbar zusätzliche Aufgaben außerhalb der direkten Gruppe um G.. Besonders die beiden Krankenschwestern sind 64,3% bzw. 83,6% ihrer Anwesenheit nicht sichtbar. Auch die Sonderpädagogin ist offenbar noch anderen Klassen zugeordnet ebenso wie die beiden Fachlehrerinnen der Nachbarklasse. Die FL A und der ZDL sind nur ca. 20% ihrer jeweiligen Zeit nicht sichtbar; das liegt daran, dass G. zur Einzelförderung und zur Pause die Klasse verlässt.

In der folgenden Übersicht werden die Aufgabenbereiche dargestellt sowie der prozentuale Anteil an auswertbaren Zeiten, den die einzelnen Teammitglieder auf den jeweiligen Aspekt verwenden. Es handelt sich um Prozentwerte, so dass die absoluten Zahlen davon abweichen können.

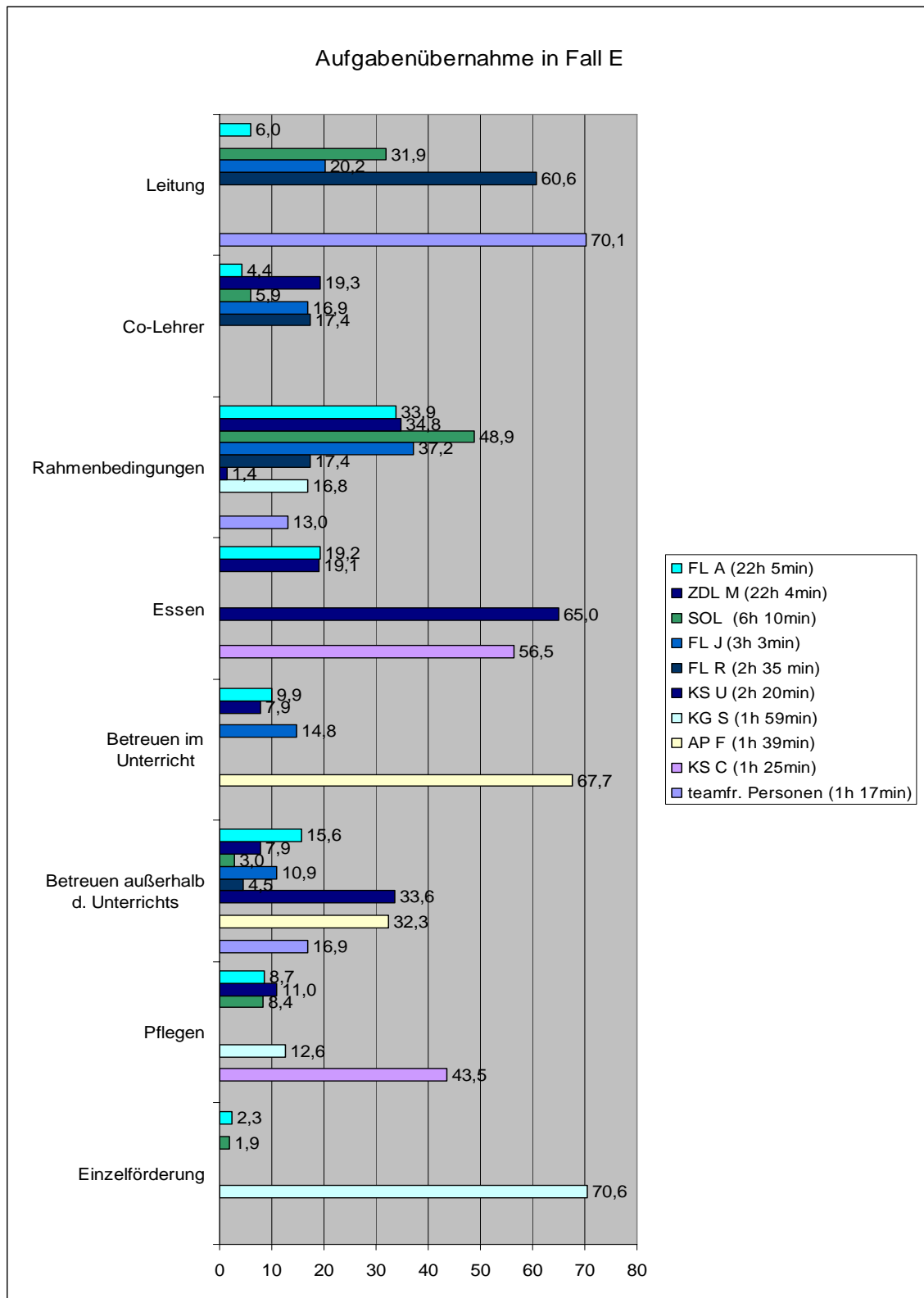


Abb. 106 Übernahme der verschiedenen Aufgaben im Schulalltag von G. bezogen auf die jeweilige auswertbare Zeit der Mitarbeiter

Die unterrichtlichen Aufgaben werden auch in dieser Schule nicht von allen Mitarbeitern gleichermaßen übernommen. Die **Leitungsaufgaben im Unterricht** haben - wiederum erwartungsgemäß - ausschließlich die pädagogischen Fachkräfte, die zwischen 6% und 70% ihrer auswertbaren Anwesenheit damit verbringen. Die hohen Prozentwerte entstehen, da diese Mitarbeiter („andere“ und FL R) extra für diese Einheit in die Klasse kommen

und insgesamt nur kurz sichtbar sind, so dass der Grundwert, auf den sich die Prozentwerte beziehen, entsprechend niedrig ist.

Die Rolle der **Co-Lehrkraft** wird ebenfalls eher von den pädagogischen Fachkräften übernommen, allerdings ist hier auch der ZDL beteiligt, der 19% seiner Zeit als Co-Lehrer arbeitet und damit hier sowohl prozentual als auch absolut weit an der Spitze liegt.

Rahmenbedingungen werden, außer von den Krankenschwestern, von allen Berufsgruppen erledigt.

Das „Essen geben“ wird in der Gruppe um G. von der FL A und dem ZDL übernommen. Die hohen Prozentwerte der Krankenschwestern ergeben sich wiederum daraus, dass von ihrer eher kurzen Gesamtzeit sehr viel auf die Aufgabe „Essen geben“ (was in G.s Fall „sondieren“ bedeutet) verwendet wird. Alle anderen Berufsgruppen befassen sich in G.s Gruppe nicht mit dieser Aufgabe.

Betreuerische Aufgaben außerhalb von Unterrichtsphasen werden von allen Berufsgruppen (bis auf eine Krankenschwester und den Physiotherapeuten) wahrgenommen. Die Sonderpädagogin ist bei der Betreuung wenig beteiligt, vermutlich kommt sie eher zu pädagogischen Aufgaben in die Klasse (als Co-Lehrkraft oder als leitende Lehrkraft, s.o.). Die Fachlehrerin FL A und der ZDL haben beide Anteile an der Aufgabe **Betreuung im Unterricht**, dies bezieht sich auf die Religionsstunde und die Morgenkreise. Der Altenpfleger ist in einer Einheit dabei und betreut dort ausschließlich eine andere, zum Zeitpunkt der Aufnahmen bereits sehr kranke Mitschülerin, so dass er 67,7% seiner sichtbaren Zeit auf diese Aufgabe verwendet.

Pflege nimmt erwartungsgemäß bei fast allen Mitarbeitern einen gewissen Anteil der Zeit ein. Selbst der Physiotherapeut hat hier Zeitanteile, da er G. während der Therapiesitzung frisch macht. Die eine Krankenschwester ist an dieser Aufgabe beteiligt, allerdings umfasst dies bei ihr nicht das Wickeln, sondern sie beatmet ein anderes Kind und misst Fieber, die absolute Zeit liegt aber mit 37 Minuten eher niedrig. Die beiden Fachlehrerinnen aus der Nachbarklasse pflegen in G.s Gruppe nicht, tun dies aber vermutlich dort. Auch die Sonderpädagogin ist mit 8,4% ihrer sichtbaren Zeit in die Pflege involviert. Der Hauptanteil fällt absolut gesehen wiederum auf den ZDL sowie auf die Fachlehrerin FL A.

Die **Einzelförderung** ist dagegen ein Bereich, der nahezu ausschließlich vom Physiotherapeuten und in geringem Umfang von der Fachlehrerin A und der SoL durchgeführt wird. Alle anderen haben hier keinen Anteil.

In dieser Klasse ist kein Mitarbeiter zu irgendeiner Zeit **„anwesend ohne erkennbare Aufgabe“**, auch **unstrukturierte Zeiten** wie in Fall F (s. u.) kommen nicht vor.

5.4.8 Auswertung der Kooperation in Fall F

Abschließend wird nun Fall F bezüglich der Aufgabenteilung und Kooperation ausgewertet. Dieser Fall ist von besonderer Bedeutung, da es sich hier um eine der wenigen Klassen handelt, in denen Schüler mit schweren und mehrfachen Behinderungen in einer **Außenklasse** unterrichtet werden. T. ist zum Zeitpunkt der Filmaufnahmen acht Jahre alt und besucht die zweite Klasse. Er ist in allen Bereichen auf umfassende Unterstützung angewiesen und sitzt im Rollstuhl, mit dem er sich nicht alleine fortbewegen kann. Er verfügt über keine aktive Lautsprache und kommuniziert über Mimik und Lachen. Die Klasse, die T. besucht, gehört zu einer Schule für Körperbehinderte und ist an eine Grundschule ausgelagert. Das Klassenteam ist das größte aus den sechs un-

tersuchten Schulen, zwölf Personen (einschließlich der Mutter (Mu) von T., die beim Schwimmunterricht mit dabei ist) haben mehr oder weniger viel Kontakt zu ihm bzw. arbeiten in seinem Umfeld. Dabei handelt es sich um drei Fachlehrerinnen (FL E, FL St und FL Sch), drei Sonderpädagogen (Sol J, Sol L und Sol K), einen Beschäftigungstherapeuten (BT), zwei Betreuende Kräfte (BK C und BK G) und zwei Grundschulpädagoginnen (GSL W und GSL B).

Die Klassenzusammensetzung weist ebenfalls die größte Heterogenität innerhalb der untersuchten Einzelfälle auf. Es sind zwei Klassen mit je sechs Schülern der Sonderschule an die Schule ausgelagert; in jeder befinden sich (nach Angabe des Sonderpädagogen auf Wunsch des Grundschulrektors) Schüler mit unterschiedlichen Behinderungen, jeweils auch mit schweren und mehrfachen Behinderungen. Diese beiden Klassen kooperieren z.T. mit den zugeordneten Grundschulklassen, dies beschränkte sich in der gefilmten Woche allerdings hauptsächlich auf den Musikunterricht. Den Hauptteil des Schultages verbringen die Schüler mit Behinderungen getrennt von den Schülern ohne Beeinträchtigungen. Die beiden Außenklassen hingegen kooperieren stark.

T. ist insgesamt 27h und 47min in der Schule anwesend, freitags wird er früher zur Krankengymnastik abgeholt.

Die Auswertung zur Aufgabenteilung in dieser Schule wirft verschiedene Probleme auf, da der Unterricht z.T. eher unstrukturiert abläuft. Es gab zum Zeitpunkt der Filmwoche (diese lag kurz vor den Sommerferien) keinen festgelegten Stundenplan für T., eher einen lockeren Rahmen. Deshalb wurde beim Filmen und auch bei der Auswertung trotz des oben ausgeführten Vorgehens zur Definition der Gruppen-Unterrichtsphasen häufig nicht klar, welche Phase des Schultages zu sehen war. Letztlich werden insgesamt 3h und 41min unter „Unterricht“ im oben definierten Sinne gefasst, das entspricht 13,3% von T.s Gesamtanwesenheit und ist damit auch im Vergleich zu den anderen Kindern (mit Ausnahme von M. aus Fall D) außerordentlich wenig. Dazu zählen die Musikstunde, zweimal das Vorbereiten des Mittagessens (Kochen) und einmal ist T. als Zuschauer beim Kistenklettern der Grundschulkinder dabei. Darüber hinaus hat er in der Woche 3h und 26min Einzelförderung.

In dieser Schule kommt es häufig zu länger andauernden Phasen, die weder als Unterricht noch als Rahmenbedingungen (da keine Vor- oder Nachbereitung eines Unterrichts oder einer anderen Einheit zu erkennen ist) noch als Essenssituation, Einzelförderung oder definierte Pause gelten können. Diese Zeiten zeichnen sich durch häufigen Personalwechsel, ein Kommen und Gehen der Mitarbeiter und auch häufigen Wechsel in der Klassenzusammensetzung aus. Ein spezifischer Inhalt dieser Zeiten ist weder aus dem Stundenplan zu entnehmen noch in der konkreten Situation zu erkennen. Hierbei muss eingeräumt werden, dass einzelne der Klassenkameraden in diesen Zeiten unter Umständen außerhalb des Kamerablickwinkels oder des Raumes unterrichtet werden. Aber auch die Protokolle liefern Anhaltspunkte dafür, dass in diesen Zeiten kein Unterricht sondern eher „Betreuung“ stattfindet, da spontan Spiele gespielt oder die Hausaufgaben der weniger schwer behinderten Kinder betreut werden. Die Schüler mit schweren und mehrfachen Behinderungen werden in diesen Zeiten gelagert bzw. sitzen im Rollstuhl dabei.

Auf die Frage bezüglich dieser etwas unstrukturiert wirkenden Zeiten und deren Inhalt wurde im Rückmeldungsgespräch geantwortet, dass T. in diesen Phasen „mitlebt“. In diese Zeiten fällt auch die Pause der Teammitglieder, die im gleichen Zimmer frühstücken bzw. Aufsicht haben. Die Aufgaben der einzelnen Mitarbeiter sind hier durch häufiges Kommen und Gehen in diesen Zeiten nicht eindeutig den Auswertungs-Kategorien zuzuord-

nen. Die Idee, diese Phasen als „Rahmenbedingungen“ zu kodieren, musste verworfen werden, weil unter *jener* Kategorie Aktivitäten gefasst werden, die zur Vor- oder Nachbereitung von Unterricht oder anderen definierten Phasen dienen, hier finden sie jedoch ohne Verknüpfung zu solchen Zeiten statt. Obwohl die Kinder in diesen Phasen natürlich ebenfalls „betreut“ werden, schien auch die Kategorie „Betreuen außerhalb des Unterrichts“ nicht geeignet, um die Situationen angemessen zu kodieren, da diese Zeiten von den Betreuungszeiten der anderen fünf Klassen sehr stark abwichen und ich diese Informationen gesondert erfassen wollte, um anschließend Zusammenhänge aufzeigen zu können.

Um das Problem zu lösen und trotz dieser Schwierigkeiten zu einer Auswertung zu gelangen, war es deshalb notwendig, eine neue Kategorie einzuführen: Diese wird als „Betreuung in unstrukturierten Zeiten“ bezeichnet, „Betreuung (unstr.)“ und umfasst Situationen, in denen ohne erkennbaren Inhalt „die Zeit vergeht“. Diese Kategorie betrifft also bestimmte Zeiten am Tag, z.B. nach dem Frühstück oder zwischen Mittagessen und Schulschluss, in denen auch bei mehrmaligem Betrachten der Aufnahmen sowie unter Zuhilfenahme der Protokolle nicht erkennbar eine Struktur oder ein Inhalt für T. gegeben waren. Im Einzelnen handelt es sich dabei um folgende Phasen:

- **Montag:** insg. 1h 50min, davon 60 min zwischen 10:37 und 11:37 (Zeit nach dem Frühstück und vor Beginn des Kochens), weitere 50 min zwischen 14:05 und 14:54 (zwischen Essen und Schulschluss)
- **Dienstag:** insg. 1h 43min, davon 33 min (zwischen Frühstück und Abfahrt zum Schwimmen) und weitere 70 min (zwischen Mittagessen und Schulschluss)
- **Mittwoch:** insg. 62 min, davon 18 min nach dem Frühstück und 44 min zwischen Pflege und Klettern
- **Donnerstag:** insg. 1h 33min, davon 43 min nach dem Frühstück (Lagern) und 50 min vor Schulschluss
- **Freitag:** insg. 47 min, 30 min nach dem Frühstück und 17 min nach dem Spaziergang

Insgesamt werden in der Klasse von T. während der Filmwoche demnach 6h und 55min als „unstrukturierte Zeiten“ kodiert, weil sie geprägt sind durch viel Unruhe, ein Kommen und Gehen der Mitarbeiter, ohne erkennbaren strukturierten Lerninhalt oder spezifische Aufgaben. Das sind 24,9% der Zeit, die T. in der Schule verbringt. Während dieser Zeiten kommt es natürlich dennoch zu Kontakten der Teammitglieder zu T., diese fließen auch in die nachfolgende Berechnung bezüglich der Rolle der Bezugsperson ein.

5.4.8.1 Kontaktdauer und Bezugsperson in Fall F

In der gefilmten Woche hat T. in unterschiedlichem Umfang zu den Teammitgliedern intensiveren Kontakt. Insgesamt erhält er 13h und 7,5min intensive Zuwendung von den verschiedenen Personen, das entspricht 47,2% und damit fast der Hälfte seiner Anwesenheit. Darunter fallen sowohl Unterrichtszeiten als auch Einzelförderung, Essens- und Pflegezeiten, sowie Ruhezeiten und die oben beschriebenen „unstrukturierten Zeiten“. Drei Personen haben überdurchschnittlich viel intensiven Kontakte zu T., zum einen die Fachlehrerin St mit insgesamt 4h und 48min. Das liegt daran, dass sie häufig anwesend ist, dass sie Einzelförderung mit T. macht und häufig beim Essen für ihn zuständig ist. Außerdem haben die Betreuende Kraft C. und der Beschäftigungstherapeut jeweils ca. 2,5 Stunden intensiven Kontakt zu T.. Die Mutter ist mit ca. einer Stunde während des Schwimmunterrichts ebenfalls der Vollständigkeit halber erwähnt. Auffällig ist, dass das ganze restliche Team fast überhaupt nicht in

Kontakt zu T. tritt: Zwei der drei Sonderpädagogen haben ca. eine halbe Stunde auf die Woche verteilt, der dritte hat gar keinen Kontakt.

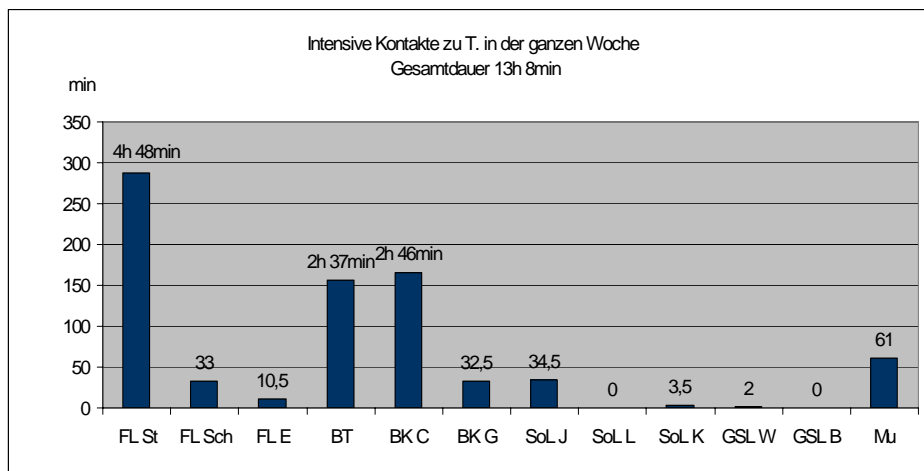


Abb. 107 Dauer der intensiveren Kontakte zu T. in der ganzen Woche

Bei den Kurzkontakten zeigt sich ein ähnliches Bild: Bei insgesamt 238 Kurzkontakten liegt die Betreuende Kraft BK C hier mit 102 Kurzkontakten weit vorn, gefolgt von der Fachlehrerin St. mit 60 kurzen Ansprachen. Die anderen Personen haben über die gesamte Woche alle nur zwischen 0 und 15 Mal kurzen Kontakt zu ihm.

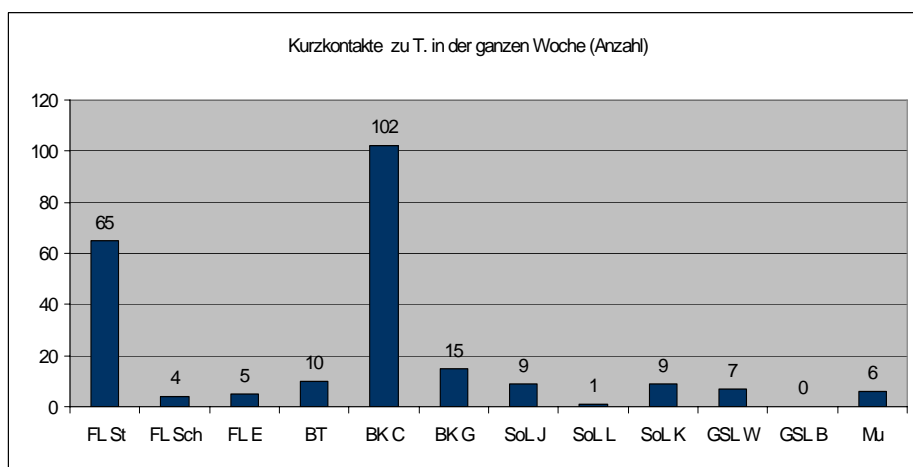


Abb. 108 Anzahl der Kurzkontakte zu T. in der ganzen Woche

Die Bezugspersonen von T. sind damit entsprechend der oben formulierten Hypothese auf keinen Fall die Sonderpädagogen, sondern aufgrund der Kontakthäufigkeiten die Fachlehrerin St und die BK C. Dabei hat die Fachlehrerin häufiger intensiven längeren Kontakt zu ihm, während die Betreuende Kraft mit Abstand die meisten Kurzkontakte zu ihm aufnimmt. Die Grafiken zeigen außerdem, dass die große Fülle an Personen offenbar nicht in besonderem Maße zu einem vermehrten Kontakt führt.

Wie in den anderen Einzelfällen interessiert auch bei T., wie sich die Zuwendungszeiten im Gruppen-Unterricht darstellen. Dieser Aspekt ist wegen der häufigen unstrukturierten Zeiten sogar von besonderer Bedeutung, da der Unterricht für T. sowieso nur in begrenztem Ausmaß stattfindet und T. aufgrund seiner sehr schweren Behinderungen auf direkte Unterstützung angewiesen ist. Die Gruppen-Unterrichtszeit, an der auch T.

teilnimmt, beträgt 3h und 41min, das entspricht 13,3% seiner Gesamtzeit, damit weniger als einem Fünftel. Das ist vergleichsweise sehr wenig, zumal selbst diese Zeiten aufgrund der eher unstrukturierten Arbeitsorganisation in der Klasse ebenfalls nur mit Mühe nach der oben eingeführten Definition als Unterricht zu bezeichnen sind, da es keinen Stundenplan gibt. Wenn man bedenkt, dass die „unstrukturierten Zeiten“ dagegen fast 25% seiner Schulzeit ausmachen, ist dieses Ergebnis bemerkenswert.

Die Teammitglieder sind in diesen Gruppen-Unterrichtszeiten in unterschiedlichem Ausmaß anwesend und involviert:

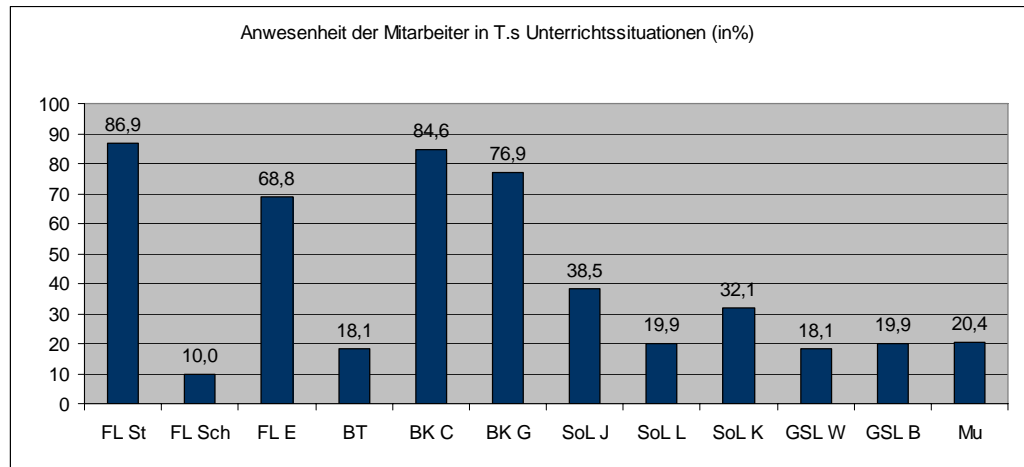


Abb. 109

Auch in dieser Schule ist keine Mitarbeiterin durchgängig in allen Gruppen-Unterrichtszeiten anwesend, so dass unterschiedliche Personen für die verschiedenen Aufgaben im Unterricht zuständig sind. Mit 86,9% ist die FL St am häufigsten in diesen Zeiten anwesend, gefolgt von den Betreuenden Kräften.

T. ist auf direkte Unterstützung angewiesen, um am Unterricht teilnehmen zu können, deshalb wird nachfolgend betrachtet, wie viel Prozent ihrer Anwesenheit im Unterricht die Teammitglieder in direktem „Kontakt“ zu T. verbringen, ein intensiver Kontakt in diesen Zeiten ist in der Regel mit „Unterrichtsassistenz“ verbunden. Von den insgesamt 13h und 7,5min, die T. während der Woche intensiven Kontakt hat, finden nur 86 Minuten während der Gruppen-Unterrichtszeit statt, das sind 38,9% seiner Unterrichtszeit. Das liegt zum einen daran, dass an dieser Schule nur 3h und 41min als Gruppen-Unterricht bezeichnet werden können, zum anderen bestätigt es die o.g. Annahme, dass die hohen Pflege- und Einzelförderzeiten (3h und 26min), die immer mit Einzelbetreuung und engem Kontakt einhergehen, einen Großteil der intensiven Zuwendung erklären. T. bleibt also nach dieser Analyse in ca. 60% seiner ohnehin kurzen Gruppen-Unterrichtszeiten ohne persönliche Unterstützung.

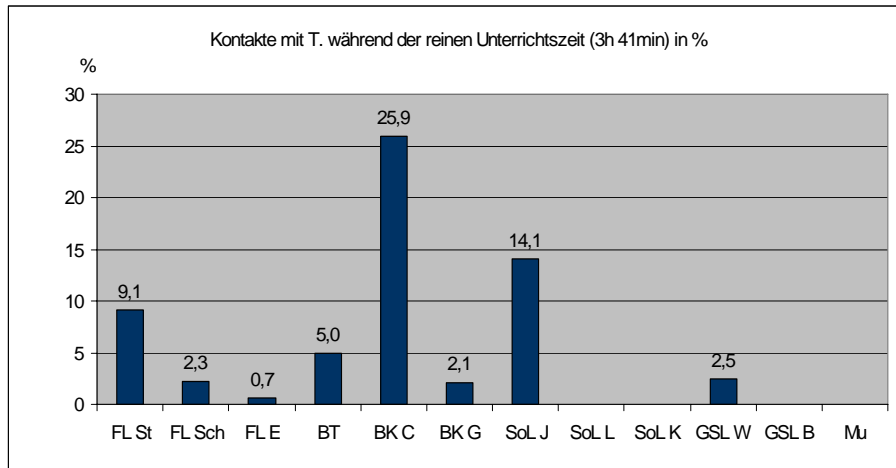


Abb. 110 Kontakte im Unterricht bezogen auf die Gesamtzeit der jeweiligen Mitarbeiter im Unterricht

Die Grafik zeigt außerdem, dass von den einzelnen Teammitgliedern, bis auf die Betreuende Kraft BK C, die ca. ein Viertel ihrer Anwesenheit in direktem Kontakt zu T. steht, kein Mitarbeiter einen großen Anteil seiner Anwesenheit im Gruppen-Unterricht direkt bei ihm verbringt (beim SoL J sind es z.B. nur insgesamt 12 Minuten). Die Grafik der Kurzkontakte zeigt, dass zwischen 11% und 33% der gesamten Kurzkontakte der Mitarbeiter in der Unterrichtszeit stattfinden, insgesamt sind es 51 von allen 233 Kurzkontakten (22%).

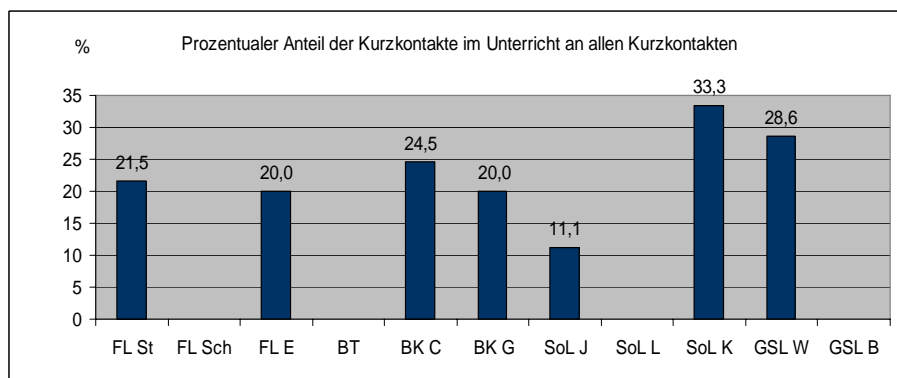


Abb. 111 Prozentualer Anteil der Kurzkontakte im Unterricht an allen Kurzkontakten des jeweiligen Mitarbeiters

Einige Teammitglieder haben während der Unterrichtszeit gar keine Kontakte (FL Sch, FL E, GSL B). Der Sonderschullehrer SoL L hat überhaupt nur einen einzigen Kurzkontakt während der ganzen Woche und dieser findet im Unterricht statt. Das ergäbe 100%, aber da das das Bild sehr verzerren würde, wurde er aus der Darstellung ausgeschlossen.

5.4.8.2 Nutzung der Arbeitszeiten der Teammitglieder in Fall F

Die Teammitglieder übernehmen während ihrer Arbeitszeiten unterschiedliche Aufgaben. Zunächst wird dargestellt, wie viel Prozent der Gesamtanwesenheit von T. die einzelnen Mitarbeiter überhaupt anwesend sind.

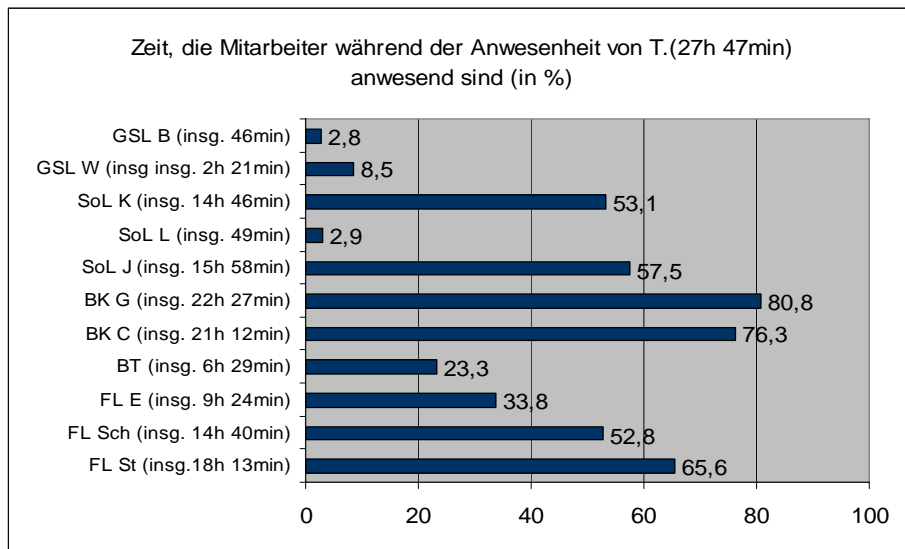


Abb. 112

Die beiden Betreuenden Kräfte sind mit 80,8% bzw. 76,3% der Anwesenheit von T. am längsten gleichzeitig mit ihm in der Schule bzw. durch die Aufnahmen und Protokolle nachvollziehbar anwesend. Danach folgen die Fachlehrerin St mit 65,5% und der Sonderschullehrer SoL J mit 57,5%. Ebenfalls etwa die Hälfte von T.s Anwesenheit sind die Sonderschullehrerin K und die Fachlehrerin Sch anwesend. Die Fachlehrerin E ist ca. ein Drittel von T.s Zeit präsent und der Beschäftigungstherapeut fast 25%. Die beiden Grundschullehrerinnen sind ebenso wie der Sonderschullehrer L (der nur den Musikunterricht durchführt) nur sehr wenig anwesend.

In der folgenden Grafik wird dargestellt, wie viel Zeit dieser Anwesenheit auf dem Videofilm sichtbar und damit kodierbar war.

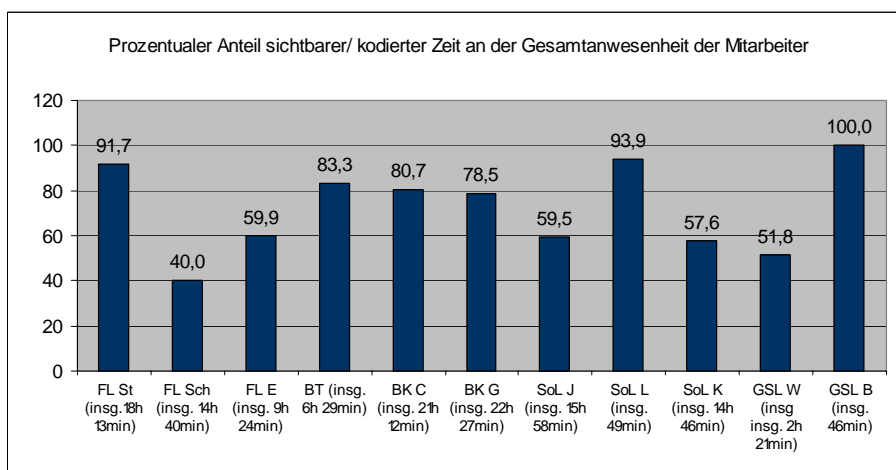


Abb. 113

Die Teammitglieder sind nur dann auf dem Video zu sehen, wenn sie mit T. bzw. in seiner Nähe arbeiten. Deutlich wird, dass von den Personen, die über 50% der Gesamtanwesenheit von T. anwesend sind (also die beiden Betreuenden Kräfte, die Fachlehrerinnen St und Sch und die Sonderschullehrerinnen J und K (vgl. Abb.112) nicht alle gleich viel direkt mit T. zu tun haben. So ist der SoL J nur 59,9% seiner Gesamtanwesenheit auswertbar, da er viel außerhalb der Klasse unterwegs ist. Die FL St ist 91,7% ihrer Anwesenheit kodierbar, d. h. in der Nähe

von T.. Das unterstützt die Annahme, dass sie neben der Betreuenden Kraft C eine Hauptbezugsperson von T. ist. Außerdem wird deutlich, dass bestimmte Personen nur zu sehr begrenzten Zeiten in die Klasse kommen und dort eine bestimmte Aufgabe erfüllen, wie z.B. die GSL B und der SoL L, die beide nur beim Musikunterricht sichtbar sind.

Diese auswertbaren Anwesenheitszeiten werden von den einzelnen Mitarbeitern mit verschiedenen Aufgaben verbracht. Die Prozentzahlen der folgenden Grafiken beziehen sich auf die kodierte und damit auswertbare Zeit und ermöglichen Aussagen zur Aufgabenart in Bezug auf die Arbeit mit T. bzw. mit der Gruppe, in der er sich jeweils befindet. Zu ihren sonstigen Aufgaben, außerhalb des Kamerablickfeldes, können keine Aussagen gemacht werden. Wegen der besseren Übersicht werden, ausgehend von der Betreuenden Kraft G, die am längsten in T.s Anwesenheit da ist, die Personen absteigend entsprechend ihrer Anwesenheit betrachtet.

Nutzung der Arbeitszeit der Betreuenden Kraft BK G

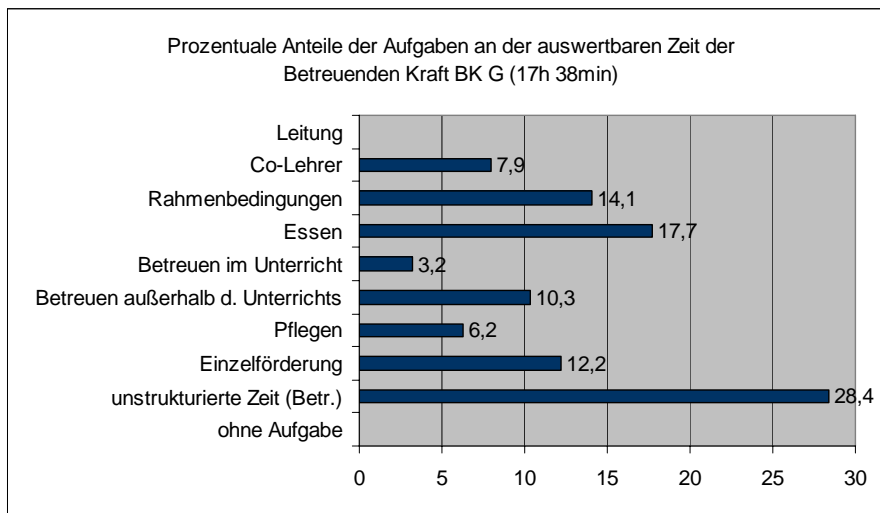


Abb. 114

Die Betreuende Kraft G verbringt 28,4% ihrer Anwesenheit betreuend in Zeiten, die als „unstrukturiert“ kodiert werden, da kein bestimmter Inhalt ausgemacht werden kann. Zusammen mit den beiden anderen „Betreuungskategorien“ sind das 38,7% ihrer auswertbaren Zeit, die sie betreuerisch tätig ist; obwohl diese Aufgabe natürlich ihrem Profil entspricht, ist dies verglichen mit den Betreuenden Kräften aus den anderen Fällen, die mehr in Co-Lehrer-Tätigkeiten eingebunden sind, sehr viel. Den nächst höheren Anteil an der auswertbaren Zeit nimmt bei ihr das „Essen geben“ ein, gefolgt von den Rahmenbedingungen. Die Betreuende Kraft G übernimmt entgegen der oben formulierten Hypothese auch Einzelförderung (12,2% ihrer Zeit). Pflege nimmt nur 6,2% ihrer Zeit ein, das ist relativ wenig, die Pflegezeiten sind bei T. offenbar nicht sehr ausgedehnt. Deutlich wird, dass sie bis auf die Unterrichtsleitung alle Aufgaben übernimmt, dass allerdings die Tätigkeit als Co-Lehrkraft nur ca. 8% ihrer sichtbaren Zeit ausmacht, weitere 3,2% verbringt sie betreuend im Unterricht.

Nutzung der Arbeitszeit der Betreuenden Kraft BK C

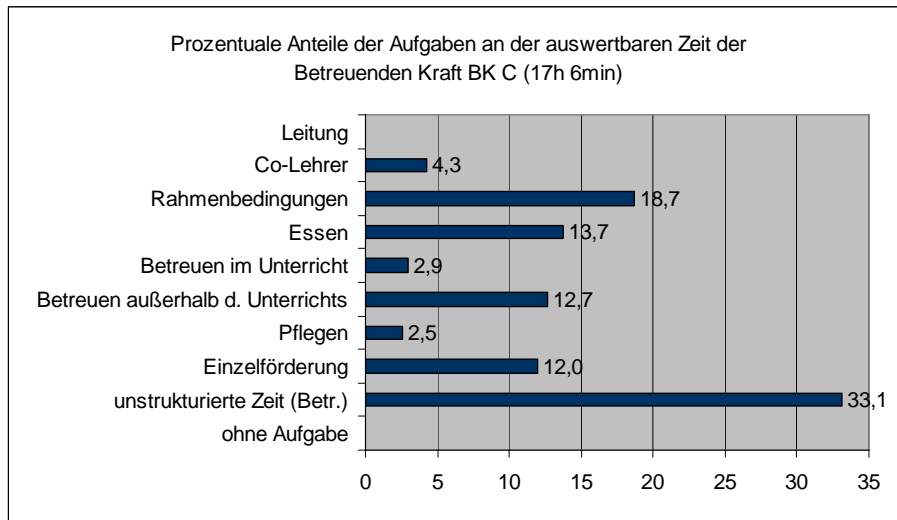


Abb. 115

Die Betreuende Kraft C ist sogar 33% ihrer sichtbaren Zeit in „unstrukturierte Zeiten“ als Betreuung eingebunden, gemeinsam mit der Kategorie „Betreuen außerhalb des Unterrichts“ ergibt das 45,8% ihrer Zeit. Sie verbringt weiterhin knapp 20% ihrer Zeit mit Rahmenbedingungen, das „Essen geben“ beträgt bei ihr 13,7% der auswertbaren Zeit. Auch sie übernimmt entgegen der Hypothese die Einzelförderung (12% der Zeit). 4,3% ihrer Zeit verbringt sie als Co-Lehrkraft. Die Unterrichtsleitung hat sie nicht inne und die Pflege nimmt entgegen der oben formulierten Annahme auch bei ihr einen relativ kleinen Raum ein.

Nutzung der Arbeitszeit der Fachlehrerin FL St

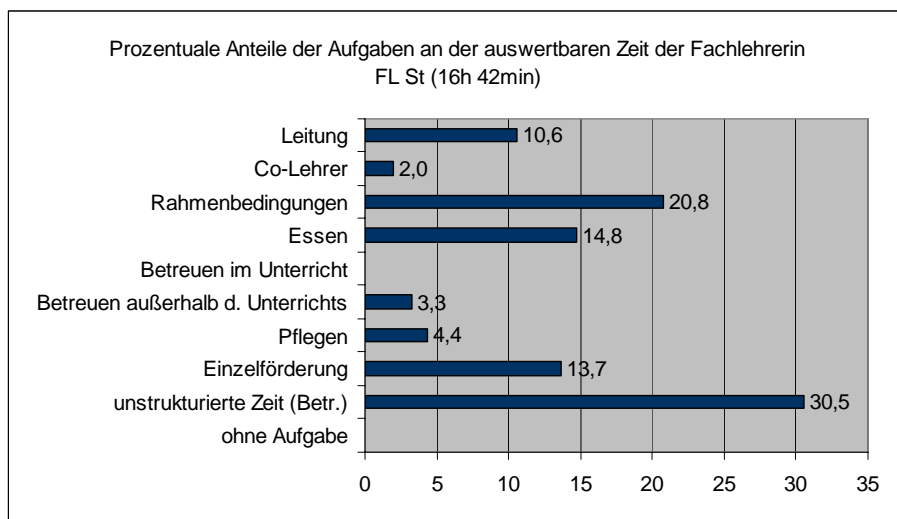


Abb. 116

Die FL St ist ebenfalls in den unstrukturierten Zeiten anwesend, so dass 30,5% ihrer Zeit hier kodiert wurden. Gegenüber den beiden Betreuenden Kräften ist allerdings ihr zusätzlicher Anteil an Betreuung recht gering, so dass sie insgesamt nur 33,8% der auswertbaren Zeit „betreut“. Sie ist mit 20,8% ihrer Zeit mit den Rahmenbedingungen beschäftigt, macht ebenso wie die beiden Betreuenden Kräfte auch Einzelförderung und gibt das Essen

(14,8%). Pflege nimmt bei ihr ebenfalls einen geringen Raum ein, ebenso wie die Tätigkeit als Co-Lehrerin. 10,6% ihrer Zeit hat sie die Unterrichtsleitung, wobei hier die Einschränkung zu machen ist, dass es sich dabei um die Mittagessens-Vorbereitung (die nach der oben dargestellten Definition als Gruppen-Unterrichtszeit kodiert wurde) handelte.

Nutzung der Arbeitszeit des Sonderpädagogen SoL J

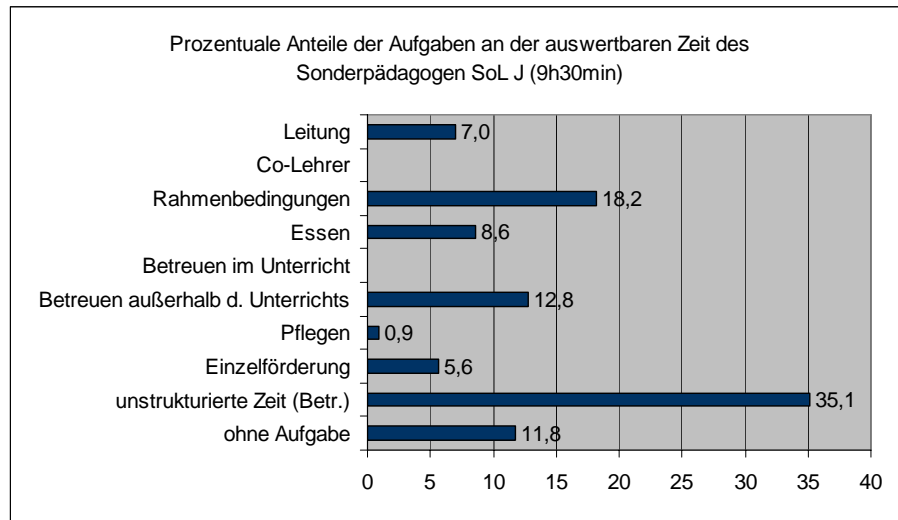


Abb. 117

Der SoL J ist neben der Grundschullehrerin (s.u.) der einzige, der Zeiten hat, in denen er „ohne erkennbare Aufgabe“ im Raum ist (11,8% seiner auswertbaren Zeit). Dabei handelt es sich häufig um Zeiten, in denen z.B. gekocht wird und er im Raum herum läuft, ohne etwas Unterrichtsbezogenes zu tun oder eine (erkennbare) Aufgabe zu haben. Auch er ist in den unstrukturierten Zeiten anwesend, so dass er, zusammen mit den anderen Betreuungszeiten, insgesamt auf 47,9% seiner Zeit an Betreuung kommt. Das ist erstaunlich viel und widerspricht der Hypothese, dass die Sonderpädagogen eher für pädagogische Aufgaben zuständig sind. Er pflegt fast überhaupt nicht (0,9%) und verbringt ca. 18% mit Rahmenbedingungen. Die Unterrichtsleitung hat er in 7% seiner auswertbaren Zeit (40 Minuten Klettern mit den Grundschulkindern, in denen die Schüler mit schweren Behinderungen daneben gelagert sind), als Co-Lehrer ist er nie tätig, und nur 5,6% seiner Zeit verbringt er mit der Einzelförderung. Es hat den Anschein, dass sein Verständnis seiner Aufgaben eher das eines „Organisators“ ist.

Nutzung der Arbeitszeit der Sonderpädagogin SoL K

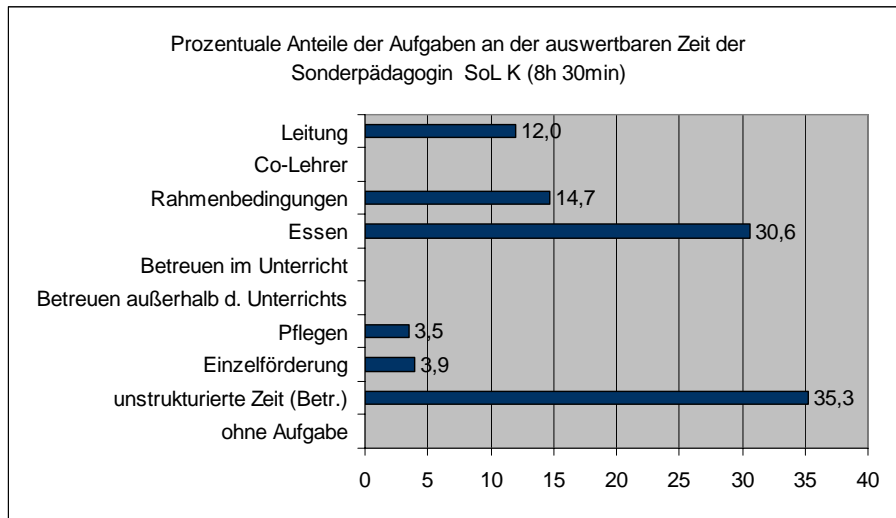


Abb. 118

Die Sonderschullehrerin K ist ebenfalls in den unstrukturierten Zeiten anwesend, darüber hinaus erhält sie allerdings die Kategorie „betreuen außerhalb des Unterrichts“ oder „im Unterricht“ nie, so dass sie insgesamt auf 35,3% „Betreuung“ kommt. Bei ihr nimmt das „Essen geben“ einen sehr großen Raum ihrer sichtbaren Zeit ein, was daran liegen kann, dass sie häufig mit anderen Schülern außerhalb des Klassenzimmers von T. arbeitet und dann zu den Essenszeiten zurückkommt. Sie ist ebenfalls nie als Co-Lehrkraft im Unterricht um T. zuständig, übernimmt aber in 12% ihrer Zeit die Leitung (Kochen). Auch sie pflegt nur sehr wenig (3,5% der Zeit) und übernimmt ebenso wenig Einzelförderung (3,9%). An Rahmenbedingungen ist sie wie alle anderen auch, im mittleren Ausmaß beteiligt.

Nutzung der Arbeitszeit der Fachlehrerin FL Sch

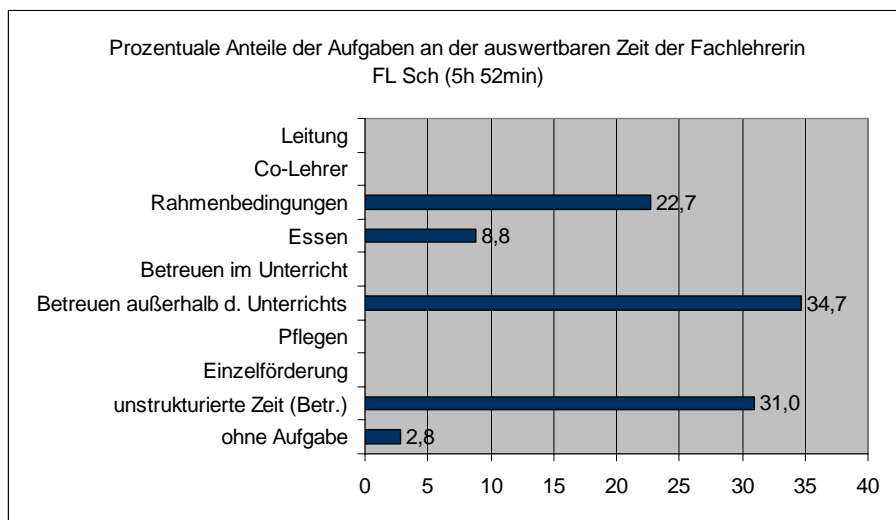


Abb. 119

Die FL Sch, deren Tätigkeit insgesamt nur knapp sechs Stunden auswertbar ist, ist fast 65% dieser Zeit mit Betreuen beschäftigt (ca. zur Hälfte in „unstrukturierten Zeiten“). Sie ist gar nicht in die Pflege, Einzelförderung oder Leitungs- und Co-Lehrer-Aufgaben in dieser Klasse eingebunden. 22,8% der Zeit kümmert sie sich um die Rahmenbedingungen, 8,8% verbringt sie mit „Essen geben“ und 2,8% ist sie ohne erkennbare Aufgabe anwesend.

Nutzung der Arbeitszeit der Fachlehrerin FL E

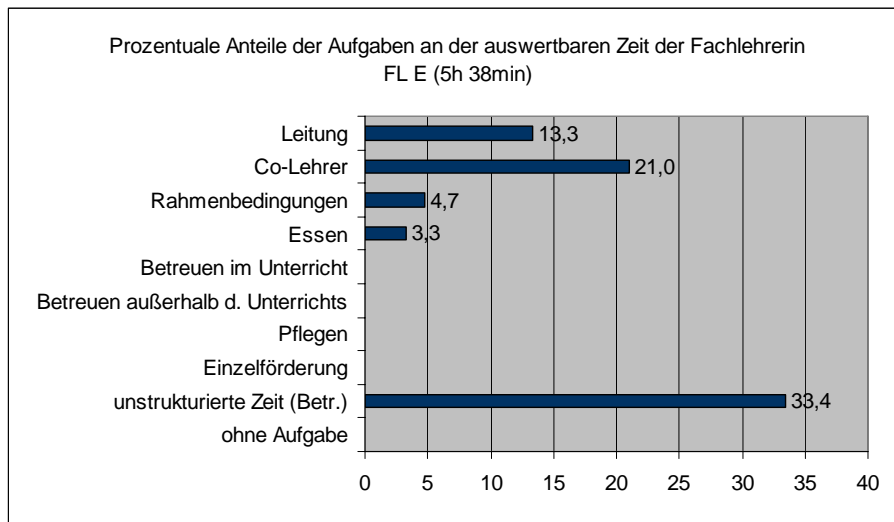


Abb. 120

Die FL E ist ebenfalls z.T. in den unstrukturierten Zeiten anwesend und verbringt 33,4% ihrer Zeit mit der Tätigkeit des Betreuens. Sie hat in 13,3% ihrer Zeit die Unterrichtsleitung (zusätzlich hat sie laut Protokoll noch 78 Minuten lang die Unterrichtsleitung bei anderen Schülern) und zu 21% die Co-Lehrerrolle inne. Um Rahmenbedingungen kümmert sie sich anteilig nur wenig, wie auch das „Essen geben“ in dieser Klasse weniger zu ihren Aufgaben gehört. Sie pflegt gar nicht und führt keine Einzelförderung durch.

Nutzung der Arbeitszeit des Beschäftigungstherapeuten BT

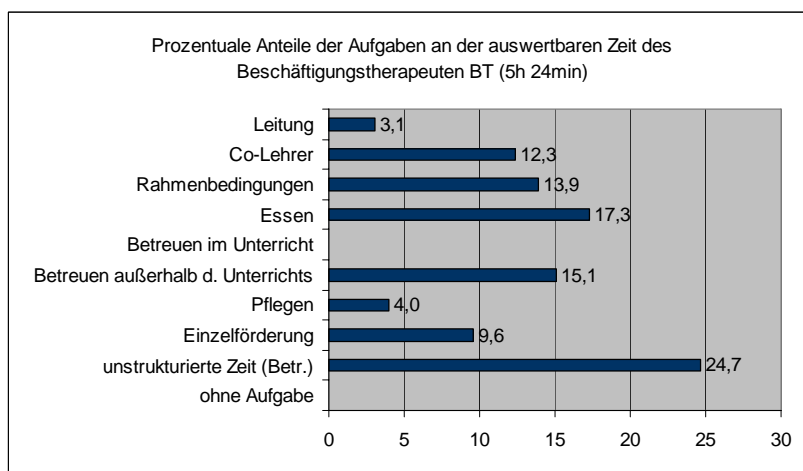


Abb. 121

Der Beschäftigungstherapeut bringt sich in alle anstehenden Aufgaben ein, nur „Betreuen im Unterricht“ ist nicht dabei. Wenn er im Unterricht anwesend ist, übernimmt er eher die Co-Lehrer-Rolle.

Die beiden *Grundschulpädagoginnen*, für die keine Grafik angefertigt wurde, verbringen die Zeit ihrer Anwesenheit unterschiedlich. Die GSL B ist nur beim Musikunterricht anwesend (46 min), dort als Co-Lehrkraft tätig und an den Rahmenbedingungen beteiligt, die GSL W ist insgesamt 73 Minuten sichtbar, von dieser Zeit verbringt sie 55% mit Betreuung im Unterricht (40 Minuten beim Kistenklettern), 45% ist sie anwesend ohne erkennbare Aufgabe. Der *Sonderschullehrer L* ist ebenfalls nur beim Musikunterricht anwesend, den er leitet, auch er erhält keine eigene Grafik.

5.4.8.3 Aufgabenübernahme in Fall E

Bei der Betrachtung aller Aufgaben im Überblick wird deutlich, dass - wie erwartet und wie in den anderen Fällen auch -, nicht alle Aufgaben von allen Berufsgruppen übernommen werden. Zunächst wird analysiert, wie viel Prozent ihrer Gesamtanwesenheit die einzelnen Teammitglieder nicht zu sehen sind.

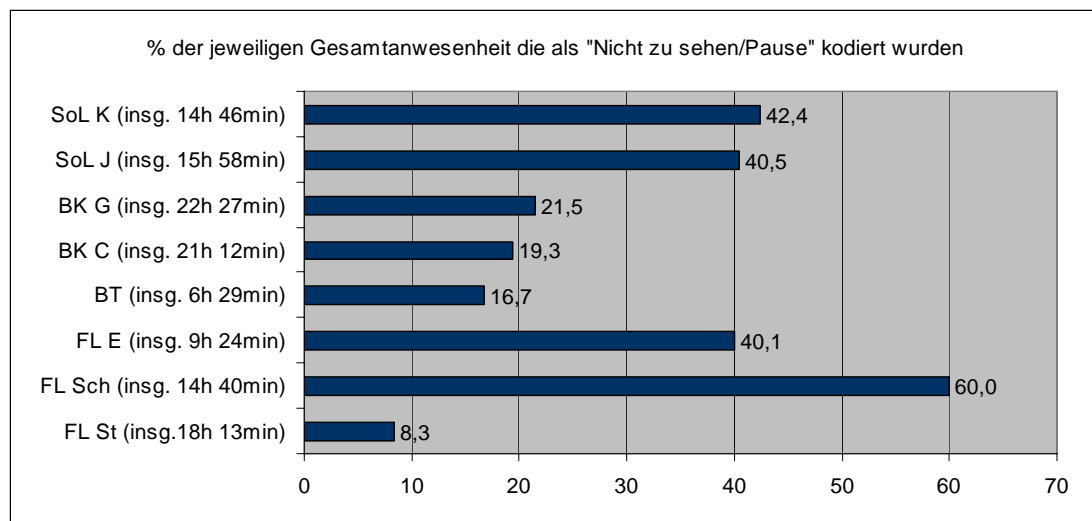


Abb. 122

Die Mitarbeiter haben offenbar z.T. noch Aufgaben außerhalb der direkten Gruppe um T.. Besonders die Fachlehrerin Sch, die Klassenlehrerin der anderen Außenklasse ist, ist ca. 60% ihrer Anwesenheit nicht zu sehen. Auch die beiden Sonderschullehrer sind nur ca. 40% ihrer Anwesenheit sichtbar, ebenso wie die Fachlehrerin FL E. Bei den anderen Mitarbeitern sind es jeweils ca. 20% der Zeit, das liegt z.B. an Pausen- bzw. Einzelförderzeiten oder der Schwimmstunde, die von der Mutter übernommen wird. Die FL St ist nur 8,3% ihrer Anwesenheit *nicht* in der Nähe von T..

In der nachfolgenden Übersicht werden die einzelnen Aufgabenbereiche dargestellt sowie der prozentuale Anteil der auswertbaren Zeiten, die von den einzelnen Lehrpersonen auf diese Aufgabe verwendet werden. Da es sich um Prozentwerte handelt, kann der absolute Wert davon stark abweichen, dies wird jeweils im Text erläutert. Aus dieser Übersicht sind die beiden Grundschullehrerinnen und der Sonderschullehrer L, die nur sehr sporadisch beteiligt sind, wegen der besseren Übersichtlichkeit herausgenommen. Der SoL L hat die „Unterrichtsleitung“ inne, die GSL B ist bei der Aufgabe „Co-Lehrkraft“ beteiligt, und die GSL W „betreut“ und ist „anwesend ohne erkennbare Aufgabe“.

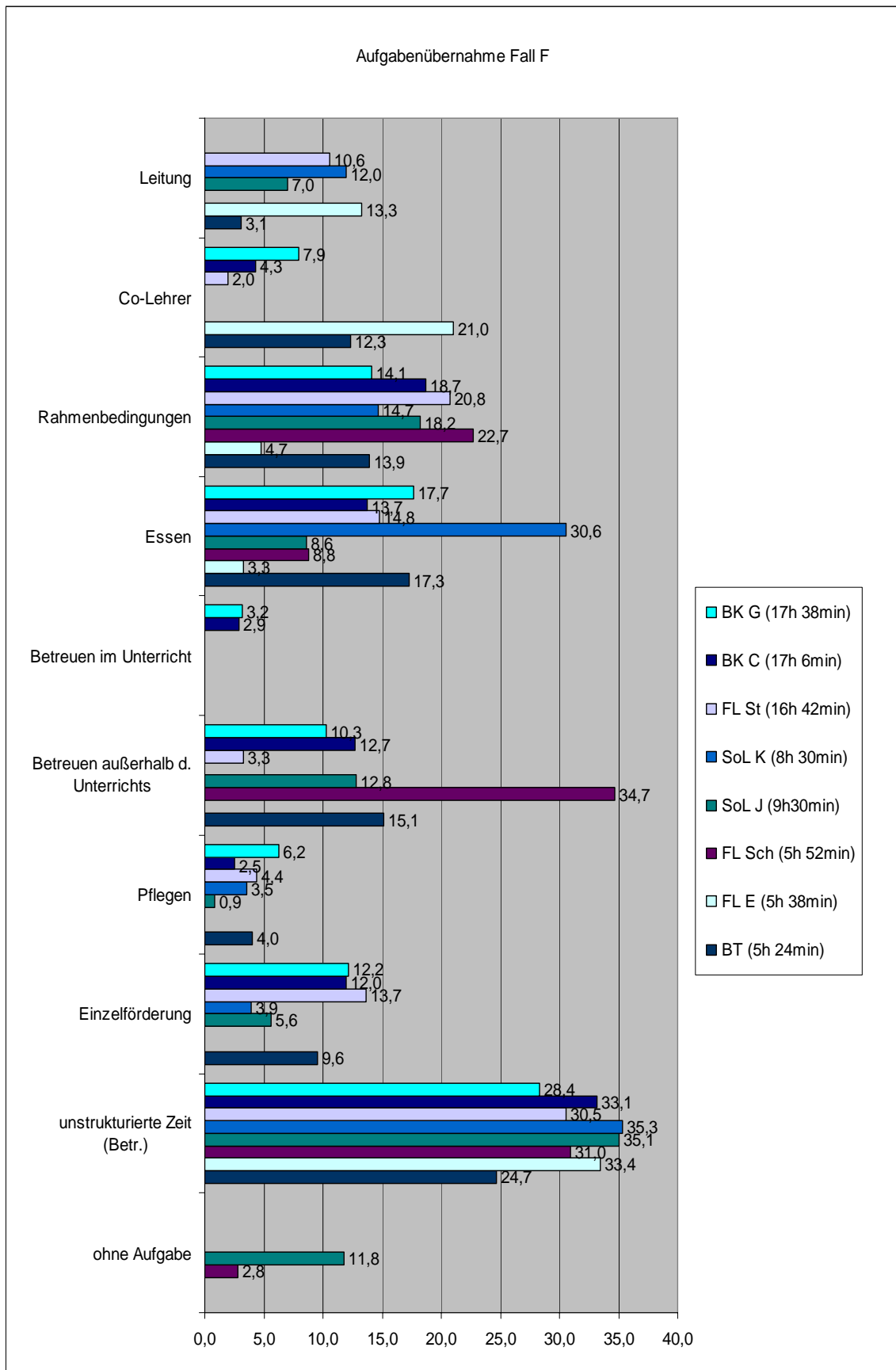


Abb. 123 Übernahme der verschiedenen Aufgaben im Schulalltag von T. bezogen auf die jeweilige auswertbare Zeit der Mitarbeiter

Ein Großteil der Arbeitszeit der Mitarbeiter in dieser Klasse fällt auf das „**Betreuen in unstrukturierter Zeit**“; bei fast allen Personen nimmt dieser Bereich ca. 30% der Anwesenheit ein. Diese „Aufgabe“, die im oben entwickelten Aufgabenkanon für Klassen mit Schülerinnen mit schweren und mehrfachen Behinderungen eigentlich nicht vorkommt, ist für diese Klasse zusätzlich aufgenommen worden. Vergleichbare Zeiten finden sich in den anderen Klassen der Einzelfallstudien nicht. Erstaunlich ist dabei, dass fast alle Mitarbeiter - unabhängig von ihrer Qualifikation - an der diesen Zeiten beteiligt sind.

Die **Einzelförderung** ist ein Bereich, der ebenfalls von fast allen Mitarbeitern übernommen wird. Das ist nach den obigen Ausführungen eher erstaunlich, da angenommen wurde, dass diese Aufgabe eher nicht von den Betreuenden Kräften geleistet wird, da sie hierfür, ebenso wie für das Unterrichten, nicht qualifiziert sein könnten. Hier scheint ein Kompetenztransfer stattgefunden zu haben bzw. die Mitarbeiterinnen haben sich offenbar fortgebildet.

Die **Pflege**, die insgesamt keinen besonders großen Raum einnimmt (die Mitarbeiter verwenden zwischen 0 und 6% ihrer Zeit auf diesen Bereich), wird in dem beobachteten Zeitraum nicht von den beiden Fachlehrerinnen FL E und FL Sch übernommen, wobei es wiederum sein kann, dass sie diese Aufgabe in der anderen Klasse übernehmen. Der Sonderpädagoge J pflegt nur mit knapp 1% seiner Zeit, der BT dagegen in ähnlichem Umfang wie seine Kolleginnen, so dass die oben angestellte Vermutung, dass Männer evtl. weniger pflegerische Tätigkeiten durchführen, zumindest in seinem Fall nicht haltbar ist.

Der Bereich der **Betreuung im Unterricht** wird nur bei wenigen Teammitgliedern in den (allerdings sehr seltenen Unterrichtsphasen) kodiert. Außerhalb von Unterrichtsphasen und „unstrukturierten Phasen“ nimmt die Gesamtheit der Betreuungs-Kategorien dagegen zusätzlich einen relativ großen Raum ein. Gemeinsam mit der Kategorie „Betreuen in unstrukturierten Zeiten“ kommt z.B. der SoL J auf 47% seiner Anwesenheit, die er mit diesen Kategorien verbringt. Zusätzlich ist er noch 12% ohne erkennbare unterrichtliche Aufgabe anwesend.

Das „**Essen geben**“ ist eine Aufgabe, die auch in dieser Klasse von allen Mitarbeitern übernommen wird, die FL E und FL Sch wie auch der SoL J verbringen damit allerdings anteilmäßig weniger ihrer Zeit.

Mit den **Rahmenbedingungen** befassen sich ebenfalls alle Mitarbeiter, die FL E fällt hier etwas heraus, die anderen Mitarbeiter verwenden zwischen ca. 13% und 23% ihrer Anwesenheit auf diesen Bereich.

Auf die eigentlichen unterrichtlichen Aufgaben **Co-Lehrkraft** oder **Leitung** verwenden die Mitarbeiter nur relativ wenig ihrer Anwesenheitszeit. Die Aufgabe der Co-Lehrkraft wird gar nicht von den drei Sonderschullehrern übernommen, die anderen Teammitglieder verwenden zwischen 2 und 21% ihrer Zeit darauf. Diese 21% werden von der FL E eingebracht, die allerdings nur vergleichsweise kurz überhaupt anwesend ist, so dass es sich absolut gesehen nur um 71 Minuten handelt.

Die Aufgabe der Unterrichtsleitung wird von den beiden Fachlehrerinnen und dem Beschäftigungstherapeuten sowie von den drei Sonderschullehrern übernommen, allerdings insgesamt und absolut gesehen nur in vergleichsweise sehr geringem Ausmaß. Der SoL L verwendet zwar fast 100% seiner Anwesenheit darauf, was allerdings dadurch relativiert wird, dass er nur für diese Stunde überhaupt in der Klasse war.

Mit der Auswertung von Fall F ist die Detailanalyse der Einzelfallstudien abgeschlossen. Die Ergebnisse werden nachfolgend thematisch gebündelt und für die sechs Einzelfälle zusammengefasst.

5.4.9 Zusammenfassung der praktizierten Kooperation im Schulalltag in den Einzelfallteams

Die Auswertungen der sechs Klassenteams zeigen, dass es - der Individualität und Heterogenität der sechs in die Analyse einbezogenen Schüler und Teams entsprechend - sehr unterschiedliche Schulalltage und Formen der Zusammenarbeit gibt. Die Kooperation und Aufgabenteilung hängt eng mit den jeweiligen Bedingungen der Klasse zusammen (Alter und Heterogenität der Kinder, Deputat und berufliche Qualifikation der Mitarbeiter, Organisation in der Klasse, Kooperation mit Nachbarklassen etc.). Dennoch lassen sich neben Unterschieden auch Gemeinsamkeiten in den sechs Klassen finden, beide werden im Folgenden zunächst zusammenfassend dargestellt und dann in Bezug auf verschiedene Parameter der Teamarbeit analysiert und interpretiert. Die Zusammenführung der Erkenntnisse aus der Fragebogenerhebung und den Einzelfallstudien erfolgt später - um Redundanzen zu vermeiden - unter Kapitel 6.3.

Zusammenfassend kann man zunächst festhalten, dass die Schülerinnen und Schüler der sechs Einzelfallstudien in den untersuchten Schulwochen zwischen 27h 47min (T. in Fall F) und 29h und 18min (G. in Fall E) in der Schule anwesend waren. Im Durchschnitt sind die Kinder 28h und 39min in der Schule, die mittlere Abweichung beträgt ca. eine Stunde.

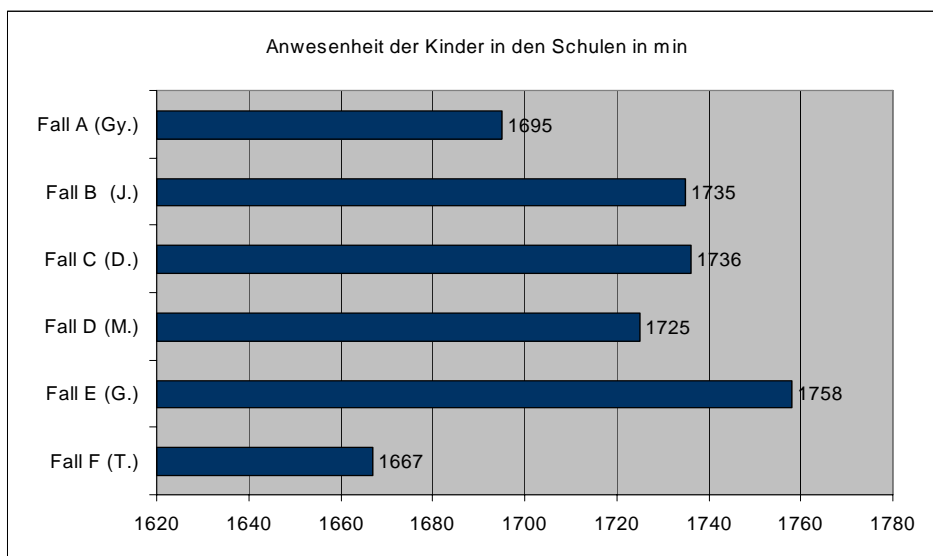


Abb. 124

In ihrer Anwesenheit nehmen die sechs Schüler in unterschiedlichem Ausmaß - zwischen 13% (Fall F) und 38% (Fall A) - an Gruppen-Unterrichtsphasen teil. Drei der sechs Einzelfall-Schüler haben zwischen 21% und 26% ihrer Schulzeit Gruppen-Unterricht, im Durchschnitt sind es in den sechs untersuchten Schulen 23,3%. Dies könnte darauf hindeuten, dass ein Anteil an Gruppen-Unterrichtsphasen von ca. einem Viertel der Gesamtanwesenheit der Schüler evtl. der Situation in der Schulen entsprechen könnte - hier sind weiterführende Analysen notwendig, da es sich nur um Einzelfälle handelt.

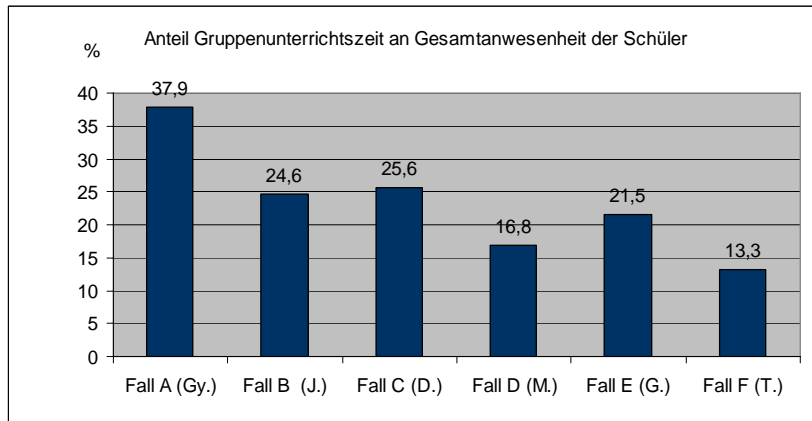


Abb. 125

5.4.9.1 Übernahme der Rolle der Bezugsperson

Schülerinnen mit schweren Behinderungen brauchen - das bestätigen neben der Literatur auch die Aussagen der Lehrkräfte in der Fragebogenerhebung - möglichst eine feste Bezugsperson, die sie in ihrem Schulalltag begleitet. Da die Kinder nicht befragt werden können, wer ihre Bezugsperson ist, wird das Vorhandensein einer Hauptbezugsperson über die Häufigkeit und Dauer der Kontakte, die die einzelnen Mitarbeiter in der Filmwoche zu dem Schüler aufnehmen, indirekt erschlossen.

In der gesamten gefilmten Schulwoche stehen die sechs Schüler in sehr unterschiedlichem Ausmaß in Kontakt zu ihren Lehrpersonen. Sie erhalten während ihrer Anwesenheit zwischen 7h 54,4min (D. in Fall C) und 22h 58min (M. in Fall D) intensivere Zuwendung von den Mitarbeitern, im Durchschnitt sind es 12h und 59min.

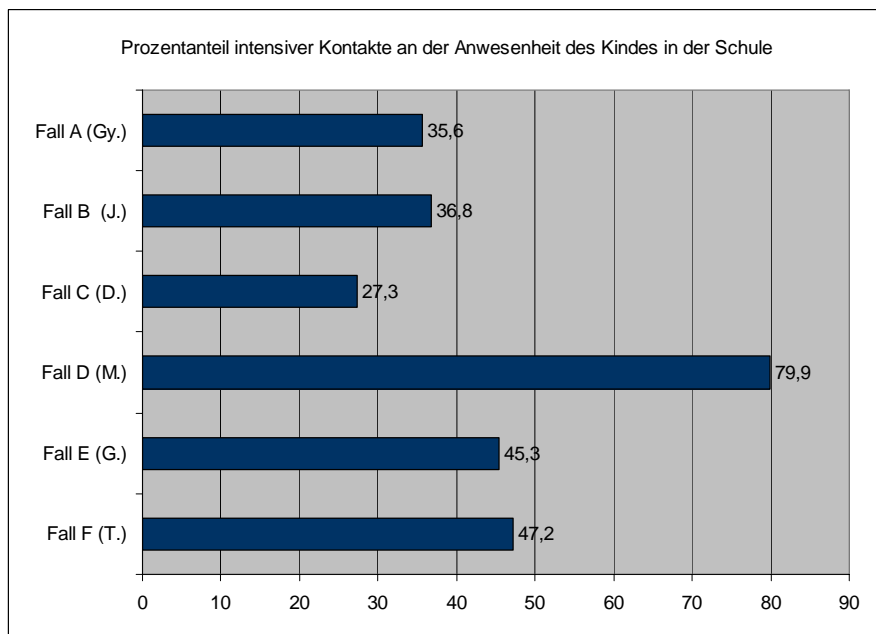


Abb. 126

Die Schülerin D. (Fall C) erhält - prozentual auf ihre Anwesenheitszeit bezogen - mit 27,3% am wenigsten intensiven Kontakt. D. ist das Kind mit der am wenigsten stark ausgeprägten Behinderung in der Stichprobe, insofern entspricht dieses Ergebnis der Hypothese, dass Kinder mit schwereren Behinderungen in größerem Ausmaß auf

Kontakt und Begleitung in ihrem Schulalltag angewiesen sind. D. bekommt, wie man der Abb. 127 entnehmen kann, dagegen allerdings mit 407 die meisten Kurzkontakte der Kinder in der Stichprobe, so dass man vermuten kann, dass bei ihr schon kleinere Impulse (= kürzere Kontakte) ausreichen, um ihr eine Teilnahme am Unterricht zu ermöglichen. Außerdem benötigt sie in sehr viel geringerem Umfang Pflege - ein Aufgabenbereich, durch den bei einigen der anderen Kinder ein Großteil des Kontakts entsteht. Es könnte allerdings auch sein, dass sie ebenfalls auf eine verstärkte Unterstützung angewiesen wäre, diese allerdings aus Gründen, die nicht bekannt sind, nicht bekommt.

M. (aus Fall D) hat demgegenüber mit großem Abstand die längsten intensiven Kontaktzeiten und erlebt zusätzlich auch sehr viele Kurzkontakte. M. hat als einziges Kind in der Stichprobe eine eigene Pflegekraft, die sich sehr intensiv um sie kümmert, wodurch es zu diesen sehr langen Kontaktzeiten kommt.

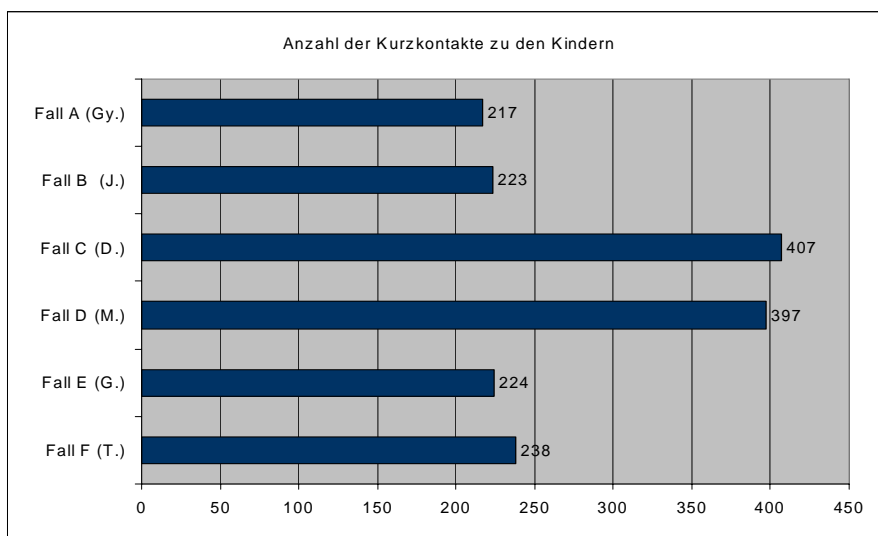


Abb. 127

In den anderen vier Schulen haben die Kinder zwischen 35,6% und 47,2% ihrer Anwesenheit in der gefilmten Schulwoche intensive Kontakte. Die Anzahl der Kurzkontakte liegt mit 217 bis 238 bei diesen Kindern ebenfalls ziemlich nahe beieinander. Dabei wurde in den Einzelfallbetrachtungen deutlich, dass die Kontaktzeiten weniger durch eine Assistenz im Unterricht entstehen, sondern häufig durch Essens-, Pflege- und Betreuungszeiten bedingt sind.

Zur Analyse der Frage nach der Bezugsperson für die beobachteten Kinder werden die Kontaktzeiten nach Lehrkräften getrennt betrachtet. Dabei zeigt sich, dass in jeder Schule eine oder zwei Personen besonderen Anteil an der Gesamt-Kontaktaufnahme haben, so dass man davon ausgehen kann, dass diese für das betreffende Kind die Rolle der Bezugsperson innehaben, die die Kontinuität im Schulalltag sicherstellt. Betrachtet wird dazu zunächst, ob eine Person allein über 50% der Kontaktzeiten herbeiführt - diese ist als Bezugsperson zu sehen, dies ist in drei der sechs Klassen der Fall. Dabei handelt es sich einmal um die Fachlehrerin (Fall C), einmal um die Pflegekraft (Fall D) und einmal um die Sonderschullehrerin (Fall B). In den drei anderen Schulen kommen jeweils zwei Mitarbeiter gemeinsam auf über 50% der Gesamt-Kontaktzeiten, hier teilen sich offenbar zwei Personen diese Rolle: In Fall A sind es die beiden Fachlehrerinnen, in Fall E die Fachlehrerin und der ZDL

und in Fall F die Fachlehrerin und die Betreuende Kraft, wobei in diesem Fall die Fachlehrerin einen etwas größeren Anteil hat.

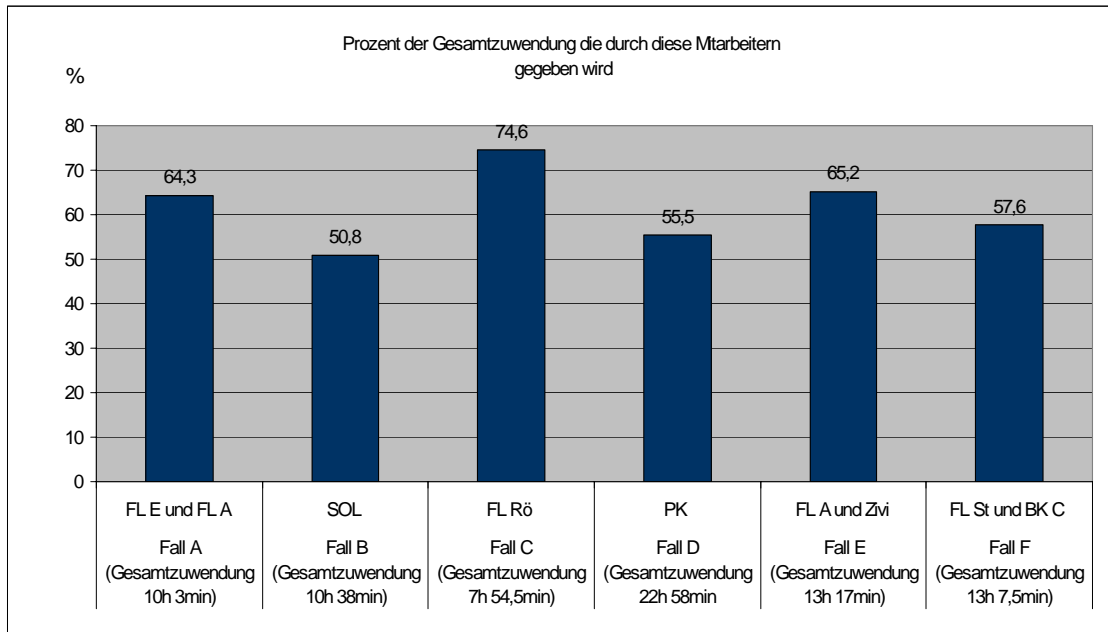


Abb. 128

Zusammenfassend ergeben die Auswertungen zur Frage nach der Bezugsperson, dass jedes Kind in den sechs Einzelfällen eindeutig eine bzw. zwei Bezugspersonen hat, die sich hinsichtlich der Dauer und Frequenz der Kontakte von den anderen Teammitgliedern unterscheiden. Die oben formulierte Annahme lässt sich also empirisch anhand der Kontaktzeiten belegen, wobei natürlich die Einschränkung gilt, dass man eine Beziehung nicht von außen beurteilen kann und somit die Kontaktzeit zwar ein Indikator, aber kein stichhaltiger Beweis ist. Damit bleibt allerdings die Frage ungeklärt, ob die Kinder selber mitentscheiden können, wer diese Rolle übernimmt. Mit Ausnahme von Fall B (SoL) und Fall D (Pflegekraft) übernimmt in vier der sechs ausgewählten Schulen die Fachlehrerin die Rolle der Bezugsperson mit vielen längeren Kontaktzeiten. Dies entspricht der oben formulierten Annahme, dass diese Aufgabe eher von den Fachlehrerinnen übernommen wird, da sie länger in der Klasse sind als beispielsweise die Sonderschullehrer.

Die Pflegekraft aus Fall D ist in Bezug auf die Aufgaben „Essen geben“ und „Pflege“ allein und fast ausschließlich für M. zuständig. Nach der Hypothese ist dies durchaus typisch, und sie übernimmt damit die Funktion der Bezugsperson automatisch wegen dieser Aufgaben, bei denen sie sehr viel Zeit mit M. verbringt. Dabei muss man kritisch diskutieren, dass die Auswahl ihrer Bezugsperson nicht selbstbestimmt vom M. ausgehend ablaufen kann, da M. durch die starke Aufgabentrennung in dieser Schule gar keine Möglichkeit hätte, jemand anderen als Bezugsperson auszuwählen. Dies wäre in den anderen Schulen zumindest leichter denkbar, da mehr Personen Kontakt zu den Kindern haben.

Die Sonderpädagogin aus Fall B, die eindeutig die Rolle der Bezugsperson für J. hat, ist nicht, im Gegensatz zu den anderen Sonderpädagogen in der Stichprobe, noch anderen Klassen zugeordnet, so dass sie mehr als jene die Möglichkeit hat, die Rolle zu übernehmen. Außerdem ist sie relativ jung und außerordentlich engagiert; evtl. erklärt dies ihren Anspruch, auch als Bezugsperson in Frage zu kommen.

In den Schulen, in denen sich zwei Personen die Bezugspersonenrolle teilen, ist immer jeweils eine Fachlehrerin beteiligt, die dabei vom ZDL, von der betreuenden Kraft oder von der zweiten Fachlehrerin unterstützt wird. Problematisch bei der Ausübung der Bezugspersonenrolle durch den ZDL ist, dass er in der Regel nach einem Jahr die Schule wieder verlässt, so dass die Kontinuität in dem Fall für das Kind nicht gegeben ist. Dieser Nachteil wird allerdings durch die Aufteilung der Rolle auf zwei Personen vermindert. Insgesamt wird durch diese Ergebnisse die oben formulierte Erwartung gestützt, nach der Sonderpädagogen die Rolle der Bezugsperson für Schüler mit schweren Behinderungen eher nicht übernehmen (können), die Ausnahme in Fall B ergibt sich vermutlich durch die besondere Organisation, durch die die SoL keiner anderen Klasse zugeordnet ist.

5.4.9.2 Aufgabenteilung der Teammitglieder

Neben der Rolle der Bezugsperson übernehmen die Teammitglieder auch andere Aufgaben und Rollen im Schulalltag. Diese Aufgabenteilung in der Arbeit mit den ausgewählten Kindern stellt sich zusammengefasst folgendermaßen dar: Es scheint Aufgaben zu geben, die von allen Berufsgruppen übernommen werden, und Aufgaben, die nicht gleichermaßen von jeder Person erledigt werden. Zu ersteren zählen die Aufgaben „Rahmenbedingungen“ und „Essen geben“.

Bei der Betrachtung der Aufgabenverteilung in den einzelnen Schulen zeigt sich, dass die Bereitstellung der nötigen „Rahmenbedingungen“, die Vor- und Nachbereitung der Einheiten, sowohl im Aufgabenbereich der Personen, die den Unterricht leiten, als auch der Co-Lehrkräfte und der Personen, die im Unterricht betreuen, liegen. Es gibt nur eine Schule, an der sich einzelne Mitarbeiter aus dieser Aufgabe vollständig herausziehen, hierbei handelt es sich um die Krankenschwestern in Fall E. Außerdem macht die Auswertung deutlich, dass die Bereitstellung der „Rahmenbedingungen“ insgesamt einen erstaunlich hohen Anteil der Zeit der einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einnehmen, bei einzelnen Mitarbeitern zwischen 40% und 48% der sichtbaren Zeit. Diese Werte sind natürlich auch immer abhängig von der absoluten Dauer der sichtbaren und damit auswertbaren Zeit. Die Fachlehrerin E in Fall A z. B. verbringt von ihren 9h und 50min insgesamt 45% mit Rahmenbedingungen, die Sonderschullehrerin aus Fall B von knapp 12 Stunden 38% mit dieser Aufgabe.

Auffällig ist, dass es Schulen gibt, in denen alle Teammitglieder einen ähnlich großen Anteil ihrer Zeit auf diese Aufgabe verwenden, wie z.B. im Fall D (alle zwischen 15% und 25%) oder im Fall C (alle zwischen 17% und 29%). In anderen Schulen ist diese Verteilung sehr unterschiedlich, was daran liegen kann, dass dort z.T. zwei Teams miteinander kooperieren und die Mitarbeiter, die in Bezug auf das ausgewählte Kind weniger von dieser Aufgabe übernehmen, diese eher in ihrer Stammklasse erledigen.

Der insgesamt hohe Anteil, den diese Aufgabe einnimmt, lässt verschiedene Überlegungen zu. Zum einen findet sich dadurch die Annahme bestätigt, dass die Schüler einen sehr hohen und individuellen Unterstützungsbedarf haben und die Teammitglieder deshalb, insbesondere in Klassen mit mehreren schwerstbehinderten Schülern, viel Zeit auf die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts und anderer Einheiten verwenden müssen. Es dauert offenbar tatsächlich sehr lange, bis alle Kinder gelagert, alle Materialien gerichtet bzw. wieder weggeräumt sind etc.. Wenn allerdings der Anteil, den eine Mitarbeiterin auf diese Aufgabe verwendet, insgesamt mehr als 30% ihrer Zeit in der Klasse einnimmt, stellt sich gleichzeitig auch die Frage, ob der Unterricht tatsächlich in allen Teilen optimal vorbereitet war bzw. ob dort über Möglichkeiten zur Steigerung der Effektivität nachgedacht wer-

den könnte. In diesen Zeiten, in denen „Rahmenbedingungen“ kodiert wurde, findet definitiv kein Unterricht oder anderes Angebot statt, so dass diese Zeit den Schülern fehlt. Wenn man bedenkt, dass die Schülerinnen nur zwischen 13% und 38% ihrer Anwesenheit in der Schule an Gruppen-Unterrichtsphasen teilnehmen (im Durchschnitt sind es 23,3%), so stellt sich die Frage, ob dieser Anteil nicht erhöht werden könnte; zumal die Auswertung der Pflegezeiten zeigt, dass *diese* nicht im erwarteten Ausmaß zu diesem Ergebnis beitragen, da Pflege in der Aufgabenvielfalt der Personen z.T. eine unerwartet geringe Rolle spielt.

Die Aufgabe „**Essen geben**“ nimmt ebenfalls einen ziemlich großen Raum bei vielen Teammitgliedern ein und ist ein Bereich, der von einem Großteil der Berufsgruppen übernommen wird. In zwei Klassen (Fall D und Fall E) übernehmen die Sonderpädagogen und die Therapeuten diese Aufgabe allerdings in der untersuchten Klasse nicht, vermutlich weil sie jeweils anderen Klassen zugeordnet sind. In Fall D wird diese Aufgabe mit großem Abstand am häufigsten von der Pflegekraft übernommen. In den anderen Schulen ist der Anteil an der Zeit der Mitarbeiter relativ ähnlich. Eine weitere Besonderheit bilden die beiden Krankenschwestern in Fall E, die ca. 50% ihrer sichtbaren Zeit mit Sondieren verbringen, allerdings nie beim „Essen geben“ beteiligt sind.

Die anderen kodierten Aufgaben werden laut Auswertung - z.T. erwartungsgemäß, z.T. überraschend - nicht von allen Mitarbeitern wahrgenommen: Die Aufgabe „**Unterrichtsleitung**“ z.B. wird wie erwartet fast ausschließlich von den pädagogischen Fachkräften übernommen. Deutlich wird, dass in keiner Schule eine Betreuende Kraft oder ein Zivildienstleistender diese Aufgabe übernimmt. Die Fachlehrerinnen sind regelmäßig an dieser Aufgabe beteiligt und verwenden zwischen 10% und 28% ihrer sichtbaren Zeit darauf. Offensichtlich übernimmt in Phasen, in denen sowohl ein Fachlehrer als auch ein Sonderpädagoge anwesend ist, in der Regel der Sonderpädagoge die Aufgabe der Leitung, während die Fachlehrerin als Co-Lehrkraft bzw. als Betreuung arbeitet (einzige Ausnahme Fall B). So kommt es dazu, dass die Sonderpädagogen, da sie oft nur zu bestimmten Zeiten in den Unterricht kommen, bis zu 97% der auswertbaren Anwesenheit (SoL L in Fall F) mit leitendem Unterricht verbringen. Das bedeutet dann umgekehrt, dass der betreffende Mitarbeiter keine der sonst anfallenden Aufgaben wie „Pflege“ oder „Co-Lehrkraft“ wahrnehmen kann. Das Ergebnis bezüglich der Aufgabe Unterrichtsleitung zeigt außerdem, dass in Gruppen-Unterrichtseinheiten durchgängig eine Person (z.T. auch zwei) die Leitung hat. Es scheint also im Unterricht als notwendig erachtet zu werden, dass jemand diese Rolle übernimmt.

Die Aufgabe der „**Co-Lehrkraft**“ wird weniger häufig von den Sonderpädagogen wahrgenommen, da sie, wenn sie anwesend sind, meistens die Rolle der Leitung innehaben. Beispiele hierfür sind der Sonderschullehrer H in Fall A sowie die Sonderpädagogen in Fall F. Die anderen Sonderpädagogen übernehmen diese Rolle zwar, aber nicht in sehr großem Umfang (zwischen 6% und 27% ihrer auswertbaren Arbeitszeit). Diese Rolle wird sehr häufig von den Fachlehrerinnen und auch von den Betreuenden Kräften übernommen. Nach der Definition für diese Kategorie bedeutet das, dass die Co-Lehrkräfte über ein reines Betreuen hinaus eine aktive Rolle bei der (Mit-) Gestaltung des Unterrichts und im konkreten Unterrichtsgeschehen einnehmen.

Die Aufgabe „**Betreuen im Unterricht**“ sollte der Definition entsprechend eigentlich nur in geringem Umfang auftreten: In Unterrichtsphasen dann, wenn die betreffende Mitarbeiterin keine Anstalten macht, aktiv ins Unterrichtsgeschehen einzugreifen und lediglich betreut, also aufpasst, dass die Schüler sitzen bleiben oder ruhig sind. Diese Aufgabe nimmt entgegen der Annahme allerdings einen unerwartet hohen Raum bei den Mitarbeitern

ein, insbesondere bei den Betreuenden Kräften und ZDL, was weniger überrascht, da sogar in ihrer Berufsbezeichnung der Aspekt des Betreuens verankert ist. Nicht so leicht nachzuvollziehen ist allerdings, dass auch die Sonderschullehrer und Fachlehrer im Unterricht z.T. „betreuen“. Dieses Ergebnis und die damit verknüpften Schlussfolgerungen werden unter Kap. 5.4.9.5 genauer betrachtet und explizit bezüglich der Aspekte der Nutzung der Personalressourcen und des Team-Teaching gewürdigt.

Außerhalb der Unterrichtsphasen kommen in der gesamten Woche Phasen vor, in denen der Code **„Betreuen außerhalb des Unterrichts“** vergeben wurde, z.B. Spaziergänge oder Ruhephasen bzw. freie Spielzeiten, hier sind ebenfalls alle Berufsgruppen beteiligt. Neben der Kategorie „Betreuen außerhalb des Unterrichts“ musste im Fall F eine zusätzliche Kategorie **„Betreuen in unstrukturierten Zeiten“** aufgenommen werden. Eine Überprüfung der anderen Filmwochen ergab, dass diese Kategorie dort tatsächlich nicht vorkommt. Wenn es in den anderen Schulen Zeiten mit viel Kommen und Gehen der Mitarbeiter gab, so standen diese immer im Zusammenhang mit dem Unterricht oder anderen Phasen und sind damit als „Vor- und Nachbereitung /Rahmenbedingungen“ zu kodieren. In Fall F allerdings kam es zu sehr langen Phasen (insgesamt knapp 7 Stunden, das entspricht fast 25% von T.s Anwesenheit in der Schule), in denen kein Unterrichtsgeschehen festgestellt werden konnte. In diesen Zeiten gibt es keinen erkennbaren Inhalt, sie sind geprägt durch viel Hin und Her, Warten und unklare Aufgaben. In diesen Zeiten gilt das eben genannte natürlich in verstärktem Maße: Hier wird das Arbeitskraftpotenzial, das bei dem dort eingesetzten großen Team durchaus in ausreichendem Maße vorhanden ist, sicherlich nicht optimal genutzt. Wenn man die Analyse der Anwesenheitszeiten der beteiligten Teammitglieder zu Grunde legt, wird deutlich, dass alle Personen (bemerkenswerterweise auch die Sonderschullehrer) zwischen 24,7 und 35,3% ihrer Zeit in diesen „unstrukturierten“ Zeiten anwesend sind.

Die Aufgabe der **„Pflege“** ist wie die Unterrichtsleitung keine Aufgabe für alle Berufsgruppen. Im Unterschied zur Unterrichtsleitung wird die Pflege aber entsprechend der o.g. Annahme in der Tat eher nicht von den Sonderpädagogen ausgeführt. Eine Ausnahme sind die Sonderschullehrerinnen in Fall B und in Fall E, was daran liegen könnte, dass diese Kolleginnen beide relativ jung sind und daher in ihrem Studium bereits „Pflege“ als Teil ihrer Aufgaben gelehrt bekommen haben und sich deshalb hier zuständig fühlen. Der Anteil, den die Pflege an der Anwesenheit der Mitarbeiter einnimmt, ist allerdings insgesamt erstaunlicherweise ziemlich gering, wenn man den hohen Pflegebedarf dieser Schülergruppe bedenkt. Eine Ausnahme stellen die Fälle D und E dar, in denen die Pflege einen relativ großen Anteil an der Zeit einzelner Mitarbeiter ausmacht. In Fall D hat die Schülerin eine eigene Pflegekraft und wird sehr häufig gepflegt (insg. ca. 6 Stunden), allerdings nimmt sie dafür an weiten Teilen des Unterrichts nicht teil (nur 17% ihrer Anwesenheit ist sie im Gruppen-Unterricht). In Fall E handelt es sich um eine homogene Klasse, in der die Pflege bewusst einen großen Raum einnimmt und bei der man sich viel Zeit dafür nimmt.

Auffällig ist, dass bis auf den ZDL in Fall E die männlichen Mitarbeiter in der gefilmten Schulwoche so gut wie keine Anteile ihrer Zeit auf die Pflege verwenden. Da sie allerdings auch häufig die Ausbildung als Sonderpädagoge oder Therapeut haben und die Fachlehrerinnen und Betreuenden Kräfte, die eher pflegen, Frauen sind, hängt das vermutlich eher mit der Funktion als mit dem Geschlecht zusammen.

5.4.9.3 Klar festgelegte Aufgaben vs. eher offene Teamarbeit

Die Zusammenarbeit im Team kann einerseits so organisiert sein, dass es klar festgelegte Zuständigkeiten für bestimmte Aufgaben gibt, oder andererseits so, dass alle im Prinzip jede Aufgabe übernehmen. Damit wird die Frage nach dem Stand der Umsetzung der Ideen von Orelove & Sobsey (1996) berührt. Bei der Auswertung der Schulwochen wurde neben der Aufgabenverteilung deutlich, dass es in diesem Punkt ein unterschiedliches Vorgehen in den Teams bezüglich der Übernahme der anfallenden Aufgaben gibt: In den meisten Teams findet sich eine eher festgelegte Aufgabenverteilung, bei der die Aufgaben-Bereiche der Teammitglieder unterschiedlich sind. In allen Teams gibt es - wie soeben dargestellt - allerdings auch Aufgaben, die von allen Teammitgliedern übernommen werden, das Kümern um „Rahmenbedingungen“, das „Essen geben“ und das „Betreuen“. Die anderen Aufgaben des Schulalltags werden jedoch in der Regel eher arbeitsteilig erledigt, dabei jedoch nicht von allen Berufsgruppen übernommen.

Damit wird offenbar in der Mehrzahl der beobachteten Teams nach dem multi- bzw. interdisziplinären Ansatz von Orelove & Sobsey (1996) und Koskie & Freeze (2000) gearbeitet, in dem das handlungsleitende Motto „miteinander planen - nebeneinander handeln“ lautet. Eine Integration pflegerischer oder therapeutischer Aspekte in den Unterricht konnte nur in Ansätzen in Fall B beobachtet werden, in den anderen Fällen ist insbesondere die Therapie ausgelagert.

In **Fall D** beispielsweise gibt es durch die persönliche Pflegekraft eine sehr festgelegte Rollenverteilung, was dazu führt, dass M. den mit Abstand höchsten Anteil an intensivem Kontakt mit der Pflegekraft hat. Ihr Schulalltag funktioniert dabei offenbar sehr reibungslos und M. wird immer sehr gut und auch augenscheinlich sehr kompetent nach einem minutengenauen Pflegeplan pflegerisch versorgt. Ein Nachteil bei dieser Form der Zusammenarbeit ergibt sich daraus, dass die Pflege auf diese Weise fast komplett von allen anderen Mitarbeitern ferngehalten wird und sie dadurch auch keinen pflegerischen Kontakt zu M. bekommen. Außerdem führt es in ihrem Fall dazu, dass durch die große Betonung der pflegerischen Seite M. nicht an allen Unterrichtseinheiten komplett teilnehmen kann, sondern häufig erst später dazu kommt bzw. den Unterricht früher verlässt⁶⁰ (vgl. Klaufuß 2003b). Das hat zum einen inhaltliche Folgen, z.B. stellt sich die Frage, wie sie den Sinnzusammenhang einer Stunde erfassen kann, an der sie nicht von Anfang bis Ende teilnimmt. Zum anderen hat es Folgen für ihre Integration in die Klasse, da sie auf diese Weise in der Klasse immer eine Sonderrolle spielt.

Auch in **Fall E** gibt es offensichtlich klare Zuständigkeiten, die Krankenschwestern z.B. sind fast ausschließlich für die Sondierung zuständig. Dabei gibt es zwischen dem Klassenteam und den Krankenschwestern keine Berührungspunkte und nach Auskunft der Fachlehrerin auch wenig Gesprächsbereitschaft. Die Absprachen innerhalb des übrigen Teams scheinen sehr klar, es gibt dort eine sichtbare Hierarchie, nach der die Fachlehrerin die Richtung vorgibt. Die Abläufe sind reibungslos, der ZDL übernimmt bis auf die Unterrichtsleitung alle Aufgaben, und ordnet sich erkennbar den Weisungen der Fachlehrerin unter (vgl. Auswertung der Gespräche, Rosenbrock 2005). Ein Problem dabei ist möglicherweise, dass der ZDL die Förderziele nicht so gut kennt, da er in die Teambesprechungen nicht eingebunden wird, was zu unerwünschten Abhängigkeiten führen kann.

⁶⁰ Die Nachbesprechung mit dem Team aus Fall D ergab, dass dieses Problem inzwischen erkannt wurde und der Unterrichtsbeginn nun erst dann stattfindet, wenn auch M. da ist.

In **Fall A** gibt es ebenfalls klare Zuständigkeiten, was nach meinem Eindruck in diesem Fall dazu führt, dass sehr viel auf den beiden Fachlehrerinnen lastet. Die Hierarchie ist ebenfalls eher flach, aber die Betreuenden Kräfte und auch der Sonderpädagoge werden offenbar nicht optimal in die anfallenden Tätigkeiten einbezogen, während die Fachlehrerinnen alle Aufgaben übernehmen.

Das Team in **Fall C** fällt bei dieser Betrachtung etwas aus dem Rahmen, da es zum einen sehr klein ist und zum anderen die Behinderung des Kindes vergleichsweise wenig ausgeprägt ist. Dennoch lässt sich sagen, dass die Absprachen eher klar sind, einzelne Personen sind z.B. immer für einen Jungen, der besonders viel Aufmerksamkeit fordert, zuständig. Die Fachlehreranwärterin ist hier sehr gut eingebunden, der ZDL dagegen nicht, was offenbar (und auch im Nachgespräch bestätigt) mit seinem Erziehungsstil zusammenhängt, der sich von dem der Fachlehrerin stark unterscheidet, die viel weniger rigide mit den Kindern umgeht.

Den klaren Zuständigkeiten in diesen Teams steht das Team aus **Fall B** gegenüber, bei dem nach Auskunft der Teammitglieder „jeder alles macht“. Die Therapie ist in den Unterricht integriert und das Team arbeitet ohne sehr festgelegte Zuständigkeiten. Der Vorteil dabei ist eine große Flexibilität, was in diesem Fall auch optimal umgesetzt zu werden scheint, da sich das Team wöchentlich trifft und dadurch für den notwendigen Informationsfluss sorgt. Die Hierarchie in diesem Team ist flach, die Sonderpädagogin leitet es zwar, im Grunde sind aber alle gleichberechtigt, was offenkundig zu hoher Zufriedenheit führt. In regelmäßigen Teamsitzungen wird der Schultag gemeinsam geplant und dann gemeinsam gehandelt. Diese disziplinübergreifende Arbeitsweise entspricht am ehesten dem Ansatz der Transdisziplinarität nach Orelove und Sobsey (1996) sowie Koskie & Freeze (2000) (vgl. Kap 2.6.2).

Beim Team aus **Fall F** dagegen, in dem es ebenfalls keine festen Zuständigkeiten gibt, führen diese Unklarheiten bezüglich der Aufgabenverteilung offenbar zu den beschriebenen langen Zeiten, die als „unstrukturiert“ zu bezeichnen sind. Hier kommt es augenfällig zu großen Reibungsverlusten durch die unklaren Aufgaben. Außerdem (das ist allerdings ein subjektiver Eindruck) wirken hier nicht alle Teammitglieder in gleichem Umfang motiviert, wie es dagegen in Fall B der Fall ist. Außerdem kommt es immer wieder erkennbar zu ‚Kompetenzgerangel‘ zwischen dem SoL J und der SoL K sowie zwischen der FL St und der SoL K.

Aus diesen Auswertungen lässt sich der Schluss ziehen, dass klare Aufgabenteilungen zwischen den Teammitgliedern zumindest für klare Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten sorgen und damit ein reibungsloser Ablauf gewährleistet werden kann, wie es in Fall D zu beobachten ist. Dadurch kann es natürlich im Gegenzug zu starren Vorgehensweisen kommen, die sich dann auch bezüglich bestimmter Aspekte nachteilig auswirken können (vgl. das zu späte Eintreffen von M. im Unterricht wegen der Pflegemaßnahmen). Unklare Zuständigkeiten, bei denen „jeder alles macht“, erfordern dagegen ein weitaus flexibleres Eingehen auf die Situation und gute Absprachen in Teambesprechungen sowie ein großes Engagement aller Teammitglieder, da sonst nach Niermeyer (2001) die Gefahr besteht, dass sich einzelne Mitarbeiter aus der Verantwortung ziehen und es zu unklaren Situationen kommt (vgl. „unstrukturierte Zeiten“ in Fall F). Wichtig ist offenbar weiterhin, dass alle Teammitglieder sich über die Ziele klar sind, d.h. alle in Teambesprechungen einbezogen werden.

5.4.9.4 Teamgröße

Die Größe der beteiligten Teams variiert in den sechs Einzelfällen ebenfalls stark und stellt sich als weiterer wichtiger Parameter der Zusammenarbeit dar. In der Literatur wird die Größe eines Teams mit vier und sechs Personen als optimal bezeichnet. Gleichzeitig wird im Zusammenhang mit den Herausforderungen und dem Problem, die „leisen Signale“ von Kindern mit schweren Behinderungen nicht zu übersehen und zu überhören, die Vermutung geäußert, dass mehrere Personen diesem Umstand besser gerecht werden könnten und dadurch eine Kooperation mehrerer Mitarbeiter zusätzlich gerechtfertigt wird (vgl. Kap 2.3.2.1).

Diese Annahme, dass ein großes Team mehr Möglichkeiten hat, auf die einzelnen Kinder einzugehen, kann jedoch aufgrund der Videoanalysen nicht unbedingt bestätigt werden. Das größte Team (in Fall F) scheint im Gegenteil große Reibungsverluste durch Absprachen- und Kompetenzprobleme zu haben. Die Schüler erhalten in diesem großen Team nicht etwa mehr Unterricht als in Teams mit weniger Personen, sondern im Gegenteil deutlich weniger. Nach Antoni (2000) und v. Rosenstiel (2004) kann ein zu großes Team in der Tat zu solchen Problemen führen, da sich niemand konkret zuständig und verantwortlich fühlt. Dagegen ist das kleinste Team (in Fall C) geprägt durch ein gutes und reibungsloses Funktionieren ohne unstrukturierte Zeiten.

Das Team in Fall B ist ebenfalls recht groß, hier kommt es allerdings nicht zu ähnlichen Problemen wie in Fall F, so dass genauer untersucht werden muss, welche Bedingungen dafür verantwortlich sein könnten. Diese Analyse zeigt, dass das Team aus Fall B sich wöchentlich mit allen Teammitgliedern trifft und einen sehr hohen Anspruch an die eigene Arbeit stellt. Die Teammitglieder pflegen hier darüber hinaus einen sehr guten Informationsaustausch, so dass das o.g. Problem offenbar ausgeglichen werden kann. Ein großes Team allein ist daher offenbar nicht per se günstig oder ungünstig für die Arbeit im Klassenteam bei Schülern mit schweren Behinderungen, es bedarf aber eines sorgfältigen Umgangs damit, um Unsicherheiten und Reibungsverluste zu vermeiden. Wenn dies gelingt, können die Schüler vermutlich davon profitieren, da mehr Personen anwesend sind, die auf sie eingehen können.

5.4.9.5 Nutzung der Personalressourcen im Sinne des Team-Teaching

Eng verknüpft mit der Frage der Teamgröße ist der Aspekt der optimalen Nutzung der vorhandenen Personalressourcen. Insgesamt ist die Personalausstattung in den sechs Filmwochen vermutlich als ausreichend einzuschätzen⁶¹: In 35 der 69 als „Gruppen-Unterricht“ (s. Kap. 5.4.1.) definierten Einheiten sind zwei Mitarbeiter, in 29 der 69 untersuchten Gruppen-Unterrichtseinheiten sind sogar mehr als zwei Personen anwesend. Nur in 5 von den 69 ist nur eine Mitarbeiterin aus dem Team anwesend. Von diesen fünf Einheiten finden drei in der Schule für Geistigbehinderte statt, in der die Schülerinnen weit weniger schwer behindert sind als in den anderen Schulen (und in den betreffenden Einheiten nur zwei bzw. drei Schülerinnen anwesend waren). In einem weiteren Fall war zusätzlich eine Kooperationslehrkraft anwesend, so dass nur eine einzige Einheit tatsächlich als „unterbesetzt“ gelten muss (in Fall A). Damit ist die von Dittmann (1998) geforderte Doppelbesetzung für die untersuchten Unterrichtseinheiten fast durchgängig gegeben.

⁶¹ Die Einschränkung „vermutlich“ muss deshalb gelten, da man von außen nicht vollständig beurteilen kann, ob die Klasse nicht evtl. mehr Personal bräuchte um ausreichend besetzt zu sein und den Bedürfnissen der Kinder wirklich gerecht zu werden. Es handelt sich also um einen subjektiven Eindruck unter Einbeziehung der von Dittmann (1998) geäußerten Forderung nach Doppelbesetzung.

Während ihrer gleichzeitigen Anwesenheit übernehmen die Teammitglieder verschiedene Aufgaben und Rollen (Leitung, Co-Lehrkraft bzw. Betreuer). Die Auswertung der Unterrichtsstunden - nach Teammitgliedern getrennt - ermöglicht es, zu analysieren, welche Rollen in diesen Gruppen-Unterrichtsphasen in welcher Kombination auftreten. Die Rollenverteilung im Unterricht wird hier bezogen auf die Vorgaben der Team-Teaching-Modelle (vgl. Kap. 2.4.4) genauer betrachtet. Nachfolgend wird zunächst dargestellt, welche Aufgaben bzw. Rollen-Kombinationen in den Gruppen-Unterrichtszeiten vorkommen, zunächst für Einheiten mit zwei anwesenden Mitarbeitern, anschließend für Einheiten mit drei oder mehr anwesenden Personen⁶².

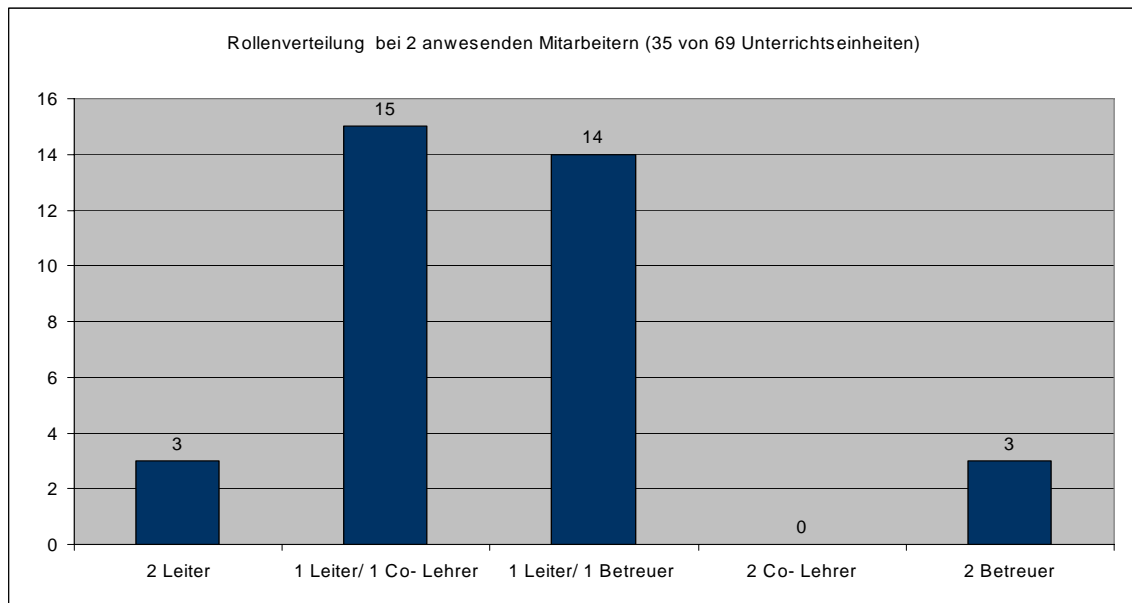


Abb. 129

Wenn zwei Teammitglieder im Unterricht anwesend sind, kommt die Kombination „1 leitende Lehrkraft/ 1 Co-Lehrkraft“ mit 15 Einheiten fast ebenso häufig vor wie die Kombination „1 leitende Lehrkraft/ 1 Betreuer“ (14 Einheiten). Inhaltlich sind die Phasen mit „Betreuer“ vornehmlich *Morgenkreise*, in denen eine Lehrkraft den Kreis leitet und eine zweite nur aufpasst, dass alle dabei bleiben (ohne jedoch selbst aktiv zu werden). Aber auch *Gefühlstunde*, *Gymnastik*, *Sport (2x)* und *Religion* zählen dazu.

Die Phasen, in denen eine Lehrkraft leitet und eine weitere die Co-Lehrerrolle innehat sind inhaltlich *Kneippen*, *Hotzenplotz*, *vestibuläres Angebot*, *Sachunterricht*, *Mathe*, *Karneval der Tiere*, *Hauswirtschaft (2x)*, *optische Wahrnehmung*, *Farben*, *Herbst*, *Rhythmik*, *Gefühlstunde (ein Teil)*, *Entspannung*, *Kneten* und *Schlusskreis*.

Die Kombination von zwei leitenden Lehrkräften kommt in drei Einheiten vor, wenn z.B. zwei Angebote gemacht werden, z.B. beim *Jahreszeitlichen Gestalten*, (kurz) bei einer *Tanzeinheit* sowie in Fall F beim *Kochen* (beide Lehrkräfte sind tonangebend und gestalten den Unterricht, so dass nicht entschieden werden kann, wer Co-Lehrkraft ist).

⁶² Als Bezeichnung bzw. inhaltliche Beschreibung der Unterrichtseinheiten werden die jeweiligen Bezeichnungen des Stundenplans übernommen.

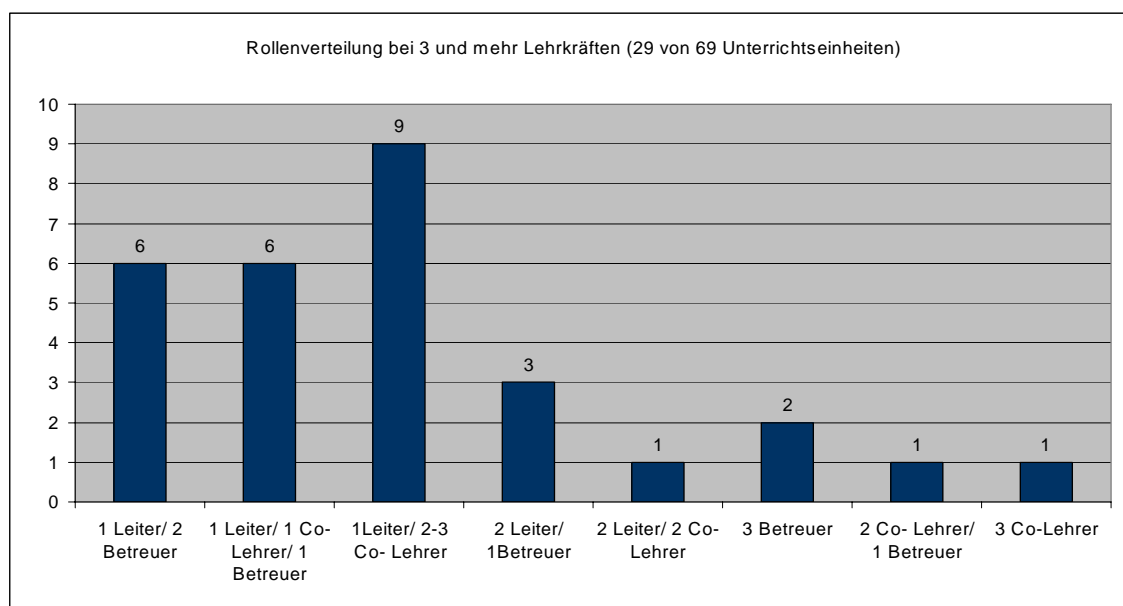


Abb. 130

Auch in den 29 Einheiten, in denen drei oder mehr Personen anwesend sind, dominieren die Kombinationen aus „1 Leiter/ 2-3 Co-Lehrer“ (9 Einheiten) „1 Leiter/ 2 Betreuer“ (6 Einheiten) oder „1 Leiter/ 1 Co-Lehrer/ 1 Betreuer“ (6 Einheiten). Damit sind hier die Einheiten, in denen mindestens eine Person „nur betreut“, in der Überzahl. Die Kombination „1 Leiter/ 2-3 Betreuer“ kommt dabei fast ausschließlich in *Morgenkreisen* und in *Religion* vor. In den Einheiten *Musik*, in einem *Morgenkreis*, im *Gesamtunterricht*, *Klettern*, *Deutsch* und *Mathe* tritt die Kombination „1 Leiter/ 1 Co-Lehrer/ 1 Betreuer“ auf.

Die Kombination „1 Leiter/ 2-3 Co-Lehrer“ kommt in den Einheiten „*Höhlenwahrnehmung*“, *Morgenkreis*, *Musik*, *Theater*, *Rollstuhltanz*, *Kochen*, *Bewegung*, *Sport* und im *Abschlusskreis* vor. Insbesondere diese letztere Form der Zusammenarbeit ist dabei hinsichtlich der Möglichkeit für alle Schülerinnen, am Unterrichtsinhalt teilzunehmen besonders vielversprechend, da sich alle Beteiligten aktiv in das Unterrichtsgeschehen einbringen.

In insgesamt fünf Einheiten (drei in der ersten Grafik, zwei in der zweiten) kommt es vor, dass alle anwesenden Mitarbeiter die Codierung „Betreuen“ erhalten haben. Inhaltlich wurde diese Kombination z. B. beim *Schaukeln* kodiert, beim *Wandern* oder bei einem *Flohmarktbesuch*.

Eine Einheit *Kochen* (Fall F) erhält die Kodierung „2 Leiter/ 2 Co-Lehrer“. In zwei *Morgenkreisen* wurde die Kombination „2 Co-Lehrer/ 1 Betreuer“ bzw. „3 Co-Lehrer“ (d.h. alle sind aktiv, keiner hat sichtbar die Leitung) vergeben.

Diese Übersicht zeigt, dass die Kombination der Aufgabenverteilung, in der ein oder mehrere Mitarbeiter „nur“ betreuend im Unterricht anwesend sind, vergleichsweise (und unerwartet) häufig vorkommt. Ausgehend von der Definition der Kategorie sollte dieser Code nur dann vergeben werden, wenn tatsächlich kein unterrichtliches Engagement sichtbar ist und die Person hauptsächlich disziplinierend oder protektiv tätig ist. Inhaltlich handelt es sich dabei überdurchschnittlich häufig um Morgenkreise oder auch um den Religionsunterricht, wo die Inhalte offenbar verstärkt von einer Mitarbeiterin vorbereitet werden und die anderen tatsächlich nur betreuend den Ablauf gewährleisten. Es lässt sich also einerseits vorsichtig konstatieren, dass die durchaus vorhandene Perso-

nenzahl offenbar notwendig ist, damit die Klasse ruhig und aufmerksam bleibt und der Unterricht stattfinden kann. Andererseits entsteht der Eindruck, dass die Arbeitszeit und Kompetenz der vorhandenen Mitarbeiter u. U. nicht immer optimal genutzt werden.

Bei der genaueren Analyse der Rollenverteilung wird deutlich, dass erwartungsgemäß insbesondere die Personen ohne pädagogische Ausbildung die Rolle des Betreuens im Unterricht übernehmen und „betreuen“ statt zu „co-unterrichten“ (besonders der ZDL in Fall C, sowie die Sozialpädagogin und die Betreuende Kraft in Fall A, der Heilerziehungspflege-Auszubildende und die Krankenschwester in Fall B, die Fachlehreranwärterin in Fall D, die Krankenschwester und der Altenpfleger in Fall E und die Betreuende Kraft in Fall F). Dies kann verschiedene Ursachen haben, sei es, dass diese Mitarbeiter sich evtl. nicht kompetent genug fühlen (oder von den Lehrkräften so gesehen werden), um aktiv in das Unterrichtsgeschehen eingebunden zu werden, oder auch, dass sie diese Aufgabe evtl. aufgrund ihrer schlechteren Bezahlung nicht wahrnehmen wollen („das gehört nicht zu meinen Aufgaben!“). Es fällt jedoch auf, dass auch die pädagogischen Fachkräfte z.T. diesen Code im Unterricht erhalten. Hier ist einerseits denkbar, dass die betreffenden pädagogischen Fachkräfte in diesen Zeiten tatsächlich weniger tun, als möglich erscheint, um den Unterricht optimal zu gestalten. Es könnte jedoch andererseits auch sein, dass sie der jeweils leitenden Person (vor der Kamera) nicht in ihre Planung hineinreden wollen oder auch, dass sie bewusst die Unterstützung für einzelne Schüler verringern, um deren Selbstständigkeit zu erhöhen oder z.B. mit ihnen die Fähigkeit zu üben, geduldig zu warten, bis sie an der Reihe sind. In diesem Fall ist denkbar, dass bei der Beschreibung der Kategorie dieses bewusste „Sich-Zurücknehmen“ nicht bedacht wurde, so dass letztlich evtl. zu viele Situationen damit kodiert wurden, da dieser unterrichtliche Zweck des „Nicht-Aktiv-Handelns“ nicht erkannt wurde.

Die Analyse der betreffenden Stunden legt aber den Schluss nahe, dass die Schüler sicherlich mehr Möglichkeiten hätten, am Unterrichtsinhalt teilzunehmen, wenn die zweite oder dritte Person im Raum als Co-Lehrkraft tätig werden würde. Insbesondere in den Morgenkreisen und in Religion führt diese Zurückhaltung zu z.T. sehr langen Wartezeiten für die einzelnen Schüler, da sie nacheinander an die Reihe kommen. Das würde allerdings voraussetzen, dass auch Mitarbeiter ohne pädagogische Ausbildung darin angeleitet würden, den Unterricht aktiv zu gestalten, da sie in ihrer Ausbildung sehr wahrscheinlich nicht gelernt haben, wie Unterricht mit geistig behinderten und insbesondere mit schwerstbehinderten Schülern gestaltet werden kann. Deren größere Zustimmung in der Fragebogenerhebung zur Aussage *„die nötige Förderung erhalten sie in der Einzelförderung“* stützt die Annahme, dass sie evtl. gar nicht genau wissen, wie auch diese Kinder von Gruppenangeboten profitieren können. Obwohl sie größtenteils außerordentlich engagiert an die Arbeit gehen, scheint der erforderliche Kompetenztransfer (noch) nicht optimal zu funktionieren. Diese Anleitung könnte bzw. müsste (nach Koskie & Freeze (2000) bzw. Orelove & Sobsey (1996) von den pädagogischen Fachkräften vorgenommen werden, da sie in ihrer Ausbildung die für den Unterricht notwendigen fachlichen und didaktischen Kompetenzen erworben haben.

Die Auswertung der Anwesenheiten und auch der Teambesprechungen in den Einzelfallstudien zeigt allerdings, dass sich die Teams so gut wie nie komplett im Schulalltag treffen und regelmäßige Teamsitzungen, an denen auch die ZDL, Fachlehreranwärterinnen und Betreuenden Kräfte teilnehmen eher die Ausnahme sind, so dass dieser Transfer nur schwer zu ermöglichen ist. Dass dennoch die Fachlehreranwärterin in Fall C und der

ZDL in Fall E sehr engagiert am Unterricht teilnehmen, ist demnach offenbar eher auf ihre persönliche Intuition bzw. ihre Begabung zurückzuführen, bzw. ob sie die Möglichkeit durch die Pädagoginnen dazu erhalten als auf eine dezidierte Anleitung seitens der pädagogischen Fachkräfte (vgl. auch Kreie 2002, 406). Die Fachlehreranzwärtlerin in Fall D z.B., ebenso wie der ZDL in Fall C, bringen sich dagegen weit weniger ein, werden allerdings von den dortigen Lehrkräften augenscheinlich auch weniger dazu animiert, hier scheint es ein Wechselspiel zwischen dem Engagement dieser Mitarbeiter und einer Verantwortungsübertragung seitens der Pädagogen zu geben.

Der insgesamt relativ hohe Anteil, den das „Betreuen“ (während und außerhalb des Unterrichts) an den Aufgaben der Mitarbeiter einnimmt, kann also verschiedene Gründe haben. Neben den bereits genannten kann außerdem das z.T. sehr ausgeprägte Ruhebedürfnis der Schüler eine Rolle spielen. Es gibt immer wieder längere Zeiten, in denen sie gelagert werden bzw. sich frei beschäftigen können. Hier ist das „Betreuen“ vermutlich die adäquate Form des professionellen Angebotes.

Dennoch wäre unter Berücksichtigung dieser Ergebnisse zu überlegen - und das wird in einigen Stunden bereits auch so organisiert (z.B. Fall A Gestalten) - ob es nicht z.T. günstiger wäre, zwei Gruppen zu bilden, die jeweils von einer Person unterrichtet werden, so dass sich die Wartezeiten verkürzen. Gleiches gilt für Phasen, in denen die Schüler warten, bis alle da sind oder dass die Materialien gerichtet sind. Es kommt durchaus häufiger vor, dass eine Mitarbeiterin dann bereits mit im Raum sitzt und mehr oder minder untätig mit den Kindern (z.T. bis zu 25 min) darauf wartet, dass es losgeht. Auch hier gibt es nach meiner Einschätzung Möglichkeiten zur Optimierung, indem z.B. für die schon anwesenden Schüler bereits ein Angebot gemacht wird.

Die Einzelfallstudien ermöglichen neben der hiermit abgeschlossenen Analyse der Aufgabenteilung auch eine Untersuchung des jeweils vorherrschenden Teamklimas. In der Fragebogenerhebung wurde deutlich, dass eine gute Kooperation im Team als eine sehr wichtige Voraussetzung für die Arbeit angesehen wird. Durch die Untersuchung des Teamklimas in den sechs Einzelfallsteams können diesbezüglich zum einen Aussagen zur Zufriedenheit der Teammitglieder mit der Kooperation getroffen werden. Zum anderen erlauben die unterschiedlichen Skalen des eingesetzten Inventars, bestimmte Bereiche der Zusammenarbeit zu identifizieren, die sich förderlich bzw. hemmend auf das Teamklima und damit auf die Kooperation auswirken. Dabei kann untersucht werden, ob sich dabei zwischen den verschiedenen Teams Gemeinsamkeiten ergeben. Dies könnte darauf hindeuten, dass diese Aspekte evtl. über die sechs untersuchten Teams hinausgehende Allgemeingültigkeit haben könnten und deshalb genauer und vertiefend zu analysieren wären.

5.4.10 Teamklima in den sechs Einzelfallteams

Das Teamklima wird von vielen Autoren als wichtiger und konstituierender Parameter der Kooperation angeführt. Teams, in denen das Teamklima positiv ist, leisten mehr, sind offener für Innovationen und zufriedener in ihrer Arbeit (vgl. Kap. 2.3.2.5). Im Rahmen der Einzelfallstudien besteht die Möglichkeit, das jeweilige Teamklima von sechs Klassenteams exemplarisch zu untersuchen und die Ergebnisse mit den Erkenntnissen der Auswertungen zur Aufgabenteilung, zur Teamorganisation und der Art der Zusammenarbeit in diesen Teams in Beziehung zu setzen. Insbesondere in Teams bei Schülerinnen mit schweren und mehrfachen Behinderungen, in denen es - wie dargestellt - wenig Vorgaben zur Kooperation, zu Zielen und zur Arbeitsteilung gibt, ist der Aspekt des *Klimas für Innovationen* bedeutsam, da hier die Kreativität eine entscheidende Rolle für den Erfolg spielen kann. Aus diesem Grund wird das Teamklima-Inventar (TKI) von Brodbeck et al. (2000), das unter Kap. 4.3 genauer beschrieben wurde, als dritter methodischer Zugang für die Analyse der Teamkooperation gewählt.

Eine Besonderheit des TKI besteht darin, dass es zwischen verschiedenen Dimensionen des Teamklimas eines Teams unterscheidet und diese getrennt erfasst werden. Dabei handelt es sich um die gemeinsamen Ziele des Teams (Dimension: „**Vision**“), die Orientierung auf die gemeinsame Aufgabe (Dimension: „**Aufgabenorientierung**“), die persönliche Sicherheit im Team (Dimension: „**partizipative Sicherheit**“) und die Möglichkeit für das Team, innovativ zu sein (Dimension: „**Unterstützung für Innovation**“). Diese Dimensionen setzen sich jeweils aus verschiedenen Skalen zusammen (s. Fußnote ⁶³).

Der Erhebungsbogen des TKI wird in der vorliegenden Arbeit von denjenigen Teammitgliedern ausgefüllt, die sich zum „Team um das ausgewählte Kind“ zugehörig fühlen - dies war analog zur Fragebogenerhebung die Anweisung. Aufgrund der zugesicherten Anonymität kann bis auf eine zufällige Ausnahme (vgl. Auswertung des TKI Fall E, S. 331) nicht festgestellt werden, welche Person (welche Berufsgruppe) welchen Bogen ausgefüllt hat. Das ist einerseits bedauerlich, da es für die Interpretation der Ergebnisse hilfreich gewesen wäre zu wissen, welche Berufsgruppe sich beispielsweise weniger sicher über die Ziele des Teams ist, andererseits ist es für die ehrliche Beantwortung des Inventars von großer Bedeutung, dass die Anonymität gewahrt bleibt.

Nachfolgend werden die Ergebnisse des TKI zunächst für jedes Team einzeln und anschließend zusammenfassend dargestellt und anhand der Vorgaben im Inventar interpretiert. Die Auswertung der ausgefüllten Bögen erfolgt über Auswertungsschablonen, die Rohwerte werden anschließend in *Stanine-Werte* umgewandelt, was einen Vergleich untereinander und mit der Normierungsstichprobe erlaubt. Stanine-Werte umfassen einen Wertebereich zwischen 1 und 9 (Mittelwert = 5,0, Standardabweichung = 2,0). Damit ist ein standardisierter Vergleich zwischen verschiedenen Skalen des TKI, zwischen den Klimaprofilen verschiedener Teams und den Normen möglich.

⁶³ Vision	Aufgabenorientierung	partizipative Sicherheit	Unterstützung für Innovation	Soziale Erwünschtheit
Klarheit	Hohe Standards	Informationsverteilung	Bereitschaft	Soziale Aspekte
Wertschätzung	Reflexion	Sicherheit	Umsetzung	Aufgabenaspekte
Einigkeit	Synergie	Einfluss		
Erreichbarkeit		Kontaktpflege		

Skalen des TKI nach Brodbeck, et al. (2000)

Zur Bestimmung dieser Stanine-Werte wurden die *Normen für Pflege und Betreuung* verwendet, weil sie der Stichprobe relativ am ähnlichsten und damit vergleichbar sind. Die Stanine-Werte werden wie am folgenden Beispiel interpretiert: Wenn ein Team z.B. in einer Skala einen Stanine-Wert von 7 hat, bedeutet dies, dass das Teamklima positiv ist und der Wert über dem Durchschnitt liegt:

Stanine	Interpretation	Empfohlene Maßnahmen
7, 8, 9	hoch (über dem Durchschnitt)	Teamklima ist solide, die Vorgehensweisen sollten weiterhin reflektiert werden
4, 5, 6	mittel (Durchschnitt)	Raum für Verbesserung
1, 2, 3	niedrig (unter dem Durchschnitt)	Intensive und strukturierte Interventionen sind notwendig

Tab. 84 Angaben zur Interpretation der Stanine-Werte aus dem TKI

Beim Ausfüllen von Fragebögen, insbesondere bei solchen, bei denen es um die Darstellung von Sichtweisen oder Einschätzungen geht, besteht immer die Gefahr, dass die Ausfüllenden den Sachverhalt beschönigen, ihn zu positiv darstellen bzw. so, wie sie denken, dass es von ihnen erwartet wird. Diese Tendenz sozial erwünscht zu antworten, wird im TKI durch eingestreute „Soziale-Erwünschtheits-Items“⁶⁴ erfasst. Dabei kann unterschieden werden, ob diese Tendenz eher bei Aufgabenaspekten oder eher bei sozialen Aspekten der Zusammenarbeit auftritt. Die in diesen Items erreichten Werte im TKI werden wie folgt interpretiert:

Werte in der Gesamtskala zur Erfassung der sozialen Erwünschtheit	Interpretation	Empfohlene Maßnahmen
<18 (<9 in Subskalen)	hinreichend geringe soziale Erwünschtheit	Die Ergebnisse der übrigen Skalen sind vermutlich nicht positiv verzerrt.
18-22 (9-11 in Subskalen)	Soziale Erwünschtheit ist in gewissem Maße erkennbar	Überprüfen der Glaubwürdigkeit der Antworten auf die Fragen im TKI
> 22 (>11 in Subskalen)	soziale Erwünschtheit liegt in nicht akzeptablem Ausmaß vor	Es besteht eine hohe Wahrscheinlichkeit verzerrter Antworten auf die Fragen im TKI

Tab. 85 Interpretation der Werte zur Erfassung der sozialen Erwünschtheit nach Brodbeck, Anderson & West 2000, 30

Damit können die im TKI erreichten Werte dahingehend überprüft werden, ob die Ausfüllenden die Tendenz haben, „sozial erwünscht“ zu antworten: Haben sie sehr hohe Werte in den eingestreuten „Soziale-Erwünschtheits-Items“, ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie auch sonst zu positiv antworten, ebenfalls hoch und die Ergebnisse müssen nach unten korrigiert werden.

Es wurden jeweils diejenigen Personen befragt, die sich selber als ‚zum Team des jeweiligen Schülers‘ zugehörig fühlten. In einigen Schulen arbeiten zwei Klassenteams kooperierend zusammen, dies ist ggf. im Text erwähnt.

5.4.10.1 Teamklima in Team A

Gy. hat in ihrem Schulalltag mit acht Personen zu tun, von denen sieben das TKI ausgefüllt haben. Zunächst soll betrachtet werden, ob dieses Team die Tendenz hat, im beschriebenen Sinne *sozial erwünscht* zu antworten. Der

⁶⁴ Beispiel für Soziale- Erwünschtheits- Items: „Es gibt niemals Spannungen zwischen Personen im Team.“ (sozialer Aspekt) und „Mit Leichtigkeit erreicht das Team durchweg die höchsten Ziele“(Aufgaben-Aspekt).

Gesamtwert aus den diesbezüglichen Items liegt mit 21,28 gerade noch im akzeptablen Bereich, der hohe Wert kommt dabei durch beide Subskalen (*Aufgabenaspekte und soziale Aspekte*) zustande. Besonders zwei Teammitglieder haben hier sehr hohe Werte. Betrachtet man deren übrige Werte, so fällt auf, dass sie erwartungsgemäß fast überall ebenfalls hohe Werte haben. Nur der Bereich Vision ist erstaunlicherweise bei diesen beiden Teammitgliedern eher niedrig und zwar insbesondere bei der Klarheit und Erreichbarkeit der Ziele. Das kann einerseits bedeuten, dass sie bei diesen Aspekten ebenfalls verzerrt positiv geantwortet haben, dass sie also diese Aspekte in Wahrheit noch negativer sehen, oder aber, dass sie bei diesen Aspekten nicht das unbewusste Bedürfnis hatten, sie verzerrt darzustellen, sondern hier korrekt geantwortet haben.

Insgesamt liegen fast alle Werte des TKI in Team A im Durchschnittsbereich. Das bedeutet nach der obigen Interpretation, dass Verbesserungen durchaus möglich wären. Zwei Skalen fallen durch sehr hohe Werte auf: die Skalen *Einigkeit über die Teamziele* und *Synergie* (d.h. die Teammitglieder tragen häufig gute Ideen bei, helfen sich gegenseitig und bauen auf den Ideen der Kollegen auf). Auch die Skalen *Aufgabenorientierung* und *Bereitschaft zur Innovation* haben eher überdurchschnittliche Werte. Die niedrigsten Stanine-Werte werden bei der Skala *Reflexion* erreicht, was bedeutet, dass die Teammitglieder eher selten potenzielle Schwächen reflektieren und ihre Arbeit nicht gegenseitig überprüfen und kritisch bewerten. Auch schienen nicht alle Teammitglieder durchgehend vom *Nutzen der Teamziele* überzeugt zu sein, und auch die *Klarheit der Teamziele* ist nicht durchgängig gegeben. Unter diesen Umständen ist der hohe Wert der *Einigkeit* über diese unklaren Teamziele bemerkenswert, da zu fragen ist, wie man sich einig sein kann, ohne dass Klarheit über den Gegenstand, über den man sich einig ist, besteht.

Die Arbeit in Fall A ist so organisiert, dass z.T. zwei Klassen zusammen kooperierend arbeiten, eine Trennung der Antworten im TKI in die Kernklasse und die Nachbarklasse ist aufgrund der zugesicherten Anonymität allerdings nicht möglich. Bezüglich Diskrepanzen zwischen den Teammitgliedern lässt sich aber feststellen, dass eine Person fast durchgehend niedrigere Werte hat als die anderen; sie hat auch nicht so hohe Werte bei der sozialen Erwünschtheit. Das kann so interpretiert werden, dass sie entweder realistischere Einschätzungen hat oder im Team nicht so gut integriert ist.

5.4.10.2 Teamklima in Team B

Im Team von J. aus Fall B haben alle sechs Teammitglieder das TKI ausgefüllt.

Die Tendenz zur *sozialen Erwünschtheit* ist mit 20,6 bei ihnen ebenfalls recht hoch ausgeprägt, allerdings niedriger als im Fall A. Dabei fallen zwei Teammitglieder aus dem Rahmen, die hier sehr hohe Werte zeigen und das Bild etwas verzerren. Die hohen Werte kommen eher in der *sozialen* als bei der *aufgabenbezogenen Komponente* zustande. Insgesamt sind fast alle Werte überdurchschnittlich, das bedeutet nach der Interpretationsvorgabe, dass das Teamklima sehr gut ist und ein hoher Leistungsanspruch besteht.

Am höchsten sind die Stanine-Werte bei den Skalen *Einigkeit* (über Teamziele), *Aufgabenorientierung*, *Reflexion*, *Synergie* und *Umsetzung von Innovationen*. Diese Auswahl verdeutlicht die hohe Professionalität des Teams.

Am niedrigsten sind die Stanine-Werte bei den Skalen *Wertschätzung* und *Erreichbarkeit der Teamziele*, d.h. man ist sich über die Ziele sehr einig, weiß aber offenbar z.T. nicht unbedingt, ob sie in allen Teilen sinnvoll

und wie sie erreichbar sind. Eine ähnliche Konstellation fand sich auch im Team A. Dennoch sind diese Werte immer noch durchschnittlich gut. Auffällig ist, dass in der Skala *Informationsverteilung*, in der sich insgesamt ein durchschnittlicher Stanine-Wert von 6 zeigt, eine Person stark heraus fällt; diese fühlt sich offenbar nicht immer informiert. Auch die *Bereitschaft zur Innovation* ist erstaunlicherweise niedriger als die *Umsetzung von Innovationen*. Das könnte bedeuten, dass das Team selbst viele Innovationen einführt und umsetzt, es aber den Eindruck hat, dass die Schulleitung diese nicht ausdrücklich fördert.

5.4.10.3 Teamklima in Team C

In Fall C haben alle vier Teammitglieder das TKI ausgefüllt. Die Werte zur *sozialen Erwünschtheit* in diesem Team sind mit 23,7 außergewöhnlich hoch, so dass eine Interpretation der Ergebnisse nur sehr vorsichtig vorgenommen werden kann, bzw. man davon ausgehen muss, dass die Werte zum Positiven verzerrt sind. Dabei hat ein Teammitglied einen (noch) akzeptablen Wert von 20, die anderen jedoch sind mit 25 bis 27 z.T. deutlich zu hoch. Wenn man sich allerdings die Beantwortung der übrigen Fragen anschaut, gibt es keinen erkennbaren Unterschied zwischen der Person mit der niedrigen *sozialen Erwünschtheit* und den anderen, so dass man evtl. doch davon ausgehen kann, dass die Werte nicht zu sehr verzerrt sind.

Fast alle Werte des TKI sind bei diesem Team überdurchschnittlich, d.h. man kann unter Vorbehalt einer möglichen Positiv-Verzerrung von einem sehr guten Teamklima sprechen. Die Werte der Innovationsskalen sind sowohl bei der *Planung* als auch bei der *Durchführung* durchgängig sehr hoch, was auf eine gute Unterstützung der Schulleitung für Innovationen hinweist.

Am relativ niedrigsten sind die Skalen *Erreichbarkeit der Ziele* und *hohe Standards*. Diskrepanzen zwischen den Teammitgliedern ergeben sich bei der Skala der *partizipativen Sicherheit*: eine Person hat sehr niedrige Werte, was Kontaktpflege, Sicherheit und Informationsverteilung angeht, d. h. sie fühlt sich im Team offensichtlich nicht uneingeschränkt angenommen und informiert. Da sie ansonsten sehr hohe Werte bei der *sozialen Erwünschtheit* hat kann man davon ausgehen, dass auch diese Werte noch eher zu hoch sind und noch nach unten korrigiert werden müssten. Zwei andere Teammitglieder dagegen haben in dieser Skala sehr hohe Werte. Außerdem legen die Diskrepanzen in der Skala *Aufgabenorientierung* den Schluss nahe, dass eine Person der Meinung ist, im Team finde nicht viel Reflexion statt. Das bedeutet, dass Vorgehensweisen nicht kritisch hinterfragt werden. Eine andere Mitarbeiterin hat trotz sehr hoher *soziale Erwünschtheits-Werte* einen sehr auffällig niedrigen Wert in der Subskala *hohe Standards*, was bedeutet, dass sie sich offenbar (trotz genereller Tendenz sehr positiv zu antworten) offenbar unsicher ist, ob im Team durchgängig hohe Standards verfolgt werden, so dass sie hier diesen niedrigen Wert hat.

5.4.10.4 Teamklima in Team D

Im Team der Schule aus Fall D haben sich alle sechs Teammitglieder am TKI beteiligt.

Der Wert für die soziale Erwünschtheit ist mit 17,3 ziemlich niedrig, damit sind die Werte im TKI vermutlich nicht positiv verzerrt, sondern das Team scheint das Klima realistisch einzuschätzen. Lediglich zwei von sechs Teammitgliedern haben in der *sozialen Erwünschtheitsskala* erhöhte Werte, insbesondere im *sozialen Aspekt*.

Insgesamt lässt sich sagen, dass die Werte fast alle im Durchschnittsbereich liegen, d.h. dass wie bei Team A Verbesserungen nach der Interpretationsvorgabe des TKI durchaus möglich sind. Der höchste Wert wird

in der Skala *Umsetzung von Innovationen* mit einem Stanine-Wert von 7 erreicht. Im oberen Durchschnittsbereich liegen die Skalen *Aufgabenorientierung*, *Reflexion* und *Bereitschaft für Innovation*. Die niedrigsten Werte (obgleich immer noch im Durchschnitt) finden sich bei *Klarheit der Teamziele* und *Informationsverteilung*.

Obwohl die Durchschnittswerte beim Aspekt *Vision* bei 5 und damit genau im Durchschnitt der Normen liegen, gibt es in diesem Bereich große Diskrepanzen zwischen den Teammitgliedern. Insbesondere in den Subskalen *Einigkeit* und *Erreichbarkeit der Teamziele* gibt es offenbar unterschiedliche Ansichten zum Teamklima. Im Bereich *partizipative Sicherheit* gibt es ebenfalls Unterschiede zwischen den Teammitgliedern, eine Person hat sehr niedrige Werte in der Subskala *Kontaktpflege*, vermutlich ist sie nicht so gut integriert. In der Subskala *Einfluss* sind die Diskrepanzen ebenfalls hoch; drei der sechs Teammitglieder haben hier hohe Werte (also vermutlich viel Einfluss), drei eher niedrige.

Außerdem gibt es einen ‚Ausreißer‘ bei der Beurteilung der *Bereitschaft für Innovation*, der diese negativer sieht als die anderen.

Vergleicht man die Personen mit den hohen *sozialen Erwünschtheitswerten* mit den anderen Teammitgliedern, lässt sich nicht durchgängig feststellen, dass sie alle Skalen deutlich zu positiv darstellen, da ihre Werte zwar vergleichsweise hoch sind, aber dennoch z.T. von Personen mit niedriger sozialer Erwünschtheit übertroffen werden.

5.4.10.5 Teamklima in Team E

Im Fall E arbeiten fünf Personen im Kernteam von G., drei weitere kommen z.T. aus der Nachbarklasse dazu. Diese acht Teammitglieder haben sich an der Befragung beteiligt. Es war möglich, die drei Personen aus der Nachbarklasse bei der Auswertung von den anderen zu trennen, da sie dies auf den Umschlägen vermerkt haben, so dass hier Unterschiede zwischen dem Kernteam und dem Nachbarsteam deutlich werden können. Außerdem wurden die zwei Bögen vom Zivildienstleistenden und der Krankenschwester nachgeliefert, so dass auch hier (zufällig) geschaut werden konnte, welche Antworten von diesen Personen abgegeben wurden. Bei der Analyse stellte sich heraus, dass fast alle Werte um einen Stanine-Wert absinken, wenn die beiden nachgelieferten Bögen dazugerechnet werden. Eine mögliche Ursache dafür könnte sein, dass beide (ZDL und Krankenschwester) sich nicht vollständig zum Team gehörig fühlen, obgleich beispielsweise der ZDL in fast alle anfallenden Arbeiten einbezogen ist (vgl. Kap. 5.4.7).

Die Tendenz zur *sozialen Erwünschtheit* ist mit einem Wert von 21,4 durchaus vorhanden, aber noch tolerierbar, dabei ist sie bei den sozialen höher als bei den aufgabenbezogenen Aspekten, und die Werte der Nachbarklasse sind insgesamt höher als die der Stammklasse.

Insgesamt liegen die Werte des gesamten Teams, also (nach Einbezug der beiden nachgelieferten Bögen) im oberen Durchschnitt und darüber. Interessanterweise hat die Krankenschwester die Fragen zur Dimension *Vision* (Teamziele etc.) nicht beantwortet mit dem Vermerk: „Krankenschwester! Betrifft uns nicht!“. Diese Aussage deckt sich mit den Ergebnissen der Wochenanalyse zur Arbeitsteilung (vgl. Kap. 5.4.7), da sie tatsächlich in der gefilmten Woche nicht in den Unterricht einbezogen wird und nach Auskunft der Fachlehrerin an den Teamsitzungen nicht teilnimmt. Aus diesem Grund fließen in diesem Bereich nur sieben der acht Teammitglieder

in die Auswertung ein. Bis auf die Werte bei *Klarheit der Teamziele*, die nur im Durchschnittsbereich liegen, zeigen alle Subskalen der Dimension *Vision* überdurchschnittlich hohe Werte.

Im Bereich der *Aufgabenorientierung* dagegen liegen die Werte etwas niedriger, so dass hier Verbesserungen denkbar sind. Die Dimension *partizipative Sicherheit* weist im Vergleich zu den Normen ebenfalls Werte im oberen Durchschnitt auf. Der Bereich *Unterstützung für Innovation* ist in der Skala *Bereitschaft* im oberen Durchschnitt, in der Skala *Umsetzung* sogar höher.

Diskrepanzen zwischen den Teammitgliedern finden sich insbesondere zwischen der Stammklasse und der Nachbarklasse. In allen Subskalen (bis auf *Erreichbarkeit der Ziele*) finden sich in der Nachbarklasse z.T. drastisch höhere Werte. Besonders die Dimension *Aufgabenorientierung* wird hier viel positiver gesehen: (Stanine-Wert von 9 vs. 4 in der Stammklasse). Allerdings sind bei ihnen die Werte für *soziale Erwünschtheit* ebenfalls höher. Die beiden Teammitglieder der Kernklasse mit deutlich niedrigeren Werten im Bereich der persönlichen Einbeziehung ins Team, also der *Partizipativen Sicherheit*, sind (dies wird durch den beschriebenen Umstand der Nachlieferung ihrer Bögen erkennbar) die Krankenschwester und der ZDL. Hier gäbe es sicherlich Möglichkeiten, diese beiden Personen mehr in die Informationsverteilung und Kontaktpflege einzubeziehen. Eine mögliche Erklärung ist, dass die Kernklasse eher den Alltag bewertet hat, die Nachbarklasse aber nur die ‚besonderen‘ Stunden, wenn sie dazu kommen und dann in der Regel etwas Außergewöhnlicheres passiert.

5.4.10.6 Teamklima in Team F

Im Team F haben von elf Personen, die in der Filmwoche mit T. zu tun hatten, acht Teammitglieder das TKI ausgefüllt. Die Werte für *soziale Erwünschtheit* sind mit 20,3 durchschnittlich im akzeptablen Bereich, allerdings haben vier Teammitglieder hier sehr hohe Werte, die nur durch eine Person, die hier sehr niedrige Werte hat, nach unten korrigiert werden, so dass der Gesamtwert ohne diesen einen ‚Ausreißer‘ höher wäre. In diesem Team werden im Gegensatz zu den anderen Teams die *Aufgabenaspekte* sozial erwünschter dargestellt als die *sozialen Aspekte*.

Insgesamt liegen die Stanine-Werte auch bei diesem Team im oberen Durchschnitt bzw. darüber, d. h. Verbesserungen sind in einigen Bereichen denkbar. Lediglich der Bereich *Wertschätzung der Teamziele* hat einen Durchschnitts-Stanine-Wert von 5. Der höchste Wert findet sich interessanterweise bei der Subskala *Einigkeit über die Teamziele*. Das bedeutet, das Team ist sich einig, welche Ziele verfolgt werden, hält sie auch für erreichbar (hier gibt es Diskrepanzen zu den anderen Teams, die ihre Ziele eher weniger erreichbar finden), ist sich aber offenbar unsicher, ob ein *Nutzen* dieser Ziele gegeben ist. Eine schlüssige Erklärung wäre, dass die sozial im Team durchaus geteilten Ziele anders (bzw. niedriger) angesetzt sind als in den anderen Teams, und die Mitarbeiter sich deshalb sicherer sind, diese zu erreichen, aber gleichzeitig unsicher sind, ob es wirklich die richtigen Ziele für ihre Arbeit sind. Wenn z.B. ein Ziel wäre, dass T. sich „nur“ wohl fühlt (was augenscheinlich der Fall ist, er macht einen sehr zufriedenen Eindruck), ohne dass explizit Bildungsziele verfolgt werden, würde diese Interpretation einen Sinn ergeben.

Deutlich wird, dass eine Person aus den Bewertungen auffällig heraus fällt, und zwar besonders bezüglich der Einschätzung zur *Aufgabenorientierung*. Sie sieht weder *hohe Standards* noch *Reflexion* und *Synergie* als gegeben an, während die anderen Teammitglieder das Klima für diese Bereiche positiver einschätzen. Insgesamt

sind die Werte dadurch im oberen Durchschnitt und damit sind Verbesserungen denkbar. Diese eine Person urteilt auch im Bereich der *Partizipativen Sicherheit* deutlich anders (negativer) als die anderen Teammitglieder, d.h. sie fühlt sich schlechter informiert und hat weniger Kontakt. In dieser Dimension haben insbesondere die Teammitglieder mit hohen *sozialen Erwünschtheitswerten* hohe Werte, es ist ihnen offenbar wichtig, sich als Team, das sich gut versteht, darzustellen.

Die Dimension *Unterstützung für Innovation* ist ebenfalls dieser einen Person weniger positiv beurteilt worden, so dass die Werte insgesamt hier im Vergleich zu den verwendeten Normen im oberen Durchschnitt liegen und damit verbesserungsfähig sind.

5.4.10.7 Zusammenfassung der Auswertungs-Ergebnisse des Teamklima-Inventars

Das *Teamklima-Inventar für Innovationen (TKI)* wurde von den Teammitgliedern ausgefüllt, die „sich zum Team für das jeweilige Kind gehörig fühlten“ (laut Anweisung) bzw. die vom Klassenlehrer als dazugehörig definiert wurden. Die große Teilnahme belegt das Interesse der beteiligten Teams an der Untersuchung.

Erwartungsgemäß haben alle beteiligten Teams ein im Vergleich zu den verwendeten Normen zumindest durchschnittliches *Teamklima für Innovationen*. Dabei muss allerdings erwähnt werden, dass die Werte für die Tendenz, *sozial erwünschte* Antworten zu geben, nur bei Team D mit 17,3 unter dem kritischen Wert von 18 liegt. Bei Team C lag der Wert bei 23,7 (ab 22 kann von einer stark erhöhten Tendenz, verzerrte Antworten im TKI zu erhalten, ausgegangen werden). Die anderen 4 Teams haben Werte zwischen 18 und 22, und damit ist die Tendenz *sozial erwünscht* zu antworten, gemäß der Auswertungsanweisung, „in gewissem Maß erkennbar“. Die hohen Werte kommen überwiegend durch die Subskala *Sozialer Bereich* zustande, d.h. die Teams haben offenbar das Bedürfnis, die sozialen Aspekte ihrer Zusammenarbeit positiver darzustellen als sie evtl. sind (vgl. Tab. 86). In Team A und in Team F allerdings überwiegt der Einfluss der Subskala *Aufgabenaspekte*, d.h. in diesen Teams herrscht verstärkt das Bedürfnis, die Aufgabenorientierung sehr positiv darzustellen.

	Soziale Erwünschtheit	Subskala Soziale Aspekte	Subskala Aufgabenaspekte
Team A	21,3	10,4	10,9
Team B	20,5	11	9,5
Team C	23,7	13	10,75
Team D	17,3	9,15	8,15
Team E	21,4	11,1	10,25
Team F	20,4	9,6	10,75

Tab. 86 Soziale Erwünschtheit im TKI

Diese hohen Werte in der Tendenz sozial erwünscht zu antworten, beinhalten verschiedene Implikationen. Zum einen bedeuten sie, dass die übrigen Ergebnisse evtl. nach unten korrigiert werden müssen, da sie ebenfalls verzerrt zu positiv ausfallen. Zum anderen sagen sie aber auch inhaltlich etwas über die Art und Weise der Zusammenarbeit in diesen Teams und ihr Bedürfnis nach positiver Außenwirkung aus. Es ist offenbar allen sechs beteiligten Teams ein großes Anliegen, sich nach außen hin positiv darzustellen.

Nachfolgend werden die Ergebnisse aus dem TKI nach Dimensionen getrennt zusammenfassend für die sechs Teams dargestellt. Die Durchschnittswerte aus allen sechs Teams zeigen, dass bestimmte Aspekte offenbar durchgängig positive Werte haben, da auch der Durchschnitt noch überdurchschnittlich hoch ausfällt. Die Dimension *Vision*, die sich zusammensetzt aus den Unterskalen *Klarheit*, *Wertschätzung*, *Einigkeit* und *Erreichbarkeit* (jeweils bezogen auf die Teamziele) hat einen Durchschnittswert von 7,2.

	Vision	Subskala Klarheit	Subskala Wertschätzung	Subskala Einigkeit	Subskala Erreichbarkeit
Team A	5	5	4	9	5
Team B	8	8	6	9	5,5
Team C	9	8	9	9	6
Team D	5	4	5	5	5
Team E	8	6	7	9	7
Team F	8	7	5	9	7
Durchschnitt	7,2	6,3	6,0	8,3	5,9

Abb. 131 Subskalen der Dimension Vision: Stanine-Werte der Teams im TKI

Dabei haben Team A und Team D in der Dimension *Vision* mit einem Stanine-Wert von 5 die niedrigsten Werte, Team C hat hier einen Wert von 9, die drei anderen Teams von 8. Wenn man sich die Dimension *Vision* genauer anschaut wird deutlich, dass die einzelnen Subskalen⁶⁵ dabei unterschiedlich zu diesen Werten beitragen: Die Subskalen *Klarheit der Teamziele*, *die Wertschätzung* und *die Erreichbarkeit*, weisen vergleichsweise niedrigere

⁶⁵ **Beispiel zu Subskala *Klarheit der Teamziele*:** Wie genau sind Sie sich im Klaren über die Ziele Ihres Teams? Was denken Sie, inwieweit sind die Ziele Ihres Teams den anderen Teammitgliedern deutlich und gegenwärtig?

Beispiel zu Subskala *Einigkeit*: Inwieweit stimmen Sie persönlich mit diesen Zielen überein?

Was denken Sie, inwieweit stimmen die anderen Teammitglieder mit diesen Zielen überein?

Beispiel zu Subskala *Wertschätzung*: Was denken Sie, inwieweit sind diese Ziele von gesellschaftlicher Bedeutung?

Beispiel zu Subskala *Erreichbarkeit*: Was denken Sie, sind diese Ziele realistisch und erreichbar?

Werte auf als die Subskala *Einigkeit*. Das bedeutet, dass die Teams sich offenbar über ihre Ziele einig sind, die Klarheit dieser Ziele allerdings nicht immer gegeben ist. Was auf den ersten Blick widersprüchlich erscheint, lässt sich vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Fragebogenerhebung evtl. so interpretieren, dass es unter Umständen verschiedenartige Ziele in der Arbeit gibt, die hier in unterschiedlicher Weise in die Skalen eingehen. Die Ziele, die tatsächlich in der Arbeit verfolgt werden, über die man sich also einig ist, könnten andere sein als die, über deren Zweck und Richtung man sich im Team nicht so klar ist. Wenn z.B. eines der Ziele ist, dass sich der Schüler im Unterricht „bloß“ wohl fühlt (dies wurde z.B. in Fall F vermutet), ist dies ein Ziel, über das sich alle einig sind (daher evtl. der hohe Wert in der Subskala *Einigkeit*). Ein anderes, weniger klares Ziel könnte der Bildungsauftrag für die Schüler sein, was zu den niedrigeren Werten in den Skalen *Klarheit*, *Wertschätzung* und *Erreichbarkeit* führt. Ergebnisse der Fragebogenerhebung stützen diese Überlegung, da die Mitarbeiter sich offenbar unsicherer werden, das Richtige mit den Schülern zu tun, je spezieller die Fragestellung bezüglich der Ziele wird (vgl. Klauß et al. 2004). Die Subskala *Erreichbarkeit der Teamziele* hat mit 5,9 im Durchschnitt den niedrigsten Wert überhaupt, lediglich Team E und F haben hier einen Stanine-Wert von 7. Dies könnte man ebenfalls damit erklären, dass diese beiden Teams evtl. andere Ziele in den Fokus rücken (z.B. wiederum, dass der Schüler sich wohl fühlt) und sich somit eher mit den erreichten Zielen zufrieden geben als die anderen, die ihre „höheren“ Ziele nicht für erreichbar halten.

Auch die Dimension *Aufgabenorientierung* hat verschiedene Subskalen (hohe Standards, Reflexion und Synergie), die unterschiedlich in den Gesamtwert eingehen.

	Aufgabenorientierung	Hohe Standards	Reflexion	Synergie
Team A	7	5	3	9
Team B	9	8	9	9
Team C	9	6	9	9
Team D	6	5	7	6,5
Team E	6	6	6	6
Team F	6	6	6	6
Durchschnitt	7,2	6,0	6,7	7,6

Abb. 132 Subskalen der Dimension *Aufgabenorientierung*: Stanine-Werte d. Teams im TKI

Deutlich wird, dass wieder Team C (mit der höchsten Tendenz sozial erwünscht zu antworten) die höchsten Werte hat. Vor diesem Hintergrund ist allerdings ihr nur durchschnittlich hoher Wert von 6 in der Subskala *hohe Standards* bemerkenswert, da dieser dann ebenfalls nach unten korrigiert werden und damit evtl. real unter den Durchschnitt liegen müsste. Besonders die Subskala *Synergie* ist für den hohen Gesamt-Wert verantwortlich, drei der sechs Teams haben hier einen Stanine-Wert von 9, die anderen einen von 6 bzw. 6,5. In der Subskala *Reflexion* antworten die Teams ebenfalls sehr unterschiedlich, Team A hat hier mit einem Wert von 3 sogar eine der seltenen (im Vergleich zu den Normen) unterdurchschnittlichen Skalen, wogegen Team B und C Stanine-Werte von 9 aufweisen. Das liegt vermutlich daran, dass diese beiden Teams - das zeigen auch die Auswertungen der Gesamtwoche - viel Wert auf Reflexion und stetige Verbesserung ihrer Arbeit legen und dieser Aspekt tatsächlich eine große Rolle in ihrer Arbeit spielt. Die anderen Teams haben hier Werte zwischen 6 und 7.

Die Subskala *hohe Standards* liegt mit einem durchschnittlichen Stanine-Wert von 6 im oberen Durchschnitt. Hier sind die Unterschiede zwischen den Teams nicht ganz so auffällig wie in der Skala *Reflexion*, dennoch haben Team A und D mit einem Stanine-Wert von 5 die geringsten Werte und Team B wiederum den höchsten Wert.

In Team B und C, die die höchsten Werte haben, herrscht offenbar ein stark aufgabenorientiertes Arbeitsklima. In Team D, E und F ist das diesbezügliche Klima als durchschnittlich einzustufen.

Die Dimension *Unterstützung für Innovation* (mit den Subskalen *Normen der Bereitschaft* und *Normen der Umsetzung*) ist erwartungsgemäß in allen Teams ebenfalls positiv ausgefallen.

	Unterstützung für Innovation	Normen der Bereitschaft	Normen der Umsetzung
Team A	6	7	6
Team B	7	6	9
Team C	9	9	9
Team D	6	6	7
Team E	7	6	8
Team F	7	6	7
Durchschnitt	7,0	6,7	7,7

Abb. 133 Subskalen der *Dimension Unterstützung f. Innovation*: Stanine-Werte d. Teams im TKI

Die Subskala *Normen der Umsetzung* scheint bei Betrachtung der einzelnen Teams insgesamt leicht positiver eingeschätzt zu werden als die Subskala *Normen der Bereitschaft*. Das könnte bedeuten, dass sich die Teams offenbar bei Ihren innovativen Ideen gut unterstützt fühlen und sie diese auch umsetzen können, auch dann, wenn die Schulleitung die Entwicklung solcher Ideen weniger explizit fördert oder unterstützt.

Die Dimension *partizipative Sicherheit* (mit den Subskalen Informationsverteilung, Sicherheit, Einfluss und Kontakt) hat im Durchschnitt etwas niedrigere Stanine-Werte als die anderen Dimensionen.

	Partizipative Sicherheit	Info.-Verteilung	Sicherheit	Einfluss	Kontaktpflege
Team A	6	6	6	6	5
Team B	7	6	8	8	7
Team C	8	9	7	8	7
Team D	5	4	4,5	5	6
Team E	7	6	7	6	6
Team F	6	6	6	6	7
Durchschnitt	6,5	6,2	6,4	6,5	6,3

Abb. 134 Subskalen der Dimension *Partizipative Sicherheit*: Stanine-Werte der Teams im TKI

In diese Skala fließt im Gegensatz zu den anderen Skalen verstärkt ein, ob sich alle Teammitglieder im Team „aufgehoben und sicher“ fühlen, ob sie Einfluss haben, Kontakt pflegen und ob die Informationsverteilung funktioniert. Damit erfasst diese Skala im Gegensatz zu den anderen Skalen eher den sozialen Aspekt der Zusammenarbeit im Team. Wenn man bedenkt, dass insbesondere dieser Aspekt bei der Tendenz *sozial erwünscht* zu antworten hohe Werte aufwies, muss man davon ausgehen, dass die Werte in diesem Bereich bei den betreffen-

den Teams eher zu hoch sind und nach unten korrigiert werden müssten. Die niedrigsten Stanine-Werte (sowohl in der Gesamtskala als auch bei den Unterskalen *Informationsverteilung* und *Sicherheit*) werden im Team D erreicht, die höchsten im Team C (dort herrscht aber auch eine sehr hohe *soziale Erwünschtheits-Tendenz*).

Bei der Betrachtung der Auswertungen der einzelnen Teams wird klar, dass in mehreren Teams ein oder zwei Personen niedrigere Werte als die anderen haben und die Gesamtwerte dadurch abfallen. Leider ist es aufgrund der Anonymität nicht möglich, diese Bögen einzelnen Personen oder Berufsgruppen zuzuordnen, die Vermutung liegt aber nahe, dass es sich dabei nicht um die „Stamm-Teammitglieder“ wie Fachlehrerinnen oder Sonderschullehrerinnen handelt, die schon fest zum Team gehören. Vermutlich sind dies eher Personen, die sich aufgrund ihrer Stellung nicht so unmittelbar zum Team zugehörig fühlen wie z.B. ZDL, Auszubildende oder Krankenschwestern. Lediglich in Team F, in dem eine Person deutlich anders als die anderen geurteilt hat, handelt es sich vermutlich nicht um einen Angehörigen dieser Berufsgruppen, da diese Person den Fokus ihrer kritischen Betrachtungen auf aufgabenbezogene Aspekte richtet, was eher weniger von diesen nichtpädagogischen Berufsgruppen erwartet wird (dies sind allerdings nur Vermutungen).

In einer der Schulen (Fall E) ist es möglich, zwischen dem Kernteam und den Teammitgliedern aus der Nachbarklasse, die nur zu ausgewählten Einheiten dazu kommen, zu unterscheiden. Dabei wird deutlich, dass das Kernteam das Teamklima etwas weniger positiv (realistischer?) einschätzt als die Personen der Nachbarklasse. Wie oben bereits festgestellt, könnte eine mögliche Erklärung sein, dass das Team der Nachbarklasse weniger ihren normalen Arbeitsalltag bei der Beantwortung beurteilt, sondern ihr Augenmerk auf die Zeiten der Kooperation mit der Nachbarklasse richtet und diese Zusammenarbeit sehen sie offenbar sehr positiv, während die Kernteammitglieder neben den Kooperationszeiten mit den Nachbarkollegen auch ihren normalen Arbeitsalltag in die Bewertung einbeziehen. Interessant wäre, ob die Nachbarklasse ihr eigenes Teamklima ebenso positiv sieht, diese Frage kann aber nicht beantwortet werden, da sich das TKI hier ausdrücklich auf das Team um den ausgewählten Schüler beziehen sollte.

Insgesamt herrscht nach diesen Ergebnissen in den sechs befragten Teams erwartungsgemäß offenbar ein gutes bis sehr gutes Teamklima. Dabei gibt es wie erwartet die Tendenz, das Team nach außen besonders positiv darzustellen (ablesbar an den Werten zur *sozialen Erwünschtheit*). Es scheint in der allgemein sehr positiven Darstellung des Teamklimas dennoch einige Aspekte zu geben, in denen Verbesserungen möglich sind. Insbesondere im Bereich der *Vision*, der *Reflexion* (nicht in Team B und C), der *hohen Standards* (nicht in Team B) und der *partizipativen Sicherheit im Team* gibt es z.T. nur durchschnittliche oder unterdurchschnittliche Werte. Dies sind gerade die Bereiche, die Orelove & Sobsey (1996) sowie Koskie & Freeze (2000) in den Mittelpunkt für die Umsetzung einer transdisziplinären Zusammenarbeit rücken. Sie betonen nämlich insbesondere die Bedeutung der „gemeinsamen Ziele“ sowie des „Informationsaustausches“ und der „Reflexion“ auch bei ihren Überlegungen zur Einführung des *transdisziplinären Ansatzes* in ein Team (vgl. Kap. 2.6.2.2). Die eher durchschnittlich hohen Werte der Teams aus den Einzelfällen in gerade diesen Dimensionen zeigen, dass hier Verbesserungen möglich sind. Dieses Ergebnis ist außerdem deshalb bemerkenswert, weil nach der Wochenauswertung zur Aufgabenteilung einzig das Team aus Fall B die Ideen des *transdisziplinären Modells* in Ansätzen umsetzt, indem es „gemeinsam plant und gemeinsam arbeitet“ (die Therapie ist in den Unterricht integriert, man trifft sich regelmäßig, es gibt einen gemeinsam entwickelten Förderplan). Dieses Team hat auch vergleichsweise hohe Werte in

den Subskalen *Reflexion* und *hohe Standards* im TKI, was die von Koskie & Freeze (2000) und Orelove & Sobsey (1996) postulierten Zusammenhänge zur genannten Bedeutung dieser Dimensionen für eine Umsetzung des Modells stützt. Es ist also zumindest zu erwägen, dass besonders diese beiden Skalen des TKI evtl. in besonderem Maße geeignet sind, den Stand der Umsetzung eines transdisziplinären Modells in Teams mit Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen zu erfassen.

Mit den Ausführungen zum Teamklima ist der vierte und letzte Untersuchungsschwerpunkt abgeschlossen, in dem die konkrete Zusammenarbeit und Kooperation in sechs Einzelfallteams beobachtet und analysiert wurde. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung sind in einem Ausmaß vielschichtig und komplex, das es notwendig ist, sie im folgenden Kapitel zunächst zusammenfassend darzustellen und zu diskutieren, bevor daraus im Fazit in Kap. 6.4 verschiedene Implikationen für die Zusammenarbeit abgeleitet werden können. Auf diese Weise gelingt es, die in der Fragebogenerhebung erhobenen Einschätzungen und Meinungen der Teammitglieder mit den detaillierten Auswertungen der Beobachtungen aus den sechs Einzelfallstudien zu verknüpfen und aufeinander zu beziehen.

6 Diskussion und Fazit

Obwohl die interprofessionelle Zusammenarbeit in diesem Berufsfeld unabdingbar ist, war die Analyse und Erforschung der Teamkooperation bei Schülerinnen mit schweren und mehrfachen Behinderungen ein bislang von der Forschung weitgehend vernachlässigtes Gebiet; dieser Eindruck konnte durch die Literaturanalyse bestätigt werden. Es fehlten daher offenbar bis dato gesicherte Erkenntnisse über die Kooperation, die Zuständigkeiten und die Rollenverteilung, die über Vermutungen und Einzel-Beobachtungen hinausgingen. Die vorliegende Arbeit hat sich dieser Forschungslücke - anhand dreier sehr komplexer forschungsmethodischer Zugänge - gewidmet und die Zusammenarbeit hinsichtlich vieler Aspekte untersucht. Die Ergebnisse sollen im Folgenden zusammenfassend diskutiert werden.

Die Interpretation und Bewertung der Ergebnisse erfordert zunächst die Vergegenwärtigung der Tatsache, dass es sich bei den beteiligten Teams ausschließlich um Klassenteams in Baden-Württemberg handelt und dass die Ergebnisse aufgrund der heterogenen Schullandschaft in Deutschland (vgl. Kuckartz 2003) demnach zunächst nur Baden-Württemberg betreffen können. Dennoch können die gewonnenen Erkenntnisse auch für anderen Bundesländer wichtige Impulse setzen, da die Grundlage der Zusammenarbeit aufgrund der Ähnlichkeit der betreffenden Schülerschaft dort vergleichbar sein dürfte, auch wenn die Beschulung dieser Schüler in anderen Bundesländern z.T. organisatorisch unterschiedlich geregelt wird.

Die Analyse ist aufgrund der bisherigen unzureichenden Forschungslage explorativ und weniger hypothesentestend angelegt, wenngleich begründete Erwartungen in die Fragestellungen eingeflossen sind (vgl. Kap.3). Das Ziel bestand darin, erstmalig einen Überblick über die Kooperation von Klassenteams, über die Planung und Konzeption, über Differenzen, Arbeitsteilung und Koordination zwischen den Berufsgruppen und ihre konkrete Zusammenarbeit im Schulalltag zu erhalten. Die gewählte Methodenvielfalt erlaubt, einen Bezug zwischen verschiedenen Ergebnissen herzustellen, durch den Zusammenhänge erkennbar und erste Erklärungsansätze geliefert werden können. Die komplexe übergeordnete und leitende Fragestellung *Wie gestaltet sich die interprofessionelle Kooperation im Klassenteam bei Schülerinnen mit schweren und mehrfachen Behinderungen?* konnte mit den gewählten Methoden in Bezug auf Klassenteams in Baden-Württemberg hinsichtlich verschiedener Aspekte untersucht und für etliche Bereiche beantwortet werden. Die Einschränkung ergibt sich zum einen daraus, dass die Ergebnisse der Untersuchung nicht in allen Teilen vollkommen eindeutig und zweifelsfrei interpretierbar sind, sondern z.T. verschiedene Erklärungen zulassen, die in weiteren vertiefenden Studien genauer untersucht werden müssen. Zum anderen konnten einige Aspekte der Teamkooperation (z.B. die konkrete Gestaltung von Teamsitzungen) trotz der hohen Komplexität der angewandten Methoden nicht befriedigend untersucht werden, die vorliegenden Ergebnisse sind jedoch geeignet, hier Hypothesen zu generieren und Impulse zur weiteren Erforschung zu setzen, dies wird in Kap. 7 genauer ausgeführt.

Bei der Interpretation der gewonnenen Ergebnisse ist zu beachten, dass die beteiligten Klassenteams mit großer Wahrscheinlichkeit eher die engagierteren Teams sind (vgl. Kap. 4.1), da weniger motivierte Arbeitsgruppen sich sicherlich auf das komplizierte Erhebungsverfahren nicht eingelassen hätten bzw. nicht bereit gewesen

wären, sich eine Woche lang durchgehend filmen zu lassen. Dies bedeutet, dass die Ergebnisse - bezogen auf das Engagement und den Einsatz der Mitarbeiter - vermutlich für die Gesamtheit der Teams zu positiv ausfallen.

Dies wird durch die Betrachtung der verschiedenen Ergebnisse bestätigt, da die beteiligten Teams tatsächlich sehr engagiert an ihre Arbeit gehen - die Sorgfalt, mit der die Fragebögen ausgefüllt wurden und die Beobachtungen in den Einzelfallstudien belegen diesen Eindruck. Die beteiligten Schüler sind nach der Einschätzung ihrer Eltern und ihrer Lehrer in die Schulen sehr gut integriert und fühlen sich überwiegend sehr wohl in der Schule (vgl. Klauß et al. 2004), in den Einzelfallstudien wurde dies ebenfalls deutlich sichtbar. Dies ist ein wichtiges Ergebnis und ein großer Erfolg für die beteiligten Teams, zeigt es doch, dass diese Schüler knapp 30 Jahre nach ihrer Aufnahme in die Sonderschulen integriert sind und dazu gehören - dies war, wie oben gezeigt wurde, überhaupt nicht immer selbstverständlich und wurde lange Zeit sehr bezweifelt.

Die Kooperation im Team allerdings wird - das zeigen sowohl die Angaben in der Fragebogenerhebung als auch die Beobachtungen in den sechs Einzelfällen -, dabei offenbar sehr uneinheitlich organisiert, geregelt und durchgeführt. Diese Einzelergebnisse werden im Folgenden - ihrer Untersuchung entsprechend - zur besseren Übersicht in die verschiedenen Untersuchungsschwerpunkte getrennt zusammenfassend dargestellt und daraufhin die einzelnen Ergebnisse aufeinander bezogen. Nur die Ergebnisse zur konkreten Zusammenarbeit, die einerseits der Fragebogenerhebung und andererseits den Einzelfallanalysen entstammen, werden unter Kap. 6.3 *gemeinsam* diskutiert, um Redundanzen zu vermeiden. Nach einer gebündelten Darstellung und Diskussion der wichtigsten Erkenntnisse aller vier Untersuchungsschwerpunkte werden daraus anschließend Implikationen für Schulleitungen sowie für Teammitglieder abgeleitet. Da die Analyse zeigen konnte, dass Teamarbeit bislang in Aus- und Fortbildung für Lehrkräfte wenig thematisiert wird, sollen abschließend Module für die schulische Aus- und Fortbildung erarbeitet werden.

6.1 Planung und Konzeption der Kooperation

Im ersten Untersuchungsschwerpunkt werden die organisatorischen, planerischen und konzeptionellen Aspekte der Kooperation betrachtet. Dafür wird - in der ersten Fragestellung dieses Schwerpunkts - zunächst die konzeptionelle Verankerung der Zusammenarbeit im Team untersucht: Nach Aussagen der Schulleiter ist bei fast 60% der Schulen eine explizite Verortung der Schüler mit schweren und mehrfachen Behinderungen in der **Schulkonzeption** (dieses würde eine Voraussetzung für eine sich auf sie beziehende konzeptionell verankerte Zusammenarbeit im Team darstellen) nicht gegeben. Die Ergebnisse beziehen sich allerdings auf den Stand von 2001; möglicherweise haben Rückmeldungen der Ergebnisse mittlerweile bei einigen Schulen dazu beigetragen, diese Schülerinnen in ihren Konzeptionen explizit zu berücksichtigen - einzelne Mitteilungen legen diese Entwicklung nahe. Die Auswertungen der verfügbaren Schulkonzeptionen zeigen allerdings, dass nur 50% von den 109 an der Befragung beteiligten Schulen über eine (öffentlich zugängliche) Schulkonzeption verfügen. Von diesen Konzeptionen thematisieren nur knapp 60% die *Teamarbeit* (30% der 109 Schulen insgesamt). Die Ausführungen zur Kooperation unterscheiden sich darin beträchtlich in Umfang und Konkretheit (nur sieben Konzeptionen berühren diesen Aspekt etwas ausführlicher, vgl. Kap. 5.1.1), so dass man zusammenfassend konstatieren kann, dass das

Thema der Teamkooperation in den Schulkonzeptionen (wie in der Erwartung formuliert) offenbar keinen großen Niederschlag findet. Nach Meinung verschiedener Autoren (vgl. Klauß 1998, Haisch 1988, Haisch o.J.; Kreie 2002, Sowa & Rischmüller 1996) ist damit die Gefahr gegeben, dass die Zusammenarbeit in diesen Schulen auf der Grundlage von Sympathien oder den Stärken zufällig engagierter Teammitglieder statt findet und sie nicht übergeordnet und für alle verbindlich geregelt wird.

Einen weiteren wichtigen Aspekt der organisatorischen Seite der Zusammenarbeit stellen die **Schulleitererwartungen** dar. Die Schulleiter erwarten insbesondere von den Fach- und Sonderschullehrerinnen eine Aktivität in allen schulischen Bereichen, mit Schwerpunkt auf der Einzelförderung bei den SoL. Von Pflege- und Zivildienstkräften erwarten sie dagegen nur zu 9% eine Beteiligung in unterrichtliche Tätigkeiten, ihr Schwerpunkt liegt auf Pflege und Betreuung. Die Therapeuten sollen erwartungsgemäß hauptsächlich die Therapie übernehmen, wobei ihre Aufgaben aber zusätzlich auch in anderen Bereichen gesehen werden, z.B. wird auch von ihnen erwartet, dass sie Gruppenangebote machen.

Diese Schulleitererwartungen wirken sich - das legen die oben referierten Erkenntnisse aus der Psychologie nahe - zumindest indirekt auf die Kooperation dahingehend aus, dass sie die Arbeitshaltung und Einstellungen der Mitarbeiter beeinflussen können. Die Ergebnisse der Einzelfallstudien zur Nutzung der Personalressourcen im Unterricht spiegeln daher die Erwartungen der Schulleiter wider: Die Pflegekräfte, von denen weit weniger unterrichtlicher Einsatz erwartet wird als von den pädagogischen Lehrkräften, sind in den untersuchten Einzelfallstunden dementsprechend relativ häufig nicht unterrichtlich aktiv, sondern betreuen „nur“. Ohne einen Kompetenztransfer von den Pädagogen zu den nicht pädagogisch ausgebildeten Mitarbeitern ist allerdings ein größeres unterrichtliches Engagement vermutlich schwierig, sofern die Mitarbeiter nicht persönlich sehr interessiert an einer pädagogisch genutzten Betreuung dieser Schüler sind und sich selber fortbilden. Die Ergebnisse zur Frage nach der Begründung für die Ausübung dieser Arbeit zeigen aber, dass die Pflegekräfte sich oftmals aus Interesse dafür entscheiden, was auf ein Potenzial für ein diesbezügliches *Role-Enrichment* nach Koskie & Freeze (2000) hinweist. Gegen einen direkten Zusammenhang des persönlichen Engagements der Mitarbeiter mit der Schulleitererwartung spricht allerdings, dass auch einige pädagogische Lehrkräfte, die eigentlich - von der Erwartung der Schulleiter her - weniger für das „Betreuen“ zuständig sein sollten, diese Kodierung erhalten haben. Es könnte daher beispielsweise auch von der Unterrichtsorganisation der Stunde oder dem persönlichen Engagement des Mitarbeiters und weniger von den Schulleitererwartungen abhängen, in welcher Form er sich einbringt.

Bezüglich der **Planung des Gesamtförderangebotes** für die Schüler ergeben sich Unterschiede zwischen der Gesamteinschätzung der Teams, wer für das Gesamtförderangebot verantwortlich ist, und den Angaben der einzelnen Teammitglieder zur Zuständigkeit für die Planung einzelner Förderbereiche: Die Teams als Ganzes geben mit großer Mehrheit an, dass sie gemeinsam für das Gesamtförderangebot zuständig seien. Die einzelnen Mitarbeiter sehen dies bei den verschiedenen Förderschwerpunkten jedoch differenzierter. Dabei kann man zusammenfassend festhalten, dass jede Berufsgruppe ihren eigenen Einfluss offenbar höher einschätzt als dies von den Kollegen eingeräumt wird, dies gilt insbesondere für die Sonderpädagogen. Ein weiteres Ergebnis zeigt, dass sich die Therapeuten selber z.T. nicht direkt zum Team zugehörig fühlen bzw. auch von den Lehrkräften offenbar nicht unbedingt dazu gerechnet werden, da sie in die Planung nur bedingt einbezogen sind. Selbst

wenn die pädagogischen Fachkräfte angeben, ‚im Team‘ zu planen, gehen sie evtl. davon aus, dass das Team schon dann komplett ist, wenn sie beide - Fach - und Sonderschullehrer - gemeinsam planen, Therapeuten und Pflegekräfte werden hier offenbar häufig nicht einbezogen. Dieses Ergebnis wird auch durch die Auswertungen der Einzelfallstudien gestützt, in denen die Therapeuten und Pflegekräfte in die Teamsitzungen - in denen diese Planungen stattfinden - ebenfalls häufig nicht einbezogen werden. In die Bereiche der Pflege und der Therapie fließen im Vergleich zum Unterricht häufiger die Meinungen der Eltern ein. Die von Koskie & Freeze (2000) geforderte gemeinsame Planung existiert demnach offenbar zwar im Bewusstsein der Teammitglieder, bei den konkreten Förderbereichen zeigt sich allerdings, dass die Berufsgruppen ihren jeweiligen Einfluss hier unterschiedlich einschätzen und das ‚Team als Ganzes‘ zumindest die Therapeuten offenbar nicht unbedingt einschließt. Diese Erklärung wird durch die folgenden Ergebnisse zu den Teamsitzungen bestätigt.

Die bisherigen Ergebnisse und die Aussagen in der Literatur (vgl. Schumacher 2003, Orellove & Sobsey 1996, Koskie & Freeze 2000, Jacobs 2005) lassen erwarten, dass sich die Teams regelmäßig in **Teamsitzungen** treffen, um „Teamentscheidungen“ herbei zu führen. Für etliche Teams trifft dies auch zu, ca. 35% treffen sich wöchentlich und außerhalb der Unterrichtszeit um Planungen für Unterricht und Förderung vorzunehmen. Das bedeutet jedoch umgekehrt, dass sich 65% der Teams nicht in diesem Ausmaß engagieren, so dass eine kontinuierliche Förderplanung, wie Koskie & Freeze (2000) und Orellove & Sobsey (1996) sie fordern, in vielen Fällen nicht gewährleistet sein kann. Wenn man dieses Ergebnis mit der Angabe kontrastiert, dass das „Gesamtförderangebot im Team entschieden wird“, liegt der Schluss nahe, dass diese Angaben evtl. geschönt - sozial erwünscht - dargestellt wurden, weil die Teammitglieder aufgrund der Skalierung gesehen haben, dass diese Antwortmöglichkeit vorgeschlagen wurde und es sich ‚gut anhört‘, im Team zu planen. Dies zeigt allerdings auch, dass sie offenbar grundsätzlich wissen, dass zu einem umfassenden Gesamtförderangebot verschiedene Aspekte gehören, die von unterschiedlichen Personen und Professionen eingebracht werden (könnten) und die im Team geplant werden sollten.

Inhaltlich hängen die thematisierten Bereiche in den Besprechungen ebenfalls vom Zeitpunkt und der Häufigkeit ab: Teams, die sich regelmäßig und außerhalb der Unterrichtszeit treffen sprechen eher über *inhaltliche Aspekte* und die *Förderung* der Schüler. ‚Zwischen Tür und Angel‘ werden eher *Vorkommnisse* aber auch *pädagogische Aspekte der Pflege* besprochen, letzteres ist im Lichte eines geforderten (und unter diesen Bedingungen nur schwer umzusetzenden) Kompetenztransfers pädagogischer Inhalte auf die Pflegekräfte besonders bemerkenswert. Auch die Ergebnisse zum Einsatz pädagogischer Konzepte (z.B. *Basale Stimulation* in der Pflege) wird von den Pflegekräften dementsprechend selten angegeben - sie scheinen über die dazu notwendigen Kenntnisse z.T. nicht zu verfügen, obwohl diese Kompetenzen im Gesamt-Team durchaus vorhanden und bekannt sind.

Die Angaben zum **Inhalt der Teambesprechungen** bestätigen die Vermutung, dass offenbar häufig eher „reaktiv“ als vorausschauend konzeptionell agiert wird, d.h. dass im Schulalltag oftmals vornehmlich auf konkrete Probleme und Vorkommnisse reagiert wird. Diese unbestritten ebenfalls wichtige Form der Zusammenarbeit, die gewährleistet, dass ein Team flexibel auf spontan auftretende Erfordernisse eingehen kann, scheint dabei jedoch in etlichen Teams derart im Vordergrund zu stehen, dass eine langfristige, auch konzeptionelle und reflektierende Arbeit u. U. vernachlässigt wird. Bei Gesprächen über den ausgewählten Schüler mit schweren und mehrfachen

Behinderungen ist dabei eine noch stärkere Verlagerung auf konkrete Anlässe und Vorkommnisse, als dies generell angegeben wird, zu erkennen. Dies ist insofern beunruhigend, als diese Vorkommnisse in der Regel eher negativ geprägter Natur sein dürften. Knapp die Hälfte der Teams hat hier sogar nur die Option ‚bei konkreten Anlässen oder Problemen‘ angekreuzt. Dies ist im Hinblick auf die inhaltliche Arbeit von großer Bedeutung, zeigt es doch, dass in fast der Hälfte der Fälle keine vom Team gemeinsam getragene Förderplanung statt finden kann.

Vor dem Hintergrund, dass es sich - wie in Kap. 4.1.5 - dargestellt vermutlich um die engagiertesten Teams in Baden-Württemberg handelt, ist zusammenfassend festzuhalten, dass es sogar bei diesen einen doch beträchtlichen Anteil (65%) von Teams gibt, in denen diese Form der regelmäßig planenden Zusammenarbeit offenbar nach eigener Einschätzung nicht praktiziert wird. Mit der Änderung der Verwaltungsvorschrift vom 17.3.2005, in der die Arbeitszeit der Lehrer an öffentlichen Schulen geregelt wird, ist durch Absatz 3 eine sog. Kooperationszeit eingeräumt und explizit erwähnt worden, so dass hier Änderungen zukünftig möglich erscheinen. Obwohl die Verwaltungsvorschrift im März 2005 veröffentlicht wurde, ergaben allerdings Rückmeldungen der Referendare am Staatlichen Seminar Heidelberg im Dezember 2005, dass sie bislang nur in einer Minderzahl der Schulen in Form einer verbindlichen Kooperationszeit umgesetzt wird. Die Problematik der Einbeziehung von ZDL und Pflegekräften ist außerdem auch mit dieser Vorschrift nach wie vor noch nicht gelöst, da sie sich nicht auf diese Berufsgruppen bezieht.

Die Notwendigkeit einer solchen Verordnung wird durch die Ergebnisse zu den vorhandenen Möglichkeiten der sechs Einzelfall-Klassenteams, im Schulalltag zusammen zu treffen, sehr deutlich unterstrichen. Obwohl es sich dabei nur um sechs Fälle handelt und die Ergebnisse daher nicht generalisierbar sind, zeigt sich hier exemplarisch, wie heterogen die Art und Weise der Zusammenarbeit ist und wie unterschiedlich die Bedingungen in den einzelnen Teams sein können: Die Möglichkeit, in der gefilmten Schulwoche zusammenzutreffen, haben nur zwei der sechs gefilmten Teams. Von allen sechs Teams hat dabei nur eines eine wöchentliche Teambesprechung mit allen Teammitgliedern, ein anderes kommt zwar wöchentlich zusammen, aber nicht alle Teammitglieder sind anwesend. Drei weitere treffen sich „nach Bedarf“ (dann aber ohne Pflegekräfte und ZDL) und das letzte Team trifft sich nur zweimal im Jahr.

Diese Ergebnisse zu den konzeptionellen Aspekten der Kooperation werden durch die Ergebnisse der anderen Untersuchungsschwerpunkte ergänzt und beeinflusst. Die sich hieraus ergebenden Implikationen für die Teammitglieder und Schulleitungen werden daher erst nach der zusammenfassenden Darstellung aller Ergebnisse aus den verschiedenen Untersuchungsschwerpunkten in den Kapiteln 6.4.1 bis 6.4.2 erarbeitet.

6.2 Unterschiede zwischen den Berufsgruppen

Der zweite Untersuchungsschwerpunkt untersucht die von der Literatur dargelegte Überlegung, dass die verschiedenen Berufsgruppen unterschiedliche Qualifikationen und Kenntnisse, aber auch unterschiedliche Sichtweisen und Einstellungen haben könnten, die sich auf die Kooperation auswirken. Er gliedert sich daher in zwei Teilbereiche, der erste befasst sich mit „objektiv“ erhebbaren Unterschieden zwischen den Teammitgliedern bezüglich ihrer Ausbildung, spezifischen Kenntnisse, besuchten Fortbildungen etc.. Der zweite behandelt die nicht

weniger wichtigen Haltungen und Meinungen, die in der Arbeit mit Schülerinnen mit schweren und mehrfachen Behinderungen handlungsleitend werden.

Der erste Teilbereich dieser Auswertungen bezieht sich auf die **Alters - und Geschlechtsverteilung** der untersuchten Teammitglieder in Baden-Württemberg. Die Schulleiter sind in der untersuchten Stichprobe mit großem Abstand am ältesten und außerdem überwiegend männlich (Durchschnittsalter 52 Jahre, 76% Männer). Bei den anderen Berufsgruppen dominiert der Frauenanteil und sie sind im Durchschnitt zwischen 36 Jahre (PK) und 43 Jahre (FL) alt. Vermutlich wird der Altersdurchschnitt der Pflegekräfte durch junge Zivildienstleistende oder FSJ-ler gesenkt. Das bedeutet zum einen, dass bei den Teammitgliedern eine unterschiedlich lange Berufs- und auch Lebenserfahrung Einfluss auf die Arbeit hat. Zum anderen heißt es, dass die Ausbildungen der Teammitglieder zu sehr unterschiedlichen Zeitpunkten stattgefunden haben - ältere Mitarbeiter haben in ihrem Studium beispielsweise viele der in den 1980-er und 1990-er Jahren entwickelten Förderkonzepte nicht kennen lernen können bzw. sind diesbezüglich auf den Besuch von Fortbildungen angewiesen. Auch das „Menschenbild“ (vgl. Janz et al. 2006) bezogen auf Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen, hat sich im Laufe der Zeit grundlegend geändert - vieles, was für heutige Referendare selbstverständlich scheint, befand sich vor dreißig Jahren noch in der Entwicklungsphase.

Hinsichtlich der **Berufserfahrung** der Teammitglieder zeigt sich, dass durchschnittlich eher erfahrene Teams in die Erhebung einbezogen wurden. Die Fachlehrerinnen sind mit 15 Jahren durchschnittlich am längsten im Beruf und arbeiten ca. 2/3 dieser Zeit mit Schülern mit schweren Behinderungen. Die Sonderpädagogen sind durchschnittlich 10 Jahre tätig (allerdings gibt es mit einer starken Häufung bei 0-5 Jahren auch viele Berufsanfänger in der Untersuchung) und arbeiten ebenfalls durchschnittlich ein Drittel dieser Zeit mit Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen. Diese kürzere Berufserfahrung der SoL *kann* zu Problemen führen, wenn z.B. ein weniger erfahrener SoL, der zudem in einigen Klassen formal die Team-Leitung hat, mit einem erfahrenen Klassenlehrer konfrontiert wird, der u. U. - das zeigen die Ergebnisse zu den Konzeptkenntnissen - über weniger theoretisch fundierte Kenntnisse verfügt und z. B. mehr auf seine Erfahrung setzt. Wenn die jeweils anderen Kompetenzen in dieser Situation gegenseitig nicht gewürdigt werden, kann die Zusammenarbeit erschwert sein. Wenn es allerdings gelingt, beide Kompetenzbereiche im Sinne eines Kompetenztransfers, wie Orelove & Sobsey (1996) ihn wünschen, zu berücksichtigen, können daraus Chancen für eine bessere Unterrichtung und Förderung der Kinder erwachsen.

Die insgesamt durchschnittlich lange Dauer, die die beteiligten Teammitglieder in ihrem Beruf arbeiten, zeigt außerdem, dass die Arbeit mit Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen offenbar viele Aspekte beinhaltet, die dazu führen, dass die Mitarbeiter ihrem Beruf treu bleiben. Etliche von ihnen, besonders die Pflegekräfte, haben sich sogar explizit ‚aus Interesse‘ für diese Arbeit entschieden, nachdem sie vorher eine andere Ausbildung gemacht haben. Insgesamt sind die Gründe für eine Entscheidung für die Arbeit mit diesen Schülern statistisch signifikant unterschiedlich: Während Fachlehrer und besonders Sonderpädagogen eher aus *schulorganisatorischen Gründen* mit ihnen arbeiten, haben sich Therapeuten und Pflegekräfte überwiegend *aus Interesse* für diese Tätigkeit entschieden und betonen die *persönlich bereichernden Aspekte* ihrer Arbeit. Das ist bemerkenswert, weil dadurch die potenziell vorhandene und in den Einzelfallstudien z.T. eindrucksvoll belegte hohe Motivation dieser eigentlich „fachfremden“ Mitarbeiter offenkundig wird (z.B. die Pflegekraft in Fall D oder

der ZDL in Fall E). Diese Motivation kann ein großes Potenzial für die Teamkooperation darstellen, da die Mitarbeiter deshalb vermutlich offen für eine Erweiterung ihrer Kompetenzen im Sinne einer Role-Transition, einer Role-Extension und eines Role-Enrichments nach Orelove & Sobsey (1996) sein dürften. Dadurch könnte die Nutzung der Personalressourcen vermutlich optimiert werden - ein Aspekt der weiter unten noch genauer beleuchtet wird.

Die Ergebnisse zu **Kenntnissen von Förderkonzepten** sind zunächst insofern erstaunlich, als 23% der befragten Sonderschul- und Fachlehrer bei keinem der genannten Konzepte eine Angabe zur intensiveren Kenntnis machen. Dies ist im Hinblick auf die Professionalität der Arbeit ein relativ hoher Anteil, der sich allerdings damit erklären kann, dass etliche Lehrkräfte schon älter sind und diese Konzepte somit nicht in der Ausbildung vermittelt bekommen haben. Die Auswertungen zu den Fortbildungen belegen allerdings, dass zu bestimmten Förderkonzepten durchaus Fortbildungen angeboten werden. Diese werden von den Fachlehrern ungleich häufiger genutzt als von den Sonderschullehrern, es wäre also - auch für die betreffenden Sonderpädagogen - möglich gewesen, diese fachliche Entwicklung nachzuvollziehen. Auch die Lektüre der aktuellen Fachliteratur wäre eine mögliche Quelle der Information, die offenbar nur unzureichend genutzt wird.

Hinsichtlich der Kenntnis der verschiedenen Konzepte unterscheiden sich Fachlehrer und Sonderschullehrer im Wesentlichen dadurch, dass Sonderschullehrer signifikant bessere Kenntnisse bei den Konzepten von Fröhlich, Fornefeld, Ayres, Affolter, Prekop, bei physiotherapeutischen Ansätzen und dem *Snoezelen* haben, während Fachlehrer signifikant häufiger den *Little Room* von Lilli Nielsen kennen. Dabei ist das Konzept der *Basalen Stimulation* mit Abstand am bekanntesten und wird am häufigsten angewendet. Es gibt demnach offenbar keine von allen pädagogischen Fachkräften gleichermaßen erlernten und angewandten Ansätze, und manches wird außerdem auch dann angewandt, wenn die dazu Befragten nur ‚davon gehört‘ haben. Daraus kann geschlossen werden, dass es sinnvoll und notwendig wäre, sich über einen ‚fachlichen Standard‘ im Sinne allgemein anerkannter pädagogischer, aber auch pflegerischer und therapeutischer Grund-Qualifikationen zu verständigen, über die alle in diesem Bereich Tätigen verfügen sollten. Dies ist eine Aufgabe der Schulen ebenso wie der Ausbildungsstätten, die entsprechende Angebote machen müssten, diese bisher aber vermutlich nicht überall realisieren.

Die entsprechenden Kenntnisse der Förderkonzepte erwerben die Fachlehrer häufiger durch den Besuch von Fortbildungen als die SoL, die sie eher in ihrer Ausbildung kennen gelernt haben. In beiden Berufsgruppen ist hier allerdings dennoch durchaus ein Bedarf nach einem vermehrten Besuch von Fortbildungen erkennbar. Ein Kompetenztransfer, wie Koskie & Freeze (2000) und Orelove & Sobsey (1996) ihn fordern, ist nach diesen Ergebnissen aber auch innerhalb der Teams sinnvoll, um die im Kollegium durchaus bei einigen Mitarbeitern vorhandene Kenntnis der verfügbaren Konzepte weiter zu geben und damit auch den geäußerten bestehenden ‚Unsicherheiten‘ bezüglich einer adäquaten Förderung der Schüler zu begegnen. Damit wäre es gleichzeitig möglich, die unterschiedlichen Kompetenzen zusammenzubringen und auszutauschen, d.h. Kompetenzen der anderen Teammitglieder als Ressource für die eigene Arbeit zu nutzen.

Bezüglich der Nutzung von **Fortbildungen** fällt weiterhin auf, dass die Teilnahme der Therapeuten am höchsten ist, was vermutlich daran liegt, dass spezifische Kenntnisse zum Umgang mit Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in ihrer Grund-Ausbildung nicht vermittelt wurden und sie sich diese Kenntnisse

anschließend aneignen müssen. Außerdem ist bemerkenswert, dass sich keine der angegebenen Fortbildungen mit Möglichkeiten der Vermittlung von anspruchsvollen Bildungsinhalten befassen, die meisten thematisieren bestimmte Förder- oder Therapiekonzepte.

Im Zusammenhang mit dem Thema *Teamarbeit* ist das Ergebnis zu den angebotenen und besuchten Fortbildungen ebenfalls auffällig: Angebote zur Erweiterung der Teamkompetenzen werden von den Teammitgliedern nicht genannt, es scheint sie nach Einschätzung der Teammitglieder offenbar im Fortbildungsangebot bis zum Jahr 2001 nicht gegeben zu haben. Auch eine Analyse der Fortbildungsangebote der zentralen Lehrerfortbildung in Baden-Württemberg von 1999 - 2005 belegt, dass nur ein einziges Angebot (im Frühjahr 2005) diesen Themenbereich für Teammitglieder aus Schulen für Geistig- und Körperbehinderte abdeckt. Zusammen mit der Analyse des Vorlesungsverzeichnisses der PH Heidelberg bestätigt sich hier exemplarisch der Eindruck, dass *gutes Klima im Team* und die Kooperation zwar von den Beteiligten als ‚wichtigste Voraussetzung‘ für ihre Arbeit angesehen wird, dass diese Aspekte aber offensichtlich weder von Seiten der Teammitglieder noch von Seiten der Fortbildungsveranstalter als fortbildungsrelevant oder vielleicht auch als *fortbildungsfähig* betrachtet werden. Hier besteht noch ein großes Entwicklungspotenzial in Bezug auf die Verankerung des Themas in den Aus- und Fortbildungscurricula.

Bezüglich des zweiten Erhebungsbereichs aus diesem Untersuchungskomplex, der die **unterschiedlichen Sichtweisen und Einstellungen** der Teammitglieder fokussiert, lassen sich die Ergebnisse wie folgt zusammenfassen: Die Teammitglieder scheinen sich tatsächlich hinsichtlich verschiedener Einstellungen und Sichtweisen zu unterscheiden, es ergeben sich bei der Zustimmung zu einigen Aussagen statistisch relevante Unterschiede zwischen den Berufsgruppen. Zu problematisieren ist - methodisch gesehen - generell bei Zustimmungen zu Aussagen, dass jeweils nicht völlig geklärt werden kann, welcher Aspekt der Aussage für den Beantwortenden im Vordergrund steht und welche Äußerung wie verstanden wird. Dabei ist bemerkenswert, dass sie sich nicht bei allen Einstellungen unterscheiden, sondern in einigen Aspekten auch übereinstimmende Antworten geben; hier wird offenbar genauer differenziert. Das bedeutet einerseits, dass es Bereiche gibt, in denen sich die Teammitglieder einig sind, was zu einer größeren Nähe und damit einer höheren Kohäsion zwischen den Teammitgliedern beitragen kann (vgl. v. Rosenstiel 2004). Andererseits finden sich signifikante berufsgruppenbezogene Unterschiede, die nach Meinung vieler Autoren zwar im Sinne der synergetischen Nutzung verschiedener Ressourcen positiv zu sehen sind, die aber ohne einen reflektierten Umgang und gegenseitige Wertschätzung auch zu problematischer Zusammenarbeit führen können (vgl. Antoni 2000, v. Rosenstiel, 2004).

Während sich die Berufsgruppen dabei weitgehend einig sind, dass sie den Aussagen: *„im Unterricht laufen diese Schüler so mit!“* und *„wechselnde Personen sind [...] nicht so problematisch, weil sie das kaum mitbekommen“* eher nicht zustimmen möchten, gibt es auch statistisch relevante Unterschiede, so beispielsweise bei der Aussage *„Gute Pflege ist alles, was diese Schüler brauchen“*, der die Pflegekräfte eher zustimmen. Evtl. spiegelt sich darin ihr Eindruck, dass das, was sie für diese Schüler tun, bereits umfassend und ausreichend ist. Möglich ist auch, dass sie sich aufgrund ihrer oftmals fehlenden pädagogischen Ausbildung nicht vorstellen können oder es nicht sinnvoll finden, anspruchsvolle Bildungsangebote für diese Schüler bereitzustellen.

Die Bedeutung von Einzelförderung wird ebenfalls von Therapeuten und Pflegekräften und auch von den Eltern signifikant vermehrt gegenüber den pädagogisch ausgebildeten Mitarbeitern betont. Auch bei anderen Aussagen (vgl. Kap. 5.2.7) fällt insgesamt auf, dass sich die pädagogischen Mitarbeiter häufig signifikant von den nichtpädagogischen Mitarbeitern und den Eltern unterscheiden. Das spricht dafür, dass die unterschiedlichen Schwerpunkte in der Ausbildung und in der Tätigkeit die Haltung der Mitarbeiter und auch der Eltern, die ebenfalls durch ihre Rolle gelenkt werden, beeinflussen. Denkbar ist, dass jeder diejenigen Schwerpunkte wichtig und relevant findet, die zu den eigenen Aufgaben gehören bzw. die er gut beherrscht. Nach Schumacher (2003) besteht dabei allerdings die Gefahr, dass andere Aspekte, die einem nicht so geläufig sind, als weniger wichtig angesehen werden (vgl. auch Haisch o.J.). Dies kann in der Folge in der Zusammenarbeit der verschiedenen Berufsgruppen zu Problemen führen, wenn Einstellungsunterschiede nicht konstruktiv und offen - und in diesem Zusammenhang werden wieder die oftmals fehlenden regelmäßigen Teamsitzungen relevant - bearbeitet werden.

Unterschiede in den Einstellungen finden sich auch bei der Frage, welche **Aspekte der Arbeit positiv oder negativ** erlebt werden. Als positiv wird vor allem von den pädagogischen Fachkräften angesehen, dass ‚intensive Beziehungen‘ mit den Schülern möglich sind, während die Therapeutinnen die ‚Fortschritte‘, die man erzielen kann, besonders hervorheben. Aspekte der ‚persönlichen Bereicherung‘ durch die Arbeit werden besonders von Pflegekräften und Therapeuten genannt. Bei den Belastungen durch die Arbeit gibt es Unterschiede zwischen Schulleitereinschätzungen, die besonders die ‚Kommunikations-Einschränkungen‘ der Schüler als belastend einschätzen, während die Teammitglieder, die viel enger mit den Schülern arbeiten, dies weit weniger häufig als belastend nennen. Dagegen wird besonders die ‚körperliche Belastung‘ von den Fachlehrern, Therapeuten und Pflegekräften hoch eingeschätzt. Vermutlich hängt dies mit anstrengenden Therapie- und Pflegesituationen im Schulalltag zusammen, die eher von diesen Berufsgruppen übernommen werden. Hier können die Ergebnisse wiederum durch die Analysen der Einzelfallstudien ergänzt werden, die zeigen, dass in den sechs Teams tatsächlich die Sonderpädagogen sehr wenig in pflegerische Aufgaben eingebunden sind. Die ‚Unsicherheit‘, ob das, was man mit diesen Schülern tut, ihnen tatsächlich auch entspricht, wird von allen Berufsgruppen relativ häufig angeführt. Zusammen mit den eher geringen Kenntnissen der vorhandenen Förderkonzepte ist dieses Ergebnis verständlich und unterstreicht den Bedarf nach konkreten Kenntnissen und Kompetenzen bzw. einer Weitergabe dieser Kenntnisse im Klassenteam.

Als letzter Aspekt wurde die zwischen den Berufsgruppen übereinstimmende bzw. unterschiedliche **Einschätzung des Hilfebedarfs und der Beeinträchtigungen** der Schüler analysiert (vgl. Janz et al. 2006). Dabei wurde deutlich, dass bestimmte, eher objektiv zu beobachtende Bereiche (*Hygiene, Anziehen, Essen*) sehr übereinstimmend wahrgenommen werden. Je weniger gut eine Tätigkeit oder Kompetenz objektiv zu erkennen ist, umso mehr differiert die Sichtweise der Personengruppen dahingehend, dass die Sonderpädagogen in der Regel einen niedrigeren Unterstützungsbedarf sehen als die Fachlehrer und besonders die Eltern. Das könnte zum einen daran liegen, dass sie in ihrer Ausbildung - durch eine aktive Abkehr von einer defizitorientierten Sichtweise - vor allem die Einstellung vermittelt bekamen, dass es wichtig ist, die Kinder kompetenzorientiert wahrzunehmen und ihnen etwas zuzutrauen (vgl. Janz et al. 2006). Es könnte aber auch damit zusammenhängen, dass sie vermutlich weniger Zeit mit den Schülern verbringen und dadurch deren Kompetenzen in bestimmten Bereichen evtl.

überschätzen. Problematisch dabei ist, dass sie auf der anderen Seite deshalb u. U. auch ihren Bedarf an Hilfen zu gering einschätzen, was in der Folge dazu führen kann, dass den Kindern notwendige Unterstützung vorenthalten wird.

Insgesamt belegen diese Ergebnisse die Annahme, dass jede Berufsgruppe und auch die Eltern die Bereiche am stärksten beachten und mit dem größten Unterstützungsbedarf verbinden, in denen ihre eigenen Stärken liegen und die sie professionell (bzw. aus ihrer Erfahrung als Eltern) gut bedienen können: So betonen z.B. die Therapeuten alle Bereiche, die mit Bewegung zu tun haben, die Eltern besonders die Kommunikation und Gesundheit. Die Fachlehrer liegen bei diesen Einschätzungen in der Regel dazwischen, ihre Stärke liegt möglicherweise darin, für Vieles gleichermaßen verantwortlich und zuständig zu sein.

Die Annahme, die Sichtweise und Einstellungen der Mitarbeiter hängen linear von der eigenen Interessenslage ab, wäre allerdings zu undifferenziert. Offensichtlich ist es eher so, dass die Wirksamkeit des professions-spezifischen Blicks damit zusammenhängt, wie eindeutig ein Sachverhalt beobachtet werden kann und wie viel Interpretationsspielraum dabei besteht. So sind beispielsweise die Einschätzungen des Hilfebedarfs im Bereich der *Selbstversorgung* (*Anziehen, Hygiene* etc.) sehr homogen, ebenso in Bezug auf *autistisches Verhalten*. Vermutlich gibt es also Bereiche, in denen die Einschätzung eindeutiger möglich ist, während bei der Einschätzung, ob jemand Hilfe braucht, um *Langeweile zu vermeiden* oder um zu *kommunizieren*, der Spielraum für subjektive Einschätzungen und Interpretationen viel größer ist. Außerdem hängen unterschiedliche Einschätzungen nicht nur von der professionsgeprägten Sichtweise ab, sondern beispielsweise auch vom Umfang des Kontaktes. So fällt es den SoL möglicherweise leichter, eine weniger defizitorientierte Einschätzung abzugeben, weil sie im schulischen Alltag weniger mit den Schülern zusammen sind als die Fachlehrer oder auch die Eltern daheim.

Für die interprofessionelle Kooperation bedeuten diese Erkenntnisse, dass es für eine optimale Förderung notwendig ist, die Sichtweisen aller Teammitglieder zu berücksichtigen, damit die jeweiligen Stärken und Schwerpunkte aller zum Tragen kommen und genutzt werden können. Eine enge und kompetenzorientierte Kooperation ist also notwendig, bei der alle Mitarbeiter ihre Stärken, die sich in ihrer jeweiligen Sichtweise niederschlagen, nutzen und entwickeln können. Dies wird bereits 1979 (203) deutlich von Bach gefordert und entspricht der Auffassung von Orelove & Sobsey (1996) und Koskie & Freeze (2000), wonach die verschiedenen Berufsgruppen viel von den Kompetenzbereichen der anderen wissen müssen, damit sie nicht nebeneinander her arbeiten, sondern einen realistischen, kompetenzorientierten schülerbezogenen Förderplan gemeinsam entwickeln und umsetzen können.

Aus den Ergebnissen dieses Untersuchungsschwerpunkts ergeben sich ebenso wie aus dem ersten Schwerpunkt verschiedene Implikationen für die Schulleitungen, die Teammitglieder sowie die Aus- und Fortbildung, die unter Einbeziehung der Ergebnisse des dritten und vierten Schwerpunkts in Kapitel 6.4.1 bis 6.4.2 dargestellt werden.

6.3 Konkrete Zusammenarbeit im Klassenteam

Die Ergebnisse zur konkreten Zusammenarbeit im schulischen Alltag basieren im dritten Untersuchungsschwerpunkt auf den im Fragebogen erhobenen Einschätzungen der Teammitglieder, die durch Beobachtungen aus den sechs Einzelfällen im vierten Untersuchungsschwerpunkt ergänzt und vertiefend beleuchtet werden. Dadurch ist es möglich, die Ergebnisse beider Erhebungsmethoden miteinander in Beziehung zu setzen und so die Vorteile dieser Methodentriangulation zu nutzen. Es bietet sich deshalb an, die Ergebnisse beider Schwerpunkte in diesem Kapitel zusammenzuführen, sie gemeinsam darzustellen und zu diskutieren. Ein einfacher Vergleich zwischen den Ergebnissen aus so unterschiedlichen Quellen ist natürlich nicht möglich. Es gibt aber die Möglichkeit, im Rahmen dieser Zusammenfassung die Ergebnisse einander gegenüberzustellen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten und diese auf die jeweiligen Bedingungen der Erhebungsmethode und auch der Erhebungssituation zu beziehen.

Ein grundlegendes Ergebnis zur Kooperation betrifft die Frage nach der wichtigsten Voraussetzung für die Zusammenarbeit. Diese wurde von den Lehrkräften in der Fragebogenerhebung am häufigsten mit ‚Gutes Klima im Team‘ beantwortet, und zwar noch vor ‚pädagogische Aspekte in der Ausbildung‘. Dass das Klima bzw. die funktionierende Teamarbeit als wichtigste Bedingung für gelingende Arbeit mit diesen Schülern angesehen wird, weist auf ein großes Potenzial hin: Hier kann man ansetzen, um die Kooperationsfähigkeit zu stärken und die Teamkompetenzen der Mitarbeiter bewusst zu schulen. Unter Kap. 6.4.2 fließen diese Aspekte deshalb in die Implikationen für die Aus- und Fortbildung ein.

Das Teamklima in den Einzelfallstudien zeigt sich dementsprechend tatsächlich als überwiegend gut bis sehr gut. Erwartet wurde dies deshalb, weil Teams mit einem sehr schlechten Klima sich nicht zur Teilnahme an der Untersuchung bereit erklärt hätten. Die Teams aus den Einzelfallstudien zeigen dabei allerdings überwiegend eine hohe Tendenz, *sozial erwünscht* zu antworten. Dies könnte damit zusammen hängen, dass die beteiligten Teams das Bedürfnis haben, sich hier besonders positiv darzustellen, weil sie sich bewusst sind, dass die Teamarbeit eine zentrale Bedeutung für ihre Arbeit hat. Bestimmte Aspekte des Teamklimas stellen sich dennoch in den sechs Klassenteams - trotz des insgesamt guten Klimas - als verbesserungsfähig dar: Dies betrifft insbesondere die *Klarheit und Wertschätzung der Teamziele*, hier scheint es Unsicherheiten zu geben. Auch die *Bereitschaft* und die *Umsetzung von Innovationen* werden z.T. differierend betrachtet. Solche Unterschiede können Anlass sein, die Teamziele zum Thema von Team- oder auch Stufensitzungen zu machen.

Die **Aufgabenverteilung** im Team im Sinne des zeitlichen Anteils der einzelnen Aufgaben an der jeweiligen Arbeitszeit ließ sich im Fragebogen nicht befriedigend erheben (vgl. Kap. 5.3.2). Allerdings konnte erfasst werden, welche Aufgaben von welcher Berufsgruppe übernommen werden. Diese Angaben decken sich zum großen Teil mit den Beobachtungen aus den Einzelfallstudien: Fachlehrer und Sonderschullehrer sind erwartungsgemäß vor allem für die Übernahme der Gruppenangebote zuständig, aber auch - gemeinsam mit den Therapeuten - verstärkt für individuelle Angebote. In der Pflege dominieren Fachlehrer und Pflegekräfte und in der freien Zeit ebenfalls die Fachlehrer. Diese durchgehende Einbeziehung der Fachlehrerinnen in alle Aufga-

benbereiche bestätigte sich auch in den Einzelfallstudien und dieser Eindruck deckt sich weitgehend mit den Erwartungen der Schulleiter.

Bezüglich der **Übernahme von pflegerischen Aufgaben** zeigen die Einzelfallstudien außerdem, dass nur die beiden jüngeren SoL aus Fall B und Fall E auch pflegerische Aufgaben übernehmen. Dies deckt sich mit den Ergebnissen aus der Befragung, in der die SoL nur zu 40 % angeben, tatsächlich pflegerisch tätig zu werden, obwohl beide pädagogischen Berufsgruppen mit über 80% angeben, dass pflegerische Tätigkeiten *zu ihrem Aufgabenbereich* gehören. Hier scheint zumindest bei den Sonderpädagogen der eigene Anspruch höher zu sein als die tatsächliche Umsetzung in der praktischen Arbeit. Die FL pflegen dagegen zu 62% regelmäßig, dies wird durch die Einzelfallstudien bestätigt. Die ZDL, Betreuungskräfte und Pflegekräfte sind hier deutlich mehr in die Pflege involviert, obwohl ca. die Hälfte aller Befragten aus allen Berufsgruppen in der Fragebogenerhebung die Aussage: „Für Pflege sind eigentlich die Pflegekräfte zuständig“ ablehnen.

Allerdings zeigen die konkreten Zeiten in den Einzelfallstudien (mit Ausnahme der Schülerin M. in Fall D, die eine eigene Pflegekraft hat), dass die Pflege insgesamt bei weitem keinen so beträchtlichen zeitlichen Anteil an den Tätigkeiten der Mitarbeiter hat, wie es durch Aussagen in der Literatur zu vermuten wäre (vgl. Kap. 2.5.4). Dagegen nehmen die Zeiten, die in den Einzelfallstudien auf Vor- und Nachbereitung des Unterrichts bzw. die Gestaltung der Rahmenbedingungen verwendet werden, z.T. einen beträchtlichen und - in diesem Ausmaß - unerwartet hohen Teil der Arbeitszeit der Mitarbeiter in Anspruch.

Obwohl eine **pädagogische Nutzung der Pflege** nach den Antworten in den Fragebögen als sinnvoll erachtet wird (mehr als die Hälfte stimmt der Aussage zu), zeigen die Einzelfallstudien, dass dies - zumindest in den sechs beobachteten Wochen nur sehr eingeschränkt umgesetzt zu werden scheint. Insbesondere die kurze Dauer der Wickel- und Toilettensituationen lässt eine umfangreiche pädagogische Nutzung eindeutig nicht zu. Entsprechend geben auch fast drei Viertel der Pflegekräfte in der Fragebogenerhebung an, keine speziellen Förderkonzepte in Pflegesituationen zu nutzen. Die Essenssituationen sind sowohl in den Einzelfallstudien als auch in der Fragebogenerhebung dagegen offenbar eher geeignet, pädagogisch - im Sinne von *Beziehungsaufbau, Bewegungsförderung, Wahrnehmungsförderung* - genutzt zu werden. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass ein Kompetenztransfer von den Pädagogen zu den Betreuenden Kräften und Pflegekräften sinnvoll wäre, wenn mit Klauß (2003b) der Anspruch auf pädagogische Nutzung dieser Situationen umgesetzt werden soll.

Zur Frage nach dem **Verhältnis zwischen Therapie und Pädagogik** gibt ca. die Hälfte der Befragten an, die Therapie finde (auch) unterrichtsintegriert statt, ebenfalls ca. die Hälfte gibt gleichzeitig an, dass der Unterricht für die Therapie unterbrochen wird. Es wird offenbar nur in sehr wenigen Schulen die von Koskie & Freeze geforderte Integration der Therapie in Schulalltagszusammenhänge vollständig umgesetzt, wenngleich es so zu sein scheint, dass therapeutische Aspekte durchaus in den Unterricht einfließen, es aber dennoch daneben die exklusiven Einzelsituationen gibt. Dies kann verschiedene Gründe haben; zum einen ist es möglich, dass es schulorganisatorisch und von der Erwartung der Schulleiter geprägt ist, dass diese Situationen exklusiv gestaltet werden. Zum anderen ist es auch möglich, dass die Teammitglieder den Eindruck haben, die Therapie in Einzelförderung bringe dem Kind letztlich mehr, als wenn es diese Angebote ausschließlich in den Unterricht integriert erhalten würde. Das würde der von Markowetz (2003) für die Integration angestellten Überlegung einer *Triangu-*

lation entsprechen, nach der es neben möglichst vielen inklusiven auch exklusive Einheiten im Schulalltag geben sollte.

Bei den Einzelfallanalysen fand nur in einem Team (Fall B) die Therapie wirklich in den Unterricht integriert statt, zusätzlich erhält der beobachtete Schüler J. aber auch Einzelförderung. In den fünf anderen Teams werden therapeutische Aspekte in der Regel in Einzelfördersituationen außerhalb des Unterrichts berücksichtigt. Dazu ist anzumerken, dass die integrierte Therapie in Fall B relativ ‚unauffällig‘ verläuft. Hier wäre es interessant, genauer zu analysieren, ob diese Integration der Therapie in den Unterricht nicht evtl. dazu führt, dass sie eher in vermindertem Umfang und reduzierter Qualität stattfindet. Eine genauere Analyse der Qualität dieser unterrichts-integrierten Therapie im Vergleich mit ausgelagerter Therapie steht allerdings noch aus, sie konnte im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht angestellt werden.

Der **Austausch zwischen den Therapeuten und Pädagogen** wird im Fragebogen von beiden Professionen recht positiv eingeschätzt. Die Ergebnisse zu den Teambesprechungen (vgl. Kap. 5.1.4) aus den Fragebögen und auch Erkenntnisse aus den Einzelfallstudien werfen allerdings die Frage auf, wie dieser Austausch organisiert ist und welche Inhalte dabei überhaupt bearbeitet werden. Nach Koskie & Freeze (2000) und Orelove & Sobsey (1996) spielt der Kompetenztransfer, der in regelmäßigen Teamsitzungen stattfinden soll, eine große Rolle für die optimale Förderung der Schüler. In den Einzelfallstudien zeigt sich jedoch - zumindest für die sechs untersuchten Teams -, dass aufgrund der vielen Teilzeitkräfte die Teams im normalen Schulalltag gar nicht die Möglichkeit haben, vollständig zusammen zu treffen und dass Teamsitzungen ebenfalls gerade nicht mit den Therapeuten oder Pflegekräften stattfinden. Dieser Eindruck ist vermutlich auf einen Großteil aller Klassenteams übertragbar, da sehr viele Frauen mit Teildeputaten in den Schulen arbeiten. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Ergebnissen der Fragebogenerhebung, in denen nur 35% der Klassenteams regelmäßige Treffen angeben. Vor dem Hintergrund, dass die in beiden Erhebungen beteiligten Teams vermutlich sehr engagiert sind und die Situation in anderen Teams diesbezüglich vermutlich eher ungünstiger sein dürfte, sind diese Ergebnisse bemerkenswert und zeigen vermutlich einen deutlichen Optimierungsbedarf für die Gesamtheit der Teams. Die überwiegende Aussage aus den Fragebögen, dass der ‚Austausch gut funktioniert‘, ist deshalb zumindest im Hinblick auf diese Ergebnisse ein wenig rätselhaft. Eine Erklärung könnte sein, dass darunter weniger der inhaltliche Austausch als allgemein ein ‚guter Kontakt‘ verstanden wurde. Dies wäre ein weiterer untersuchungswürdiger Bereich für genauere Analysen.

Zur Analyse der **Aufgabenteilung im Team** können insbesondere die Einzelfallstudien herangezogen werden, in denen sehr detailliert für eine Schulwoche erhoben wird, wer welchen Anteil seiner Anwesenheit auf welche Aufgabe verwendet. Dabei liefert das Modell der transdisziplinären Kooperation von Orelove & Sobsey (1996) und Koskie & Freeze (2000) Anhaltspunkte und die Möglichkeit, die Umsetzung der Modellannahmen und damit die Qualität der Zusammenarbeit in den jeweiligen Teams im Sinne der Autoren einzuschätzen. Zusammenfassend zeigt die Analyse der Einzelfallstudien, dass lediglich im Team von Fall B der Anspruch einer transdisziplinären Teamarbeit nach Orelove & Sobsey (1996) in Ansätzen realisiert wird: Die Therapie findet hier unterrichts-integriert statt, alle Berufsgruppen sind in fast alle Tätigkeiten einbezogen, es gibt einen gemeinsam erarbeiteten Förderplan und regelmäßige Teamsitzungen mit allen Mitarbeitern.

Die anderen fünf Teams arbeiten nach Koskie & Freeze (2000) eher *multidisziplinär* bzw. *interdisziplinär*, was sich z.B. durch eine starke Trennung von Pädagogik, Therapie und Pflege äußert. Dies bedeutet allerdings nicht, dass hier die Aufgaben nicht auch sinnvoll verteilt und gut erledigt werden. Der Anspruch allerdings, den die Autoren im transdisziplinären Modell formulieren, dass „gemeinsam geplant und gemeinsam gehandelt“ werden soll, um eine optimale Förderung zu gewährleisten, wird hier eher nicht umgesetzt. Auch der geforderte Kompetenztransfer zwischen den Berufsgruppen scheint in diesen Teams nicht erfüllt werden zu können, da die Teams sich weder in der Woche im Schulalltag noch in regelmäßigen Sitzungen treffen, so dass weder Zeit noch Raum dafür erkennbar wird.

In allen Teams der Einzelfallstudien kümmern sich die Mitarbeiter einen beträchtlichen Anteil ihrer Zeit (z.T. bis zu 40%) um die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts oder anderer Phasen, also um die dafür notwendigen Rahmenbedingungen. Dies bedeutet einerseits, dass zwischen den verschiedenen Phasen im Schulalltag viel Zeit verwendet werden muss, die Schüler zu lagern, das Klassenzimmer vorzubereiten und die Materialien zu richten. Andererseits stellt sich in manchen Einheiten die Frage, ob der Unterricht in allen Teilen bereits optimal vorbereitet war bzw. ob dies besser organisiert werden könnte. Die Schüler warten z.T. bis zu 20 Minuten, bis der Unterricht tatsächlich beginnt. Auch wenn man berücksichtigt, dass es manchmal sehr lange dauert, bis alle Kinder gelagert sind, erscheint diese Zeit relativ lang, zumal häufig bereits ein Mitarbeiter anwesend ist, der ebenfalls wartet.

Die Ergebnisse zur Übernahme der **Rolle der Bezugsperson** zeigen, dass jede Schülerin aus den Einzelfallstudien ein bzw. zwei solche Personen hat. Diese Rolle wird offenbar erwartungsgemäß nur in Ausnahmefällen (Fall B) von der Sonderpädagogin übernommen, überwiegend sind die Betreuenden Kräfte oder die Fachlehrerinnen dafür zuständig. Bezogen auf die Zivildienstleistenden oder auch FSJ-ler ist dieses Ergebnis problematisch, weil sie in der Regel nach einem Jahr wechseln und damit die wichtige Kontinuität nicht gewährleistet werden kann. Es ist auch zu fragen, inwieweit die Vorlieben, Sympathien und Bedürfnisse der Kinder selbst bei der Übernahme dieser Rolle berücksichtigt werden können, beispielsweise werden in Fall D, in dem das Kind M. eine eigene Pflegekraft hat, die ca. zwölf Stunden ihrer Schulzeit in engem Kontakt mit ihr steht, wenig Alternativen zur Auswahl der Bezugsperson erkennbar. Der hier beobachtete Sachverhalt deckt sich mit Ergebnissen der Fragebogenerhebung, nach denen die Sonderpädagogen etwas weniger als die Fachlehrer der Aussage zustimmen, dass die Schüler eine Bezugsperson brauchen (vgl. Kap. 5.2.7.4): Möglicherweise hängt die Einschätzung der Wichtigkeit einer solchen Rolle hier tatsächlich von der persönlichen Möglichkeit für eine Übernahme dieser Aufgabe ab.

In Bezug auf die **Nutzung der Personalressourcen** im Sinne des Team-Teaching (vgl. Gately & Gately, 2001) wird bei der Analyse der Einzelfallstudien deutlich, dass die als Gruppen-Unterricht definierten Stunden insgesamt quantitativ personell nicht schlecht ausgestattet sind, was sich mit den Ergebnissen der Fragebogenerhebung deckt, wo fehlendes Personal ebenfalls nicht als vordringlichstes Problem genannt wurde. Die *Unterrichtsleitung* wird in den sechs Einzelfällen in der Regel erwartungsgemäß von den pädagogischen Fachkräften übernommen, sie ist offenbar keine Aufgabe für die Pflegekräfte oder Zivildienstleistenden. In 29 der 69 Gruppen-Unterrichts-Einheiten sind mehr als zwei Mitarbeiter anwesend, dies eröffnet Möglichkeiten für differenziertes und individualisiertes Arbeiten. Die „Ressource Doppelbesetzung“ (Köbberling & Schley 2000, 251) wird in den Ein-

zelfallstudien allerdings - das legen die Ergebnisse nahe - evtl. nicht immer optimal genutzt. Die Analyse der Aufgabenverteilung im Unterricht zeigt, dass - in verschiedenen Teams - insbesondere in Morgenkreisen, im Religionsunterricht, in der Gefühlstunde und Sport zumindest zeitweise ein Mitarbeiter nur *betreuend* (vgl. Definition unter Kap. 4.2.5.1) tätig ist. Dies scheint sowohl mit den Inhalten als auch mit einer Einzelvorbereitung - und damit einer mangelnden Absprache - zusammen zu hängen, wie in den Rückmeldungsgesprächen bestätigt wurde. Dabei fällt auf, dass nicht nur Pflegekräfte - bei denen aufgrund der Schulleitererwartungen evtl. das Berufsbild vorherrschen könnte, dass Unterricht nicht zu den eigenen Aufgaben zählt (vgl. Ergebnisse unter 6.1), und die die nötige Qualifikation evtl. nicht haben - sondern auch einige Fachlehrer und Sonderpädagogen diese Kodierung erhalten haben. Im Gegensatz dazu bringen sich aber auch beispielsweise eine Fachlehreranwärterin und ein ZDL sehr engagiert in unterrichtliche Aufgaben ein, so dass insgesamt der Eindruck entsteht, dass es weniger von der Qualifikation als vom persönlichen Engagement der Mitarbeiter und der Einbeziehung durch die pädagogischen Fachkräfte abhängen könnte, wie intensiv der Einbezug des Mitarbeiters in den Unterricht gelingt.

Mit dieser Zusammenfassung der konkreten Zusammenarbeit der Klassenteams, wie sie sich in der Fragebogenerhebung und in den sechs Einzelfallstudien zeigt, ist das Resümee der Ergebnisse abgeschlossen. Die Teammitglieder bezeichnen in der Fragebogenerhebung ein „gutes Klima im Team“ als wichtigste Voraussetzung für ihre Arbeit und es gibt etliche Ergebnisse, die darauf hindeuten, dass es an vielen Schulen bereits gelingt, kooperativ zusammen zu arbeiten: In diesen Klassen gibt es gemeinsam erarbeitete Förderpläne, regelmäßige Teamsitzungen und konkrete Absprachen, die Mitarbeiter sind zufrieden mit dem gegenseitigen Austausch und fühlen sich in ihren Kompetenzen gewürdigt. Das ist angesichts der Tatsache, dass die betreffenden Teams dies weitgehend ohne offizielle Vorgaben und professionelle Anleitung selber erarbeitet haben - das Thema Teamarbeit wird, wie gezeigt werden konnte, bislang nur am Rand in der Aus- und Fortbildung thematisiert - eine beachtenswerte Leistung. Die Ergebnisse belegen allerdings zugleich, dass die Teamkooperation bei Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen in verschiedenen Aspekten offenbar - selbst in diesen engagierten Teams und damit gilt dies für weniger engagierte vermutlich in besonderem Maße - noch optimierbar ist; die sich daraus ergebenden Implikationen werden nachfolgend erarbeitet.

6.4 Implikationen

Eine Ausgangsannahme der vorliegenden Untersuchung lautet, dass Schüler mit schweren und mehrfachen Behinderungen auf ein arbeitsteilig effektiv arbeitendes interprofessionelles Team angewiesen sind und deshalb von mehreren Personen mit unterschiedlichen Qualifikationen gemeinsam betreut und gefördert, unterrichtet, therapeutisch behandelt und gepflegt werden. Zunächst zeigt sich, dass die Klassenteams der Schüler aus der Untersuchung (in Baden-Württemberg) tatsächlich in der Regel aus zwischen zwei und sechs oder mehr Personen mit verschiedenen Ausbildungen, Kompetenzen und Sichtweisen bestehen, die die Aufgaben gemeinsam und arbeitsteilig übernehmen. Die Ausgangsannahme kann dadurch empirisch bestätigt werden. Die Integration der einbezogenen Schüler in die (Sonder-)Schulen scheint gelungen und sie fühlen sich offenbar sehr wohl, dies

zeigt sich in den Angaben der Eltern und der Teammitglieder und lässt sich auch in den Einzelfallstudien durchgängig beobachten.

Es findet - wie erwartet - eine enge Zusammenarbeit statt. Die Klassenteams setzen sich aus unterschiedlichen Berufsgruppen zusammen und sind auch darüber hinaus relativ heterogen, wie die Ergebnisse zur zweiten Fragestellung zeigen. Die Teammitglieder unterscheiden sich z.B. hinsichtlich Alter, Geschlecht, Qualifikation, Erfahrung, bestimmter Sichtweisen und Einstellungen. Diese Unterschiede müssen in der Zusammenarbeit bewältigt - oder besser: genutzt - werden. Wenn dies gelingt, profitieren nach Koskie & Freeze (2000) die Schüler, da verschiedene Sichtweisen integriert und alle unterschiedlichen Blickwinkel genutzt werden können. Aus diesen Ergebnissen der Untersuchung lassen sich diesbezüglich verschiedene Implikationen für die Teammitglieder, die Schulleitung und die Ausbildung bzw. Fortbildung, ableiten damit die in diesen Teams liegenden Potenziale genutzt werden können.

6.4.1 Implikationen für die Teammitglieder und die Schulleitung

Ein Teil der durch die Ergebnisse deutlich gewordenen Herausforderungen, Aufgaben und Implikationen für die Zusammenarbeit bezieht sich auf die Teammitglieder selbst und sowohl auf ihre *direkte* als auch *indirekte* (vgl. Klauß 1999) Kooperation, ihre Einstellungen und Sichtweisen. Aus den gewonnenen Erkenntnissen lassen sich verschiedene Vorschläge für eine Optimierung der Kooperation ableiten, die sich zum einen an die Teammitglieder selber und z.B. ihre Fortbildungsbereitschaft richten, die aber auch organisatorische und konzeptionelle Aspekte berühren:

1. Role-Extension und Role-Enrichment

Die dargestellten Unterschiede bei der Kenntnis der Förder- und Unterrichtskonzepte für Schüler mit schweren und mehrfachen Behinderungen können als Erklärung für die teilweise geäußerte Unsicherheit herangezogen werden, ob das, was man mit diesen Schülern in der Schule tut, tatsächlich auch ihren Bedürfnissen entspricht (vgl. Kap. 5.2.5 zur Konzeptkenntnis und 5.2.8 zu belastenden Aspekten der Arbeit). Daraus ergibt sich die Implikation, dass die Teammitglieder die - diesbezüglich - durchaus vorhandenen Fortbildungsangebote nutzen und sich dadurch in die Lage versetzen, diese vorhandenen Konzepte kennen und nutzen zu lernen (*Role-Extension*). Im Sinne des „Kompetenztransfers“ (vgl. Koskie & Freeze 2000; Orellove & Sobsey 1996) können diese Kenntnisse dann wechselseitig im Team weitergegeben und vermittelt werden (*Role-Enrichment*).

2. Kompetenztransfer

Die Ergebnisse zur Nutzung der pädagogischen Aspekte in der Pflege unterstreichen die Forderung nach einem Kompetenztransfer, da nur knapp ein Drittel der Pflegekräfte und Zivildienstleistenden angibt, pädagogische Aspekte bzw. Konzepte zu nutzen. Da diese Kenntnisse im Team aber z.T. vorhanden sind (die pädagogischen Mitarbeiter kennen z.B. fast alle das Konzept der *Basalen Stimulation*), könnten diese Erfahrungen im Team weitergegeben werden, so dass alle Mitarbeiter - und damit auch die Schüler - davon profitieren können. Auch therapeutische Kenntnisse, die im Team in der Regel durch

die Therapeuten eingebracht werden, könnten so für die anderen Teammitglieder bezüglich des Handling oder der Lagerung noch besser nutzbar gemacht werden. Besonders die Sonderpädagogen haben - das zeigen die Ergebnisse der Befragung zum Austausch zwischen therapeutischen und pädagogischen Kräften - hier einen hohen Anspruch, über entsprechende Kenntnisse zu verfügen. Dabei kann die Tatsache, dass insbesondere die Therapeuten und die Pflegekräfte - wie dargestellt - vornehmlich ‚aus Interesse‘ mit diesen Schülern arbeiten, sicherlich hilfreich sein, da diese Berufsgruppen damit vermutlich grundsätzlich bereit sind, sich im Bereich der Bildung dieser Menschen zu engagieren, und an einer persönlichen Weiterbildung interessiert sein dürften.

Die Auswertung der Einzelfallstudien zeigt, dass in den untersuchten Klassen (bis auf Fall B) die Therapie oftmals relativ unverknüpft mit dem Unterrichtsgeschehen und zudem außerhalb des Unterrichts stattfindet. Da die Therapeuten aber gleichzeitig nicht in allen Teams an den Teamsitzungen teilnehmen, kommt es vermutlich selten zu einem Kontakt zwischen Pädagogen und Therapeuten. Hier werden die Möglichkeiten zur gemeinsamen Nutzung der Kenntnisse aller Teammitglieder und insbesondere der therapeutischen Fachkräfte möglicherweise verpasst.

3. Unterschiede in Einstellungen und Sichtweisen

Die Teammitglieder sehen das ‚Klima im Team‘, d.h. eine gute Zusammenarbeit als wichtigste Voraussetzung für ihre Arbeit, man kann also davon ausgehen, dass die Kooperation offenbar in den 203 befragten und den sechs beobachteten Klassenteams überwiegend gelingt, da sie als wichtige Voraussetzung für die eigene Arbeit erkannt und benannt wird. Dennoch zeigen die Auswertungen, wie sinnvoll und wichtig es ist, dass die Teams sich über bestimmte Aspekte ihrer Zusammenarbeit *bewusst* werden. In der zweiten Fragestellung, in der es um Unterschiede bzw. Ähnlichkeiten zwischen den Berufsgruppen geht, finden sich - wie erwartet - in etlichen Bereichen signifikant bedeutsame Diskrepanzen hinsichtlich der Sichtweisen und Einstellungen und auch der Kenntnisse der verschiedenen Berufsgruppen. Unterschiedliche Einstellungen und Haltungen im Team können sich nach Forschungsergebnissen aus der Psychologie (vgl. Kap. 2.3.2.4) problematisch auf die Kohäsion eines Teams auswirken, da diese von der erlebten Ähnlichkeit der Teammitglieder positiv beeinflusst wird. Kohäsion stellt aber nach Antoni (2000) ein wichtiges konstituierendes Merkmal für *erfolgreiche* Zusammenarbeit dar.

Aus diesem Grund sollten die diesbezüglich evtl. vorhandenen Diskrepanzen im Team Beachtung finden und besprochen werden, damit konstruktiv und bewusst mit ihnen umgegangen werden kann und unterschiedliche Haltungen in Gesprächen abgeglichen und ergänzt werden können. Wenn dies gelingt, bergen diese Unterschiede zwischen den Berufsgruppen große Chancen, da dann verschiedene Sichtweisen in die Zusammenarbeit einfließen und die Schwerpunkte in der Arbeit mit den Schülern nicht nur von der Perspektive einer Berufsgruppe bestimmt werden (vgl. Schumacher 2003). Der Transfer der unterschiedlich vorhandenen Kenntnisse und Kompetenzen kann dabei nach Koskie & Freeze (2000) und Orelove & Sobsey (1996) zu einer Erweiterung der eigenen Kenntnisse und damit zu einer insgesamt qualitativ besseren Arbeit führen.

4. Nutzung von Fortbildungsangeboten zur Teamkooperation

Die Ergebnisse zu Angebot und Nutzung von Fortbildungen beinhalten neben einer Erweiterung von Kenntnissen noch eine weitere Implikation: Es konnte gezeigt werden, dass die *Teamarbeit* als explizites Fortbildungsthema bei den von den Teammitgliedern genannten Fortbildungen nicht vorkommt. Man scheint implizit davon auszugehen, dass Teamarbeit „irgendwie gelingt“ oder dass es sich dabei sogar evtl. um Qualifikationen handeln könnte, die nicht gelehrt oder erlernt werden können, dass erfolgreiche Teamarbeit vom zufälligen Zusammentreffen zufällig teamkompetenter Mitarbeiter abhängig sein könnte. Eine Analyse der in den theoretischen Grundlagen erarbeiteten Teammerkmale und Erfolgsaspekte für gute Zusammenarbeit macht jedoch deutlich, dass sich etliche dieser Fähigkeiten durchaus erlernen und fortbilden lassen. Im Sinne der Professionalität der Zusammenarbeit sollten diese Aspekte deshalb Bestandteil von Aus- und Fortbildungsangeboten werden. Diese Forderung richtet sich zwar weniger an die Teammitglieder als an die Fortbildungs-Veranstalter, die Teams könnten jedoch einen Bedarf für entsprechende Fortbildungen anmelden und so zur Erweiterung des Angebots beitragen. Im Kapitel 6.4.2 wird auf Implikationen für die Aus- und Fortbildung, die sich aus den Ergebnissen ableiten lassen, vertiefend eingegangen.

5. Teamsitzungen

Die unterschiedlichen Kenntnisse und Kompetenzen, die unterschiedlichen Sichtweisen im Team sowie der Bedarf nach einem Kompetenztransfer unterstreichen die Bedeutung regelmäßiger und zeitnah stattfindender Teamsitzungen, an denen alle beteiligten Berufsgruppen teilnehmen. Dabei ist es - wie in Kap. 2.3.4.2 dargestellt - hilfreich, wenn die Schulleitungen diese Sitzungen unterstützen und konzeptionell verankern. Dieser Vorschlag wird durch die „Änderung der Verwaltungsvorschrift für die Arbeitszeit der Lehrer an öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg“ vom 17.3.2005 unterstützt und geregelt. Es ist aber mindestens ebenso wichtig, dass alle Teammitglieder diese Sitzungen ebenfalls sinnvoll finden und eine Vorstellung davon haben, welche Inhalte dort besprochen werden könnten oder sollten.

So zeigte die Befragung, dass Inhalte, in denen reaktiv *auf konkrete Anlässe oder Probleme* eingegangen wird, in den Sitzungen einen relativ großen Raum einnehmen und dagegen beispielsweise *pädagogische Aspekte in der Pflege* häufig ‚zwischen Tür und Angel‘ thematisiert werden (vgl. Kap. 5.1.4). Regelmäßige d.h. wöchentliche Sitzungen werden nur von ca. 35% der befragten Teams durchgeführt; in den Einzelfallstudien bestätigte sich dieses Bild. Hier wurde zudem deutlich, dass selbst in den Teams, die sich regelmäßig treffen, bestimmte Berufsgruppen, auch wenn sie teilweise sehr viel Zeit mit den Schülern verbringen, nicht unbedingt in die Besprechungen einbezogen werden (die ZDL, z.T. die Pflegekräfte auch die Therapeuten). Dass diese dennoch oftmals sehr sensitiv mit den Schülern umgehen,⁶⁶ ist somit auf ihr persönliches Engagement zurück zu führen, diese Kompetenz könnte aber auch geschult bzw. von den pädagogischen Fachkräften vermittelt werden und wäre damit nicht nur vom Zufall eines persönlichen Engagements der Mitarbeiter abhängig.

⁶⁶ Dies konnte in Video-Auswertungen der Einzelfallstudien im Rahmen von Examensarbeiten zur Kommunikation gezeigt werden (vgl. Piechazek 2005, Rothermel 2005)

6. Tägliche Kurztreffen

Sinnvoll wären nach meiner Auffassung zusätzlich zu den wöchentlichen Sitzungen, in denen eine längerfristige Förderplanung für die Schüler stattfinden kann, der geforderte Kompetenztransfer Raum findet und in denen sich alle Teammitglieder einbringen können [auch zur Arbeit *am* Team (vgl. Jacobs, 2005, 104)], außerdem tägliche Kurztreffen zur Feinabstimmung der täglichen Arbeit (vgl. Wocken 1991, 21), wie es bereits an etlichen Schulen umgesetzt wird. Dadurch würden Möglichkeiten geschaffen, mit denen die durchaus vorhandene gute Personalsituation auch inhaltlich besser genutzt werden kann, indem die Co-Lehrer besser über die konkreten Inhalte des Unterrichts und ihre Rolle darin informiert sind und sich dadurch auch inhaltlich passender in das Unterrichtsgeschehen einbringen können (vgl. Kap. 5.4.9.5). Dadurch könnte der von Cook & Friend (1996, 155ff.) sowie Jacobs (2005) beschriebenen Gefahr begegnet werden, dass einer der Lehrer dabei in der Rolle des ‚Hilfslehrers‘ verbleibt und dadurch die vorhandenen Ressourcen nicht optimal genutzt werden können.

7. Nutzung von Personalressourcen

Die Ergebnisse zur Nutzung der Personalressourcen zeigen, dass die Doppel- bis Dreifachbesetzung der Unterrichtsstunden in den Einzelfallstudien großenteils inhaltlich im Sinne des Team-Teaching genutzt wird. In einigen Stunden (vgl. Kap. 5.4.4.2) wird aber in der Analyse der Einzelfälle deutlich, dass diese Ressource nicht unbedingt immer optimal eingesetzt wird. Zum einen handelt es sich dabei um Zeiten, in denen die Schüler auf den Unterrichtsbeginn warten; obwohl bereits eine Mitarbeiterin anwesend ist, dauert es sehr lange, bis etwas geschieht. Zum anderen findet sich in bestimmten Unterrichtseinheiten die Konstellation, dass eine Mitarbeiterin den Unterricht leitet und die zweite oder auch dritte Mitarbeiterin „nur betreut“, ohne unterrichtliche Initiative zu ergreifen. Die Analyse ergibt, dass dies häufig in Situationen entsteht, in denen eine Großgruppe gebildet wird (z.B. Morgenkreis in Fall B oder Religion in Fall E). Dadurch kann es z.T. zu sehr langen Wartezeiten für die einzelnen Schüler kommen, in denen sie zudem häufig nur wenige Reaktionen auf ihre Äußerungen (vgl. Aymanns 2005) und wenig aktivierende Angebote erhalten (vgl. Mattheis 2005; Lisovski 2005). Die Teammitglieder könnten die Unterrichtsorganisation im Sinne des Team-Teaching nach Gately & Gately (2001) möglicherweise in diesen Fällen verändern, um solche „Leerläufe“ zu vermeiden. Dafür ist es notwendig, dass die Teams diese Tatsache zunächst überhaupt wahrnehmen, um dann in einem gemeinsamen Schritt nach besseren Umsetzungsmöglichkeiten zu suchen⁶⁷ und beispielsweise in täglichen Kurztreffen die Inhalte abzusprechen. Hier könnten weiterführende Analysen der besagten Stunden evtl. Aufschluss darüber geben, welche Variablen zu den geschilderten Problemen in der Unterrichtsorganisation beitragen.

8. Zielvereinbarungen

Die Ergebnisse zum Teamklima im TKI zeigen wie erwartet, dass in den Teams aus den sechs Einzelfällen insgesamt ein sehr gutes Teamklima herrscht. Dabei zeigt die starke Tendenz, *sozial erwünscht* zu antworten, dass es ihnen wichtig ist, ihre Zusammenarbeit positiv darzustellen. Die Bereiche, in denen

⁶⁷ Einige Teams hatten bereits bei den Nachbesprechungsterminen - offenbar durch die Anwesenheit der Kameras und die damit verbundene Reflektion ihres Unterrichts - bestimmte Aspekte bereits umgesetzt. So wurde z.B. der Morgenkreis in Fall B inzwischen verkürzt und verändert.

die Werte dennoch etwas unter dem Durchschnitt lagen, betrafen vornehmlich Aspekte der Klarheit und Wertschätzung der gemeinsamen Teamziele (vgl. Kap. 5.4.10). Aus diesem Ergebnis lässt sich ableiten, dass die Teams die Ziele gemeinsam erarbeiten und benennen müssten, um sie für alle Mitglieder transparent zu machen. Dies betrifft offenbar zum einen Ziele, die sich auf die einzelnen Schüler beziehen (individuelle und umsetzbare Förderpläne), zum anderen Bereiche in Bezug auf die Schulkonzeption und die Zusammenarbeit im Team. Hier wird erneut deutlich, wie wichtig die Teambesprechungen sind, damit die Ziele miteinander abgeglichen werden können und für alle nachvollziehbar und umsetzbar werden. Auch hier zeigen die vorliegenden Ergebnisse, dass die Zivildienstleistenden und Pflegekräfte unbedingt einbezogen werden sollten, da sie in der Regel nicht auf eine entsprechende sonderpädagogische Ausbildung zurückgreifen können, so dass es sonst vom Zufall abhängt, ob die Ziele aller Teammitglieder übereinstimmen oder nicht und diesbezügliche Diskrepanzen möglicherweise im Team nicht einmal bewusst werden.

Neben diesen Implikationen für die Teammitglieder lassen sich aus den Ergebnissen auch verschiedene Schlussfolgerungen ableiten, die eher die Ebene der Schulleitung betreffen. Die Untersuchung von Jacobs (2005) hat ergeben - und hier stimmt er mit den Modellannahmen von Koskie & Freeze (2000) sowie Orelove & Sobsey (1996) überein - dass die institutionellen Vorgaben für die Realisierung und Gestaltung der Kooperation in den Teams wichtig sind. Die implizite Haltung der Schulleitung, wer welche Aufgaben übernehmen sollte bzw. daran beteiligt wird, wirkt sich demnach offenbar auf die Kooperation aus. Folgende Ergebnisse sind hier von Bedeutung und implizieren Vorschläge für die Schulleitungen von Schulen, an denen Schüler mit schweren und mehrfachen Behinderungen unterrichtet werden:

1. Erwartungen an die Teammitglieder

Bei den Erwartungen der Schulleitungen an ihre Mitarbeiter zeigt sich in der Fragebogenerhebung, dass sie von den Pflegekräften und Zivildienstleistenden nur zu ca. 9% erwarten, dass diese sich in unterrichtliche Aufgaben einbringen. Daraus lässt sich ableiten, dass sie sich aus Sicht der Schulleiter an Planungen, Absprachen und Reflexionen im Team nicht unbedingt beteiligen müssten. Diese Haltung der Schulleitung beeinflusst vermutlich das berufliche Selbstverständnis der Teammitglieder und kann dazu führen, dass diese Berufsgruppen sich nicht für unterrichtliche Aufgaben zuständig sehen. Damit steigt die Gefahr - wie die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung z.T. zeigen konnten - dass die personelle „Ressource Doppelbesetzung“ (vgl. Köbberling & Schley 2000, 251) möglicherweise nicht immer optimal genutzt wird, wenn eine der beiden anwesenden Mitarbeiter nicht aktiv unterrichtlich und im Sinne einer Co-Lehrkraft tätig ist, sondern nur „betreut“. An dieser Stelle soll betont werden, dass auch das „Betreuen im Unterricht“ natürlich im Sinne einer Ausrichtung der Aufmerksamkeit des Schülers auf den Unterrichtsgegenstand hin sinnvoll sein kann, und dieser Aspekt in der vorliegenden Auswertung möglicherweise fälschlich als eine zu starke Zurücknahme der Mitarbeiterin interpretiert wurde. Unter Umständen lag ihre Absicht darin, die Eigenständigkeit, Selbstbestimmung und Eigenaktivität des Schülers zu fördern, indem sie ihre Assistenz bewusst zurücknimmt. Die langen Wartezeiten für die Schüler, die

in der Auswertung verschiedener Stunden aus den Einzelfallstudien offenkundig wurden, deuten allerdings trotz dieser Einschränkung darauf hin, dass sie durch einen durchdachteren Einsatz der Mitarbeiter verkürzt werden könnten. Der Impuls dazu liegt sicher vornehmlich bei den Teammitgliedern selber, die Grundlegung dafür findet sich jedoch möglicherweise bereits in den Erwartungen der Schulleiter, die sich deshalb ihres Einflusses bewusst sein sollten und ihre diesbezügliche Haltung u.U. korrigieren können.

2. Verankerung der Teamkooperation in der Konzeption

Außerdem zeigen die Ergebnisse - in Übereinstimmung mit den Erkenntnissen von Jacobs (2005) für den Bereich der Integration - dass der Rahmen, der die Strukturen für die Zusammenarbeit vorgibt, von den Schulleitungen gesteckt werden muss, „so dass Kooperation nicht ausschließlich auf freiwilliger Basis abläuft“ (vgl. ebd., 238). Die Verankerung der Teamarbeit in den Konzeptionen und internen Fortbildungsangeboten ist allerdings offenbar noch nicht in allen Schulen optimal gegeben.

3. Teamsitzungen

Insbesondere der von vielen Autoren als zentral herausgestellte Bereich der Teamsitzungen ist ein Punkt, der neben den bereits dargestellten diesbezüglichen Implikationen für die Teammitglieder ebenfalls in gewissem Umfang dem Einfluss der Schulleitung unterliegt. Dies betrifft weniger sehr engagierte Teams, da deren Mitglieder sich vermutlich auch ohne offizielle Vorgaben treffen. Bei weniger motivierten Mitarbeitern könnte aber möglicherweise durch konzeptionell verankerte klare Vorgaben über Häufigkeit, Form und Inhalt der Rahmen dieser Besprechungen institutionell vorgegeben und damit unterstützt werden, so dass ihr Zustandekommen nicht mehr nur vom persönlichen Einsatz der Teammitglieder abhängt (vgl. Jacobs 2005, 238; Kreie 2002, 406). Die oben erwähnte „Änderung der Verwaltungsvorschrift für die Arbeitszeit der Lehrer an öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg“ vom 17.3.2005 kann hier eine gute Grundlage und Unterstützung für die Schulleitungen sein, wenn sie in ihrer Schule die dort geforderte „Kooperationszeit“ einführen möchten. Dabei ist unter Einbezug der vorliegenden Ergebnisse zu berücksichtigen, dass auch Pflegekräfte, Therapeuten und Zivildienstleistende, so wie es das Modell von Koskie & Freeze (2000) fordert, daran teilnehmen können. Hierfür ist allerdings vermutlich ein Arbeitszeitausgleich bzw. eine Vergütung dieser Zeiten erforderlich. Dies betrifft indes nicht mehr die Ebene der Schulleitung sondern, eher die der Schulbehörden, die in Zeiten knapper Kassen diesbezüglich allerdings vermutlich wenig offen sein dürften.

4. Kontakt zu den Teams

Nach meiner Einschätzung (vgl. auch Koskie & Freeze 2000) wäre es außerdem sinnvoll, wenn über die regelmäßigen Sitzungen hinaus hin und wieder Zusammenkünfte zwischen Team und Schulleitung stattfinden würden. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen z.T. Diskrepanzen zwischen den Schulleitereinschätzungen und den Teameinschätzungen, die durch einen gegenseitigen Austausch miteinander abgeglichen werden könnten. Gleichzeitig kann die Schulleitung über bestehende Probleme und Wünsche zur Zusammenarbeit informiert werden und die Teams bei der Lösung unterstützen.

5. Unterstützung für innovative Ideen

Die Ergebnisse zum *Teamklima für Innovationen* zeigen außerdem zumindest für die sechs Einzelfälle, wie wichtig es ist, dass die Teams sich hinsichtlich ihrer Innovationsbereitschaft von der Schulleitung unterstützt fühlen. Ein Austausch über die geplanten Aktivitäten und Ideen mit der Schulleitung wäre deshalb vermutlich sinnvoll. In diesen Gesprächen wäre es insbesondere auch möglich, die Erwartungen der Schulleitung an die Teammitglieder transparent zu machen, so dass die Aufgabenstellung klarer ist und die Mitarbeiter wissen, wer aus Sicht der Leitung welche Aufgaben hat.

Aus der Fülle an Ergebnissen lassen sich neben Implikationen für Teammitglieder und Schulleitungen auch an vielen Stellen Implikationen für Inhalte von Aus- und Fortbildungen ableiten und formulieren, die die Teammitglieder in ihrer Arbeit unterstützen können.

6.4.2 Implikationen für Aus- und Fortbildungsangebote

Obwohl von den Teams und auch den Eltern geäußert wird, dass ein ‚gutes Klima‘ bzw. gute Teamarbeit eine sehr wichtige Voraussetzung für die Arbeit mit den Schülern ist, wird Teamarbeit andererseits auch immer wieder als problematischer Aspekt der Arbeit genannt. Die genaueren Analysen der offenen Antworten zeigen, dass häufig davon ausgegangen wird, man habe „Glück“, wenn die Zusammenarbeit funktioniert. Die Förderung von Team-Kompetenzen wird zudem bislang offenbar in der Aus- und Fortbildung nicht bzw. nur unzureichend beachtet, dies spricht für eine Verbreitung der Annahme, Teamarbeit sei evtl. nicht erlernbar bzw. man müsse sich nur mögen, damit sie gelingt. Diese Haltung ist insofern problematisch, als sie gleichzeitig impliziert, dass man im Team seinen Mitarbeitern hinsichtlich ihrer Teamkompetenzen und Motivation zur Kooperation hilflos ausgeliefert ist - wenn man Glück hat, wollen und können die Mitarbeiter kooperieren, wenn sie es nicht wollen, hat man wenig Möglichkeiten und Kompetenzen erworben, auf die man zurück greifen kann. Ein professioneller Umgang mit der Kooperation ist dadurch sehr erschwert.

Sowohl in der Sonderschul-Lehrerausbildung als auch in den Fortbildungsangeboten für Mitarbeiter aus Klassenteams von Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen wird das Thema der Team-Kooperation, trotz der durch die Antworten der Befragten belegten Wichtigkeit für ihre Arbeit, bis auf wenige Ausnahmen, die sich allerdings hauptsächlich auf die Schulleitungsebene beziehen, im Angebot der zentralen Lehrerfortbildung Baden-Württemberg ⁶⁸) weitgehend vernachlässigt (vgl. Kap. 5.2.6). Die damit implizit verknüpfte Annahme, die Teamarbeit gelinge „einfach so“, kann natürlich in Teams, in denen *zufällig* Teammitglieder zusammenarbeiten, die bereits über die im Theorieteil dargestellten Kompetenzen (Konsensfähigkeit, Offenheit, fachliche, soziale, kommunikative Kompetenzen etc.) verfügen, gültig werden. Die Betonung liegt dabei allerdings auf *zufällig*.

Dabei handelt es sich durchaus um Kompetenzen, die z.T. sehr gut erlern- und erweiterbar sind, wie die für Teams in Organisationen vielfach angebotenen Fortbildungskurse zur Teamkooperation zeigen (vgl. Fußnote

⁶⁸ www.lehrerfortbildung-bw.de/fortbildungen, Entnahme am 20.12.2005

69). Die Ausführungen zur Übertragbarkeit von Erkenntnissen aus der Arbeits- und Organisationspsychologie auf die Situation der Klassenteams bei Schülerinnen mit schweren und mehrfachen Behinderungen haben gezeigt, dass viele Parallelen erkennbar sind (vgl. Kap. 2.6). Aus diesem Grund ist die Zurückhaltung bei der Förderung der Teamarbeit in Fortbildungen und auch der geringe Stellenwert, den dieses Thema nach Ortland (2004) in der sonderpädagogischen Ausbildung hat, nicht nachvollziehbar: Es gibt durchaus etliche Ansätze aus der Arbeits- und Organisationspsychologie, auf die dabei zurückgegriffen werden könnte.

Bezogen auf den Inhalt möglicher Fortbildungen wäre es dabei sicherlich sinnvoll, die Erkenntnis von Pohl (2000, 49) einzubeziehen nach der man „mittlerweile [...] erkannt [hat], dass sich Teams nicht durch die Schulung Einzelner bilden und weiterentwickeln lassen, sondern nur durch gemeinsame Erfahrungen im Kontext der gesamten Gruppe“ (vgl. Jacobs 2005, 70). Es scheint daher sinnvoll zu sein, Fortbildungen jeweils für ein gesamtes Team anzubieten, ein Ansatz, der bereits in den 80er Jahren entwickelt wurde. Bei den „Teamtagen“, die im November 2003 von der Arbeitsgruppe *Gute Schule für Kinder und Jugendliche mit schweren Mehrfachbehinderungen* in Karlsruhe organisiert wurde, konnte beispielsweise jeweils das komplette Klassenteam teilnehmen. Falls dies organisatorisch nicht möglich ist, wäre es auch denkbar, Fortbildungsmodule in die Teamsitzungen einzubauen, z.B. einmal im Monat eine Sitzung für die Arbeit *am* Team (vgl. Jacobs 2005, 104) einzuplanen, zu der dann ein Trainer von außerhalb hinzugezogen wird.

Aus den in der vorliegenden Arbeit gewonnenen Erkenntnissen lassen sich verschiedene inhaltliche Schwerpunkte bündeln, die sich als zentral für die Kooperation herausstellen und die im Rahmen einer Fortbildung für Teams aus diesem speziellen Arbeitsgebiet erlernt und geübt werden könnten (vgl. Abb. 135). Dazu gehören allgemeine und persönliche Kompetenzen der Teammitglieder ebenso wie spezifische professionelle Kenntnisse und Fähigkeiten bezogen auf die Teamkooperation speziell bei diesen Schülern.

6.4.2.1 Förderung von Teamkompetenzen

Wichtige Voraussetzungen für gelingende Kooperation sind die Kommunikations- und Kooperationskompetenzen der Teammitglieder. Dabei handelt es sich zunächst um Kompetenzen, die durch verschiedene Trainings aus der Arbeits- und Organisationspsychologie bzw. aus dem Sozialbereich gefördert und weitergebildet werden können.⁶⁹

1. Allgemeine Teamkompetenzen

Inhaltlich sollten zunächst allgemeine Teamkompetenzen, wie sie unter Kap. 2.3.4.2 erarbeitet wurden, im Fokus stehen. Dies umfasst die Schulung von Beobachtung und Feedback, des Umgangs mit Gefühlen, von Kooperations- und Teamleitungskompetenzen, sowie Übungen zum Umgang mit Konflikten. Das Trainingsprogramm von Kirsten & Vopel (2002) beispielsweise spricht viele der oben als relevant für

⁶⁹ Folgende Veröffentlichungen zur Kooperation beinhalten beispielsweise viele praktische Übungen, die für Fortbildungen für Klassenteams adaptiert werden könnten:

- Francis & Young (1998): Mehr Erfolg im Team
- Kirsten & Vopel (2002): Kommunikation und Kommunikation
- Vogel, Bürger, Nebel & Kersting (1997): Werkbuch für Organisationsberater.
- Herwig-Lempp (2004): Ressourcenorientierte Teamarbeit. Systemische Praxis der kollegialen Beratung. Ein Lern- und Übungsbuch

erfolgreiche Teamarbeit identifizierten Punkte an und ist besonders auch für bestehende Teams geeignet. Es wurde 2004 in der Ausbildung von Sonderpädagogen bereits von Ortland an der Universität Düsseldorf eingesetzt und in der Reflektion von ihr als geeignet für das Handlungsfeld von Sonderpädagogen befunden (vgl. Ortland 2004).

2. Gesprächsführungskompetenzen

Besondere Beachtung sollte in einer Fortbildung für Klassenteams außerdem die Förderung der Gesprächsführungs-Kompetenzen der Mitarbeiter finden - nach Klauß (1998) eine „Basis- oder Schlüssel-Kompetenz“ in sonderpädagogischen Handlungsfeldern. Wenn verschiedene Professionen arbeitsteilig mit denselben Personen an einer gemeinsamen Aufgabe arbeiten, muss im Teamgespräch geregelt werden,

- worin die (gemeinsame) Aufgabe (vorrangig) besteht und welche grundsätzlichen Wertvorstellungen dabei Gültigkeit haben sollen,
- wie Kenntnisse und (Erklärungs-)Wissen als Grundlage der Arbeit mit diesen Schülerinnen genutzt werden,
- welche konkreten Ziele verfolgt werden,
- welche konkreten Aufgaben von wem übernommen und durchgeführt werden,
- wie die Arbeit und ihre Ergebnisse bewertet und wie diese fortgeführt bzw. verändert werden.

Dies erfordert kommunikative Klärungs- und Entscheidungsprozesse, andernfalls ist eine keine optimale Teamarbeit zu erwarten, weil die Teammitglieder unterschiedliche Aspekte für wichtig halten, weil gegensätzliche Annahmen, Hypothesen, Theorien, unvereinbare Ziele Vorstellungen bzgl. konkreter Vorgehensweisen konkurrieren, die Verteilung der Aufgaben und Kompetenzen unklar bleibt und Konflikte die Arbeit blockieren. Die notwendigen Entscheidungsprozesse finden dann nicht offen und transparent, sondern verdeckt und in Form persönlicher Auseinandersetzungen statt. Das von Klauß (1998) entwickelte Modell zur Gesprächsführung wurde explizit mit Blick auf die Teamarbeit in sonderpädagogischen Handlungsfeldern entwickelt und ist deshalb für Teams in der Arbeit mit Schülerinnen mit schweren und mehrfachen Behinderungen geeignet. Es kann im Rahmen einer Fortbildung genutzt werden, um insbesondere Gesprächsstrukturen zu verdeutlichen und Gesprächsführungskompetenzen zu entwickeln.

3. Kooperative Beratung bzw. kollegiale Supervision

Denkbar ist in diesem Zusammenhang auch die Implementierung selbst organisierter Stütz-, Beratungs- und Reflexionssysteme in bestehende Teams, wie die Methode der *Kooperativen Beratung* bzw. der *Kollegialen Supervision*, die von Mutzeck entwickelt wurde (vgl. Schlee & Mutzeck 1996; Mutzeck 2000; Mutzeck 2005). Dieser betont ebenfalls die Notwendigkeit von Gesprächsführungskompetenzen und ergänzt diese durch eine „praxisorientierte Problemlösestruktur“ (vgl. Mutzeck 2000, 34). Das Verfahren der *Kollegialen Supervision*, das unmittelbar vor Ort an der pädagogischen Basis ansetzt, kann die spezifischen Gegebenheiten berücksichtigen; Veränderungen und Innovationen können bereits bei geringem Mitteleinsatz erreicht werden (vgl. Schlee & Mutzeck, 10 ff.). Die Vorteile der Methode sind darin zu sehen, dass die Eigenverantwortlichkeit und das Selbsthilfepotential der Beteiligten gestärkt werden,

wodurch Abhängigkeiten vermieden werden. Dies ist deshalb wichtig, weil eine fortwährende Delegation von Schwierigkeiten an Dritte zu einer schleichenden Entprofessionalisierung der Mitarbeiter führen könne. Außerdem werden die kommunikativen Fähigkeiten (im Sinne der personenzentrierten Gesprächsführung nach Rogers) erweitert: Anteilnehmendes Zuhören, Ausdrücken von Gefühlen, Spiegeln, nicht-verletzendes Konfrontieren, Sensitivität für nonverbale Botschaften sowie die Reflexionsfähigkeit über das eigene Kommunikationsverhalten (vgl. Mutzeck 2000, 34 ff.). Schließlich werden Kompetenzen auf dem für Lehrer immer wichtiger werdenden Gebiet der Beratung vermittelt.

Die als Zusatzqualifikation angelegte Fortbildung der *Kooperativen Beratung* richtet sich u.a. auch explizit an Lehrkräfte aus sonderpädagogischen Handlungsfeldern mit unterschiedlichen Kompetenzen und Hierarchiestufen (vgl. Schlee & Mutzeck, 1996, 10ff.) und ist aufgrund der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit für Sonderpädagogen in Erwägung zu ziehen.⁷⁰

Diese Ausführungen zeigen, dass für den Bereich der „allgemeinen Teamkompetenzen“ in bereits vorhandenen Programmen und Trainings verschiedene Module entwickelt wurden, die auch Bestandteile einer speziellen Fortbildung für Teammitglieder, die mit Schülern mit schweren Behinderungen arbeiten, sein könnten. Neben dem Erlernen und Üben „allgemeiner Kooperations-, Kommunikations- und Beratungskompetenzen“, die die Teammitglieder bei der Gestaltung ihrer Zusammenarbeit unterstützen können, zeigen die Untersuchungsergebnisse aber auch die Notwendigkeit von speziellen und spezifischen Modulen, die für Teams aus dem Handlungsfeld der Kooperation in der Sonderschule bei Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen in Besonderen gelten und die in ein auf ihre Bedürfnisse zugeschnittenes Fortbildungsprogramm aufgenommen werden könnten.

6.4.2.2 Spezifische Fortbildungsinhalte

Die Besonderheiten der multiprofessionellen Klassenteams wurden im theoretischen Teil der Arbeit ausführlich dargestellt und konnten durch die Ergebnisse größtenteils bestätigt werden. Diese Besonderheiten sowie die Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit rechtfertigen und erfordern die Aufnahme spezifischer Inhalte in Team-Trainingsprogramme und auch in Ausbildungscurricula für Sonderpädagogen und Fachlehrer. Dabei scheint das Angebot zur Förderung spezieller Kenntnisse von Förderkonzepten und -Ansätzen für Schüler mit schweren und mehrfachen Behinderungen nicht im Vordergrund stehen zu müssen, denn zu diesem Themenkreis werden - wie gezeigt werden konnte - offenbar bereits etliche Fortbildungen angeboten und auch von den Teammitgliedern genutzt; in den Ausbildungscurricula für Sonderpädagogen sind diese Inhalte ebenfalls verankert. Es handelt sich vielmehr um konkrete und spezifische Aspekte der Zusammenarbeit im Klassenteam, die sich als möglicher Bestandteil einer sinnvollen Fort- und Ausbildung durch Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung als zentral herausgestellt haben.

⁷⁰ Die gesamte Zusatzqualifikation „*Kooperative Beratung*“ umfasst 5 Kurse à drei Tage. Dazu kommen etwa 120 weitere Unterrichtsstunden (Gruppen- und Einzelübungen) in Eigenarbeit und Eigenverantwortung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer (vgl. <http://www.kooperative-beratung.info>, entnommen am 3.2.2006).

1. Modell der Transdisziplinarität von Koskie & Freeze (2000) bzw. Orelove & Sobsey (1996)

Ich halte es zunächst für sinnvoll, dass die Teammitglieder in der Aus- und/oder einer Fortbildung das *Modell der transdisziplinären Kooperation* von Orelove & Sobsey (1996) und Koskie & Freeze (2000) kennen lernen, da es nach meiner Kenntnis das einzige ausgearbeitete und theoretisch fundierte Modell zur Kooperation speziell bei diesem Schülerkreis ist. Die Kenntnis dieses Modells kann dazu dienen, sich über die eigenen Ansprüche an die Zusammenarbeit als Team und als Person bewusst zu werden. Dabei müssen sicherlich nicht alle Aspekte des Modells eins-zu-eins umgesetzt werden (vgl. Kap. 2.6.2), es kann aber als Diskussionsgrundlage dienen, auf der jedes Team einen eigenen Weg der Zusammenarbeit entwickelt. Die modellhaften Annahmen und auch die formulierten (tatsächlich sehr hohen) Ansprüche an die Teamarbeit können dabei hilfreich und motivierend wirken; das Modell kann ein Anhaltspunkt sein, auf dessen Grundlage das Team die eigene Position findet.

2. Kompetenztransfer durch gegenseitige Anleitung

Ausgehend von diesem Kooperations-Modell mit seiner Forderung nach *Role-Extension und Role-Enrichment* könnte in einem weiteren Fortbildungsmodul für Mitarbeiter von Klassenteams die Forderung nach einem Kompetenztransfer direkt aufgegriffen werden, indem die Teammitglieder sich ihre jeweiligen Kenntnisse im Rahmen dieser Fortbildung gegenseitig vermitteln. Dabei können von den Pädagogen inhaltlich beispielsweise zentrale Aspekte von Förderkonzepten oder didaktischen Konzepten wie zur *Elementarisierung* (vgl. Heinen 2003) oder zur *Förderpflege* (vgl. Trogisch & Trogisch 2001) thematisiert werden. Die Therapeuten könnten ihrerseits grundlegende Hinweise zum Handling oder zur Lagerung und die Pflegekräfte z.B. medizinische oder pflegerische Kenntnisse einbringen. Zu problematisieren ist dabei mit Koskie & Freeze (2000), dass die Teammitglieder dazu unter Umständen nicht bereit sind und Vorbehalte gegen eine gegenseitige „Belehrung“ aufkommen. In diesem Falle wäre denkbar, Experten aus den verschiedenen Bereichen im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung in die Schule einzuladen, die bestimmte Basiskompetenzen der verschiedenen Professionen berufsübergreifend vermitteln.

3. Team-Teaching-Modelle

Außerdem sollten die in der Literatur vorhandenen Team-Teaching-Modelle sowohl in der Ausbildung von Sonderpädagogen und Fachlehrern als auch in einer Fortbildung für Klassenteams thematisiert werden, damit verschiedene Formen der Kooperation den Teammitgliedern bewusst werden und sie ihre Arbeit auf kooperationsrelevante Optimierungsmöglichkeiten überprüfen können.

4. Nutzung der Personalressourcen

Die Untersuchung zur Nutzung der Personalressourcen macht deutlich, dass es in einigen Schulen der Einzelfallstudien z.T. zu sehr langen Wartezeiten für die Schüler kommt. Die diesbezüglichen Ergebnisse, die in der vorliegenden Form bislang nicht untersucht worden sind und damit den Teammitgliedern vermutlich nicht bewusst sind, können für die Kooperation in diesem Arbeitsfeld von großer Bedeutung sein. Die Teammitglieder könnten, nachdem sie diese Ergebnisse und gleichzeitig verschiedene Team-Teaching-Modelle der Zusammenarbeit kennen gelernt haben, ihren eigenen Schulalltag hinsichtlich

solcher nicht optimal genutzter Zeiten analysieren und gemeinsam Optimierungsmöglichkeiten erarbeiten.

5. Rückmeldung von Teilergebnissen der vorliegenden Untersuchung.

Außerdem ist es nach meiner Einschätzung wichtig, weitere Teilergebnisse aus dieser Untersuchung den Teams bzw. auch den Studierenden zu vermitteln. Insbesondere in der zweiten Fragestellung wurden signifikante Unterschiede in Kenntnissen, Einstellungen und Haltungen der Teammitglieder offenkundig, die im Rahmen einer Fortbildung zur Teamarbeit bzw. in der Ausbildung thematisiert und diskutiert werden können. Es ist wichtig, dass sich die Teammitglieder dieser (möglichen) Unterschiede bewusst werden, da nur dann ein konstruktiver Umgang damit erfolgen kann und die damit verknüpften Vorteile (wie z.B. die Einbeziehung verschiedener Sichtweisen in die Förderplanung) erreicht werden können.

6. Planung und Durchführung von Teamsitzungen

Ein letzter Punkt, der in einer Fortbildung zur Teamkooperation und auch in der Ausbildung von Sonderpädagogen und Fachlehrern nicht fehlen sollte, ist die Optimierung der Planung und Organisation von Teamsitzungen. Dieser Bereich hat sich in der Untersuchung als sehr zentral herausgestellt. Einerseits sollten in diesem Zusammenhang die in der Erhebung gewonnenen Erkenntnisse zu Häufigkeit, Zeitpunkt und Inhalten von Teamsitzungen angesprochen und diskutiert werden. Zum anderen ist es möglich, praktische Aspekte der Durchführung von Teamsitzungen zu thematisieren und zu erarbeiten, so dass gelernt wird, in möglichst kurzer Zeit möglichst effektiv zu arbeiten (vgl. Klauß 1998, 273). Dabei ist die Planung der Sitzungen (Häufigkeit und Dauer, Teilnehmer, Themensammlung) ebenso von Bedeutung wie die Durchführung (Sitzungsleitung, Protokollführung, Informationsweitergabe an Fehlende, Aufgabenverteilung, Überprüfung der Aufgabenerledigung). Auch dies sind Kompetenzen, die geübt und erlernt werden können und die die Zusammenarbeit erleichtern.

Zusammenfassend lassen sich die nach den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit relevanten inhaltlichen Aspekte einer Fortbildung für Klassenteams von Schülern mit schweren Behinderungen grafisch darstellen:



Abb. 135 Fortbildungsmodule für Klassenteams von Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen.

Mit diesen Implikationen der vorliegenden Ergebnisse für die Aus- und Fortbildung ist die Diskussion der Untersuchung abgeschlossen. Es wurde deutlich, dass das Gelingen der Kooperation im Klassenteam bei Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen von verschiedenen Bedingungen abhängt. Dazu gehören organisatorische und konzeptionelle Aspekte, die Qualifikation und die unterschiedlichen Sichtweisen der Teammitglieder ebenso wie die Organisation und Aufgabenteilung in der täglichen Zusammenarbeit. Viele Aspekte der Kooperation können - das zeigen die aus den Ergebnissen abgeleiteten Vorschläge - noch modifiziert und verbessert werden. Zu diesen Veränderungen und Weiterentwicklungen kann neben den Schulleitungen und Teammitgliedern sowie der Aus- und Fortbildung vor allem die Wissenschaft beitragen, indem hier eine weiterführende Forschung die Theorie- und Konzeptbildung vorantreibt.

7 Kritische Reflexion und Ausblick

Mit der vorliegenden Arbeit wurde eine umfassende Analyse der praktizierten Kooperation in Klassenteams bei Schülerinnen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in Baden-Württemberg vorgenommen. Die Grundlage dieser Erhebung waren zum einen die mehrperspektivischen Einschätzungen aller beteiligten Teammitglieder, die mittels Fragebögen erhoben wurden, zum anderen stammen die Ergebnisse aus sechs einwöchigen videobasierten Einzelfallstudien. Mit den gewählten methodischen Zugangsweisen konnten viele Aspekte der Zusammenarbeit in den Klassenteams erfolgreich untersucht werden. Dennoch bleiben einige Ergebnisse unklar und einige Fragen offen, die durch die angewandten Methoden nicht befriedigend geklärt werden konnten.

Zunächst muss noch einmal in Erinnerung gerufen werden, dass die Auswahl der Kinder - und damit der Teams, die in die Analyse einbezogen wurden -, in der flächendeckenden Fragebogenerhebung in Baden-Württemberg nicht zufällig erfolgte. Die Schulen konnten die Kinder selber auswählen und alle Eltern sowie die Teammitglieder mussten einverstanden sein. Aufgrund des aufwändigen Forschungsdesigns und der Länge der Fragebögen kann man deshalb davon ausgehen, dass sich eher sehr engagierte Teams mit großem Interesse an diesem Thema an der Erhebung beteiligt haben. Es ist deshalb anzunehmen, dass die Ergebnisse für die Gesamtheit der Klassenteams vermutlich deutlich zu positiv ausfallen. Es können also keine Aussagen zur Kooperation in Teams gemacht werden, die bereits sehr konfliktreich miteinander umgehen und arbeiten. Vor diesem Hintergrund sind die z.T. vorgefundenen problematischen Aspekte der Kooperation - wie z.B. fehlende Absprachen, seltene Teamsitzungen, geringe Konzeptkenntnisse etc. - allerdings von noch größerer Aussagekraft. Sie machen deutlich, dass es selbst in diesen engagierten Teams z.T. Veränderungsbedarf gibt. Gleiches gilt, vermutlich in noch ausgeprägterer Form, für die Einzelfallstudien; diese Vermutung wird durch die hohe Tendenz der Teams, im TKI sozial erwünscht zu antworten, gestützt.

Die vorgefundenen Bedingungen und Zusammenhänge der Kooperation gelten außerdem zunächst nur für das Bundesland Baden-Württemberg. Die Unterrichtung dieser Schülerinnen ist in den anderen Bundesländern z.T. sehr anders aufgebaut und organisiert (vgl. Kuckartz 2003). Insofern steht eine deutschlandweite und in der Folge auch eine EU-weite⁷¹ Untersuchung der schulischen Situation dieser Schüler und der Teamzusammensetzungen sowie der Teamkooperation noch aus, wodurch die hier gewonnenen Ergebnisse auf eine breitere Basis gestellt werden können.

Die Wahl der Methoden und die Kombination quantitativer und qualitativer Untersuchungsanteile haben sich nach meiner Einschätzung für die Untersuchung der Fragestellungen insgesamt sehr gut bewährt. Es war dadurch möglich, die in den Fragebögen erhobenen allgemeinen Einschätzungen der Teammitglieder durch die Analyse von Einzelfällen vertiefend zu ergänzen und Erkenntnisse aus beiden Quellen miteinander in Beziehung zu setzen. Dabei ist noch einmal zu betonen, dass es sich aufgrund der Forschungslage um eine überwiegend explorativ angelegte Untersuchung handelt. Durch die Kombination der beiden forschungsmethodischen Zugän-

⁷¹ Vgl. Projekt- Antrag für ein Comenius – 3 - Netzwerk bei der Europäischen Kommission mit dem Titel *N-EACH: Network Education for All Children* der Pädagogischen Hochschule Heidelberg unter der Leitung von Prof. Th. Klauß vom 1. 3. 2006.

ge ist es dennoch möglich, Zusammenhänge aufzuzeigen, die in weiteren Untersuchungen genauer und hypothesentestend untersucht werden können.

Trotzdem weisen sowohl die Fragebögen als auch die Einzelfallstudien methodisch problematische Punkte auf. Bezüglich der Fragebögen wurde an einigen Stellen deutlich, dass die Fragen nicht im erwarteten Sinne verstanden wurden, so dass nicht mit Sicherheit gesagt werden kann, auf welchen Aspekt einer Frage sich die Antwortenden bei ihrer Antwort konzentriert haben. Außerdem erwiesen sich einige Fragen (z.B. zur zeitlichen Ausdehnung der Aufgabenübernahme) als zu kompliziert, so dass die Ergebnisse dieser Fragen unbrauchbar sind. Die Fragen wurden von uns außerdem im Rahmen des Projekts BiSB auf der Grundlage der Literatur und einer 6-wöchigen Beobachtungsphase selbst entwickelt, so dass einige Aspekte, die sich erst im Nachhinein als wichtig erwiesen hätten - wie z.B. die Einschätzung der Pflegekräfte zum Unterstützungsbedarf oder zur Aufgabenübernahme bei der Gestaltung des Angebots -, nicht mit aufgenommen worden sind. Auch mussten einige Fragen, die für die Teamarbeit evtl. noch aufschlussreich gewesen wären - wie eigene Theorien der Mitarbeiter über das Funktionieren ihrer Kooperation, die Nutzung der Personalressourcen oder die Frage der Bezugsperson - zugunsten einer Ausgewogenheit der anderen Projektthemen zurückgestellt werden und konnten deshalb nicht mehr in die ohnehin sehr langen Fragebögen aufgenommen werden. Aufgrund der zeitlichen Verschiebung zwischen den beiden Projektteilen war es aber z.T. möglich, diese Defizite bei den Einzelfallstudien zu berücksichtigen und hier besonders zu fokussieren und sie damit auszugleichen.

Bei den Einzelfallstudien gibt es allerdings ebenfalls problematische Aspekte bei der Analyse der konkreten Teamarbeit, da hier durch die Einbindung der Arbeit ins Forschungsprojekt BiSB neben der Teamkooperation auch andere Untersuchungsaspekte in die Video-Aufnahmen eingeflossen sind. So hatten wir uns im Projekt entschieden, dass die Kamera immer beim Kind bleiben sollte. Dieses Vorgehen führt aber dazu, dass manche Teammitglieder zu bestimmten Zeiten nicht zu sehen und damit bezüglich ihrer Aufgabenübernahme nicht zu kodieren sind. Es ist mit diesen Daten daher nicht möglich, vollständige Angaben zur Aufgabenübernahme der einzelnen Teammitglieder in ihrem gesamten Arbeitstag zu machen. Die Aussagen beziehen sich in der vorliegenden Untersuchung immer (nur) auf die Aufgabenteilung in Bezug auf das im Fokus stehende Kind. Hier wäre eine weitere Untersuchung denkbar, in der jedes Teammitglied von einer Kamera begleitet wird, um dieses Problem zu lösen und Aussagen zu den tatsächlichen Anteilen der einzelnen Aufgaben am Arbeitsalltag der Teammitglieder treffen zu können.

Aus einer kritischen Reflexion der Ergebnisse ergeben sich weitere Implikationen und Forschungsdesiderate, die mit den angewendeten Methoden nicht zu untersuchen waren: So haben sich Teamsitzungen in der vorliegenden Arbeit als zentraler Punkt für die Kooperation herausgestellt, und zwar zum einen, was ihre Häufigkeit angeht, zum anderen bezüglich der dort behandelten Inhalte und der Organisation. Die Daten basieren allerdings auf Fragebogenantworten bzw. auf Antworten der Teammitglieder in den Rückmeldungsgesprächen der Einzelfallstudien und damit ausschließlich auf *Einschätzungen*, konkrete Teamsitzungen konnten mit den verfügbaren Methoden im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht untersucht werden. Hier ergeben sich verschiedene Forschungsfragen in Bezug auf diese Besprechungen: So könnte

- der Ablauf,
- die Dauer,
- die erkennbaren hierarchischen Muster,
- die Ergebnisse und
- die Kommunikation

von Teamsitzungen systematisch analysiert werden. Diese Zusammenhänge sind nach meiner Kenntnis bislang nicht untersucht worden.

Methodisch bieten sich hierfür ebenfalls Videoanalysen an. Vorstellbar ist ein Untersuchungsdesign, in dem zunächst der Ist-Stand der Zusammenarbeit in konkreten Besprechungen mit Video erhoben und analysiert wird. Dazu müssten mehrere Teamsitzungen gefilmt und ausgewertet werden⁷² und diese Aufnahmen können anschließend die Grundlage bieten, die Arbeit *im* und *am* Team (vgl. Jacobs 2005, 104) anhand von objektivierbaren Kriterien im Sinne einer *Base-Line* zu analysieren. Im Zusammenhang mit dem Besuch einer Teamfortbildungsmaßnahme des ganzen Teams wäre es daran anknüpfend möglich, Veränderungen in der Art der Teamsitzungen und der Kooperation durch die durchgeführte Weiterbildungsmaßnahme und damit den Verlauf einer Zusammenarbeit zu untersuchen und die Ergebnisse zu den angebotenen Inhalten der Fortbildung in Beziehung zu setzen.

Neben der Analyse von konkreten Teamsitzungen ist es mit den in der vorliegenden Arbeit verwendeten Methoden ebenfalls nicht möglich gewesen, konkrete Aussagen über die schulorganisationsinterne Einbindung der Teams zu treffen. Die Einbindung des Teams in die Schulorganisation bzw. die Unterstützung von Stufen- oder Blockteams (vgl. Schwark 2000) kann die Zusammenarbeit sehr erleichtern und bereichern. Dieser Aspekt bedarf nach meiner Einschätzung einer gesonderten Untersuchung. Hier könnte eine diesbezügliche Befragung der Schulleiter bzw. der Stufenleiter wertvolle Auskünfte liefern, aus denen die praktizierten Modelle zur Einbindung der Klassenteams in die Schulorganisation, die an den verschiedenen Schulen durchaus vorhanden sind und dort zur Anwendung kommen, erstmals geordnet, bewertet, zusammengestellt und damit für alle Schulen zugänglich gemacht werden könnten. So wäre es möglich, von den Erfahrungen gegenseitig zu profitieren, so dass nicht jede Schule ihr eigenes Konzept der Zusammenarbeit entwickeln muss. Damit könnte auch dem in der vorliegenden Untersuchung z.T. entstandenen Eindruck einer gewissen ‚Beliebigkeit‘ bezüglich des Vorgehens bei der Kooperation und in der Organisation begegnet werden.

Ein weiterer Punkt, der durch die vorliegenden Daten nicht geklärt werden konnte, betrifft die innere Haltung der Teammitglieder bezüglich ihrer Zusammenarbeit: *Wo sehen die Mitarbeiter selber Gründe für eine funktionierende Kooperation, welche Theorien haben sie über ihre Zusammenarbeit entwickelt?* Da solche ‚Alltagstheorien‘ sich auf die konkreten Handlungen auswirken, scheint eine genauere Analyse dieser Meinungen sinnvoll zu sein. Zur Untersuchung bieten sich mit Bortz & Döring (1995, 217) halbstrukturierte Interviews in den Teams an. Die dort gewonnenen Erkenntnisse könnten anschließend ebenfalls in die Entwicklung eines Fortbildungsprogramms einfließen.

⁷² Es könnte allerdings ebenso schwierig werden Teams zu finden die bereit sind, ihre Sitzungen filmen zu lassen, wie in der vorliegenden Untersuchung.

Des Weiteren bieten die vorliegenden Daten insbesondere im Bereich der Einzelfallstudien noch weitere Möglichkeiten zur Feinanalyse, die in der vorliegenden Arbeit aus Gründen der fehlenden Leistbarkeit nicht vorgenommen wurden. So beschäftigen sich verschiedene Examensarbeiten an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (vgl. Dennis 2005; Rosenbrock 2005; Harter 2005; v. Oertzen 2005) im Projekt BiSB bereits mit der Arbeitsteilung und der Kommunikation im Team in ausgewählten Unterrichtsstunden der Einzelfallstudien. Diese Feinanalysen werden mit dem Auswertungsprogramm INTERACT (vgl. Mangold 2004) vorgenommen und erlauben eine sehr konkrete und genaue Untersuchung. Die zu erwartenden Ergebnisse werden Aussagen zu Häufigkeit und Inhalt der Kommunikation der Teamgespräche, zum Kontakt der Teammitglieder zum Kind in den einzelnen Stunden und zur Rolle der einzelnen Teammitglieder bei der Zusammenarbeit im Unterricht, z.B. zu hierarchischen Aspekten, liefern können. Außerdem können Zusammenhänge zur Zusammensetzung der Schülergruppe, zum Unterrichtsinhalt und zur Gruppengröße hergestellt werden. Diese Analysen versprechen relevante Ergebnisse zu liefern und sie werden u. a. Gegenstand des abschließenden Projektberichts sein.

Neben diesen unterschiedlichen Forschungsideen und -desideraten, die sich aus den Erkenntnissen ergeben, wird durch die Ausführungen in Kapitel 6.4.2 auch der Bedarf an der konkreten Erarbeitung eines dezierten Fortbildungsprogramms speziell für Teams in diesem Handlungsfeld deutlich. Die dort entwickelten Ideen zu Fortbildungsinhalten und -strukturen sollten möglichst zeitnah in ein konkret ausgearbeitetes Fortbildungsprogramm einfließen, welches die besonderen Bedürfnisse und Qualitäten eines sonderpädagogischen Teams in einer Schule berücksichtigt. Dabei sollte der Anspruch einer umfassenden Bildung, Therapie und Pflege für die Schüler mit schweren Behinderungen im Vordergrund stehen und gleichzeitig die Team-Kompetenzen der Mitglieder erweitert werden, so dass das Gelingen der Zusammenarbeit weniger vom Zufall oder persönlichen Engagement der Beteiligten abhängt - der Bedarf an solchen Fortbildungen wird durch die vorliegenden Ergebnisse deutlich unterstrichen.

Schließlich werfen einige Ergebnisse der vorliegenden Studie ihrerseits Fragen auf, die nur am Rande mit der Kooperation im Team zu tun haben und deshalb im Rahmen der Untersuchung nicht geklärt werden können, jedoch dennoch von großem Interesse für die Unterrichtsforschung bei Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen sind. So zeigen die vorliegenden Ergebnisse, dass die Therapie z.T. in den Unterricht integriert wird und z.T. in Einzelfördersituationen stattfindet. Die breite Bejahung der Aussage „die notwendige Förderung erhalten diese Schüler in der Einzelförderung“ zeigt außerdem, dass viele Mitarbeiter und insbesondere die Eltern dieser Ansicht zustimmen. Woran diese Meinung festgemacht wird, ist bislang nicht zu beantworten. Dieses Ergebnis kann aber zum Anlass genommen werden, die verschiedenen Situationen im Schulalltag einer vertiefenden Feinanalyse zu unterziehen, um zu untersuchen, ob es objektifizierbare Ergebnisse gibt, die für eine solche Haltung sprechen. Hier bieten sich wiederum die Videoaufnahmen der Einzelfälle an, deren Feinanalyse zur Klärung der Frage beitragen kann, ob z.B. die Teammitglieder in verschiedenen Unterrichtssituationen unterschiedlich auf Schüleräußerungen eingehen. Damit könnte unter Umständen die von Markowitz (2003) für den Bereich der Integration aufgestellte These gestützt bzw. abgeschwächt werden, dass diese Schüler neben möglichst vielen inklusiven Situationen auch exklusiver Situationen bedürfen, in denen auf ihre oftmals sehr leisen Signale adäquat eingegangen wird und in denen sie die Erfahrung machen, etwas bewirken zu können. Erste Auswertungen deuten darauf hin, dass je nach Gruppengröße, diese Möglichkeit mehr oder weniger gut gegeben

ist, dass also in größeren Schülergruppen weniger auf die Äußerungen der Schüler mit schweren und mehrfachen Behinderungen eingegangen wird bzw. werden kann (vgl. Aymanns 2005). Diese Analysen sind sehr viel versprechend und wären von weit reichender Bedeutung für die Geistigbehinderten- und auch für die Integrationspädagogik.

Insgesamt konnte durch die vorliegende Arbeit der Bereich der Teamkooperation im Schulalltag von Schülerinnen mit schweren und mehrfachen Behinderungen in vielen Aspekten umfassend beleuchtet werden. Als Fazit bleibt zu konstatieren, dass Kooperation das zentrale Handlungskonzept für die Arbeit mit Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen ist, ohne das eine umfassende Förderung dieser Kinder nicht denkbar ist. Mit Jacobs (2005, 262) kann man also auch für die Beschulung von Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen festhalten, dass „eine Schule der Zukunft professionelle Kooperation erfordert“.

Das in der Untersuchung deutlich erkennbar gewordene z.T. sehr große Engagement der beteiligten Mitarbeiter aller Berufsgruppen, das sicherlich dazu beiträgt, dass sich die Schüler in den Schulen offenkundig sehr wohl fühlen, zeigt trotz der ebenfalls deutlich gewordenen Probleme, die mit unterschiedlichen Kenntnissen, Einstellungen und auch organisatorischen Aspekten zu tun haben, ein ermutigendes Potenzial für die Zusammenarbeit. Die Kooperation, die von den Teammitgliedern überwiegend als ‚wichtigste Voraussetzung‘ ihrer Arbeit genannt wurde, kann so dazu beitragen, sowohl dem umfassenden Unterstützungsbedarf der Schüler als auch den beteiligten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gerecht zu werden und dadurch dem gemeinsamen übergeordneten Ziel der optimalen Förderung dieser Kinder und Jugendlichen näher zu kommen.

Literatur

- Alspaugh, J. W., Harting, R. D. (1997): Effects of Team Teaching on the Transition to Middle School. In: ERS Spectrum, 15, 1, 9-14
- Anderson, R. S & Speck, B. W. (1998): „Oh, What a Difference a Team Makes“: Why Team Teaching Makes a Difference. In: Teaching and Teacher Education. Band 14. Heft 7, 671-686
- Anderson, N. R. & West, M. A. (1998): Measuring Climate for Work Group Innovation. Development and validation of the team climate inventory. In: Journal of Organizational behaviour, 19, 235-258
- Antoni, C. H. (2000): Teamarbeit gestalten. Grundlagen, Analysen, Lösungen. Weinheim
- Antons, K. (1998): Praxis der Gruppendynamik. Übungen und Techniken. Göttingen
- Antor, G. & Bleidick, U. (1995): Recht auf Leben-Recht auf Bildung. Aktuelle Fragen der Behindertenpädagogik. Heidelberg
- Aufschnaiter, S. v. & Welzel, M. (2001): Nutzung von Videodaten zur Untersuchung von Lehr-Lern-Prozessen. Aktuelle Methoden empirischer pädagogischer Forschung. Münster
- Aymanns, S. (2005): Kommunikation im Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung – unter besonderer Berücksichtigung der Schülerperspektive. Pädagogische Hochschule Heidelberg, wiss. Hausarbeit, unveröffentlicht
- Bach, H. (1979): Kooperation. In: Bach, H. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik. Band 5. Pädagogik der Geistigbehinderten. Berlin, 196-207
- Bach, H. (1991): Zum Begriff „Schwerste Behinderung“. In: Andreas Fröhlich (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik. Pädagogik bei schwerster Behinderung. Band 12. Berlin, 3-13
- Bales, R. F. & Slater, P. E. (1969): Role Differentiation in Small Decision Making Groups. In: Gibbs, C. (Ed.): Leadership. Harmondsworth, 255-276
- Bauer, J. (2003): Persönliche und institutionelle Risikofaktoren für Depression und Burnout bei Lehrkräften. In: Bayerischer Lehrerinnen- und Lehrerverband (Hrsg.): Arbeitsbelastung in Schulen. München, 9-12
- Bauwens, J. & Hourcade, J. J. (1995): Cooperative Teaching. Rebuilding the Schoolhouse for all Students. Austin
- Bauwens, J. & Hourcade, J. J. (1997): Cooperative Teaching. Pictures of Possibilities. In: Intervention in School and Clinic. Band 33, Heft 2, 81-85
- Bavelas, A. (1953): Communication patterns in task-oriented groups. In: Cartwright, D. & Zander, A. (Eds.): Group dynamics- research and theory. Evanston, 669-682
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit, Familie und Sozialordnung (1991): Hilfen zum Leben für Schwerstbehinderte. Leitgedanken, Aufgaben und fachliche Anforderungen. München
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2003): Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. München
- Begemann, E. (1978): Schwerstkörperbehinderte als Herausforderung. In: Fröhlich, A. D. (Hrsg.): Dokumentation zur Situation Schwerstbehinderter. Staufen/ Breisgau, 9-31
- Bersani, H. A. & Heifetz, L. A. (1987): Perceived Stress and Satisfaction of Direct-Care Staff Members in Community Residences for Mentally Retarded Adults. In: America Journal of Mental Deficiency. 90, 289-295
- Besemer, I. & Dürr, P. (1998): Team(s)lernen Teamarbeit. Lernkonzepte für Gruppen- und Teamarbeit. Neue Formen des Lernens im Betrieb. Band 9. Weinheim
- Bienstein, C. & Fröhlich, A. D. (1991): Basale Stimulation in der Pflege. Pflegerische Möglichkeiten zur Förderung von wahrnehmungsbeeinträchtigten Menschen. Düsseldorf
- Bildungsprojekt-G-Diskussionspapier Abschlussbericht der Arbeitsgruppe, Stand: 04.12.2004 <http://lbs-neu.bw.schule.de/schularten/sonderschulen/sonderschultypen/> entnommen 26. 1. 2005
- Boban, I. Hinz, A. & Wocken, H (1988): Warum Pädagogen aus der Arbeit in Integrationsklassen aussteigen. In: Wocken, H., Antor, G. & Hinz, A (Hrsg.): Integrationschulen in Hamburger Grundschulen. Hamburg, 275-333
- Born, M. & Eiselin, S. (1996): Teams-Chancen und Gefahren. Grundlagen. Anwendung am Beispiel von Lean Management. Bern
- Bortz, J. & Döring, N. (1995): Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler. Berlin/ Heidelberg
- Der Brockhaus multimedial (2005): Das verständliche und unterhaltsame Lexikon zu allen Wissensgebieten
- Brodbeck, F. C. (2004): Analyse von Gruppenprozessen und Gruppenleistung. In: Schuler, H. (Hrsg.): Lehrbuch

- Organisationspsychologie. Bern, 415- 438
- Brodbeck, F. C. & Maier, G. W. (2001): das Teamklima-Inventar (TKI) für Innovation in Gruppen. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 45, 2, 59-73
- Brodbeck, F. C., Anderson, N. R. & West, M. (2000): Das Teamklima-Inventar. Göttingen
- Bühl, A. & Zöfel, P. (2002): SPSS 11. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows 8. überarbeitete und erweiterte Auflage. München. Pearson Studium
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2000): Zielgeführte Evaluation von Programmen. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
- Bundesvereinigung Lebenshilfe für Geistig Behinderte (Hrsg.) (1983): Frühförderung, Kindergarten, Schule. Empfehlungen des Pädagogischen Ausschusses der Bundesvereinigung Lebenshilfe. Marburg
- Bundschuh, K., Heimlich, U. & Krawitz, R. (Hrsg.) (1999): Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis. Bad Heilbrunn
- Bungard, W. (1990): Team- und Kooperationsfähigkeit. In: Sarges, W. (Hrsg.): Management-Diagnostik. Göttingen, 315-325
- Bungard, W. & Antoni, C. H. (2004): Gruppenorientierte Interventionstechniken. In: Schuler, H. (Hrsg.): Lehrbuch Organisationspsychologie. Bern, 439- 473
- Bußmann, T. (2004): Der Morgenkreis in der Schule- ein sinnvolles oder überflüssiges Ritual? Pädagogische Hochschule Heidelberg. Wiss. Hausarbeit, unveröffentlicht
- Clark, P. G. (2000): Evaluating an Interdisciplinary Team Training Institute in Geriatrics: Implications for Teaching Teamwork Theory and Practice. In: Educational Gerontology, 28/ 6, 511-528
- Comenius J. A. (2000⁸): Große Didaktik. Herausgegeben und übersetzt von A. Flitner.
- Cook, L. & Friend, M. (1996): Co-teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. In: Meyen, G.A., Vergason, G.A. & Whelan, R.J. (Eds.): Strategies for Teaching Exceptional Children in Inclusive Settings. Denver, 155-182
- Craig, S., Hull, K., Haggart, A.G. & Perez-Selles, M. (2000): Promoting cultural competence through teacher assistance teams. In: Teaching exceptional children, 7 – 13
- Cramer, H. H. (2004): Die Neuerungen im Schwerbehindertenrecht des SGB IX-Gesetz zu Förderung der Ausbildung und Beschäftigung schwerbehinderter Menschen. In: Neue Zeitschrift für Arbeitsrecht, 13, 698 - 714.
- Cropley, A. J. (2002): Qualitative Forschungsmethoden. Eine praxisnahe Einführung. Eschborn
- Dank, S. (1996): Individuelle Förderung Schwerstbehinderter. Konkrete Beispiele, Programme, Übertragungsmöglichkeiten. Dortmund
- DeGEval: Deutsche Gesellschaft für Evaluation (2002): Standards für Evaluation, Köln
- Dennis, N. (2005): Arbeitsteilung im interprofessionellen Team – Videoanalysen im Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit schwerer geistiger Behinderung. Pädagogische Hochschule Heidelberg, wiss. Hausarbeit, unveröffentlicht
- Dettmer, P. (2002): Consultation, Collaboration and Teamwork for Students with Special Needs. Boston
- Deutsche Forschungsgemeinschaft DFG (1998): Vorschläge zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis. Bonn
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (1997): Standards erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch quantitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, 857-863
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (2002): Empfehlungen zur Teamarbeit und Teamentwicklung in der sozialen Arbeit. Frankfurt a. M.
- Dieker, L. A. & Barnett, C. A. (1996): Effective Co-Teaching. In: Teaching exceptional children, 29 (1), 5-7
- DIMDI (Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information (2004): ICF-Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Final Draft. Köln. Internetentnahme: 16.12.2005 <http://www.dimdi.de/static/de/klassi/ICF>
- Dittmann, W. (1998³): Zur aktuellen Situation von Schüler/innen mit einer Schwer(st)(mehr-fach)Behinderung. In: Dittmann, W./ Klöpfer, S. (Hrsg.): Zum Problem der pädagogischen Förderung schwer(st)behinderter Kinder und Jugendlicher. Heidelberg, 93-114
- Downing, J. E. (2001): Meeting the Communication Needs of Students with Severe and Multiple Disabilities in General Education Classrooms. In: Exceptionality, 9 (3), 147-156
- Dreher, W. (1998): Vom Menschen mit geistiger Behinderung zum Menschen mit besonderen Erziehungsbedürfnissen

- nissen. In: Dörr, G. (Hrsg.): Neue Perspektiven in der Sonderpädagogik. Düsseldorf, 57-75
- Dudenhöfer, J. (2003): Pflege und Versorgung – ist das Unterrichten? In: Lamers, W. & Klauß, Th. (Hrsg.): ...alle Kinder alles lehren-aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei Menschen mit schwerer Behinderung. Düsseldorf, 237 -254
- Dupuis, G. & Kerkhoff, W. (1992): Enzyklopädie der Sonderpädagogik, der Heilpädagogik und ihrer Nachbargebiete. Berlin
- Dyck N., Sundbye, N. & Pemberton, J. (1997): Co-Planning. A Recipe for Efficient Co-Teaching. In: Teaching Exceptional Children, 42-45
- Eberwein, H. (Hrsg.) (1996): Einführung in die Integrationspädagogik. Weinheim
- Eberwein, H. & Knauer, S. (1997): Rückwirkungen integrativen Unterrichts auf Teamarbeit und Lehrerrolle. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Weinheim/ Basel, 291-295
- Eberwein, H. & Knauer, S. (Hrsg.) (2002): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigungen lernen gemeinsam. Ein Handbuch. Weinheim, Basel
- Faßnacht, G. (1995²): Systematische Verhaltensbeobachtung. Eine Einführung in die Methodologie und Praxis. 2., völlig neu bearb. Aufl., München/ Basel
- Feuser, G. (1984²): Schwerstbehinderte in der Schule für Geistigbehinderte. In: Dittmann, W., Klöpfer, S. & Ruoff, E. (Hrsg.): Zum Problem der Förderung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher. Heidelberg, 21-42
- Feuser, G. (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik 1, 4-48
- Feuser, G. (1996): „Geistigbehinderte gibt es nicht!“ Projektionen und Artefakte in der Geistigbehindertenpädagogik. Geistige Behinderung, 1, 18-25
- Feuser, G. (1997): Aspekte einer integrativen Didaktik unter Berücksichtigung tätigkeitstheoretischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Weinheim, 215-226
- Fischer, M. (2003): Pflege als Aufgabe von Sonderpädagogen. In: Kane, J.F. & Klauß, Th. (Hrsg.): Die Bedeutung des Körpers für Menschen mit geistiger Behinderung. Zwischen Pflege und Selbstverletzung. Heidelberger Texte zur Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung, Band 2. Heidelberg, 65-92
- Flanagan, M.F. & Ralston, D.A. (1983): Intra-Coordinated Team Teaching: Benefits for Both, Students and Instructors. In: Teaching of Psychology, 10 (2), 116-117
- Fornfeld, B. (1995): Das schwerstbehinderte Kind und seine Erziehung. Beiträge zu einer Theorie der Erziehung. Heidelberg
- Fornfeld, B. (2000): Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. München
- Francis, D. & Young, D. (1989): Mehr Erfolg im Team. Hamburg
- Friedel-Howe, H. (1990): Ergebnisse und offene Fragen der geschlechtsvergleichenden Führungsforschung. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 34, 3-16
- Friend, M. & Cook, L. (1992): Interactions: Collaboration Skills for School Professionals. White Plains. New York
- Fröhlich, A. D. (1977): Förderversuche mit Schwerstbehinderten im Bereich der Körperbehindertenschule. „Basale Stimulation“-Programmentwicklung zur Förderung schwerstkörperbehinderter Kinder. In: Fröhlich, A.D. & Tuckermann, U. (Hrsg.): Schwerstbehinderte. Rheinstetten, 91-97
- Fröhlich, A. D. (1978a): Zur Förderung schwerst- körperbehinderter Kinder. In: Fröhlich A.D. & Tuckermann, U., Bundesverband für spastisch gelähmte und andere Körperbehinderte e.V. (Hrsg.): Schwerstbehinderte. Rheinstetten, 16-27
- Fröhlich, A. D. (1978b): Ansätze ganzheitlicher Frühförderung schwer geistig Behinderter unter sensumotorischem Aspekt. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe (Hrsg.): Hilfen für schwer geistig Behinderte. Eingliederung statt Isolation. Marburg, 42-67
- Fröhlich, A. D. (1982): Organisation. In: Fröhlich, A.D. & Haupt, U.: Entwicklungsförderung schwerstbehinderter Kinder. Bericht über einen Schulversuch Teil I. Kultusministerium Rheinland-Pfalz (Hrsg.), 183-165
- Fröhlich, A. D. (1991): Basale Stimulation. Das Konzept. Düsseldorf
- Fröhlich, A. D. (1998): Basale Stimulation. Das Konzept. überarb. Neuauflage. Düsseldorf
- Fröhlich, A. D. (2003⁴): Basale Stimulation. Das Konzept. Düsseldorf
- Fröhlich, A. D., Heinen, N. & Lamers, W. (Hrsg.) (2003): Schulentwicklung – Gestaltungs(t)räume in der Arbeit mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern. Düsseldorf
- Furnham, A. (1997): The Psychology of Behavior at Work. Hove East Sussex

- Ganten, D. (1998): Fortschritt durch Interdisziplinarität. Aus: www.helmholtz.de/publikationen//ganten_it_festrede_98.html
- Garner, A. E. & Thillen, C. (1997): Is our School of Nursing ready to implement interdisciplinary team teaching? In: *Journal of Nursing education*, 16 (7), 27-30
- Gately, S. E. & Gately, F. J. (2001): Understanding coteaching components. In: *Teaching exceptional children*, 33/4, 40-47
- Gellert, M. & Nowak, C. (2004²): Teamarbeit – Teamentwicklung – Teamberatung. Ein Praxisbuch für die Arbeit in und mit Teams. Meenzen
- Gemünden, H. G. & Högl, M. (2001²): Teamarbeit in innovativen Projekten. In: Gemünden, H. G. & Högl, M. (Hrsg.): *Management von Teams. Theoretische Konzepte und empirische Befunde*. Wiesbaden, 1-31
- Giangreco, M. F. (1996): *Vermont independent Service teams approach: A Guide to coordinating educational support services*. Baltimore, Maryland
- Giangreco, M. F., York, J. & Rainforth, B. (1989): Providing related services to learners with severe handicaps in educational settings: Pursuing the least restrictive option. In: *Pediatric Physical Therapy*, 1(2), 55-63
- Giebler, S. (2004): Entwicklung eines Instruments zur Analyse von Teamarbeit bei Schülerinnen und Schülern mit schwerer Behinderung. Pädagogische Hochschule Heidelberg, wiss. Hausarbeit, unveröffentlicht
- Goll, H. (1993): Heilpädagogische Musiktherapie. Grundlegende Entwicklung eines ganzheitlich angelegten, ökologisch-dialogischen Theorie-Entwurfs ausgehend von Jugendlichen und Erwachsenen mit schwerer geistiger Behinderung. Frankfurt
- Goll, H. (1996): Transdisziplinarität. Realität in der Praxis, Vision in Forschung und Lehre-oder nur ein neuer Begriff? In: Opp, G., Freytag, A. & Budnik, I. (Hrsg.): *Heilpädagogik in der Wendezeit. Brüche – Kontinuitäten-Perspektiven*. Zürich edition SZH, 164-174
- Gudjons, H. (1995⁴): *Pädagogisches Grundwissen*. Bad Heilbrunn
- Gunn, J. H. & King, M. B. (2003): Trouble in Paradise: Power, conflict, and Community in an Interdisciplinary Teaching Team. In: *Urban Education*, Band 38, Heft 2, 173-195
- Günther, G. (2003): Die indirekte Betreuung an einer Schule für Geistigbehinderte im Vergleich zu einer außerschulischen Einrichtung. Pädagogische Hochschule Heidelberg, wiss. Hausarbeit, unveröffentlicht
- Guzzo, R. A. (1996): Fundamental considerations about work groups. In: West, M. A. (Hrsg.): *Handbook of work group psychology*. Chichester, 3-21
- Haeberlin, U. Jenny-Fuchs & E. Moser-Opitz, E. (1992): *Zusammenarbeit. Wie Lehrpersonen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogen in integrativen Kindergärten und Schulklassen erfahren*. Bern
- Hage, K. (1985): *Das Methoden-Repertoire von Lehrern*. Opladen
- Hagmann, T. (2002): Das Haus des Lernens – eine Baustelle? In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5, 7-16
- Haisch, W. (o.J.) *Aufgaben- und Problemstellungen in der Teamarbeit*. unveröff. Manuskript
- Haisch, W. (1988): Kognition dargestellt an der Entwicklung der sensomotorischen Intelligenz. In: Schermer, F.J. (Hrsg.): *Einführung in Grundlagen der Psychologie*. Würzburg, 13-71
- Haisch, W. (1993): *Teamarbeit in der Betreuung*. München, unveröffentlichtes Manuskript
- Harris, P. & Rose, J. (2002): Measuring staff support in services for people with intellectual disability: The staff support and satisfaction questionnaire. Version 2. In: *Journal of intellectual disability research*, 46/2, 151-157
- Harter, S. (2005): Arbeitsteilige Kooperation im interprofessionellen Team. Eine Auswertung von Videomaterial des Unterrichts von Schülerinnen und Schülern mit schwerer geistiger Behinderung. Pädagogische Hochschule Heidelberg, wiss. Hausarbeit, unveröffentlicht
- Hastings, R. & Horne, S. (2004): Positive Perceptions Held by Support Staff in Community Mental Retardation Services. In: *American Journal on mental retardation*, 109/1, 53-62
- Hatton, C. & Emerson, E. (1993): Organisational predictors of staff stress, satisfaction, and intended turnover in a service for people with multiple disabilities. In: *Mental retardation*, 31, 6, 388-395
- Hatton, C., Rivers M., Mason, H., Emerson, E. et al. (1999): Organizational culture and staff outcomes in services for people with intellectual disabilities. In: *Journal of intellectual disability research*, 43/3, 206-218
- Haug, Ch. V. (2003³): *Erfolgreich im Team. Praxisnahe Anregungen für erfolgreiche Team- und Projektarbeit*. München
- Haupt, U. (1998): Kinder mit cerebralen Bewegungsstörungen im Spannungsfeld von eigenen Entwicklungsimpulsen und fremdbestimmter Anleitung. In: Dörr, G. (Hrsg.): *Neue Perspektiven in der Sonderpädagogik*.

- Düsseldorf, 95-116
- Haupt, U. & Fröhlich, A. D. (1983): Auswertung von Ergebnissen des Schulversuchs in Landstuhl für die generelle Förderung schwerstbehinderter Kinder in Körperbehindertenschulen. In: *Rehabilitation*, 22, 110-113
- Heid, H. (1994): Interdisziplinarität. In: Lenzen, D. (Hrsg.): *Pädagogische Grundbegriffe. Band 1: Aggression bis Interdisziplinarität*. Hamburg, 781-798
- Heinen, N. & Lamers, W. (2001): Wanderung durch die schwerstbehinderten-pädagogische Landschaft. In: Fröhlich, A., Heinen, N. & Lamers, W. (Hrsg.): *Schwere Behinderung in Praxis und Theorie-ein Blick zurück nach vorn. Texte zur Körper- und Mehrfachbehinderung*. Düsseldorf, 13-49
- Heinen, N. (2003): Überlegungen zur Didaktik mit Menschen mit schwerer Behinderung. In: Lamers, W. & Klauß, Th. (Hrsg.): *...alle Kinder alles lehren-aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei Menschen mit schwerer Behinderung*. Düsseldorf, 55-77
- Helmke, A. (Hrsg.) (2002): *Das Projekt MARKUS-Mathematik Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext. Kurzbericht*. Mainz
- Helmke, A. (2003): *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze
- Herwig-Lempp, J. (2004): *Ressourcenorientierte Teamarbeit. Systemische Praxis der kollegialen Beratung. Ein Lern- und Übungsbuch*. Göttingen
- Herzberg, F. (1966): *Work and the nature of man*. Cleveland, Ohio
- Hewer, C. (2004): *Entwicklung von Untersuchungskriterien zur Bewertung von Teamarbeit bei Schülerinnen und Schülern mit schwerer Behinderung*. Pädagogische Hochschule Heidelberg, wiss. Hausarbeit, unveröffentlicht
- Hinz, A. (1992): Integration in der Sekundarstufe I-Ja, natürlich... oder vielleicht lieber doch nicht? In: Schley, W., Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.): *Integrationsklassen in Hamburger Gesamtschulen*. Hamburg, 75-99
- Höck, S. (1997): Essen ist mehr als Nahrungsaufnahme. In: *Zusammen*, 9, 10-11
- Högl, M. & Gemünden, H.G. (2001²): Determinanten und Wirkungen der Teamarbeit in innovativen Projekten: Eine theoretische und empirische Analyse. In: Gemünden, H.G. & Högl, M. (Hrsg.): *Management von Teams. Theoretische Konzepte und empirische Befunde*. Wiesbaden, 33-66
- Höher, F. & Höher, P. (1996): „Be a heroe, be a teacher – or become a team“. In: *schul-management*, 4, 11-17
- Höher, F. & Höher, P. (2000): *Konfliktmanagement. Konflikte kompetent erkennen und lösen*. Freiburg
- Höing-Hochsieder, B., Pammer, P.M., Rink, O. & Schultheiß, G. (1999): *Kooperation und Teamarbeit in der Schule für geistig Behinderte*. In: Klöpfer, S. (Hrsg.): *Schule für Geistigbehinderte im Dialog. Förderung der Kommunikation als gemeinsame Aufgabe von Pädagogik, Psychologie und Medizin*. Heidelberg, 177-183
- Hoffelner, R. (1995): *Teamenteaching: Entwicklungen*. Europäische Hochschulschriften. Reihe XI. Pädagogik. Band 634. Frankfurt am Main
- Horster, D., Hoyningen-Süess, U. & Liesen C. (Hrsg.) (2005): *Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession*. Wiesbaden
- Huber, B. (2000): *Team-Teaching. Bilanz und Perspektiven. Eine empirische Untersuchung im Kärntner Volksschulbereich/Integrationsklassen (Schuljahr 1998/1999) zur Thematik/Problematik der Zusammenarbeit im Zweierteam*. Frankfurt a.M.
- Hunkler, M. & Kluttig, R. (2003): *Teamarbeit als Voraussetzung effektiver Förderung mehrfachbehinderter Kinder an einer Schule für Blinde und Sehbehinderte*. In: Lamers, W. & Klauß, Th. (Hrsg.): *...alle Kinder alles lehren! – aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei Menschen mit schwerer Behinderung*. Düsseldorf, 301-310
- Hunt, P. & Goetz, L. (2002): *Inclusive reform in urban schools trough peer-to-peer support form school Teams. Directed Research Projects: Educating children with severe disabilities in inclusive settings 1997-2000. Final Project report*
- Hunt, P., Soto, G., Maier, J. & Doering, K. (2003): *Collaborative Teaming To Support Students at Risk and Students with Severe Disabilities in General Education Classrooms*. In: *Exceptional Children*, 69/3, 315-332
- Jacobs, S. (2005): *Integrative Prozesse bei der Teamarbeit im gemeinsamen Unterricht. Qualitative Studie aus der Innenperspektive eines Teams an einer integrierten Gesamtschule*. Hamburg
- Janis, I. L. (1982): *Counteracting the adverse effects of concurrence-seeking in policy-planning groups: Theory and research perspectives*. In: Brandstätter, H., Davis, J. H. & Stocker-Kraichgauer, G. (Eds.): *Group decision making*. London, 477-501
- Jantzen, W. (2000): *Möglichkeiten und Chancen des gemeinsamen Unterrichts von behinderten und nichtbehinderten Kindern: Didaktische Grundfragen*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 2, 46-55

- Janz, F. & Lamers, W. (2003): Alle Kinder alles lehren!-Aber wie? In: Lamers, W. & Klauß, Th. (Hrsg.): ...alle Kinder alles lehren!-aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei Menschen mit schwerer Behinderung. Düsseldorf, 17-36
- Janz, F.; Klauß, Th.; Lamers, W. & Strauch O. (2006): Untersuchungen zum ‚Menschen-Bild‘. Welche Vorstellungen haben Lehrkräfte und Eltern von Menschen mit schwerer Behinderung? In: Sonderpädagogische Förderung, 2006, Heft 2, im Druck
- Jennessen, S. & Kastirke, N. (2004): Teams beraten Teams in sonderpädagogischen Handlungsfeldern. In: Verband Sonderpädagogik e.V. (Hrsg.): Grenzen überwinden-Erfahrungen austauschen. Der große Berichtsband zum sonderpädagogischen Kongress 2004. Bearbeitet von Rumpler, F. & Wachtel, P. Würzburg, 159 -166
- Jochheim, K. A. &, Blumenthal, W. (1996): Aktuelle Entwicklungen, Chancen und Gefahren aus der Sicht des interdisziplinären Teams der neurologischen Rehabilitation. In: Voß, K.-D., W. Blumenthal, F. Mehrhoff, M. & Schmollinger (Hrsg.): Aktuelle Entwicklungen in der Rehabilitation am Beispiel neurologischer Behinderungen. Ulm, 16-24
- Jones, M. M. & Carlier L L. (1995): Creating Opportunities for Learners with multiple disabilities: A Team-Teaching Approach. In: Teaching exceptional children, 27/3, 23-27
- Kauffeld, S. (2001): Teamdiagnose. Göttingen
- Kauffeld, S. & Frieling, E. (2001): Der Fragebogen zur Arbeit im Team (F-A-T). Zeitschrift zur Arbeits- und Organisationspsychologie, 45, (1), 26-33
- Kauffeld, S. & Grote, S. (2001): Teams in Organisationen: Diagnose und Entwicklung. In: Personalführung, 34, 1, 26-33
- Kauffeld, S. & Grote, S. (2003): Teamentwicklung mit dem Fragebogen zur Arbeit im Team (F-A-T). In: Stumpf, S. & Thomas, A. (Hrsg.): Teamarbeit und Entwicklung. Göttingen, 375-388
- Kautter, H. & Weiss, H. (2003): Stand und Entwicklungsmöglichkeiten des gemeinsamen Unterrichts in Baden-Württemberg. Tagungsbeitrag 20. 3. -22.3. 2003
- Kayser, F. (2003): Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit schwerer Behinderung. Auswertung einer Expertenbefragung. Heidelberg, wiss. Hausarbeit, unveröffentlicht
- Kern, H. (1997): Einzelfallforschung. Eine Einführung für Studierende und Praktiker. Weinheim
- Kirsten, R. E. & Vopel, K. W. (2002): Kommunikation und Kooperation. Ein gruppendynamisches Trainingsprogramm. 2. Auflage. Salzhausen
- Klauß, Th. (1996): Probleme und Perspektiven der aktuellen Geistigbehindertenpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 6, 233-240
- Klauß, Th. (1998): Gesprächsführung als sonderpädagogische Basiskompetenz. In: Geistige Behinderung, 3, 262-286
- Klauß, Th. (1999): „Kindergästehaus zum Verschnaufen“ der Caritas Stuttgart. Wissenschaftliche Evaluation und Projektmoderation (WEP). Projektantrag, Heidelberg, unveröffentlicht
- Klauß, Th. & Schumm, H. (2001): Das GBM-Handbuch zum EDV-gestützten Verfahren zur Gestaltung der Betreuung von Menschen mit Behinderungen. Bundesverband Evangelische Behindertenhilfe (BEB). Reutlingen
- Klauß, Th. (2003a): Die Bedeutung des Körpers und seines Wohlbefindens in der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. In: Kane, J. F. & Klauß, Th. (Hrsg.): Die Bedeutung des Körpers für Menschen mit geistiger Behinderung. Zwischen Pflege und Selbstverletzung. Heidelberger Texte zur Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Band 2. Heidelberg, 11-38
- Klauß, Th. (2003b): Bildung im Spannungsverhältnis von Pflege und Pädagogik. In: Kane, J. F. & Klauß, Th. (Hrsg.): Die Bedeutung des Körpers für Menschen mit geistiger Behinderung. Zwischen Pflege und Selbstverletzung. Heidelberger Texte zur Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Heidelberg, 39-64
- Klauß, Th. (2003c): „Kindergästehaus zum Verschnaufen“ der Caritas Stuttgart. Wissenschaftliche Evaluation und Projektmoderation (WEP). 2. Zwischenbericht (28. Oktober 2003). Heidelberg, unveröffentlicht
- Klauß, Th. (2003d): Bildung für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung erfordert Interdisziplinarität und Kooperation verschiedener Professionen. In: Klauß, Th. & Lamers, W. (Hrsg.): Alle Kinder alles lehren.... Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Heidelberg, 323-340
- Klauß, Th. (2003e): Gedanken zu theoretischen Grundlagen der empirischen Beschäftigung mit Menschen mit schwersten Behinderungen: http://homepages.compuserve.de/KlaussTheo/theor_ueberl_sb_proj.htm,

entnommen 15.11.2003

- Klauß, Th. (2003f): Selbstverletzendes Verhalten- weshalb schädigen Menschen ihren Körper? In: Kane, J. F. & Klauß, Th. (Hrsg.): Die Bedeutung des Körpers für Menschen mit geistiger Behinderung. Zwischen Pflege und Selbstverletzung. Heidelberger Texte zur Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung, Heidelberg, 177-243
- Klauß, Th. (2005²): Ein besonderes Leben. Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Buch für Pädagogen und Eltern. Heidelberg
- Klauß, Th. & Lamers, W. (2000): Forschungsantrag „Perspektiven der schulischen Bildungs- und Erziehungsrealität von Kindern und Jugendlichen mit schwersten Behinderungen im Spannungsfeld von Theorie und Praxis“. PH Heidelberg, unveröffentlicht
- Klauß, Th. & Lamers, W. (2003a): Alle Kinder alles lehren – brauchen sie wirklich alle Bildung? In: Klauß, Th. & Lamers, W. (Hrsg.): ...alle Kinder alles lehren! – Aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen. Düsseldorf, 37-54
- Klauß, Th. & Lamers, W. (2003b): Alle Kinder alles lehren ... brauchen sie wirklich alle Bildung? In: Klauß, Th. & Lamers, W. (Hrsg.): Alle Kinder alles lehren ... Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Heidelberger Texte zur Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung, Band 3. Heidelberg, 13-28
- Klauß, Th. & Lamers, W. (2004): Forschungsprojekt zur Bildungsrealität von Schülerinnen und Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen. Zwischenbericht II. Heidelberg, unveröffentlicht
- Klauß, Th., Lamers, W. & Janz, F. (2004): Forschungsergebnisse zur Bildungsrealität von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung (BiSB). In: Geistige Behinderung, 2, 108-128
- Klauß, Th., Lamers, W. & Janz, F. (2006): Die Teilhabe von Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung an der schulischen Bildung. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt zur „Bildungsrealität von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in Baden-Württemberg (BiSB)“ Teil I – Fragebogenerhebung. Im Druck
- KLGH (Konferenz der Lehrenden der Geistigbehindertenpädagogik. an wissenschaftlichen Hochschulen in deutschsprachigen Ländern) (1999): Bildungsanspruch von Kindern und Jugendlichen mit schwer(sten) Behinderungen. In: zusammen, 8, 33
- Kobi, E. E (1999): Geistigbehindertenpädagogik: Vom pädagogischen Umgang mit Unveränderbarkeit. In: Geistige Behinderung 1, 21-29
- Köbberling, A. & Schley, W. (2000): Sozialisation und Entwicklung in Integrationsklassen. Untersuchungen zur Evaluation eines Schulversuchs der Sekundarstufe. Weinheim/ München
- Koskie, J. & Freeze, R. (2000): A critique of multidisciplinary Teaming: Problems and Possibilities. In: Developmental disabilities Bulletin, 28 (1), 1-17
- Kreie, G. (2002): Integrative Kooperation. In: Eberwein, H. & Knauer, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigungen lernen gemeinsam. Ein Handbuch. Weinheim/ Basel
- Krenz, A. (2001): Teamarbeit und Teamentwicklung. Grundlagen und praxisnahe Lösungen für eine effiziente Zusammenarbeit. Wehrheim
- Krenz, A. (2002): Teamarbeit als Voraussetzung für eine qualitätsgeprägte Elementarpädagogik In: Textor, M. R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik-Online-Handbuch-<http://www.kindergartenpaedagogik.de/kt.html>.
- Kriz, J. (1999): Systemtheorie für Psychotherapeuten, Psychologen und Mediziner: Eine Einführung. Wien
- Kriz, W. C. & Nöbauer, B. (2002): Teamkompetenz. Konzepte, Trainingsmethoden, Praxis. Göttingen
- Kromrey, H. (1999): Diskussion: Von den Problemen anwendungsorientierter Sozialforschung und den Gefahren methodischer Halbbildung. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis (Themenheft: Anwendungsorientierte Sozialforschung), 22, 1, 58-77
- Kunert, K. & Knill, M. (1999): Team und Kommunikation. Theorie und Praxis. Aarau
- Kuckartz, N. (2003): Zur aktuellen Situation der schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich der körperlichen und motorischen Entwicklung. In: Fachverband für Behindertenpädagogik, Landesverband Nordrhein-Westfalen e.V. (Hrsg.): Körperbehindertenpädagogik. Praxis und Perspektiven. Gladbeck, 290-315
- Laake, M. van (1999): Erfahrungen mit einem Casemanagement-Projekt. In: Petry, D. & Bradl, C. (Hrsg.): Multi-professionelle Zusammenarbeit in der Behindertenhilfe. Projekte und Konzepte. Bonn, 205-222
- Lamers, W. (2000): Goethe und Matisse für Menschen mit einer schweren Behinderung-Begegnung mit anspruchsvollen Bildungsinhalten. In: Heinen, N. & Lamers, W. (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik als Begegnung. Düsseldorf, 177-207

- Lamers, W. (2003): Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit schwerer Behinderung. Eine empirische Annäherung. In: Fröhlich, A., Heinen, N. & Lamers, W. (Hrsg.): Schulentwicklung – Gestaltungs(t)räume in der Arbeit mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern. Texte zur Körper- und Mehrfachbehinderuntpädagogik. Band II. Düsseldorf, 197-211
- Lamnek, S. (1995a): Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie. 3. korrigierte Auflage. Weinheim
- Lamnek, S. (1995b): Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken. 3. korrigierte Auflage. Weinheim
- Leavitt, H.J. (1951): Some effects of certain communication patterns on group performance. In: Journal of abnormal and social psychology., 46, 38-50
- Lindmeier, Ch. (2002): Rehabilitation und Bildung – Möglichkeiten und Grenzen der neuen WHO-Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF). In: Die neue Sonderschule, 47, 6, 411-425
- Lisovski, S. (2005): Differenzierung in der Unterrichtsdurchführung – Videoanalysen des Unterrichts mit Schülerinnen und Schülern mit schwerer geistiger Behinderung. Pädagogische Hochschule Heidelberg, wiss. Hausarbeit, unveröffentlicht
- Lubetsky, M.J., Mueller, L., Madden, K., Walker, R. & Len, D. (1995): Family-centered/ interdisciplinary team approach to working with families of children who have mental retardation. In: Mental retardation-Washington, 33/ 4, 251-256
- Lütje-Klose, B. & Willenbring, M. (1999): „Kooperation fällt nicht vom Himmel“. Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. In: Behindertenpädagogik (38) 1, 2-31
- Malik, F. (1999): Der Mythos vom Team. In: Psychologie heute. 26 (8), 32-35
- Malik, F. (2001): Die Trompete wird nicht vom Team geblasen. In: Personalführung, 1, 1-2
- Mangold, P.: INTERACT. Mangold Software & Consulting GmbH, Arnstorf. www.mangold.de
- Mangold, P. (2004): Interact user guide. Documentation for INTERACT version 6.9. or up. Arnstorf
- Markowetz, R. (2003): Maßnahmen der Inneren Differenzierung und Individualisierung im kooperativen Unterricht nach dem Außenklassenmodell in Baden-Württemberg. In: Lamers, W. & Klauß, Th. (Hrsg.):alle Kinder alles lehren! – Aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen. verlag selbstbestimmtes leben, Düsseldorf. 153-186
- Mattheis, U.-M. (2005): Differenzierung im Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit schwerer geistiger Behinderung – unter besonderer Berücksichtigung der Unterrichtsdurchführung. Pädagogische Hochschule Heidelberg, wiss. Hausarbeit, unveröffentlicht
- Meyer, H. (2003): Unterrichtsmethoden I: Theorieband. 10. Auflage. Berlin
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2004): Kinder und Jugendliche mit einer Körperbehinderung. Leitlinien zur schulischen Förderung. <http://www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/sonderschultypen/K-Schule/anlage/leitlinien.pdf> entnommen 26.1.2005
- Morganti, D. J. & Buckalew, F. C. (1991) (Fall): The benefits of teamteaching. In: Research strategies, 195-197
- Morris, S. E. & Klein, M. D. (2001²): Mund- und Esstherapie bei Kindern. Entwicklung und Behandlung orofazialer Fähigkeiten. Übersetzt von Hauser-Wagner, M., München
- Murata, R. (2002): What Does Team Teaching Mean? A Case Study of Interdisciplinary Teaming. In: Journal of Educational Research, Band 96, Heft 2, 67-77
- Mutzeck, W. 2000: Kooperative Beratung-Eine Zusatzqualifikation für Lehrkräfte an sonderpädagogischen Förderzentren und Beratungsstellen. In: Kooperation und kollegiale Beratung: Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Schülerinnen und Schüler. Materialien zur Sonderpädagogischen Förderung. Wiesbaden: Hessisches Landesinstitut für Pädagogik, S. 33-38.
- Mutzeck W. (2005⁵): Kooperative Beratung. Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag. Weinheim
- Neck, C. P., Connerly, M. L. & Manz, C. C. (1997): Toward a continuum of self-managing team development. In: Beyerlein, M. M., Johnson, D. A. & Beyerlein, S. T. (Hrsg.): Advances in interdisciplinary studies of work Teams. Team implementation issues, Greenwich, 4, 193-216
- Neuberger, O. (1992): Miteinander arbeiten-miteinander reden! München: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung
- Niermeyer, R. (2001): Teamarbeit-Führen und Erfolge sichern. Freiburg
- Nitsche, N. (2004): Entwicklung eines Instrumentes zur Analyse von Einzelfördersituationen bei Schülerinnen und Schülern mit schwerer Behinderung. Pädagogische Hochschule Heidelberg, Hausarbeit, unveröffentlicht
- Nohl, H. (1933): Die Theorie der Bildung. In: Nohl, H. & Pallat, L.: Handbuch der Pädagogik, Bd. I. Langensalza

- Oertzen, P. v. (2005): Kommunikation im Team – weiterführende Videoanalysen im Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Pädagogische Hochschule Heidelberg, wiss. Hausarbeit, unveröffentlicht
- Orientierung. Fachzeitschrift der Behindertenhilfe (2003). Schwer(st)behindert. Lebensqualität für Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf, 4
- Orelove, F. P. & Sobsey, D. (1996³): Educating children with multiple Disabilities. A transdisciplinary Approach. Baltimore
- Ortland, B. (2004): Möglichkeiten der Persönlichkeitsentwicklung in der universitären Lehrer/innenausbildung. Diskussion neuer Methoden zur Erweiterung kooperativer Kompetenzen. In: System Schule, Jg. 8, Heft 3, 69-74
- Panerai, S., Ferrante, L., Caputo, V., & Impellizzeri, C. (1998): Use of Structured Teaching for Treatment of Children with Autism and Severe and Profound Mental Retardation. In: Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, Band 33, Heft 4, 367-374
- Parette, H. P., Huer, M. B. & Brotherson, M. J. (2001): Related service personnel perceptions of team AAC Decision-making across cultures. In: Education and training in mental retardation and developmental disabilities, 36/1, 69-82
- Penné, K.-J. (1995): Kooperation im Kontext der Professionalisierung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 6, 275-281
- Pesch, L. & Sommerfeld, V. (2000): Teamentwicklung. Wie Kindergärten TOP werden. Neuwied: Luchterhand
- Peterander, F. & Opp, G. (1996): Brennpunkte der Heilpädagogik-Perspektiven für die Zukunft. In: Opp, G. & Peterander F. (Hrsg.): Focus Heilpädagogik. Projekt Zukunft. München, 17-25
- Peterson, C. (1980): Support Services. In Wilcox, B. & Yourk, R. (Eds.): Quality education for the severely handicapped. The federal investment. Washington, 136-163
- Pfeffer, W. (1988): Förderung schwer geistig Behinderter eine Grundlegung. Würzburg
- Pfründer, P. (2000): Integration für alle? Untersuchung zum Schulbesuch eines Kindes mit schwer(st)er Behinderung in einer Allgemeinen Schule. In: Klauß, Th. (Hrsg.): Aktuelle Themen der schulischen Förderung. Heidelberger Texte zur Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung Band I. Heidelberg, 15-33
- Philipp, E. (1998): Teamentwicklung in der Schule. Konzepte und Methoden. Weinheim
- Piechaczek, M. (2005): Analyse der unterrichtlichen Kommunikation bei Schülerinnen und Schülern mit schweren Behinderungen. Pädagogische Hochschule Heidelberg, wiss. Hausarbeit, unveröffentlicht
- Pieper, U. (2003): Vorwort zu Schwer(st)behindert. Lebensqualität für Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf. In: Orientierung. Fachzeitschrift der Behindertenhilfe. 4, S. 2
- Pietruschka, S. (2003): Führung selbstregulierter Arbeitsgruppen. München
- Platte, A (2005): Schulische Lebens- und Lernwelten gestalten. Didaktische Fundierung inklusiver Bildungsprozesse. Münster
- Pohl, M. (2000): Die Grundlagen erfolgreicher Teamarbeit. In: Pohl, M. & Witt, J. (Hrsg.) (2000): Innovative Teamarbeit zwischen Konflikt und Kooperation. Arbeitshefte Führungspsychologie, 35. Heidelberg, 12-76
- Porst, R. (1999): Thematik oder Incentives? Zur Erhöhung der Rücklaufquoten bei postalischen Befragungen. In: ZUMA-Nachrichten, Jg. 45, 72-87
- Praschak, W. (1990): Sensumotorische Kooperation mit Schwerstbehinderten. Hannover
- Praschak, W. (1993): Alltagsgestaltung und Zusammenarbeit. Grundlagen der sensumotorischen Kooperation mit schwerstbehinderten Menschen. In: VHN, 3, 297-311
- Preuss-Lausitz, U. (1997⁴): Integrationsforschung: Ergebnisse und ‚weiße Flecken‘. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Weinheim/Basel, 299-306
- Pugach, M. C. & Johnson, L. J. (1995): Unlocking expertise among classroom teachers through structured dialogue: Extending research on peer collaboration. In: Exceptional children, 62, 101-110
- Pugach, M. C., Johnson, L. J. & Lilly, S. (1995): Collaborative practitioners Collaborative schools. Denver
- Rainforth, B. & York-Barr, J. (1997): Collaborative teams for students with severe disabilities. Integrating therapy and educational services. Baltimore/ London
- Ratzki, A. (2000): Teamarbeit-Zaubermittel oder Schreckgespenst? Für eine realistische Einschätzung von Teamarbeit in der Schule. In: Lernende Schule 9, 4-11
- Rehberger, M. (2000): Unterrichten als Qualität. In: Dokumentation des Sonderpädagogischen Forum Ulm 2000.

Unveröff. Dokumentation

- Reimen, M. (1988): Förderung Schwerstbehinderter: Integration in verschiedene Fachdisziplinen. In: Fröhlich, A. D. (Hrsg.): Die Förderung Schwerstbehinderter. Erfahrungen aus 7 Ländern. Luzern, 31-48
- Rischmüller, A. & Sowa, M. (1996): Pädagogik und Therapie an der Schule für Körperbehinderte/ Geistigbehinderte. Gemeinsamkeiten und differenzierte Schwerpunktsetzung. In: Sowa, M. & Rischmüller, A. (Hrsg.) (1996): Schule in Bewegung. Zusammenarbeit von Therapie (KG/BT) und Pädagogik an Schulen für Körper- und Geistigbehinderte. Dortmund, 47-65
- Röken, G. (1998): Von der Teambildung zur Teamfähigkeit. In: schul-management. 29, 1, 19-28
- Rose, J., David, G. & Jones, C. (2003): Staff who work with people who have intellectual disabilities: The importance of personality. In: Journal of Applied research in intellectual disabilities, 16, 267-277
- Rosenbrock, A. (2005): Kommunikation im interprofessionellen Team. Videoanalysen im Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit schwerer Behinderung. Pädagogische Hochschule Heidelberg, wiss. Hausarbeit, unveröffentlicht
- Rosenfeldt, K. & Samrock, A. (1999): Kommunikationsförderung als Aufgabe der schulinternen Zusammenarbeit. In: Klöpfer, S. (Hrsg.): Schule für Geistigbehinderte im Dialog. Förderung der Kommunikation als gemeinsame Aufgabe von Pädagogik, Psychologie und Medizin. Heidelberg, 185-193
- Rosenstiel, L. v. (2003⁵): Grundlagen der Organisationspsychologie. Stuttgart
- Rosenstiel, L. v. (2004): Kommunikation in Arbeitsgruppen. In: Schuler, H. (Hrsg.): Lehrbuch Organisationspsychologie. Bern, 387-414
- Rosenstiel, L. v., Molt, W. & Rüttinger, B (2005⁹): Organisationspsychologie.
- Rothermel, V. (2005): Unterrichtliche Kommunikation – Weiterführende Videoanalysen im Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit schwerer und geistiger Behinderung. Pädagogische Hochschule Heidelberg, wiss. Hausarbeit, unveröffentlicht
- Ruep, M. (2003/2004): Schulentwicklung in Baden-Württemberg. In: Pädagogische Hochschule Heidelberg. Institut für Weiterbildung: Schulreform, Schulentwicklung, Schulprofil. Informationsschrift Nr. 65, Wintersemester, 4-14
- Salas, E. (1992): Toward an understanding of team performance and training. In: Swezey, R. W. & Salas, E. (Hrsg.). Teams: Their training and performance. Norwood, New Jersey, 3-29
- Schapers, N. & Baumgart, C. (2002): TKI-Teamklima-Inventar. Rezension. Team Climate Inventora (TCI): The german version (TKI). In: Zeitschrift für Personalpsychologie, 1 (3), 154-158
- Schedler, K. & Proeller, I. (2003): New public Management. UTB
- Schendera, C. F., Janz, F., Klauß, Th. & Lamers, W. (2003): Die Umsetzung von Evaluationskriterien im Projekt „Perspektiven der schulischen Bildungs- und Erziehungsrealität von Kindern und Jugendlichen mit schweren und mehrfachen Behinderungen“ (BiSB-Projekt). In: Zeitschrift für Evaluation, 2, 223-232
- Schick, M. & Wurdack, P. (2001): Interdisziplinärer Lernbegleiter. <http://www.smb-bw.de/schule/foerderplan.shtml>
- Schjelderup-Ebbe, T. (1922): Zur Sozialpsychologie des Haushuhns. Zeitschrift für Psychologie, 87, 225-252
- Schlee, J. (1982): Über die Schimäre der Interdisziplinarität. In: Klein, G., Möckel, A. & Thalhammer, M. (Hrsg.): Heilpädagogische Perspektiven in Erziehungsfeldern. Bericht der 18. Arbeitstagung der Dozenten für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern vom 12. bis 14. Oktober 1981 an der Universität Würzburg. Heidelberg, 233-237
- Schlee, J. & Mutzeck, W. (Hrsg.) (1996): Kollegiale Supervision. Modelle zur Selbsthilfe für Lehrerinnen und Lehrer. Heidelberg
- Schley, W. (1989): Teamentwicklung in Integrationsklassen. In: Schley, W., Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburger Gesamtschulen. Hamburg, 329-438
- Schley, W. (1998): Teamkooperation und Teamentwicklung in der Schule. In: Altrichter, H.: Handbuch der Schulentwicklung. Innsbruck, 114-159.
- Schlippe, A. v. (1995): Familientherapie im Überblick. 11. Auflage. Paderborn.
- Schmidt, I. (2003): Workshop: „Wir organisieren unser Team“. <http://www.smb-bw.de/schule/Team-Tage/index.shtml>
- Schneider, H. (1996): Lexikon zu Team und Teamarbeit. Bachem
- Schnoor, H. (2002): Qualitätszirkel. Die Konzeption von Problemlösegruppen für die Arbeit in Sonderschulen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 3, 113-116.
- Schnoor, H., Hergesell, M. & Pehl, T. (2002): Qualitätszirkel an Sonderschulen. Erwartungen und Befürchtungen von Lehrern bezüglich der Mitarbeit in Problemlösegruppen. In: Sonderpädagogik, Jg.32, Heft 3/ 4, 140-

- Schröder, S. (1979): Anmerkungen zum Phänomen der Schwerst- und Schwermehrfachbehinderungen. In: Hofmann, Th. (Hrsg.): Beiträge zur Geistigbehindertenpädagogik. Rheinstetten, 222-229
- Schröder S. (1983): Historische Skizzen zur Betreuung schwerst- und mehrfachgeschädigter geistigbehinderter Menschen. In: Hartmann N. (Hrsg.): Beiträge zur Pädagogik der Schwerstbehinderten. Heidelberg, 17-61
- Schuler, H. (Hrsg.) (2004): Lehrbuch Organisationspsychologie. Dritte, vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Bern
- Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG) in der Fassung vom 1. August 1983 (GBl. S. 397; Kultus und Unterricht S.584). Zuletzt geändert durch: Änderungsgesetz vom 25.7. 2000 (GBl. S. 533; Kultus und Unterricht S. 231). <http://www.neckar-verlag.de> 2000
- Schulze-Willbrenning, B. (2002): Fragebogen zur Arbeit im Team (F-A-T). In: Kanning, U. P. & Holling, H. (Hrsg.): Handbuch personaldiagnostischer Instrumente. Göttingen, 434-440
- Schulz, M. (2005): Unterrichtsinhalte für Schülerinnen und Schüler mit schwerer Behinderung – Entwicklung eines Untersuchungsinstrumentes. Pädagogische Hochschule Heidelberg, wiss. Hausarbeit, unveröffentlicht
- Schulz von Thun, F. (1994): Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Reinbek
- Schumacher, J. (2003): Gemeinsam statt einsam. Teamarbeit in der Schule für Körperbehinderte. In: Fachverband für Behindertenpädagogik Landesverband Nordrhein-Westfalen e.V. (Hrsg.): Körperbehindertenpädagogik. Praxis und Perspektiven. Gladbeck, 194-208
- Schwark, R. (2000): Teamentwicklung in der schulischen Arbeit mit schwer mehrfachbehinderten Kindern. Workshop auf der Tagung Forum 2000 in Ulm <http://www.smb-bw.de/schule/teamentwicklung.shtml>. 2000. entnommen 10.5.2004, 45-54
- Sears, C. (1981): The transdisciplinary approach: A process for compliance with public law. In: The journal of the association for the severely handicapped, 6, 22-29
- Seidel, M. (2005): Geistige Behinderung als interdisziplinäres Thema. Vortrag auf der Fachtagung Psychologie und Geistige Behinderung der DGSGB, Heidelberg
- Shapiro, D. & Sayers, L. (2003): Who does What on the Interdisciplinary Team-Regarding Physical Education for Students With Disabilities? In: Teaching Exceptional Children, 35 (6) 32-39
- Shaw, M. E. (1964): Communication networks. In: Berkowitz, L. (Ed.): Advances in experimental social psychology. Vol.1, New York, 111-146
- Sindlinger, T. (2003): Nahrungsaufnahme als Thema der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. In: Kane, J. F. & Klauß, Th. (Hrsg.): Die Bedeutung des Körpers für Menschen mit geistiger Behinderung. Zwischen Pflege und Selbstverletzung. Heidelberg, 93-112
- Sowa, M. & Rischmüller, A. (Hrsg.) (1996): Schule in Bewegung. Zusammenarbeit von Therapie (KG/BT) und Pädagogik an Schulen für Körper- und Geistigbehinderte. Dortmund
- Speck, O. (1991): System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. München/ Basel
- Speck, O. (1997): Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung. Ein heilpädagogisches Lehrbuch, München
- Speck, O (1998): System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. München
- Spicher, H.-J. (1998): Grundlagen gemeinsamen Unterrichts. Integration von behinderten Kindern an die Regelschule. Aachen
- Spreng, H. (1979): Schwerstbehinderte Kinder-eine Herausforderung für die Schule. München, Basel
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (1960): Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens. Bonn
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (1980): Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule). Bonn
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.) (2000): Verzeichnis der Sonderschulen in Baden-Württemberg. Schuljahr 1999/2000. Stuttgart
- Stähler, T.P. (2002): Rechte behinderter Menschen-Änderungen und Neuregelungen durch das Behindertengleichstellungsgesetz. In: Neue Zeitschrift für Arbeitsrecht 14, 777-781
- Stahlmann, M. (2000): Einer für alle-alle für einen...?! Zur steigenden theoretischen Bedeutung interdisziplinären Handelns angesichts seines praktischen Niedergangs. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 4, 474-490

- Starr, E. M., Foy, J. B. & Cramer, K. M. (2001): Parental perceptions of the education of children with disorders. In: *Education and training in mental retardation and developmental disabilities*, 36/1, 55-68
- Steinebach, Ch. (1997): Heilpädagogik in interdisziplinären Teams. In: Steinebach, Ch. (Hrsg.): *Heilpädagogik für chronisch kranke Kinder und Jugendliche*. Freiburg, 230 – 255
- Strassmeier, W. (1994): Wo drückt der Schuh? Ergebnisse der Umfrage des vds vom Oktober 1993. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 55, 612-620
- Sünkel, W. (1996): *Phänomenologie des Unterrichts – Grundriss der theoretischen Didaktik*. Weinheim/München
- Terhart, E. (1996): Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt, 448-471
- Terhart, E. (2002): *Nach Pisa*. Hamburg
- Theunissen, G. (1992): Neuere Ansätze zur Förderung schwerstbehinderter Menschen und Perspektiven für die heilpädagogische Arbeit. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1, 16-27.
- Thiel, T. (1989): Videotechnik in der Psychologie – eine erkenntnistheoretische Analyse. In: Keller, H. (Hrsg.): *Handbuch der Kleinkindforschung*. Berlin/ Heidelberg, 296 – 311
- Thomas, C. C., Correa, V. L. & Morsink, C. V. (1995²): *Interactive teaming: Consultation and collaboration in special programs*. Englewood cliffs, NJ: Prentice Hall
- Titscher, S. (1992): *Gruppenforschung*. In: *Handwörterbuch des Personals*. Stuttgart
- Trist, E. L. (1990): Sozio-technische Systeme: Ursprünge und Konzepte. In: *Organisationsentwicklung*, 8, 10-26
- Trogisch, J. & Trogisch, U. (2001): Förderpflege. In: Fröhlich, A. D., Heinen, N. & Lamers, W. (Hrsg.): *Schwere Behinderung in Praxis und Theorie-ein Blick zurück nach vorn. Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik*. Düsseldorf, 297-307
- Trost, R. (1992): *Frühförderung in Baden-Württemberg. Bestandsaufnahme und Perspektiven der Weiterentwicklung*. Stuttgart
- Tuckermann, U. (1978): Zum Problem der Erziehung sogenannter Schwerstbehinderter. In: Fröhlich A. D., Tuckermann, U., Bundesverband für spastisch gelähmte und andere Körperbehinderte e.V. (Hrsg.): *Schwerstbehinderte*. Rheinstetten, 28-33
- Tuckman, B.W. (1965): Developmental sequence in small groups. In: *Psychological Bulletin*, 63 (6), 384-399
- Turb, M. (2002): Teamklima-Inventar (TKI). In: Kanning, U. P. & Holling, H. (Hrsg.): *Handbuch personaldiagnostischer Instrumente*. Göttingen, 451-457
- Udris, I. & Frese, M. (1999): Belastung und Beanspruchung. In: Hoyos, C. G. & Frey, D. (Hrsg.): *Arbeits- und Organisationspsychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim, 429-445
- Ueberschaer, N. (2000): *Mit Teamarbeit zum Erfolg*. München, Wien
- Ulich, E., Conrad-Betschart, H. & Baitsch, C. (1989): *Arbeitsform mit Zukunft: ganzheitlich-flexibel statt arbeitsteilig*. Bern
- Vaughn, S., Schumm, J. & Arguelles, M. E. (1997): The ABCDES of Co-Teaching. In: *Teaching exceptional children*, 4-10
- Verwaltungsvorschrift IV-2-7070/182 vom 02.08.1983: „Organisatorischer Aufbau der Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule)“
- Villa, R. A; Thousand J. S. & Nevin, A. I. (2004): *A guide to co-teaching: practical tips for facilitating student learning*. Thousand Oaks, California
- Vogel, H.-C., Bürger, B., Nebel, G. & Kersting, H.J. (1997): *Werkbuch für Organisationsberater. Texte und Übungen*. Aachen
- Weitz, B. (1995): Möglichkeiten und Grenzen der Einzelfallstudie als Forschungsstrategie im Rahmen qualitativ orientierter Modellversuchsforschung. Ein Beitrag zur ganzheitlichen Erfassung, Analyse und Darstellung schulischer Praxis und ihrer formativen Wirklichkeit. Essen
- Welch, M., Brownell, K. & Sheridan, S. M. (1999): What's the Score and Game Plan on Teaming in Schools? A Review of the Literature on Team Teaching and School-Based Problem-Solving Teams. In: *Remedial and Special Education*, Band 20, Heft 1, 36-49
- Wember, F. B. (1994): Möglichkeiten und Grenzen der empirischen Evaluation sonderpädagogischer Interventionen in quasi-experimentellen Einzelfallstudien. In: *Heilpädagogische Forschung* 3, 20, 99-117
- West, M. A. (1990): The social psychology of innovation in groups. In: West, M. A. & Farr, J. L. (Eds.): *Innovation and Creativity at work*. Chichester, 309-333
- West, M. A. (1996): Reflexivity and workgroup effectiveness: A conceptual integration. In: West, M. A. (Hrsg.):

-
- Handbook of workgroup psychology. Chichester, 555-579
- West, M. A. & Farr, J. L. (Eds.) (1990): Innovation and Creativity at work. Psychological and organizational strategies. Chichester
- Wetzler, R. (1995), Möglichkeiten und Grenzen des ADL/IADL-Konzeptes (Activities/ Instrumental Activities of Daily Living) für die Beschreibung der Alltagseinschränkungen und Alltagskompetenzen von Menschen mit Behinderung, Tübingen 1995 (Dissertation)
- Wocken, H. (1988): Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen. In: Wocken, H., Antor, G. & Hinz, A. (Hrsg.) (1988): Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Bilanz eines Modellversuchs. Hamburg 199-274
- Wocken, H. (1991): Integration heißt auch: Arbeiten im Team. Bedingungen und Prozesse kooperativer Arbeit. In: Pädagogik 1, 18-22
- Wocken, H. (1996): Zur Aufgabe von Sonderpädagogen in integrativen Klassen. Eine theoretische Skizze. In: Behindertenpädagogik, 35. 4, 372-376
- Wocken, H., Antor, G. & Hinz, A. (Hrsg.) (1988): Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Hamburg

Danke

In der Zeit, in der diese Arbeit entstanden ist, haben mich viele Menschen unterstützt und begleitet und es ist mir ein Bedürfnis, sie an dieser Stelle zu nennen und ihnen meinen Dank auszudrücken

Zuerst möchte ich den Teammitgliedern, Eltern und Kindern danken, die an der Untersuchung teilgenommen haben und dadurch diese Arbeit erst ermöglicht haben. Ich weiß, wie schwierig es - insbesondere bei Einzelfallstudien - ist, sich einer Beobachtung von außen zu stellen und ich danke ihnen sehr dafür. Ich würde mir wünschen, dass Teams, in denen die Kooperation bereits gut gelingt, sich durch die Ergebnisse in ihrer Arbeit gestärkt und unterstützt fühlen und dass Teams, in denen es noch Probleme gibt, daraus evtl. Anregungen und Ideen zur Optimierung ihrer Kooperation ziehen können.

Mein Dank gilt insbesondere meinen beiden Gutachtern, zunächst Herrn Prof. Wolfgang Praschak, dass er sofort bereit war, diese Arbeit zu begutachten und sie - wenn auch aus der Ferne - immer zu unterstützen. Besonders danke ich aber meinem Doktorvater, Herrn Prof. Theo Klauß, der mich die ganze Zeit über konstruktiv und motivierend unterstützt, immer wohlwollend kritisiert und ermutigt hat und mir dadurch sehr geholfen hat, den roten Faden und am Ende das ‚Format‘ der Arbeit im Auge zu behalten. Viele Interpretationsansätze und Gedanken wurden durch diese Gespräche erst angestoßen und weiterentwickelt - ich bedanke mich sehr dafür!

Außerdem danke ich meiner ganzen Arbeitsgruppe (!), besonders Herrn Prof. Wolfgang Lamers, der mich unermüdlich an „mein täglich Blatt“ erinnert hat, mir immer wieder (irgendwie) gezeigt hat, dass er an mich glaubt, etliche technische Probleme erkannt und behoben hat und das Signal zum Fertigstellen gab. Auch den zahlreichen studentischen Hilfskräften, die an den Auswertungen im Projekt und damit auch an Auswertungen, die die Grundlage meiner Arbeit bilden, beteiligt waren, möchte ich herzlich danken; besonders und stellvertretend für etliche andere seien hier Oliver Strauch, Antje Förster, Christine Cremer, Andrea Rosenbrock, Corinna Scheurer, Ulrike Gasch und Nicole Fischer genannt.

Verschiedene Menschen haben mir geholfen, indem sie Teile der Arbeit, in Bereichen in denen sie selber Spezialisten sind, inhaltlich korrektur-gelesen und mit mir diskutiert haben, dafür danke ich besonders Andrea Platte und Sabine Knoblauch. Meine liebe Mutter Heide Wilker hat die Arbeit korrigiert - und noch unglaublich viele (besonders Zeichen-)Fehler gefunden - ich danke ihr sehr! Auch, dass unsere Kinder in fast sämtlichen Ferien zu ihren Großeltern reisen konnten, hat sicher wesentlich zur Beschleunigung des Prozesses beigetragen.

Ich danke auch Andrea, Birgit, Uta, Iris, Almut und Silvie dafür, dass sie auch in Zeiten, in denen ich nirgendwo anrufen konnte, den Kontakt gehalten haben und mich moralisch unterstützt haben; besonders danke ich Barbara und Heidrun für so manche Mahlzeit - das war mir eine große Hilfe und Freude.

Ich danke ganz besonders und deshalb zum Schluss meinem Mann Hans und unseren Töchtern Lena, Birthe und Vera - wir sind ein ganz gutes ‚Team‘! Alle vier haben - besonders in der Endphase - sehr tatkräftig den Haushalt mit übernommen und mich dadurch sehr entlastet. Außerdem haben die Kinder dafür gesorgt, dass ich auch ab und zu etwas zu lachen hatte und auch mal etwas anderes erleben durfte (Elternabende z.B. ...). Hans danke ich für viele wertvolle Impulse („besser formulieren...!“), wichtige strukturierende Gespräche, den Mut, den er mir gemacht hat und überhaupt für alles.

Gut, dass du da bist.