

Peter große Prues (Hg.)

Inklusion im Rahmen von Schule – eine Aufgabe, viele Möglichkeiten

Ein Sammelband von Studierenden der Universität Osnabrück

Peter große Prues (Hg.)

**Inklusion im Rahmen von Schule –
eine Aufgabe, viele Möglichkeiten**

Ein Sammelband von Studierenden der Universität Osnabrück

Mit Beiträgen von

Silas Alpers, Jonas Boldt, Johanna Brewe, Johannes Brockmann, Kadir Capan, Anne Dörgeloh, Alina Elshof, Tina Gerlieb, Myriam Greis, Lara Gurski, Anis Hamdi, Kristina Heimann, Lena Hülsmann, Maleen Husung, Carina Jansen, Emir Faruk Kayahan, Lara Krauß, Lisa Leffers, Valentin Loos, Janet Lusmöller, Svenja Menzel, Leonie Ohnesorge, Sabine Pfau Baumgarten, Timo Rother, Iwona Sasinska, Laura Sinnigen, Antonia Teipen, Büşra Tekeli, Martina Toeberg, Katharina Wiehe und Joana Wolters

Impressum

Copyright: 2018 bei dem Herausgeber, alle Rechte vorbehalten

Herausgeber: Peter große Prues, Kontakt: peter.grosse.prues@uni-osnabrueck.de

Redaktion: Peter große Prues, Ivo Petrovic, Studierende des Seminars

Redaktionsanschrift: Heger-Tor-Wall 9, 49069 Osnabrück

Layout: Studierende des Seminars

Umschlagentwurf: Iwona Sasinska und weitere Studierende des Seminars, Anita Tiedtke und Anke Schmitter (Universität Osnabrück, Abteilung Kommunikation und Marketing)

Eigendruck, Auflage: 25

Inhaltsverzeichnis

Vorwort <i>Peter große Prues</i>	1
Partizipationsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern in der Schule – Eine exemplarische Studie <i>Leonie Ohnesorge, Valentin Loos</i>	5
Analyse von Entscheidungskriterien für eine Beschulung an einer Förderschule aus Sicht von Erziehungsberechtigten <i>Katharina Wiehe, Lisa Leffers</i>	19
Auswirkungen des Schulbildwandels auf die elterliche Einstellung zur Inklusion <i>Carina Jansen, Antonia Teipen</i>	33
Zwischen Sinn und Unsinn – Eine Untersuchung zur Resonanz und zum Wirkungsgrad der Didaktischen Lernwerkstatt Inklusion in Osnabrück <i>Kristina Heimann, Joana Wolters</i>	47
Inklusion von LehrerInnen mit Beeinträchtigungen <i>Myriam Greis, Sabine Pfau Baumgarten</i>	63
Haben erfahrene Lehrkräfte und Neueinsteiger eine unterschiedliche Auffassung darüber, welche Kompetenzen für einen inklusiven Unterricht notwendig sind? <i>Alina Elshof, Laura Sinnigen</i>	77
Wie gelingt die Umsetzung von Inklusion im Chemieunterricht unter besonderer Berücksichtigung von Experimenten? <i>Lena Hülsmann, Janet Lusmöller</i>	89
Inklusion über Theorie und Praxis im Kunstunterricht – Eine quantitative Forschungsstudie mit Kunstlehrer/innen <i>Iwona Sasinska, Martina Toeberg</i>	103
Zur unterschiedlichen Wahrnehmung von sportbezogenen Fördermaßnahmen <i>Johannes Brockmann, Anis Hamdi</i>	117
Kann Inklusion aus der Perspektive der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Unterrichtspraxis verbessert werden? <i>Emir Faruk Kayahan, Kadir Capan</i>	131
Soziale Inklusion in zwei Lerngruppen – eine netzwerkanalytische Perspektive <i>Tina Gerlieb, Silas Alpers</i>	145

Toleranzkonzepte von Schülerinnen und Schülern aus inklusiven und nicht-inklusive Klassen im Vergleich <i>Jonas Boldt, Lara Krauß</i>	159
Wie erleben geflüchtete Jugendliche Schule in verschiedenen Lerngruppen? Erfahrungsberichte von inkludierten und (noch) nicht inkludierten Flüchtlingen <i>Lara Gurski, Timo Rother</i>	173
Schulischer Erfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund <i>Maleen Husung, Svenja Menzel, Büşra Tekeli</i>	185
Tiergestützte Intervention – Herausforderungen und Chancen im schulischen Bereich von Inklusion am Beispiel eines Schulhundes <i>Johanna Brewe, Anne Dörgeloh</i>	201

Vorwort

Peter große Prues

Nach viel positiver Rückmeldung durch die beteiligten Studierenden sowie von Kolleginnen und Kollegen aus der Erziehungswissenschaft zum ersten Sammelband „Inklusion aus demokratiepädagogischer Perspektive“ (große Prues, 2017) erscheint nun bereits eine zweite Sammlung von Forschungsberichten von Lehramts-Studierenden der Universität Osnabrück. Auch dieses Mal geht es thematisch um Inklusion und Demokratie. Im Zuge der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention ist der gemeinsame Unterricht aller Kinder und Jugendlichen zur wohl einflussreichsten Bildungsreform der letzten Jahrzehnte geworden. Das traditionelle Selbstverständnis von Schule, unter anderem geprägt von Zensuren und Selektion, gerät immer stärker in die Kritik und soll von einem Schulbild ersetzt werden, das Heterogenität als Normalfall akzeptiert und den Einzelnen optimal zu fördern anstrebt. Mit dem Wandel von Schule geht konsequenterweise auch ein Wandel des Lehrerberufs einher. Während sich erfahrene Pädagoginnen und Pädagogen an deutschen Schulen (und darüber hinaus natürlich auch in anderen Ländern) neuen Aufgaben gegenübergestellt sehen, kommen zukünftige Lehrerinnen und Lehrer in der universitären Ausbildung mit vielen Fragen in pädagogische und fachdidaktische Seminare. Aus ihrer eigenen Schulzeit, meist an einem Gymnasium, ist ihnen inklusiver Unterricht und eine inklusive Schule oft nicht vertraut, daher fragen Sie sich völlig zu Recht, wie Inklusion in der Schule aussieht und wie sie gelingen kann.

Aus genau diesem Grund ist der vorliegende Sammelband entstanden. Im Wintersemester 2017/2018 durfte ich mit ca. 40 sehr engagierten Lehramts-Studierenden der Universität Osnabrück in einem Seminar zusammenarbeiten. Fünf Blocktermine rahmten das Projekt. Zunächst sammelten wir in einer offenen Runde die Fragen der Studierenden zum Thema Inklusion, dann beschäftigten wir uns thematisch mit Inklusion aus der Perspektive der Demokratiepädagogik. Gerade da Inklusion als Ziel die „Befähigung zur wirklichen Teilhabe an der freien Gesellschaft“ (UN-BRK, Artikel 24) verfolgt, ist ein Bezugspunkt aus dem Feld der politischen Bildung bzw. der Demokratiepädagogik naheliegend. Die Studierenden setzten sich danach nochmals mit ihren Fragen auseinander und fanden sich für die empirische Beantwortung in Teams zu zweit zusammen. Nach einer Einführung in Prinzipien und Methoden der qualitativen und quantitativen Sozialforschung erarbeiteten die Teams dann Forschungskonzepte, die sie in einem weiteren Block im Modus eines Kolloquiums mit der gesamten Gruppe diskutierten. Danach gingen die Teams ‚ins Feld‘, führten Interviews oder erhoben Daten mit Fragebögen. Die fertigen Forschungsberichte wurden in Arbeitsgruppen von den Studierenden im Peer-Review-Verfahren gegengelesen und

überarbeitet. Zugleich entwickelten einige Studierende das Cover und sammelten Titelvorschläge für den vorliegenden Sammelband, andere übernahmen das Zusammenführen aller Texte nach einem gemeinsamen Layout. Während des gesamten Forschungsprozesses arbeiteten die Teams sehr motiviert. Die Evaluation aus der vorherigen Seminargruppe legt nahe, dass die Studierenden ihre Anstrengungen durch den gemeinsamen, veröffentlichten Sammelband besser gewürdigt sehen. Eine Teilnehmerin formulierte es so:

„Aus studentischer Sicht ist es sehr motivierend zu sehen, dass eine eigens angefertigte Hausarbeit mit anderen kombiniert und veröffentlicht wird, sogar zu einem physisch greifbaren Exemplar [...]. Es fühlt sich gut an ein Stück Fachliteratur geschaffen zu haben, welches von Kommilitonen/-innen für weitere wissenschaftliche Arbeiten genutzt werden kann.“

Obwohl es offensichtlich ist, möchte ich es an dieser Stelle nicht unerwähnt lassen, dass die Autorinnen und Autoren der Beiträge überwiegend gerade erst am Beginn ihres Studiums stehen und daher noch keine Erfahrungen mit empirischer Forschung und ihren Methoden hatten. Ohne den Wert der Forschungsergebnisse herabsetzen zu wollen, muss erwähnt werden, dass die im engen zeitlichen Rahmen dieses Seminars durchgeführten Forschungsprojekte keine Samplegröße erreichen können, die verallgemeinerbare Aussagen zuließen. Sie geben aber, und davon bin ich überzeugt, wertvolle empirische Einblicke in das so komplexe Themenfeld Inklusion und können als Inspiration (und darauf machte schon die Studentin in ihrer Rückmeldung deutlich) für weitere wissenschaftliche Arbeiten dienen.

Insgesamt umfasst dieser Sammelband 15 Forschungsberichte, die sich dem Feld Inklusion und Demokratiepädagogik aus unterschiedlichen Perspektiven empirisch nähern. **Leonie Ohnesorge** und **Valentin Loos** befragten Schülerinnen und Schüler zu ihren tatsächlichen und gewünschten Einflussmöglichkeiten in der Schule. **Katharina Wiehe** und **Lisa Leffers** sowie **Carina Jansen** und **Antonia Teipen** beschäftigen sich mit der Perspektive von Eltern bzw. Erziehungsberechtigten. So geht es bei ersteren um die Frage, welche Motive bei der Entscheidung eine Rolle spielen, das eigene Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf eine Förderschule zu schicken. Das andere Forscherinnenteam untersuchte Schulbilder von Erziehungsberechtigten und deren Einfluss auf die Einstellung zu schulischer Inklusion. **Kristina Heimann** und **Joana Wolters** befragten Lehramts-Studierende, die im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Seminare die Lernwerkstatt Inklusion an der Universität Osnabrück besuchten. Dabei handelt es sich um ein Werkstattkonzept, welches angehenden Lehrkräften Inklusion erfahrbar machen soll. Mit der Perspektive der schon in der Schule tätigen Pädagoginnen und Pädagogen setzen sich **Myriam Greis** und **Sabine Pfau Baumgarten** sowie **Alina Elshof** und **Laura Sinnigen** auseinander. Hier geht es um die

Inklusion von körperlich beeinträchtigten Lehrkräften im Schulbetrieb sowie um die Unterschiede zwischen Berufseinsteigern und erfahrenen Lehrerinnen und Lehrern in Bezug auf Kompetenzen für inklusiven Unterricht. Drei weitere Berichte beforschen Inklusion in bestimmten schulischen Fächern. **Lena Hülsmann** und **Janet Lusmöller** beschäftigen sich mit dem Chemieunterricht unter besonderer Berücksichtigung chemischer Experimente. **Martina Toeberg** und **Iwona Sasinska** befragten Kunstlehrerinnen und -lehrer zu ihren Erfahrungen mit inklusivem Kunstunterricht und **Johannes Brockmann** und **Anis Hamdi** untersuchten den regulären sowie den Sportförderunterricht aus der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler. **Emir Faruk Kayahan** und **Kadir Capan** beschäftigen sich mit der Perspektive von (ehemaligen) Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen inwiefern das Schulsystem aus deren Sicht generell verbessert werden könnte. Die Frage, ob sich ein sonderpädagogischer Förderbedarf in sozialen Netzwerken an Schulen mittels Netzwerkanalyse aufzeigen lässt, gehen **Tina Gerlieb** und **Silas Alpers** in ihrem Forschungsbericht nach. **Jonas Boldt** und **Lara Krauß** forschen zum Einfluss von inklusiven bzw. nicht-inklusive Lerngruppen auf individuelle Toleranzkonzepte bei Kindern. **Lara Gurski** und **Timo Rother** sowie **Maleen Husung**, **Svenja Menzel** und **Büşra Tekeli** weiten den Inklusionsbegriff und beschäftigen sich mit der Perspektive von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Das erstgenannte Team befragte Flüchtlinge zu ihrer Inklusion in schulische Lerngruppen und das zweite untersuchte, inwiefern sich ein Migrationshintergrund in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler auf Schulerfolg auswirkt. Den Abschluss leisten **Johanna Brewe** und **Anne Dörgeloh**, die sich mit den Möglichkeiten hundegestützter Pädagogik im Bereich schulischer Inklusion auseinandersetzen.

Ich bedanke mich bei allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Seminars. Erst Ihre Neugier, Ihre Anstrengungsbereitschaft und Ihr Durchhaltevermögen haben diesen Sammelband möglich gemacht!

Peter große Prues

(Osnabrück im März 2018)

Literatur

große Prues, Peter (Hrsg.) (2017): Inklusion aus demokratiepädagogischer Perspektive. Ein Sammelband von Studierenden der Universität Osnabrück. Osnabrück: Eigendruck.

<https://tinyurl.com/Sammelband1>

Partizipationsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern in der Schule – Eine exemplarische Studie

Leonie Ohnesorge, Valentin Loos

Abstract

Der Kern dieser Arbeit ist ein Forschungsprojekt, das an dem niedersächsischen Gymnasium Julianum in der Kreisstadt Helmstedt durchgeführt wurde. Das Ziel dieser Studie ist es, die Partizipationsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler des Julianum festzustellen und ihre Wünsche diesbezüglich aufzuzeigen. Um zu diesen Ergebnissen zu kommen, wurde ein Fragebogen entwickelt, der die drei Partizipationsformen – basisdemokratische, repräsentative und projektorientierte Partizipation – erfassen sollte und an jeweils einer Klasse in den Jahrgängen fünf bis zehn ausgegeben wurde, um den Ist-Zustand zu ermitteln. Ergänzend wurde immer wieder nach den Wünschen hinsichtlich der Partizipationsformen gefragt, um den Soll-Zustand zu erschließen. Die Ergebnisse wurden anschließend mit dem Modell der Partizipationsgrade von Biedermann/Oser klassifiziert. Dabei konnte festgestellt werden, dass die Schülerschaft mit den ihnen zur Verfügung stehenden Partizipationsmöglichkeiten, die die zweite und dritte Intensitätsstufen decken, zufrieden ist. Dementsprechend wünschen sich die Schülerinnen und Schüler auch keine tiefer greifenden Angebote zur Partizipation; lediglich mehr Möglichkeiten für die Teilnahme an Projekten wurde gewünscht.

Einleitung

Auch wenn die Wahlbeteiligung junger Menschen bei der Bundestagswahl 2017 wieder leicht gestiegen ist, so weisen die Ergebnisse seit der Bundestagswahl 2002 eine ernüchternde Tendenz auf: Lag die Beteiligung von Menschen zwischen 18 und 20 Jahren bei der Bundestagswahl 2002 noch bei knapp 70%, sank sie elf Jahre später um gut 6%. Auch bei der letztjährigen Wahl lag die Wahlbeteiligung dieser Altersgruppe mit 69,9% sechs Prozentpunkte unterhalb des Durchschnitts aller Wahlberechtigten (76,2%).¹

Nun mag dieser Unterschied nicht allzu groß erscheinen, doch tatsächlich muss man davon ausgehen, dass mit der zunehmend älter werdenden Gesellschaft politische Entscheidungen ohnehin vermehrt ohne Rücksicht auf die Interessen junger Menschen getroffen werden können. Umso wichtiger ist es also, junge Menschen frühestmöglich für politisches Geschehen zu interessieren und sie langfristig dafür zu motivieren, ihre demokratischen Rechte auch in Zukunft wahrzunehmen.

¹Vgl. Der Bundeswahlleiter, Statistisches Bundesamt (2018): Wahlbeteiligung und Stimmabgabe der Frauen und Männer nach Altersgruppen (Wahl zum 19. Deutschen Bundestag am 24. September 2017, Heft 4), Wiesbaden. Abgerufen unter: https://www.bundeswahlleiter.de/dam/jcr/e0d2b01f-32ff-40f0-ba9f-50b5f761bb22/btw17_heft4.pdf, S. 11 (letzter Zugriff: 15.02.2018).

Eine wichtige Funktion nehmen hier Bildungseinrichtungen, insbesondere die allgemeinbildende Schule, ein. Laut dem Niedersächsischen Schulgesetz sollen Schulen „die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage [...] der Ideen der liberalen, demokratischen und sozialen Freiheitsbewegungen weiterentwickeln“², sodass diese befähigt werden „die Grundrechte für sich und jeden anderen wirksam werden zu lassen, die sich daraus ergebende staatsbürgerliche Verantwortung zu verstehen und zur demokratischen Gestaltung der Gesellschaft beizutragen“³. Dies führt zu der Annahme, dass Schulen – abseits von anderen Institutionen der gesellschaftlichen Sozialisation, wie Vereine oder Erziehungsberechtigte – eine gewaltige Verantwortung für die politische und demokratische Erziehung der zukünftigen Generationen tragen.

Partizipation ist als Forschungsgegenstand bereits durch verschiedene Forscherinnen und Forscher untersucht und in zahlreichen Publikationen dargestellt worden. Oft stößt man dabei auf Caduffs Vermutung, dass es nicht bloß eine Form der Partizipation gebe, sondern dass Partizipationsformen anhand verschiedener Faktoren zu unterschieden sei.⁴ Als wichtiges Werk hinsichtlich einer präzisen Definition von Partizipation erschien dabei besonders der von Oser und Biedermann veröffentlichte Aufsatz, in dem sie postulieren, dass das „nicht einheitlich ausgeführte Konstrukt der Partizipation [...] eine systematische Ausdifferenzierung“⁵ benötigt, welche sie mittels ihres Stufenmodells sogleich vornehmen. Einen anderen Ansatz wählt Angelika Eikel, die Partizipation nach „verschiedenen (Organisations-)Formen der Partizipation“⁶ differenziert. Während schon des Öfteren Untersuchungen zu den innerhalb schulischer Kontexte zur Verfügung stehenden Partizipationsmöglichkeiten der Schülerschaft durchgeführt wurden, bleiben diese Untersuchungen der genaueren Unterscheidung nach verschiedenen Alters- bzw. Jahrgangsstufen schuldig. Auch wird häufig nicht darauf eingegangen, welche Vorstellungen und Wünsche die Schülerschaft bezüglich der künftigen Umsetzung von Partizipationsmöglichkeiten in sich trägt.

Aufgrund dieser Tatsache stellt sich folgende Forschungsfrage: Welche Möglichkeiten der Partizipation werden Schülerinnen und Schülern an niedersächsischen Schulen – im Falle dieser Studie am Beispiel des Julianum – angeboten? Weiterhin soll noch die Frage

²Niedersächsisches Kultusministerium (2016): Niedersächsisches Schulgesetz. Hannover. Lesefassung.
Abgerufen unter:
https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/service/rechts_und_verwaltungsvorschriften/niedersaechsisches_schulgesetz/das-niedersaechsische-schulgesetz-6520.html, S. 5 (letzter Zugriff: 15.02.2018).

³Ebd.

⁴Vgl. Caduff, Claudio (2007): „Partizipation – ein wichtiger Teil der politischen Bildung.“ In: Folio. Zeitschrift für Berufsbildung (3), S. 8.

⁵Oser, Fritz; Biedermann, Horst (2006): "Partizipation – ein Begriff, der Meister der Verwirrung ist." In: Carsten Quesel und Fritz Oser (Hg.): Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zürich: Rüegger, S. 27.

⁶Vgl. Eikel, Angelika (2007): „Demokratische Partizipation in der Schule.“ In: Dies. (Hg.): Demokratische Partizipation in der Schule. Ermöglichen, Fördern, Umsetzen (Politik unterrichten). Schwalbach: Wochenschau-Verlag, S. 20.

beantwortet werden, wie die Schülerschaft diese Angebote zur Partizipation wahrnimmt und welche Veränderungswünsche sie diesbezüglich hat.

Um diesen Fragen auf den Grund zu gehen, wird im weiteren Verlauf die theoretische Grundlage des Forschungsprojekts erläutert, wobei relevante Begriffe und Theorien – wie zum Beispiel die verschiedenen Partizipationsformen oder auch das Stufenmodell nach Oser und Biedermann – behandelt werden. Anschließend sollen sowohl die Forschungsfrage als auch die -methode (quantitativer Zugang mittels standardisierter Fragebögen) näher erklärt und begründet werden. Darauf folgen die Darstellung und Interpretation der ermittelten Ergebnisse. Abschließend soll das Projekt reflektiert werden, damit es als hilfreiche Stütze im demokratiepädagogischen Diskurs und für weitere Forschungen dienen kann.

Was ist Partizipation?

Wie bereits eingangs festgestellt wurde, wird der Begriff der Partizipation oft verwendet, obgleich die genaue Bedeutung häufig offen bleibt. Wie Claudio Caduff zu Recht feststellt, müsse man, wenn man den Begriff im engeren Sinne greifen möchte, davon ausgehen, dass es nicht eine, sondern viele verschiedene Formen der Partizipation gebe, die unterschiedlich ausgeformt sind.⁷

Zur Beantwortung der Forschungsfrage ist es nötig, die sich durch die Fragebogenstudie ergebenden Partizipationsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler sowie deren Wünsche diesbezüglich zu klassifizieren. In diesem Kapitel soll deshalb erläutert werden, wie der Begriff Partizipation mittels zweier Arten der Differenzierung, erstens nach Formen, zweitens nach Graden bzw. Intensitäten, verstanden wird.

Schulische Partizipation kann also zum einen in verschiedene Formen von Partizipation unterschieden werden. So gibt es formale oder repräsentative Formen, zu denen auf Schulebene in erster Linie die Klassensprecher und die Schülerratsversammlungen gehören.⁸ Bei dieser Form von Partizipation erfolgt die Beteiligung über Wahlen von Repräsentanten und Repräsentantinnen, die dann vertretend für eine bestimmte Gruppe – in diesem Fall ihre Klasse – in einem Gremium ihre Ideen einbringen, diskutieren und an Abstimmungen teilnehmen.⁹ Diesen Formen der Partizipation wird oft vorgeworfen, dass sie nicht alle Schülerinnen und Schüler erreiche und sie zudem trotz der allgemeinen Meinung, dass Schülerräte usw. sinnvoll und wichtig seien, aufgrund mangelnder Unterstützung seitens der Lehrer- und Schülerschaft nicht sonderlich wirksam seien.¹⁰

Andere Formen der Partizipation sind die basisdemokratischen oder auch offenen

⁷Vgl. Caduff 2007, S. 8.

⁸Vgl. Eikel 2007, S. 21.

⁹Vgl. Diemer, Tobias (2007): „Das Schülerparlament. Ein Modell der Erweiterung Innerschulischer Partizipation.“ In: Eikel, Angelika (Hg.): Demokratische Partizipation in der Schule. Ermöglichen, Fördern, Umsetzen (Politik unterrichten). Schwalbach: Wochenschau-Verlag, S. 94.

¹⁰Vgl. Eikel 2007, S. 21.

Beteiligungsformen.¹¹ Diese Formen der Partizipation bieten allgemein – bei guter Umsetzung – trotz möglicher Probleme (u.A. großer zeitlicher Aufwand) die größte Möglichkeit der Beteiligung, da hier tatsächlich alle auf einer Ebene mitdiskutieren, -beraten und -entscheiden können. Ein Beispiel dafür wäre der Klassenrat, der in der Regel einmal pro Woche stattfindet und dessen Ziel es ist, alle Schülerinnen und Schüler in Planungs- und Entscheidungsprozesse einzubinden. Die Lehrperson hat als Mitglied der Klassengemeinschaft dabei die gleichen Rechte wie die Schülerinnen und Schüler und unterstützt die Klasse bei der Durchführung des Klassenrats – besonders bei der Leitung und Moderation, die idealerweise von Teams von zwei oder drei Schülerinnen und Schülern übernommen wird.¹²

Weitere Formen der Partizipation sind projektorientierte Formen, in denen zeitlich begrenzt, ergebnisorientiert und auf bestimmte Themen fokussiert gearbeitet wird. Dazu zählen vor allem klassische Projekte innerhalb des Unterrichts, aber auch Schülerfirmen, Zukunftswerkstätten und teilweise auch Arbeitsgemeinschaften.¹³

Zum anderen kann Partizipation aber auch in verschiedene Grade bzw. Intensitäten oder Stufen eingeteilt werden. Als Grundlage für solch eine transparente Einteilung nach objektiven Kriterien dient dieser Arbeit das von Fritz Oser und Horst Biedermann entwickelte Strukturmodell, welches der Grundannahme unterliegt, dass es unterschiedliche Intensitätsstufen von Partizipation gibt, wobei „die Grade der partizipativen Verantwortung, Zuständigkeit und Verpflichtung darin je einen unterschiedlichen Stellenwert“¹⁴ haben.

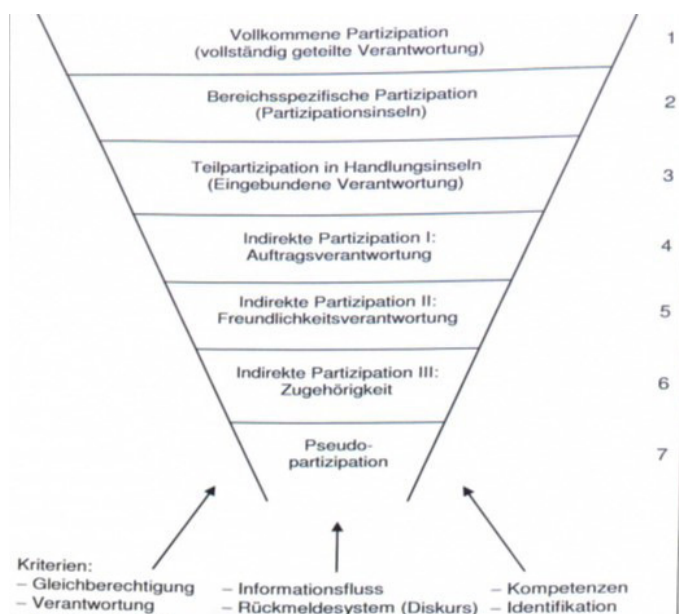


Abbildung 1: Oser, Biedermann 2006, S. 34.

Oser und Biedermann nehmen ihre Einteilung in verschiedene Partizipationsgrade anhand einzelner Kriterien vor. Diese Kriterien sind unterschiedlicher Natur und umfassen folgende Bereiche: Zuständigkeit (wie viel Zugriff auf handlungs- oder richtungsweisende Entscheidungen den Partizipierenden überlassen wird), Verantwortlichkeit (die Haftung für Risiken – sowohl Erfolg als auch Misserfolg bzw.

¹¹Vgl. ebd.

¹²Vgl. Student, Sonja (2007): „Der Klassenrat. Beteiligung und Mitverantwortung von Anfang an.“ In: Eikel, Angelika (Hg.): Demokratische Partizipation in der Schule. Ermöglichen, Fördern, Umsetzen (Politik unterrichten). Schwalbach: Wochenschau-Verlag, S.77f.

¹³Vgl. Eikel 2007, S. 21.

¹⁴Oser; Biedermann 2006, S. 27.

Fehlern), Kompetenzen (die zur Bewältigung einer Aufgabe nötigen Fertigkeiten), Hierarchie (die Frage nach dem zur Verfügung stehenden Handlungsspielraum einzelner Akteure), Rollenverteilung, (wie und nach welchen Kriterien Aufgaben verteilt werden), Informationsfluss (das Ausmaß der Weitergabe von Informationen und Wissen), Identifikation (ob und inwieweit sich die Partizipierenden als Teil der Gruppe verstehen), Legitimation (inwiefern die Berechtigung und Funktion der Partizipation publik gemacht wird) sowie Initiative (die Möglichkeit, individuelle Ideen zu verfolgen und umsetzen zu können).¹⁵

Entsprechend der Ausprägung dieser Kriterien haben die Autoren ihr Modell in unterschiedliche Intensitätsstufen hierarchisch geordnet, wobei diese gestufte Ordnung „als solche nichts [...] über Qualitäten des Zusammenlebens“¹⁶ aussagt. Jede Stufe der Partizipation hat ihre eigene Daseinsberechtigung und darf nicht instinktiv besser oder schlechter bewertet werden als die anderen, denn „ob die jeweilige mehr oder weniger ausgeprägte Partizipationsvorstellung adäquat, situationsrelevant und/oder ethisch verträglich ist“¹⁷, muss im Einzelfall geprüft werden.

Dennoch unterteilen Oser und Biedermann Partizipationsmöglichkeiten in insgesamt sieben verschiedene Grade der Partizipation, wobei die Stufen, je tiefer sie werden, immer weniger Handlungsspielraum und Gelegenheiten zur Beteiligung ermöglichen. Die siebte Stufe bezeichnen sie aufgrund vorgetäuschter Teilhabe an Prozessen als Pseudopartizipation.¹⁸ Volker Reinhardt schreibt über diese, dass es „wahrscheinlich wenig [gibt], was demotivierender und verheerender im Schulalltag sein kann, als eine Pseudo- oder Scheinpartizipation, die dann entsteht, wenn Beteiligung ausgesprochen wird, es für die Schülerschaft in der Sache aber nichts mitzubestimmen gibt“¹⁹. Doch auch die Stufen sechs bis einschließlich vier bezeichnen Oser und Biedermann nur als indirekte Partizipation, weil – unter anderem – lediglich hierarchisch zugewiesene Aufgaben erledigt werden.

Ab Stufe drei der Partizipationsgrade kann nun also von tatsächlicher Partizipation gesprochen werden, wobei sich auch diese Stufen noch einmal deutlich unterscheiden. Während bei Stufe drei und zwei noch von partieller Mitgestaltung ausgegangen wird, ist die erste Partizipationsstufe der vollkommenen Partizipation dadurch geprägt, dass alle der zuvor beschriebenen Kriterien zu gleichen Teilen unter den teilnehmenden Individuen aufgeteilt sind, wobei besonders die gemeinsame Planung, Entscheidungsfindung und Durchführung kennzeichnend sei.²⁰

¹⁵Vgl. ebd., S. 28f.

¹⁶Ebd., S. 35.

¹⁷Ebd., S. 27f.

¹⁸Vgl. ebd., S. 33f.

¹⁹Reinhardt, Volker (2011): "Einleitung." In: Ders. (Hg.): Demokratie und Partizipation von Anfang an. Tagungspublikation des Fachteams Politische Bildung und Demokratiepädagogik an der PHZ Luzern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, S. 2.

²⁰Vgl. Oser; Biedermann 2006, S. 29ff.

Warum und wie Partizipation in der Schule untersuchen?

Da in den vergangenen Jahren immer häufiger darüber diskutiert wurde, was gegen die geringe Wahlbeteiligung und gegen die damit verbundene Politikverdrossenheit getan werden könne, stößt man im aktuellen demokratiepädagogischen Diskurs häufig auf die Annahme, dass in der Schule durch Möglichkeiten der Partizipation ein Ansatz liegen könnte, diese Problematik zu bewältigen.²¹ Im Zuge der Auseinandersetzung mit dem Thema kam deshalb die Frage auf, inwiefern die zahlreichen Modelle der Demokratieerziehung durch Partizipation in der Schule tatsächlich umgesetzt und von den Schülerinnen und Schülern angenommen werden. Weiterhin sollte geklärt werden, welche Vorstellungen die Jugendlichen bezüglich einer besseren Umsetzung dieser Modelle haben und inwiefern sie nach demokratischer Beteiligung streben.

Um dieser Frage auf den Grund zu gehen, wurde das im vorigen Kapitel erläuterte Stufenmodell von Oser und Biedermann gewählt, um die vorhandenen Angebote nach Graden der Intensität einzuordnen. Das Modell bietet im Gegensatz zu anderen die Möglichkeit, Partizipationsformen auf verschiedene Kriterien hin zu untersuchen und sie nach objektiv beschriebenen Intensitätsstufen zu unterscheiden.

Auf Grundlage dieses Modells wurde ein Fragebogen entwickelt, der die verschiedenen Kriterien in den unterschiedlichen Formen der Partizipation ermitteln soll. Dieser Fragebogen behandelt exemplarisch je ein Beispiel für repräsentative, basisdemokratische und projektorientierte Partizipation. Die Beispiele – Klassenrat, Klassensprecher/Schülerrat und allgemeine Projekte – wurden bestimmt, da diese an niedersächsischen Schulen am häufigsten vorzufinden sind.

Der Fragebogen wurde an je eine Klasse in den Jahrgängen fünf bis zehn der exemplarisch ausgewählten Schule ausgeteilt. Aufgrund der kleinstädtischen Struktur kann man das Julianum mit seiner schwach heterogenen Schülerschaft selbstverständlich nicht als stellvertretend für alle Schulen Niedersachsens bezeichnen, dennoch ist die Schule – gerade im ländlichen Bereich mit vielen Kleinstädten – durchaus repräsentativ. Wegen der entsprechend hohen Anzahl Befragter, wurde eine quantitative Fragebogenstudie gewählt, um möglichst viele Meinungen einzuholen und einen Vergleich zwischen den Jahrgängen zu ermöglichen. Dabei wurde der Fragebogen sprachlich und inhaltlich so gestaltet, dass er für alle Jahrgangsstufen angemessen war und ohne Probleme bearbeitet werden konnte. Die Tatsache, dass der Fragebogen an den von Oser und Biedermann formulierten Kriterien orientiert gestaltet wurde, ermöglicht so eine genaue Zuordnung in die verschiedenen Partizipationsgrade, was mit einer qualitativen Studie so nicht hätte umgesetzt werden

²¹Vgl. Quesel, Carsten; Oser Fritz (2006): "Einleitung: Wie viel Einsatz braucht die Demokratie?" In: Dies. (Hg.): Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zürich: Rüegger, S. 1.

können. Der Ist-Zustand wurde dabei durch Zustimmung bzw. Ablehnung der Aussagen, die die Erfüllung eines Kriteriums implizieren („Ich denke, dass wir durch dieses Treffen Probleme besser klären können und somit unsere Klassengemeinschaft gestärkt wird.“ als Beispiel für Identifikation), erhoben. Der Soll-Zustand hingegen konnte durch Aussagen hinsichtlich der Wünsche in Bezug auf die stärkere Erfüllung der einzelnen Kriterien erhoben werden („Ich würde mir mehr Informationen vor und nach Entscheidungen sowie über die Umsetzung dieser Entscheidungen wünschen.“ als Beispiel für Informationsfluss). Anschließend wurden die Fragebögen nach den oben genannten Kriterien von Oser und Biedermann ausgewertet, um eine Einteilung der einzelnen Partizipationsformen in die unterschiedlichen Intensitätsstufen vornehmen zu können.

Darstellung der Ergebnisse

Wie bereits zuvor herausgestellt wurde, ist die Studie mithilfe eines Fragebogens am Gymnasium Julianum in Helmstedt in jeweils einer Klasse der Jahrgänge fünf bis zehn durchgeführt worden. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Studie sind dabei mit 55% tendenziell eher weiblich und unter den Klassen ist die neunte Klasse mit 21% aller Befragten überrepräsentiert, während die achte Klasse mit nur 13% unterrepräsentiert ist; die anderen Klassen machen jeweils zwischen 15% und 18% der Befragten aus.

Insgesamt lässt sich eine recht hohe Zufriedenheit mit den Möglichkeiten zur Partizipation feststellen, da die bestehenden Formen überwiegend für gut befunden werden und der Wunsch nach weiteren Möglichkeiten eher gering ist – wenn sich auch ein Großteil (69,5%) der befragten Schülerinnen und Schüler eine häufigere Teilnahme an Projekten wünscht.

Der Klassenrat als basisdemokratische Partizipationsform

Betrachtet man nun die einzelnen Formen der Partizipation, so kann man erkennen, dass das klasseninterne Treffen lediglich in den fünften und sechsten Klassen durchgeführt wird (95,56% der Befragten geben an, ein solches Treffen abzuhalten), während es ab der siebten Klasse nicht mehr abgehalten wird (89,37% der Befragten sagen aus, dass sie

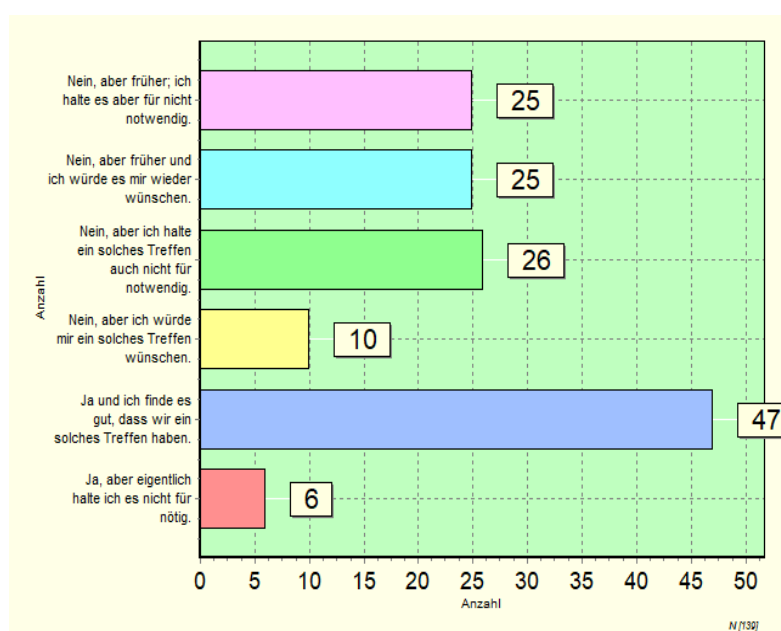


Abbildung 2: Haltet Ihr ein Treffen innerhalb Eurer Klasse ab, bei dem Ihr Dinge besprecht, die die Klasse betreffen?

ein solches Treffen nicht haben). Es fällt auf, dass mit 82 von 139 Schülerinnen und Schülern die Mehrheit ein klasseninternes Treffen – in Form eines Klassenrats oder einer Verfügungsstunde – für sinnvoll bzw. wünschenswert hält. Dazu muss man allerdings sagen, dass besonders die jüngeren Klassenstufen für diese Tendenz verantwortlich sind: Mit 89,08% befindet eine große Mehrzahl der fünften und sechsten Klassen, ein solches Treffen für gut und hilfreich, während sich in den Klassen acht bis zehn nur noch 39,2% für einen Klassenrat oder eine Verfügungsstunde aussprechen. Die befragte siebte Klasse bildet hierbei eine Ausnahme: 65% wünschen sich, diese Treffen erneut einzuführen. Bezüglich der Umsetzung dieser basisdemokratischen Partizipationsform sind die Schülerinnen und Schüler mit der Häufigkeit der Treffen im Mittel eher zufrieden (Mittelwert von 4,3; entsprechend der Antwortmöglichkeit „stimme zu“), mit der Themenauswahl – die zum Großteil die Klärung von Streitigkeiten, Wahlen vom Klassensprecher bzw. Klassensprecherin und das Aufstellen und die Einhaltung von Klassenregeln umfasst – sind die Befragten mit einem Mittelwert von 4,76, was der Antwortmöglichkeit „stimme zu“ entspricht, im Durchschnitt sogar zufrieden. Der Klassenrat als basisdemokratische Partizipationsmöglichkeit stellt in dieser Studie insofern eine Ausnahme dar, als dass nur hier ein Unterschied in der Wahrnehmung der Angebote als auch in den Wünschen hinsichtlich dieser zwischen jüngeren Schülerinnen und Schülern der fünften bis siebten Klasse im Vergleich zu älteren aus dem achten bis zehnten Jahrgang deutlich wird; sowohl bei der repräsentativen als auch der projektorientierten Partizipation fallen die Urteile jüngerer und älterer Schülerinnen und Schüler wesentlich homogener aus. Die Leitung bzw. Moderation des Treffens übernimmt dabei laut 75% der Schülerinnen und Schüler der Lehrer bzw. die Lehrerin und auch in den Abstimmungen sehen 47% bei bestimmten Themen eine Ungleichheit in der Stimmgewichtung, während 49% eine Gleichberechtigung der Stimmen wahrnehmen. Insgesamt schätzen die Schülerinnen und Schüler die abgefragten Kriterien der Partizipation nach Oser und Biedermann – in diesem Fall Identifikation, Gleichberechtigung, Legitimation, Initiative und Informationsfluss – als gut ein (im Mittel liegen die Werte zwischen 4,81 und 4,85, was der Antwortmöglichkeit „stimme zu“ entspricht) und wünschen sich dementsprechend eher keine Verbesserung in der Umsetzung der Treffen.

Klassensprecher und Schülerrat als repräsentative Partizipationsformen

Die gesetzlich vorgeschriebene Partizipationsform der Klassensprecher und des Schülerrats bzw. Schülerparlaments ist auch in der für die Studie gewählten Schule vorzufinden: So geben alle Befragten an, einen Klassensprecher oder eine Klassensprecherin zu wählen, der oder die dann im Schülerrat oder -parlament die Interessen der Klasse vertreten soll. 71% der Schülerinnen und Schüler sagen aus, dass sich dieser Schülerrat bzw. dieses

Schülerparlament regelmäßig trifft, allerdings wissen etwa 46% der Befragten nicht, wie eine Sitzung dieses Gremiums abläuft, etwa genauso viel (45%) geben jedoch an, dass es einen oder mehrere Vorsitzende aus den Reihen der Schülerschaft gibt, die die Sitzungen leiten. Gleichberechtigung, Informationsfluss, Legitimation, Identifikation und Initiative werden insgesamt als zufriedenstellend eingeschätzt.

Projekte als Beispiel für projektorientierte Partizipation

Die Wahrnehmung und Wünsche bezüglich Partizipation in Projekten unterscheiden sich dahingehend von den basisdemokratischen und repräsentativen Formen, dass hier noch Verbesserungen erstrebt werden und die Zufriedenheit nicht besonders hoch ist. So beurteilen die Schülerinnen und Schüler die Zuständigkeit – also wie viel Zugriff sie auf wichtige Entscheidungen und die Gestaltung hatten – beim Durchführen der Projekte im Mittel nur als eher zufriedenstellend und stimmen daher auch dem Wunsch zu, mehr allein entscheiden zu können. Ebenso sehen die Befragten noch Verbesserungsmöglichkeiten in der Möglichkeit zur Initiative, Verantwortung und

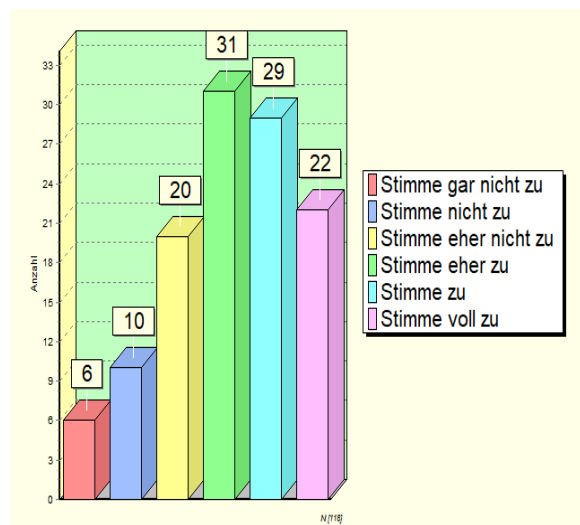


Abbildung 3: Ich würde mir wünschen, häufiger an Projekten teilhaben zu können.

der Legitimation. Den Informationsfluss und die Rollenverteilung dagegen empfinden die Schülerinnen und Schüler als zufriedenstellend; die Identifikation wird bei Projekten sogar als hoch beurteilt. Insgesamt hegen die Befragten den Wunsch, häufiger an Projekten teilnehmen zu können.

Interpretation der Ergebnisse

Die im vorigen Kapitel dargestellten Ergebnisse sollen im Folgenden auf ihre Aussagekraft hinsichtlich der leitenden Forschungsfragen untersucht werden. Jedes erfragte Kriterium wurde, wenn mehr als 50% der Schülerinnen und Schüler der Aussage zum jeweiligen Kriterium zustimmen, als erfüllt beurteilt. Die Einteilung in die Intensitätsstufen erfolgt anschließend auf Grundlage der Anzahl erfüllter Kriterien – je mehr und je stärker Kriterien erfüllt wurden, desto höher ist die Stufe der Intensität.

Der Klassenrat als basisdemokratische Partizipationsform

Die basisdemokratische Partizipationsform, welche durch das Beispiel des Klassenrats im Fragebogen repräsentiert wird, kann nach dem Stufenmodell Osers und Biedermanns in die zweite Intensitätsstufe, der bereichsspezifischen Partizipation, eingeordnet werden. Dies

ergibt sich aus den Aussagen der Schülerinnen und Schüler zu den abgefragten Kategorien, die Oser und Biedermann aufgestellt haben.

So beurteilt die Schülerschaft die Zuständigkeit im Klassenrat als gleichberechtigt. Gleichzeitig denkt die Mehrheit, dass sich alle an die getroffenen Entscheidungen halten und diese befolgen. Die Tatsache, dass 47,42% der Schülerinnen und Schüler angeben, dass die Gleichwertigkeit aller Stimmen – also sowohl der Schülerschaft als auch der Lehrkraft – vom Thema abhängig ist, deutet darauf hin, dass die Lehrerin bzw. der Lehrer noch immer als eine in der Hierarchie höher positionierte Autoritätsperson inner- und außerhalb des Klassenrats wahrgenommen wird, obwohl mehrheitlich von einer Gleichwertigkeit der Stimmen ausgegangen wird. 88,66% aller Befragten bewerten den Informationsfluss als zufriedenstellend oder besser, wobei sich fast die Hälfte noch mehr Weitergabe von Informationen wünschen würden, sodass nicht von einem optimalen Austausch gesprochen werden kann. Das Zugehörigkeitsgefühl zu dem System ist bei fast 90% der Befragten sehr stark ausgeprägt und auch die Chance zur Eigeninitiative sieht der Großteil als gegeben an. Hinsichtlich der Wünsche der Schülerinnen und Schüler lässt sich bei den genannten Kriterien feststellen, dass sie keinen Drang nach einer Erfüllung in höherem Maß verspüren. Lediglich bei der Zuständigkeit und der Initiative lässt sich ein leichter Wunsch nach stärkerer Berücksichtigung erkennen. Auch bei der Betrachtung der unterschiedlichen Alters- und Jahrgangsstufen lässt sich kaum ein Unterschied ausmachen.

Klassensprecher und Schülerrat als repräsentative Partizipationsformen

Der Schülerrat als Beispiel für die repräsentative Partizipationsform lässt sich in die dritte Intensitätsstufe, der Teilpartizipation in Handlungseineln, einordnen. Die Zuständigkeit innerhalb des Schülerrats ist klar umrissen, Schülerinnen und Schüler wissen, wofür sie zuständig sind und die Grenzen des eigenen Handelns sind bekannt. Innerhalb dieses Zuständigkeitsbereichs wird die Möglichkeit zur Teilnahme an Entscheidungsprozessen mit 83% hoch eingeschätzt. 95% der Befragten sehen im Schülerrat eine grundsätzliche Gleichberechtigung aller Klassensprecher und denken, dass alle unabhängig vom Alter dieselbe Berücksichtigung erfahren, es wird also von keiner Hierarchie ausgegangen. Eine breite Mehrheit der Schülerinnen und Schüler gibt an, sich mit dem System des Schülerrats identifizieren zu können. Dies sei laut Oser und Biedermann typisch für diese Intensitätsstufe der Partizipation, da sich die Handelnden oft als unverzichtbarer Teil des Ganzen sähen.²² Der Informationsfluss innerhalb dieser Strukturen wird von den Befragten als enorm effektiv wahrgenommen. Zwei Drittel aller Schülerinnen und Schüler finden, dass ihre Ideen in dem Schülerrat genügend Beachtung finden und gut eingebracht werden, die Initiative wird hier also als durchaus gut wahrgenommen.

²²Vgl. Oser; Biedermann 2006, S. 31.

Betrachtet man die Fragen, die auf die Wünsche der Schülerschaft abzielen, so stellt man schnell fest, dass sie mit der bisherigen Ausgestaltung der repräsentativen Partizipationsform überwiegend zufrieden sind. Es gibt kaum Wunsch nach Besserungen. Lediglich mit Blick auf Zuständigkeiten und Hierarchien weicht der Wunsch vom Ist-Zustand ab. Hier wünschen sich insgesamt 56% aller Befragten – trotz voriger Beteuerung, dass alle Klassen gleich berücksichtigt würden – dass die Anliegen und Interessen aller Klassen zu gleichen Teilen berücksichtigt werden sollen. Dies ist besonders bei den jüngeren Befragten zu beobachten. Während nur 42% der Schülerinnen und Schüler der Jahrgänge acht bis zehn diesen Wunsch äußern, sind es in den Jahrgängen fünf bis sieben 55%. Es lässt sich also darauf schließen, dass die jüngeren Schülerinnen und Schüler innerhalb dieser hierarchischen Strukturen benachteiligt werden und sie dies gerne verändern möchten, wohingegen die Älteren möglicherweise sogar einen Nutzen aus diesen Hierarchien und Zuständigkeiten ziehen. Es muss also auch innerhalb des Schülerrats von unterschiedlichen Partizipationsgraden für die verschiedenen Altersstufen ausgegangen werden.

Projekte als Beispiel für projektorientierte Partizipation

Die Projekte, als Beispiel für projektorientierte Partizipation, können in die zweite Intensitätsstufe, der bereichsspezifischen Partizipation, eingeordnet werden. Bei allen hier untersuchten Kriterien finden sich meist Zustimmungswerte im Bereich von 70% bis 81% wieder. Identifikation und Informationsfluss sind hoch, Eigeninitiative wird als hoch eingeschätzt, während die Verantwortlichkeit als von jedem Teilnehmenden getragen wahrgenommen wird. Die Schülerschaft stimmt weiterhin darin überein, dass es keine strikte Einteilung in Hierarchien innerhalb dieser Projekte gibt. Gleichzeitig unterliegt die Planung, Durchführung und Ausführung der Projekte laut den Schülerinnen und Schülern einer vollständigen Gleichberechtigung aller, wobei die Rollenverteilung in einzelnen Aufgabefeldern durch Kompetenzen erfolgt. Verbesserungsbedarf sehen sie jedoch noch im Informationsfluss und der Möglichkeit zur Eigeninitiative. Innerhalb der verschiedenen Jahrgänge unterscheiden sich die Meinungen der Befragten nicht signifikant.

Fazit

Blickt man auf die einzelnen Teile der bisherigen Arbeit zurück, so lässt sich relativ schnell erkennen, dass die zugrunde liegende Fragebogenstudie hinreichende Ergebnisse liefern konnte, um die eingangs formulierten Forschungsfragen zu beantworten. Das Vorgehen mittels einer quantitativen Arbeit sicherte dabei die nötige Anzahl von Befragten, um eine repräsentative Aussage über die zur Verfügung stehenden Partizipationsangebote der Schülerinnen und Schüler am Gymnasium Julianum in Helmstedt vorzunehmen. Eine Verallgemeinerung auf die Schülerschaft in Niedersachsen oder gar Deutschland ist

selbstverständlich nicht möglich, da die Schulkultur der untersuchten Schule sicherlich Einfluss auf die Ergebnisse genommen hat. Erst der umfassende Vergleich mehrerer Einzelschulen und Schulformen kann hier allgemeingültigere Aussagen erlauben.

Der Fragebogen bot darüber hinaus aufgrund der engen Orientierung an der Kategorisierung von Partizipation in Formen und Grade die Möglichkeit, die Angebote in die von Oser und Biedermann formulierten Intensitätsstufen der Partizipation einzuteilen und so eine Aussage über die Partizipationsmöglichkeiten an der exemplarisch ausgewählten Schule zu treffen.

Dabei konnte durch die Antworten der Schülerschaft sowohl der subjektive Ist-Zustand der partizipativen Angebote als auch der von den Schülern gewünschte Soll-Zustand ermittelt werden. Zusammenfassend lässt sich diesbezüglich sagen, dass die Schülerinnen und Schüler mit den ihnen zur Verfügung stehenden Angeboten überwiegend zufrieden sind und sie meist nicht viel verändern möchten. Dies macht auch die Auswertung anhand des Modells von Oser und Biedermann deutlich: Eine von drei getesteten Partizipationsformen wird durch die Schülerschaft so bewertet, dass man diese als Teilpartizipation in Handlungsinseln einstufen kann, während die anderen beiden der bereichsspezifischen Partizipation zuzuordnen sind.

Dennoch konnte mittels der Fragebogenstudie einige wichtige Fragen nicht vollends beantwortet werden. So wurde zwar die hohe Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler festgestellt, jedoch war es nicht möglich, alle der meist vielschichtigen und unterschiedlichen Gründe für diese Einschätzung zu ermitteln. Hier würde sich eine qualitative Studie durch Interviews mit den Schülerinnen und Schülern anbieten. Darüber hinaus umfasste der Fragebogen nur einige Formen der Partizipation an Schulen, wobei andere unerwähnt blieben und vielleicht auch den Schülerinnen und Schülern unbekannt waren. Es ist also möglich, dass die Schülerschaft nur aufgrund ihrer eingeschränkten Kenntnisse über alternative Partizipationsformen von einem hohen Maß der Partizipation ausgeht.

Die vorliegende Arbeit konnte somit eine bisher offen gebliebene Lücke im demokratiepädagogischen Diskurs aufzeigen und einen Beitrag dazu zu leisten, diese zu füllen. So konnte, an Oser und Biedermann angelehnt, das Modell der Intensitätsstufen von Partizipation auf seine Validität exemplarisch an der Realität überprüft werden. Anders als bisher üblich, wurde diesmal auch eine Unterscheidung zwischen den Einschätzungen und Wünschen jüngerer und älterer Schülerinnen und Schülern vorgenommen. Dabei konnte oft allerdings kein signifikanter Unterschied zwischen den Alters- und Jahrgangsstufen festgestellt werden. Weiterhin wurde nicht nur die gegenwärtige Wahrnehmung der partizipativen Angebote überprüft, sondern darüber hinaus auch noch die Wünsche der Schülerschaft diesbezüglich untersucht.

Natürlich vermag es diese Studie nicht allein, die eben erwähnte Forschungslücke zu schließen. Deshalb ist es umso wichtiger, dass sie im weiteren Diskurs als wichtige Stütze

dienen kann und weitere Arbeiten zu diesem Thema anregt. Eine tiefer greifende Analyse an verschiedenen Schulen wäre aus diesem Grund sehr erstrebenswert und dürfte neue Erkenntnisse liefern, die die Wirksamkeit von Partizipationsmöglichkeiten näher beleuchten.

Literaturverzeichnis

- Caduff, Claudio (2007): „Partizipation – ein wichtiger Teil der politischen Bildung.“ In: Folio. Zeitschrift für Berufsbildung (3), S. 3-12.
- Der Bundeswahlleiter, Statistisches Bundesamt (2018): Wahlbeteiligung und Stimmabgabe der Frauen und Männer nach Altersgruppen (Wahl zum 19. Deutschen Bundestag am 24. September 2017, Heft 4). Wiesbaden. Abgerufen unter: https://www.bundeswahlleiter.de/dam/jcr/e0d2b01f-32ff-40f0-ba9f-50b5f761bb22/btw17_heft4.pdf (letzter Zugriff: 15.02.2018).
- Diemer, Tobias (2007): „Das Schülerparlament. Ein Modell der Erweiterung Innerschulischer Partizipation.“ In: Eikel, Angelika (Hg.): Demokratische Partizipation in der Schule. Ermöglichen, Fördern, Umsetzen (Politik unterrichten). Schwalbach: Wochenschau-Verlag, S. 93-108.
- Eikel, Angelika (2007): „Demokratische Partizipation in der Schule.“ In: Dies. (Hg.): Demokratische Partizipation in der Schule. Ermöglichen, Fördern, Umsetzen (Politik unterrichten). Schwalbach: Wochenschau-Verlag, S. 7-39.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2016): Niedersächsisches Schulgesetz. Hannover. Lesefassung. Abgerufen unter: https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/service/rechts_und_verwaltungsvorschriften/niedersaechsisches_schulgesetz/das-niedersaechsische-schulgesetz-6520.html (letzter Zugriff: 15.02.2018).
- Oser, Fritz; Biedermann, Horst (2006): "Partizipation – ein Begriff, der Meister der Verwirrung ist." In: Carsten Quesel und Fritz Oser (Hg.): Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zürich: Rüegger, S. 17-37. Vgl. Quesel, Carsten; Oser Fritz (2006): "Einleitung: Wie viel Einsatz braucht die Demokratie?" In: Dies. (Hg.): Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zürich: Rüegger, S. 1-13.
- Reinhardt, Volker (2011): "Einleitung". In: Ders. (Hg.): Demokratie und Partizipation von Anfang an. Tagungspublikation des Fachteams Politische Bildung und Demokratiepädagogik an der PHZ Luzern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, S. 1-15.
- Student, Sonja (2007): „Der Klassenrat. Beteiligung und Mitverantwortung von Anfang an.“ In: Eikel, Angelika (Hg.): Demokratische Partizipation in der Schule. Ermöglichen, Fördern, Umsetzen. Schwalbach: Wochenschau-Verlag, S.77-92.

Analyse von Entscheidungskriterien für eine Beschulung an einer Förderschule aus Sicht von Erziehungsberechtigten

Katharina Wiehe, Lisa Leffers

Abstract

Das Ziel des vorliegenden Forschungsberichtes war es, herauszufinden, warum sich Erziehungsberechtigte förderbedürftiger Kinder bei der Schulwahl zum Teil bewusst für eine Förderschule entscheiden und welche Faktoren dabei eine Rolle spielen. Dazu wurden mittels eines auf die Fragestellung zugeschnittenen Fragebogens die Meinung von Erziehungsberechtigten zweier Förderschulen aus dem Osnabrücker Raum erfasst. Zunächst stellte sich heraus, dass die Befragten von einem weit gefassten Inklusionsbegriff ausgehen und darauf aufbauend auch ihre Antworten geben. Zu den Faktoren, die bei einer Schulwahl von Relevanz sind, zählen unter anderem gute Lernbedingungen, große und helle Räumlichkeiten sowie qualifizierte Lehrpersonen und ein ausgefeilter, auf die Kinder individuell angepasster Stundenplan. Daraus kann schlussgefolgert werden, eher äußere, schulische Bedingungen im Vordergrund stehen gegenüber didaktischen Konzepten und Methoden der Lehrkräfte.

Einleitung

In einem Interview mit der Neuen Osnabrücker Zeitung kam es durch Andreas Viehoff, dem Vertreter der allgemeinbildenden Schulen im Bildungsausschuss des Landkreises, zu folgender Aussage: „Die Eltern werden selbst entscheiden und ihr Wahlrecht ausüben. Wenn das dazu führt, dass Förderschulen wegen zu geringer Schülerzahlen schließen, dann ist das doch auch ein Ergebnis der Inklusion. Wichtig ist, dass Eltern weiterhin die Wahl haben.“¹ Mit Blick auf die Frage nach der zukünftigen Existenz von Förderschulen im Landkreis Osnabrück, steht für Viehoff die Entscheidung der Erziehungsberechtigten an erster Stelle. Dieser Artikel, aus dem das Zitat entnommen wurde, sowie zahlreiche weitere Quellen, haben uns dazu veranlasst, die Faktoren einer gezielten Entscheidung für eine Förderschule genauer zu untersuchen. Laut §4 des Niedersächsischen Schulgesetzes (NSchG) haben Eltern und Erziehungsberechtigte die Möglichkeit, ihr Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf entweder an eine inklusive Regelschule oder aber an eine sogenannte Förderschule zu schicken: „Die öffentlichen Schulen ermöglichen allen Schülerinnen und Schülern einen barrierefreien und gleichberechtigten Zugang und sind damit inklusive Schulen. Welche Schulform die Schülerinnen und Schüler besuchen, entscheiden die Erziehungsberechtigten.“² Nachdem in Deutschland die UN-

¹ Fays (2018), o. S.

² Vgl. Niedersächsisches Schulgesetz (2016), 6.

Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 in Kraft trat, steht das Thema der Inklusion und die damit verbundene mögliche Abschaffung der Förderschulen immer wieder im Fokus vieler Debatten.³

Im Rahmen des Seminars „Inklusion aus demokratiepädagogischer Perspektive“ an der Universität Osnabrück, sind die Autoren der Forschungsfrage „Warum entscheiden sich Erziehungsberechtigte förderbedürftiger Kinder bei der Schulwahl bewusst für eine Förderschule und welche Faktoren spielen dabei eine Rolle?“ nachgegangen. Dazu haben sie mithilfe von Fragebögen die Erziehungsberechtigten zweier Förderschulen in Niedersachsen befragt. Die Autoren erachten die Fragestellung als relevant für Förderschulen, als dass diese erfahren, welche Faktoren von Erziehungsberechtigten bei der Schulwahl berücksichtigt werden. Zudem steht es den Schulen frei, ihre Konzepte und Ansätze zu reflektieren und zu überprüfen. An dieser Stelle sollte zudem erwähnt werden, dass es den Autoren nicht darum geht, Förderschulen zu erhalten, sondern darum, die elterlichen Motive, die hinter dieser Wahl stehen, zu ergründen.

An die Einleitung dieses Forschungsberichts schließt zunächst eine grobe Charakterisierung der Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und Geistige Entwicklung an, in einem nächsten Schritt werden Forschungsfrage und -methode begründet, bevor die befragten Schulen kurz vorgestellt werden. Daraufhin folgt eine Darstellung und Interpretation der Ergebnisse nach selbstgewählten Schwerpunkten, welche den Autoren für diese Forschung als besonders interessant erscheinen und die genauer untersucht werden sollen. Der Bericht endet mit einer kritischen Reflexion aller zusammengetragenen Ergebnisse.

Charakterisierung der Förderschwerpunkte

Im Folgenden werden die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und Geistige Entwicklung näher ausgeführt, da diese für den weiteren Verlauf der Arbeit relevant sind. In Deutschland unterscheidet man neun Förderschwerpunkte: Lernen, geistige Entwicklung, Sprache, Hören, körperliche und motorische Entwicklung, Sehen, Unterricht kranker Schülerinnen und Schüler, emotionale und soziale Entwicklung, Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten.⁴

Sonderpädagogischer Förderbedarf wird mittels eines gezielten Verfahrens festgestellt.⁵ Dazu stellt eine Lehrkraft einen Antrag auf sonderpädagogische Unterstützung bei der zuständigen Schulaufsichtsbehörde. Es kommt zu einem Gespräch mit den betroffenen Erziehungsberechtigten und ein Gutachten wird erstellt. Hat eine schulärztliche Untersuchung stattgefunden, wird das Ergebnis ins Gutachten einbezogen und das

³ Vgl. Erdsiek-Rave (2015), 249f.

⁴ Vgl. Bauersfeld (2015), 38.

⁵ Vgl. hierzu und zum Folgenden Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen (2018), o. S.

Verfahren wird fortgesetzt. Die Schulaufsichtsbehörde entscheidet daraufhin über Zustimmung oder Ablehnung des Antrags auf sonderpädagogische Unterstützung. Bei einem abschließenden Gespräch mit den Erziehungsberechtigten wird die endgültige Entscheidung der Behörde bekannt gemacht und es besteht die Möglichkeit, die Unterlagen einzusehen. Die sonderpädagogische Förderung versucht, den Schülerinnen und Schülern möglichst frühzeitig Hilfestellung zu leisten und arbeitet ressourcenorientiert, das heißt, Schwächen der Kinder, die schon mittels des Förderschwerpunktes erfasst wurden, werden gemindert und Fähigkeiten herausgestellt. Dabei wird direkt am Kind und mit den Stärken dessen gearbeitet. Durch Erfolge werden bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein gestärkt.⁶ Schülerinnen und Schülern sollen auf individueller Ebene durch die sonderpädagogische Förderung beraten, angeleitet und im Alltag, aber auch in der Berufswahl, begleitet werden.⁷

Förderschwerpunkt Lernen

Im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen werden Schülerinnen und Schüler gefördert, die aufgrund einer Beeinträchtigung ihres Lern- und Leistungsverhaltens trotz individueller Förderung die Anforderungen einer Regelschule nicht dauerhaft erreichen können.⁸ Lernen ist von einer Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt geprägt.⁹ In diesem Zusammenhang entwickeln sich eigene Lernstrategien und Prozesse der Leistungsfähigkeit und das Individuum wird durch das Lernen zum eigenständigen Auseinandersetzen mit unterschiedlichsten Sachverhalten angeregt. Bei Schülerinnen und Schülern mit Lernbeeinträchtigungen ist die Interaktion von Individuum und Umwelt gestört, sodass allgemeine Lernziele nicht erreicht werden können. Eine Störung liegt vor allem dann vor, wenn bei den Kindern beispielsweise eine Lese-Rechtschreib-Schwäche oder eine Dyskalkulie vorliegt und sie nicht dazu in der Lage sind, dem vorgesehenen Lernstoff zu folgen. Weiterhin haben solche Beeinträchtigungen im Entwicklungsbereich der Kinder Auswirkungen auf ihr Denken und ihre Orientierungs- und Handlungsfähigkeit.¹⁰ Im Förderschwerpunkt Lernen fördert die sonderpädagogische Förderung „Denkprozesse, sprachliches Handeln, den Erwerb von altersentsprechendem Wissen, emotionale und soziale Stabilität sowie Handlungskompetenz“.¹¹

⁶ Vgl. Heimlich (2016), 69f.

⁷ Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1999a), o. S.

⁸ Vgl. Senat für Bildung (2011), o. S.

⁹ Vgl. hierzu und zum Folgenden Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1999a), o. S.

¹⁰ Vgl. ebd.

¹¹ Ebd.

Förderschwerpunkt Sprache

Im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Sprache werden Schülerinnen und Schüler, die aufgrund einer Beeinträchtigung ihrer sprachlichen Fähigkeiten besondere Betreuung in diesem Bereich bedürfen, gefördert. Sie haben beispielsweise Probleme im Redefluss, Auffälligkeiten in Aussprache und Wortschatz, wenden grammatikalische Regeln nicht korrekt an und weisen Schwierigkeiten im sprachlichen Verständnis auf.¹² Bei diesem Förderschwerpunkt kann es zu Auswirkungen auf andere Bereiche kommen, sodass Entwicklung und Leistungsfähigkeit des Kindes gestört werden.¹³ Ziel dieser sonderpädagogischen Förderung ist es, mit den Schülerinnen und Schülern Sprache aufzubauen und auszubauen sowie diese anzuwenden. Zudem sollen sie ihre eigene Kommunikationsfähigkeit erkennen und erlernen und mit ihrer sprachlichen Beeinträchtigung umgehen können. Dabei handelt es sich nicht um Sprachprobleme, die aufgrund von Migration entstehen, sondern um beispielsweise logopädische Aspekte.¹⁴

Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung

Im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung werden Schülerinnen und Schüler gefördert, die aufgrund einer Beeinträchtigung in ihrer geistigen Entwicklung auf sonderpädagogische Hilfe angewiesen sind. Es handelt sich hierbei zum Beispiel um Kinder, die an Trisomie 21 erkrankt sind. Diese Schülerinnen und Schüler sind oftmals in unterschiedlichen Entwicklungsbereichen sowie in ihrer Lernfähigkeit eingeschränkt. Meist tritt das Defizit in der geistigen Entwicklung nicht separat auf, sondern im Zusammenspiel mit körperlicher, emotionaler oder sozialer Einschränkung, das heißt, dieser Förderschwerpunkt geht mit anderen einher.¹⁵ Durch die 1998 beschlossenen Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung des Niedersächsischen Kultusministeriums, ergeben sich drei grundlegende „Kategorien, die als Leitziele fungieren: praktische Lebensbewältigung, Selbstständigkeit und Selbstbestimmung, Handlungsorientierung.“¹⁶ Eingeschränkte Möglichkeiten in der geistigen Entwicklung haben Auswirkungen auf soziales Umfeld sowie auf Persönlichkeitsentfaltung. Bei einer sonderpädagogischen Förderung im Bereich geistiger Entwicklung wird versucht, ein Leben mit Behinderung zu erlernen und damit umzugehen.¹⁷

¹² Vgl. Niedersächsischer Bildungsserver (2018), o. S.

¹³ Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1999b), o. S.

¹⁴ Ebd.

¹⁵ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2006), 11.

¹⁶ Bauersfeld (2015), 39.

¹⁷ Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1998), o. S.

Begründung der Forschungsmethode

Da die Fragestellung dieses Forschungsberichts lautet, warum Erziehungsberechtigte förderbedürftiger Kinder gezielt eine Förderschullaufbahn ihrer Kinder wählen, haben die Autoren sich für eine quantitative Methode mittels Fragebögen entschieden. Bei der quantitativen Methode mittels Fragebögen¹⁸ muss ein standardisierter Fragebogen erstellt und das Ergebnis statistisch analysiert werden.

Der Fragebogen soll an dieser Stelle knapp vorgestellt und erläutert werden. Zu Beginn wird nach dem Inklusionsverständnis der Personen gefragt. Dazu wurde eine Positionierung zwischen Zustimmung und Ablehnung zu Aussagen gefordert, die über Inklusion in den Medien getroffen werden. Mittels dieser Frage soll das bisherige Verständnis der Erziehungsberechtigten von Inklusion festgestellt werden. Daraufaufgehend wird nach möglichen Faktoren zur Wahl der Förderschule gefragt, um einen Überblick zu erhalten, inwieweit die Faktoren einer allgemeinen Schulwahl auch auf die Förderschulwahl übertragbar sind. Es schließt sich eine Frage nach den Ansprüchen der Erziehungsberechtigten in Bezug auf Prioritäten an der Schule an. Dieses erfolgt im Fragebogen mittels Skalenfragen, bei denen sich die Befragten positionieren müssen. Wichtig ist diese Einordnung deshalb, um herauszufinden, ob die Befragten äußere schulische Bedingungen, wie beispielsweise Verpflegung durch eine Mensa, Räumlichkeiten, etc., als wichtiger erachten, oder ob didaktische Ansprüche an die Schule mehr im Fokus stehen. Der Fragebogen endet mit der Abfrage von biographischen Eckdaten. Dazu gehören das Alter des förderbedürftigen Kindes, dessen Geschlecht, dessen Förderschwerpunkt und dessen Klassenstufe. Diese Angaben sind besonders zur statistischen Analyse notwendig, um mögliche Zusammenhänge, zum Beispiel bei Entscheidungen bezüglich eines bestimmten Förderschwerpunktes, zu erkennen.

Kurzvorstellung der befragten Schulen

In diesem Kapitel sollen die zwei befragten Förderschulen vorgestellt und Informationen zu den jeweiligen Förderschwerpunkten sowie zum Schulkonzept und Leitlinien geliefert werden. Da die Autoren durch das Kultusministerium gebeten wurden, die Anonymität der Schulen zu wahren, werden diese im Forschungsbericht mit Schule A und Schule B bezeichnet.

Schule A

Bei Schule A handelt es sich um eine Förderschule mit den Schwerpunkten Lernen (L) und Geistige Entwicklung (GE). 44 Schülerinnen und Schüler besuchen die Schule in GE-Klassen der Jahrgänge eins bis zwölf und 28 Schülerinnen und Schüler besuchen die Schule

¹⁸ Vgl. Röbbken (2016), o. S.

in L-Klassen der Jahrgänge sieben bis zehn. Der Unterricht gestaltet sich in kleinen Lerngruppen mit sechs bis 14 Schülerinnen und Schülern, in dem - laut Schulkonzept - durch intensive Zuwendung die individuelle Förderung sowie das handlungsorientierte Lernen im Vordergrund stehen sollen. Als mögliche Abschlüsse sind der Förderschulabschluss Lernen und Hauptschulabschluss nach der neunten Klasse zu erreichen. Die Schule A verfährt nach bestimmten Leitlinien:

- „Wir trauen unseren Schülerinnen und Schülern etwas zu und fordern sie heraus.“
- „Wir lernen alle.“
- „Wir sind verlässliche Wegbegleiter.“

Schule B

Bei Schule B handelt es sich um eine Förderschule mit dem Schwerpunkt Sprache (S). Etwa 100 Schülerinnen und Schüler besuchen Schule B, anstelle der ersten und zweiten Klasse gibt es sogenannte E-Klassen, in denen sie zusammen unterrichtet werden und die dem Einstieg dienen. Die Schüler, die diese Schule besuchen, befinden sich alle im Alter von sechs bis maximal elf Jahren. Der Unterricht wird nach dem Kerncurriculum der Grundschule abgehalten und findet in der Regel in Kleingruppen von zehn bis zwölf Schülerinnen und Schülern statt. Die Schule versteht sich als eine Durchgangsschule, das heißt, sie hat stetigen Kontakt mit der Schule am Wohnort der Kinder und ermöglicht so eine frühe Rückschulung. Die Schule B verfährt nach bestimmten Leitlinien:

- „Leben braucht Sprache.“
- „Sprache ist zentrales Kommunikationsmittel, mit dem wir Menschen unser Zusammenleben organisieren und gestalten.“
- „Sprache ist entscheidend bei der Aneignung von Wissen und beim erfolgreichen Lernen.“

Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Dieses Kapitel befasst sich mit der Darstellung und der Interpretation der Ergebnisse durch Einteilung des Fragebogens in themenverwandte Abschnitte.

Inklusion ist für mich...

Bei der ersten Frage konnten die Autoren herausfinden, dass insgesamt 85% der Befragten Inklusion als einen gleichberechtigten Umgang ungeachtet äußerer Kennzeichen und voller

Akzeptanz erachten.¹⁹ 57% der Befragten sehen die Vielfalt bei Inklusion eher als Chance anstatt als Problem und 47% sehen die Inklusion als eine Benachteiligung der Kinder ohne Förderbedarf. Für 48% der Befragten handelt es sich bei Inklusion - laut Auswertung des Fragebogens - um ein zeitintensives Konstrukt und für 42% stellt es ein Fass ohne Boden, also etwas, was zwar existiert, aber was auf die Dauer ins Unermessliche führt, dar. 71% stimmen der Aussage zu: „Inklusion ist für mich ein Prozess und gleichzeitig ein Ziel, menschliche Verschiedenheit wahrzunehmen und zu respektieren.“ 81% verstehen unter dem Konstrukt der Inklusion ein Miteinander und Voneinander lernen, 60% der Befragten sehen den Menschen im Mittelpunkt und empfinden keine Hierarchie eines besseren oder schlechteren. Der Aussage „Inklusion ist für mich die Betonung der Bedeutung von Schulen dafür, Gemeinschaften aufzubauen, Werte zu entwickeln und Leistungen zu steigern“ stimmten 57% zu. Bei 58% der Befragten ist Inklusion gleichzusetzen mit Individualität.

Interpretatorisch gesehen liegt bei den Befragten eine Tendenz zum weiten Inklusionsbegriff vor, der sich wie folgt definieren lässt: Niemand wird exkludiert, folglich sind alle Menschen in die Gesellschaft inkludiert.²⁰ Spricht man vom engen Inklusionsbegriff, so ist die gesellschaftliche Inklusion von Menschen mit Behinderung gemeint. Den weiten Inklusionsbegriff machen die Autoren vor allen Dingen an den Aussagen „Inklusion ist für mich ein gleichberechtigter Umgang [...]“, „Inklusion ist für mich, wenn Vielfalt als Chance und nicht als Problem gesehen wird.“, „[...] ein Prozess und gleichzeitig ein Ziel, menschliche Verschiedenheit wahrzunehmen und zu respektieren.“, „[...] ein Miteinander und Voneinander lernen.“, „[...] wenn der Mensch im Mittelpunkt steht und niemand „gleicher“ ist.“ und „Inklusion ist für mich Individualität.“ fest. Dass dieses eher weit gefasste Verständnis von Inklusion bei den Erziehungsberechtigten förderbedürftiger Kinder vorliegt, zeigt, dass diese sowohl als auch aufgeschlossen gegenüber Beeinträchtigten sind. Die Autoren gehen davon aus, dass die Erziehungsberechtigten bereits durch ihr Kind des Öfteren mit Inklusion in Kontakt gekommen sind und möglicherweise die Hoffnung haben, dass Menschen im Alltag ihrem Kind genauso offen begegnen, wie sie es als selbstverständlich auffassen.

Faktoren für die Wahl der Schulform

Bei der zweiten Frage konnte festgestellt werden, dass 60% der Befragten sich nicht wegen der Aufrechterhaltung des Freundeskreises ihres Kindes für eine Förderschule entschieden haben, 55% legten den Fokus auf die Schwerpunkte der Inklusion.²¹ Für 75% der befragten Erziehungsberechtigten sind die Lernbedingungen wie Klassengröße oder Räumlichkeiten

¹⁹ Vgl. hierzu und zum Folgenden Anhang 4, S. X

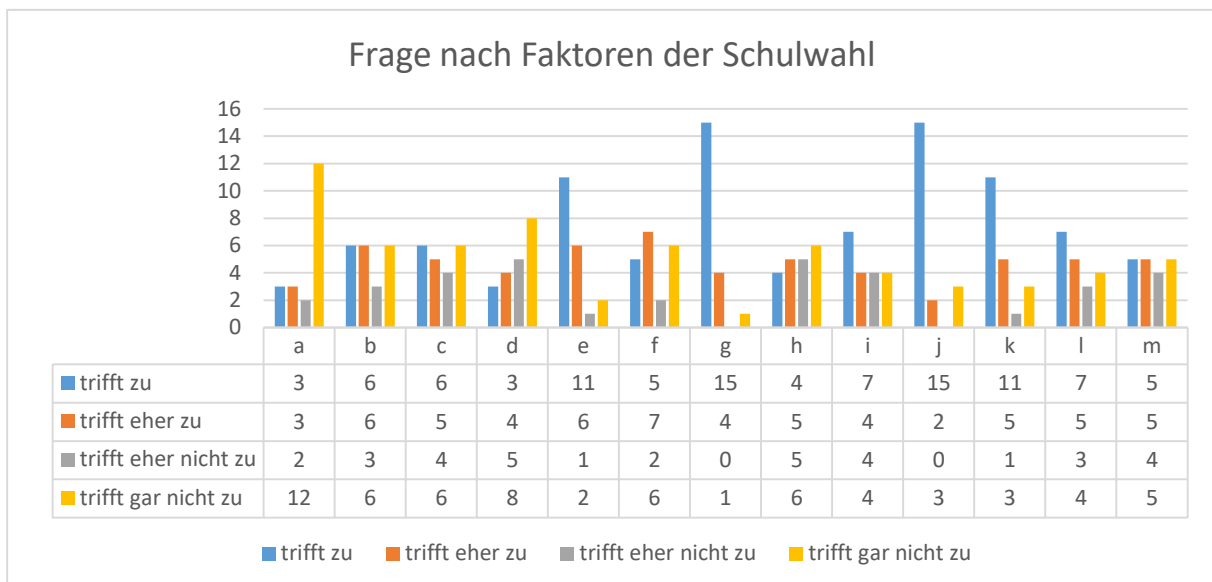
²⁰ Vgl. hierzu und zum Folgenden Anhang 7, S. XII

²¹ Vgl. hierzu und zum Folgenden Anhang 5, S. XI

ausschlaggebend. Erneut 75% legen Wert auf den Wohlfühlfaktor ihres Kindes und für 55% der Befragten zählt der erste Eindruck der Schule bei der Schulwahl. Bei 40% der Befragten spielt der Auftritt der Schule in Medien oder Internet eine entscheidende Rolle. 36% der Erziehungsberechtigten halten didaktische Konzepte und Methoden für relevant.

Es fällt auf, dass weit mehr als die Hälfte der Befragten den Wohlfühlfaktor des Kindes in den Vordergrund stellen, demgegenüber aber die Mehrheit der Erziehungsberechtigten ihre Kinder nicht zu einer Förderschule schicken, um den Freundeskreis aufrechtzuerhalten. Dieses ergibt für uns ein Widerspruch, da auch der Freundeskreis in der Schule bei dem Kind dafür sorgen kann, dass es sich wohlfühlt. Die Anzahl der Befragten, die die didaktischen Konzepte und Methoden als wichtig erachtet, ist in den Augen der Autoren im Vergleich dazu extrem niedrig.

Abbildung 1: Welche Faktoren haben Sie bei der Schulwahl für Ihr Kind berücksichtigt?



Die Autoren sind davon ausgegangen, dass gerade bei einer Förderschule nicht die Räumlichkeiten und weiteren Lernbedingungen im Fokus stünden, sondern, dass die Erziehungsberechtigten das Augenmerk auf den „richtigen“, wertschätzenden und von den Ressourcen des Kindes ausgehenden Umgang mit ihren förderbedürftigen Kindern legen. Weiterhin haben die Autoren damit gerechnet, dass bei der Aussage „Fokus auf bestimmte Schwerpunkte der Inklusion“ die Mehrheit der Befragten mit „trifft zu“ oder „trifft eher zu“ antwortet. Die Autoren hätten erwartet, dass die Erziehungsberechtigten ihr Kind, bei dem beispielsweise der Förderschwerpunkt Sprache vorliegt, auf eine Schule schicken, die auf ebendiesen Förderschwerpunkt spezialisiert ist. Allerdings hat sich dies nicht bestätigt. Die Aussage, dass 40% der Befragten den Auftritt der Schule in Medien und Internet berücksichtigt, hat die Autoren eher ein wenig verwundert. Im Zeitalter des Internets und der

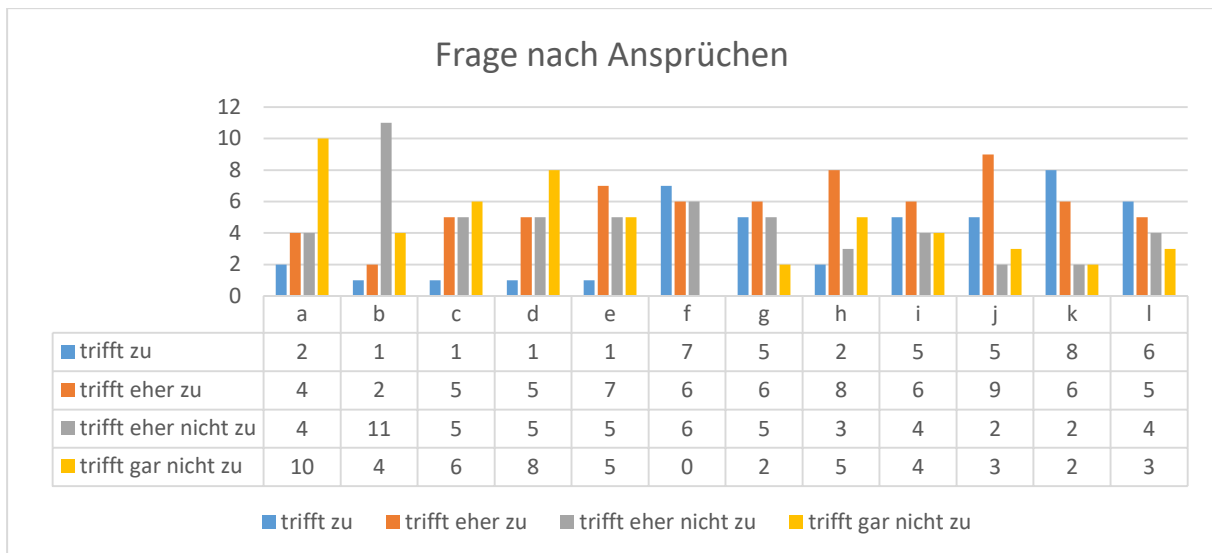
Digitalisierung gehen wir davon aus, dass sich Erziehungsberechtigte vor einer Schulwahl auch mithilfe von Homepages über die Schule und deren Konzepte informieren. Dies scheint an diesen Schulen nicht der Fall gewesen zu sein.

Ansprüche an die Schule

Bei dem dritten Frageblock des Fragebogens werden Prioritäten der Erziehungsberechtigten mit der Hilfe von Polaritätenprofilen abgefragt. Hier bevorzugen 70% der Befragten qualifizierte Lehrpersonen sowie guten Unterricht gegenüber großen, hellen und freundlichen Räumlichkeiten der Schule.²² Von 83% wird ein komprimierter Lehr- und Stundenplan einem ausgeglichenen Speisenangebot beispielsweise in einer Kantine vorgezogen. Die Individualförderung der förderbedürftigen Kinder außerhalb der Schule wird von 65% der Befragten gegenüber einer Ganztagsbetreuung innerhalb der Schule favorisiert. 68% der Erziehungsberechtigten wünscht sich für die Kinder eher eine in den Unterricht eingebundene Wertevermittlung sozialer Art wie beispielsweise das Training von Gruppenverhalten, von Fairness oder von Auseinandersetzung mit Konflikten im Vergleich zu außerschulischen Angeboten wie Arbeitsgemeinschaften. Bei den Befragten stimmten 72% für eine Bewahrung von Traditionen in der Schule im Sinne einer Vorbereitung auf Oster-, Nikolaus- oder Weihnachtsfest. 57% befürworten einen regelmäßigen Kontakt zu betreuenden Lehrpersonen gegenüber einem punktuellen Kontakt an Elternsprechtagen. Bei 88% der Befragten wurde zwischen einem regelmäßigen innerschulischen Sportprogramm und einer gezielten Berufsorientierung und -vorbereitung abgestimmt. Herausgestellt hat sich dabei, dass die Erziehungsberechtigten das Sportprogramm in der Schule bevorzugen. Statt einer Tempovorgabe durch die Lehrperson im Unterricht war bei 88% ein individuell abgestimmter Unterrichtsstoff von höherer Bedeutung. Außerdem steht das therapeutische Lernen wie etwa durch Ergo- oder Physiotherapie mit 61% bei den Befragten stärker im Fokus als die reine Vermittlung des Schulstoffes durch die Lehrkräfte.

Für die Interpretation der hier vorliegenden Daten ist auffällig, dass die Individualförderung sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule für die befragten Erziehungsberechtigten relevant ist. Nach Ansicht der Autoren haben die Befragten die Idee einer Förderschule für Schultag und Alltag verinnerlicht und verstehen die Schule nicht als einzige individualisierte Förderquelle ihres Kindes. Wertevermittlung und Traditionsbewahrung in der Schule lassen darauf schließen, dass den Erziehungsberechtigten auch eine gesellschaftliche Inklusion ihrer Kinder wichtig ist.

²² Vgl. hierzu und zum Folgenden Anhang 6, S. XI



Den Autoren zufolge ist dieses Ergebnis wichtig und zeigt noch einmal, dass die Befragten von einem weiten Inklusionsbegriff geprägt sind und sich diesen umgesetzt wünschen. Weiterhin konnte ermittelt werden, dass den Erziehungsberechtigten die Lehre in Form von qualifizierten Lehrkräften oder einem komprimierten Stundenplan wichtiger sind als die oben erwähnten Lernbedingungen. Die Autoren sind zu dem Schluss gekommen, dass es einer angemessenen Balance zwischen Lehr- und Lernbedingungen bedarf, um Erfolge zu erzielen. Der Wunsch der Erziehungsberechtigten nach regelmäßigem, individuellem Kontakt zu den Lehrkräften bedeutet für die Autoren, über das gesamte Schuljahr in engem Austausch mit dem Lehrenden zu stehen und damit eine Optimierung des kindlichen Verhaltens herbeiführen zu können. Außerdem entschieden sich nur 12% der Befragten gegen ein regelmäßiges Sportprogramm und damit eher für eine Berufsvorbereitung, was für die Autoren im Umkehrschluss bedeutet, dass die Erziehungsberechtigten zum Zeitpunkt dieser Befragung ein gesundheitsförderndes Sportprogramm mehr in den Blick nehmen als eine zukunftsorientierte Vorbereitung auf das Berufsleben. An dieser Stelle verwundert dieses Ergebnis nur dort, wo auch an einer weiterführenden Schule geforscht wird. Für den Fall der Förderschule, die von Kindern im Grundschulalter besucht wird, ist dieses Ergebnis nachvollziehbar. Diese Sichtweise auf die Gesundheit der Kinder lässt sich auch in der Favorisierung der therapeutischen Angebote erkennen.

Fazit und Ausblick

Im Laufe dieser Forschung stellten sich einige Faktoren heraus, die für die Erziehungsberechtigten bei der Schulwahl eine wichtige Rolle spielen. Hier sind eine angemessene Klassengröße sowie der Wohlfühlfaktor des Kindes an der Schule zu nennen. Didaktische Konzepte haben sich entgegen der Erwartungen der Autoren als weniger relevant für die Erziehungsberechtigten herausgestellt. Auch bei der Frage nach der Positionierung der Erziehungsberechtigten bezüglich den Ansprüchen an die jeweilige

Förderschule, konnten die Autoren unter anderem qualifizierte Lehrkräfte, einen komprimierten Stundenplan und vor allem einen individuell abgestimmten Unterrichtsstoff und damit verbunden die anerkannte Individualität der Schülerinnen und Schüler als relevant herausstellen.

Wirft man einen kritischen Blick auf den Verlauf der Forschungsarbeit und deren Ergebnisse, so kann man zunächst anmerken, dass es zu einem ungeplanten zeitlichen Mehraufwand kam. Dieses wurde vor allem in der Antragsstellung bei der niedersächsischen Landesschulbehörde, aber auch in der Handhabung der Fragebögen ersichtlich. Allerdings können die Autoren von einer unkomplizierten und aufgeschlossenen Kooperation mit den beiden Förderschulen des Landkreises Osnabrück sprechen, die Fragebögen wurden bereits vor dem Austeilen in den jeweiligen Klassen angekündigt, anschließend ausgeteilt und zuletzt wieder eingesammelt und an sie weitergegeben. Bei der Rücklaufquote ist anzumerken, dass diese eher gering ausfiel und die Autoren insgesamt nur 21 ausgefüllte Exemplare zurückerhielten. Diese Arbeit hat damit nicht den Anspruch, die Entscheidungskriterien zu verallgemeinern, da dieses aufgrund der zu geringen Stichprobe gar nicht möglich ist.

Im Laufe des Forschungsprozesses ergab sich für die Autoren ein Widerspruch bezüglich des Fehlens von angemessener Literatur zu der Forschungsfrage und dem gleichzeitigen Sichtbarwerden einer Forschungslücke. Aufgrund dessen fällt es schwer, diese Arbeit in die aktuelle Forschungslage einzuordnen. Hinsichtlich weiterer Forschung erachten die Autoren diesen Themenbereich von Inklusion als relevant und nicht unbeachtlich. Insgesamt könnte es mittels einer zukünftigen Forschung hier zu einer Optimierung der Förderschulen kommen, allerdings ist es fraglich, ob dieses notwendig ist, wenn die Förderschule unter Umständen in wenigen Jahren aufgelöst und abgeschafft werden soll. Sollte man bereits in naher Zukunft wissen, dass die Förderschulen abgeschafft würden, wäre diese Forschung trotzdem zu betreiben. Anstelle der Optimierung der Förderschulen in Bezug auf die Ansprüche der Erziehungsberechtigten würde man hier auf eine Optimierung inklusiver Schulen schließen können. Hinsichtlich dieses Themas sehen die Autoren ebenfalls Forschungsbedarf.

Literaturverzeichnis

Bauersfeld, Sören; Terfloth, Karin (2015): Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten. 2.

Auflage. München: Ernst Reinhardt.

Bbeauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (2017):

Was ist Barrierefreiheit?, in:

- https://www.behindertenbeauftragte.de/DE/Themen/Barrierefreiheit/WasistBarrierefreiheit/WasistBarrierefreiheit_node.html, letzter Zugriff: 20.02.18.
- Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen (2018): Fragen und Antworten zum Sonderpädagogischen Förderbedarf in der Primarstufe und Sekundarstufe I, in: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Eltern/Schule-in-NRW/FAQ-Sonderpaedagogische-Foerderung/index.html>, letzter Zugriff: 17.02.18.
- Erdsiek-Rave, Ute (2015): „Inklusive Bildung – zur Lage in Deutschland.“ In: Reichert-Garschhammer, Eva u.A. (Hg.): Inklusion und Partizipation – Vielfalt als Chance und Anspruch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fays, Jean-Charles (2018): Landkreis Osnabrück will fünf Förderschulen erhalten, in: <https://www.noz.de/lokales/osnabrueck/artikel/1021471/landkreis-osnabrueck-will-fuenf-foerderschulen-erhalten>, letzter Zugriff: 17.02.18.
- Heimlich, Ulrich (2016): „Gemeinsamer Unterricht im Rahmen inklusiver Didaktik“ In: Ulrich Heimlich, Franz B. Wember (Hgg.): Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. 3. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Niedersächsischer Bildungsserver (2018), Spezielle Förderschwerpunkte: Sprache, in: <http://www.nibis.de/nibis.php?menid=3802>, letzter Zugriff: 18.02.18.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2006): Sonderpädagogische Förderung: Informationen für Eltern. Hannover: Color-Druck GmbH.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2017): Das Niedersächsische Schulgesetz in der Fassung von Oktober 2016, in: https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/service/rechts_und_verwaltungsvorschriften/niedersaechsisches_schulgesetz/das-niedersaechsische-schulgesetz-6520.html, letzter Zugriff: 06.03.18.
- Röbken, Prof. Dr. Heinke; Wetzel, Kathrin (2016) Qualitative und quantitative Forschungsmethoden, in: https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/c3l/Studiengaenge/BABusinessAdmin/Download/Leseproben/bba_leseprobe_quli_quanti_forschungsmethoden.pdf, letzter Zugriff: 19.02.18.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1998): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, in: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1998/1998_06_20_FS_Geistige_Entwickl.pdf, letzter Zugriff: 19.02.18.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1999a): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen, in: <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopale.pdf>, letzter Zugriff: 17.02.18.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik

Deutschland (1999b): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache, in:

<http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sprache.pdf>,

letzter Zugriff: 17.02.18.

Senat für Bildung (2011): Mitteilung über Gesamtkonzept „Inklusive Schule“: Umsetzung der

UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, in:

https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/inklusion/gesamtkonzept_inklusion.pdf, letzter

Zugriff: 17.02.18.

Auswirkungen des Schulbildwandels auf die elterliche Einstellung zur Inklusion

Carina Jansen, Antonia Teipen

Abstract

In unserer Forschungsarbeit wurden Eltern von Grundschulkindern durch Fragebögen zu Schulzeiterfahrungen ihrer Kinder und zu ihren eigenen befragt, sowie speziell zum Thema Inklusion. Dabei sollte erfasst werden, wie stark die Ausmaße der Inklusion, die durch die UN-Behindertenrechtskonvention seit 2009 im deutschen Bildungssystem rechtskräftig umgesetzt wird, von den Eltern wahrgenommen werden. Befragt wurden sie zu Themen wie Gerechtigkeit, Respekt, Geschlechterrollen, Individualität, Chancengleichheit und auch zu dem Umgang mit Menschen mit Behinderung, da diese Punkte allesamt Standards für Inklusion darstellen. In der Forschungsarbeit bestätigte sich größtenteils die Umsetzung dieser Standards aus Sicht der Eltern heutiger Grundschüler. Sie sind der Ansicht, dass sich die sozialen Kompetenzen Geduld, Hilfsbereitschaft, Gleichberechtigung und Offenheit nicht gegenseitig ausschließen und einander tolerieren, verstärkt in den Schulen vermittelt werden und für inklusiven Unterricht essentiell sind.

Einleitung

„Früher war alles besser!“ – Eine Aussage, die oft als zutreffend angesehen und leicht daher gesagt werden kann. Doch, ob sich dies im Kontext der Inklusion bewahrheiten kann, bleibt zu bezweifeln. Das Thema Inklusion an Schulen ist im letzten Jahrzehnt immer lauter geworden und spaltet in vielen bildungspolitischen Debatten Meinungen. Noch vor einigen Jahren spielte der Begriff Inklusion für nur wenige Menschen eine Rolle, sodass sie zu den wenigen zählten, die die Bedeutung dahinter kannten. Heute ist Inklusion zum Alltag an Schulen geworden oder sollte es jedenfalls geworden sein.

Die junge Generation wächst mit einem Verständnis der Zugehörigkeit und der gemeinsamen Individualität auf und hat nie etwas anderes kennen gelernt. Ihre Eltern jedoch sind noch die ‚alte Schule‘ gewohnt, in der Menschen mit Behinderung auf gesonderte Schulen geschickt wurden und keine Rolle im Schulalltag der Norm gespielt haben. Hier kommt die Frage auf, wie sie die Entwicklungen heute bewerten. Stehen Eltern den Neuerungen des Schulsystems kritisch gegenüber oder begrüßen sie es mit offenen Armen?

Zur Beantwortung dieser Frage muss zunächst festgestellt werden, welche Änderungen an Schule die Eltern überhaupt wahrnehmen konnten. Deshalb beschäftigt sich die Forschungsarbeit im ersten Teil damit, wie sich das deutsche Schulsystem von schulischer Selektion hin zur Inklusion gewandelt hat, und was dies in der praktischen Umsetzung für die

vermittelten Werte an die Schülerinnen und Schüler zu bedeuten hat. Um dann aber auch empirisch zu überprüfen, inwieweit dieser Wandel stattfand, haben wir die Eltern gefragt, wie stark sie für die Inklusion bedeutende Aspekte in ihrer eigenen Schulzeit wahrgenommen haben und heute anhand des Schulalltags ihrer Kinder wahrnehmen können. Erst daraufhin wurden sie direkt zu ihrer Meinung und zum Verständnis von Inklusion befragt. In der Auswertung werden dann die Ergebnisse der Umfrage interpretiert und unsere Frage beantwortet: Wie hat sich der Schulbildwandel auf die elterliche Einstellung zu Inklusion ausgewirkt? Hier haben wir uns gefragt, wie die relativ neue Einführung und Umsetzung der Inklusion an Schulen, die somit das Schulbild in den letzten Jahrzehnten durch einen neuen Fokus auf die zu vermittelnden Kompetenzen geändert haben, die eigene Meinung der Eltern über Inklusion beeinflusst. Dieser Wandel wird in der Forschungsarbeit in Bezug auf das generelle Schulbild, auf die Lehrer, die Individualität und direkt auf Inklusion an Schulen betrachtet.

Entwicklung der Inklusion im deutschen Schulsystem

Wandel durch die UN-Behindertenrechtskonvention

In der UN-Behindertenrechtskonvention, die im Jahr 2009 in Deutschland in Kraft getreten ist, wird in Artikel 24 das Recht auf Bildung für behinderte Menschen garantiert, sodass es zu einer umfassenden Veränderung des deutschen Bildungssystems kommen musste, um die Inklusion als Schulalltag betrachten und umsetzen zu können. Die heute vor neun Jahren eingeführten Bestimmungen fordern unter anderem die Chancengleichheit innerhalb des Bildungssystems und das Lernen ohne Diskriminierung. Dabei dürfen Kinder mit Behinderung nicht vom Regelschulsystem ausgeschlossen und benachteiligt oder selektiert werden, sondern es sollen geeignete Maßnahmen mit der notwendigen Unterstützung für den gemeinsamen heterogenen Unterricht aller Schülerinnen und Schüler geschaffen werden.¹

Diese rechtsgültigen Bestimmungen bedeuteten das Ende einer langen Diskussion in der Bildungspolitik darüber, ob die Inklusion umgesetzt werden soll. Gleichzeitig ist dies aber der Anfang einer neuen Diskussion über die Methoden der Umsetzung. Dabei wird aber lediglich mit dem engen Inklusionsbegriff, der die Inklusion von Menschen mit Behinderung, also der bisher aus dem institutionellen Bildungssystem ausgeschlossenen Personengruppe, gearbeitet.² Dabei wird gefordert, dass Schülerinnen und Schüler, die von einer Seh- oder Hörbehinderung, einer sprachlichen Entwicklungsschwäche, einer geistigen- oder Lernbehinderung oder einer bestimmten anderen Körperbehinderung betroffen sind, in den

¹ Vgl. UN-Behindertenrechtskonvention (23.02.17).

² Vgl. Miethe, Tervooren, Ricken (2017), S. 11.

Normalunterricht inkludiert werden. Hier kann jedoch der Begriff Inklusion als sehr enge Differenzierung aufgefasst werden, die durch den weiten Inklusionsbegriff, der nicht näher in der UN-Konvention thematisiert wird, ausgeweitet wird. Dieser spiegelt ein umfassenderes Verständnis von Inklusion wider, bei dem alle Menschen, in diesem Kontext besonders Schülerinnen und Schüler inkludiert werden sollen. Das bedeutet im Umkehrschluss, dass niemand exkludiert werden darf.³ Dies gilt nicht nur für Menschen mit Behinderung, sondern für alle Mitglieder der Gesellschaft, die zwar nicht der institutionellen Ausgrenzung unterstellt waren, aber möglicherweise der strukturellen oder sozialen Exklusion, wie zum Beispiel eine Nichtzulassung an Schulen aufgrund schlechter Leistungen oder die Ausgrenzung einzelner Schüler aus der Klassengemeinschaft. Die umfassende Umsetzung der Inklusion stützt sich somit auf die Legitimation durch die UN-Konvention, sollte aber weiterführend die gesamte Heterogenität an Schulen fördern und die Schülerinnen und Schüler für eine Gesellschaft sensibilisieren, in der ein vielfältiges Menschenbild zum Alltag gehört und dies zu einer neu entwickelten Normalität wird.

Ein kurzer Rückblick auf schulische Selektion

Obwohl die praktische Umsetzung der Inklusion seit nun fast einem Jahrzehnt rechtsgültig ist, gilt das Thema für viele noch als neu, da die inklusive Pädagogik erst langsam in die Institution Schule vordringt.⁴ Das ‚traditionelle‘ Schulbild ist bisher noch in den Köpfen der meisten Menschen präsenter, in der eine Selektion der Schüler aufgrund ihrer kognitiven Leistungen und besonders stark aufgrund ihrer Behinderung stattfand.⁵ Vor der Umsetzung von Inklusion an Schulen wurden Menschen mit Behinderung noch gesondert an Sonderschulen unterrichtet. Diese Form der Differenzierung von Schülerinnen und Schülern galt bereits in den 1970er Jahren als sozioökonomisch bedingte Bildungsbenachteiligung derjenigen, die von der Normalschule ausgeschlossen und separat unterrichtet wurden. Die Sonderschulen wurden mit kritischem Blick gesehen und mit einer negativ besetzten Einstellung der Gesellschaft, die eine gewisse Abwertung mit sich brachte, betrachtet. Dabei trug die soziale Herabstufung der Schülerinnen und Schüler an Sonderschulen zu Lernbehinderungen, Verhaltensstörungen und gesellschaftlicher Chancenungleichheit bei.⁶ Bereits 1976 sollte der Selektion im Schulsystem durch Literatur wie „Einführung in Sonderschulpädagogik“ von Karl J. Kluge entgegen gewirkt werden, indem dadurch den Normalschulen eine Hilfestellung für die Integration geboten werden sollte. Allgemein kam es

³ Vgl. Fachtagung „Schulische Inklusion“ (22.02.17).

⁴ Vgl. Heimlich, Kahlert (2014), S. 121.

⁵ Vgl. Huf, Schnell (2015), S.23.

⁶ Vgl. Herz (2017), S. 26.

zu einer Integrationsbewegung, die der sozialen Selektion von Schule entgegen gestellt wurde und von Menschen mit Behinderung und ihren Eltern vorangetrieben wurde.⁷

Dabei darf der Begriff Integration nicht mit dem Begriff der Inklusion verwechselt werden, da bei der Integration von einer größeren homogenen Gruppe ausgegangen wird, die eine kleinere Außengruppe aufnimmt und in sich integriert, während es jedoch immer noch eine bewusste Differenz beider Gruppen gibt.⁸ Trotz der Bewegung wurden die meisten Schülerinnen und Schüler nicht an einer Regelschule integriert und es setzte sich hauptsächlich das selektive Schulsystem fort. Im Jahr 1994 kam es dann mit der Salamanca-Erklärung „Pädagogik für besondere Bedürfnisse“ zu einem größeren Schritt in Richtung Inklusion, da die von der UNESCO verfasste Erklärung die Einführung des weiten Inklusionsbegriffs in das Schulsystem und jegliche Ausschließung von Schülerinnen und Schülern in den politischen Diskurs warf und damit zum ersten Mal ein inklusives Bildungssystem forderte, in dem auf die Lernbedürfnisse jedes einzelnen Schülers eingegangen wird.⁹ Durch das Thema Inklusion musste ein neues Selbstverständnis von Schule geschaffen werden, bei dem die Schule nun einem Veränderungsprozess unterlegen war, der zu mehr Teilhabe an Lernen und Schulleben der individuellen Schülerschaft führen sollte.¹⁰ Durch das Schulsystem sollte eine Basis für eine gerechte und diskriminierungsfreie Gesellschaft geschaffen werden. Es kam zunächst zu einer langen bildungspolitischen Diskussion, in der mit Artikel 24 der UN-Konvention eine Entscheidung für die Inklusion getroffen wurde.

Umsetzung der Inklusion – Mehr Toleranz oder Überlastung des Schulsystems?

Im Gegensatz zum früheren Bildungssystem muss die Inklusion im gegenwärtigen Schulalltag gelebt werden und sollte eine weitaus größere Diversität der Schülerschaft schaffen, die von gegenseitiger Toleranz und Wertschätzung geprägt ist.

Das Leitbild einer inklusiven Schule, wie sie heute vorzufinden sein sollte, ist es, eine Chancengerechtigkeit im Bildungssystem für alle Menschen zu schaffen. Die Fragen, woher die Schüler stammen, welches Geschlecht sie haben, welche Farbe ihre Haut hat, welcher Religion sie angehören, welchen sozialen oder ökonomischen Status sie haben oder die Frage nach einer Behinderung dürfen nicht zu Diskriminierung veranlassen. Stattdessen sollen alle Beteiligten, Schüler wie auch Lehrer, eine Umgebung schaffen, die dazu führt, dass die individuellen Lernchancen vollends ausgeschöpft werden können.¹¹

⁷ Vgl. Herz (2017), S. 27.

⁸ Vgl. Inklusion und Integration (23.02.17).

⁹ Vgl. Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse (20.02.17).

¹⁰ Vgl. Heimlich, Kahlert (2014), S. 119.

¹¹ Vgl. Reich (2012), S.12.

Dabei kristallisieren sich fünf wichtige Standards der Inklusion heraus, die in der Bildung und Erziehung eine wichtige Rolle spielen und hier kurz zusammengefasst werden. Zunächst liegt ein besonderer Fokus darauf, die ethnokulturelle Gerechtigkeit zu unterstützen und gegen Rassismus anzukämpfen, sodass der Vielfalt der Menschen mit Respekt gegenübergetreten wird. Als nächstes soll das Denken nach Rollenbildern von Mädchen und Jungen ausgeschlossen werden, sodass es nicht zu Sexismus an der Schule kommen kann und eine Geschlechtergerechtigkeit herrscht, die auch individuelle Bevorzugungen durch die Lehrkraft ausschließt. Daran anknüpfend soll auch eine Verurteilung anderer aufgrund ihrer sexuellen Orientierung ausgeschlossen werden, sodass es zu Toleranz und Respekt gegenüber diversen Formen des sozialen Lebens kommt. Dabei sollte die Individualität in den verschiedenen Lebensstilen zugelassen werden, indem niemand wegen seiner Kleidung, seines sozialen Umfelds, wie zum Beispiel seiner Freunde und Familie, oder wegen seines Wohnstils verurteilt wird. Zu den Standards zählt außerdem, dass eine sozio-ökonomische Chancengleichheit an der inklusiven Schule herrschen muss, die Wege zu einem gewissen Lebensstil für die Schülerinnen und Schüler öffnet. Damit dies gelingt müssen Kompetenzen gefördert werden, die zur kulturellen, sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung beitragen. Zuletzt werden Menschen mit Behinderung in den Fokus gestellt, für die eine Chancengerechtigkeit hergestellt werden soll und die in der Inklusion nicht an ihren Defiziten gegenüber Menschen ohne Behinderung gemessen werden dürfen, da jeder Mensch vor dem Hintergrund der Einzigartigkeit jedes einzelnen betrachtet wird. Für eine Schule in einem inklusiven Schulsystem, wie es in Deutschland der Fall ist, sollten die aufgeführten Standards erfüllt sein und im Schulalltag vermittelt werden.¹²

Trotz der Entwicklung des Schulsystems zu einer immer stärker umgesetzten Inklusion und der dadurch vermittelten gerechten und diskriminierungsfreien Gesellschaft gibt es einige Gegenstimmen und Kritik an der inklusiven Schule. In einem Artikel aus dem Jahr 2015 werden folgende Befürchtungen geäußert:

„vermehrte Flüchtigkeit des fachlichen Lernens durch das nun riesige Leistungsspektrum

Vernachlässigung der besonders beeinträchtigten wie auch leistungsstarken Schüler
Grenzen individueller Förderung, Konfusion bei zieldifferentem Unterricht in
Großklassen Inkompetenz und Überlastung von nur flüchtig "inklusionsgeschulten"
Regelschullehrern Stagnation der (etwa in NRW) dringend nötigen Qualitätssteigerung
des Unterrichts“¹³

¹² Vgl. Reich (2012), S. 54.

¹³ S. Krath: Schulische Inklusion-Überwiegen die Nachteile? (22.02.17).

Hier ist zu erkennen, dass ein inklusives Schulsystem auch auf Gegenstimmen trifft, die durch eine immer heterogener werdende Lerngruppe eine Benachteiligung für manche Schüler und auch Probleme in der Umsetzung der Inklusion durch die Lehrkräfte sehen.

Der wahre Wandel durch Inklusion – Ein Meinungsbild aus dem Alltag

Durch den Wandel des deutschen Schulsystems in den letzten Jahren hat sich die allgemeine Selbstwahrnehmung von Schule verändert, sodass auch ein anderer Fokus bei der Kompetenzvermittlung an Schülerinnen und Schüler an den Tag gelegt wird. Die Elternschaft hat währenddessen den inklusiven Unterricht an der Schule nicht mehr während ihrer eigenen Schullaufbahn miterlebt, sondern hat zum Großteil nur praktische Erfahrungen mit dem selektiven Schulsystem. Dabei stellt sich die Frage, in wie weit die Eltern heutiger Schülerinnen und Schüler den inklusiven Unterricht befürworten oder diesem kritisch gegenüberstehen.

Aus diesem Grund beschäftigen wir uns mit der Wahrnehmung des aktuellen und damit inklusiven Schulsystems vor dem Hintergrund der eigenen, nicht-inklusive Schulerfahrungen der Eltern und forschen dabei an Zusammenhängen in den Bewertungen der unterschiedlichen Systeme von früher und heute, die sich mit der Zeit entwickelt und verändert haben.

Dabei forschen wir mit einer quantitativen Studie in Form von Fragebögen, um ein möglichst großes und aussagekräftiges Gesamtbild darstellen zu können, welches die allgemeine Haltung und nicht nur die spezifische Meinung einzelner Personen darstellt. Somit möchten wir herausfinden, inwieweit die Standards von Inklusion im praktischen Schulalltag der Kinder beobachtet werden können, wie zum Beispiel die Toleranz gegenüber Individualität oder der Chancengleichheit an der Schule. Dazu sollen bei der Forschungsarbeit die Unterschiede der Schulzeit während des Schulbesuchs der Eltern im Vergleich zur heutigen Schulzeit herauskristallisiert werden. Dann soll das Meinungsbild zur Inklusion erfasst werden, welches den bildungspolitischen Diskurs teilweise widerspiegelt und Argumente für und gegen die Umsetzung von Inklusion an Schulen aufzeigt. Dadurch soll nach der Reflexion des Schulwandels, der sich durch die Inklusion vollzogen hat, eine klare Stellungnahme zu dem Thema ermittelt werden. Außerdem wird das grundlegende Verständnis zum Begriff Inklusion abgefragt, um zu erkennen, wie das jeweilige Bild zur Inklusion aussieht, welches die Stellungnahme beeinflusst.

Bei unserer Forschung werden Eltern von Schülerinnen und Schülern einer Grundschule im dritten und vierten Jahrgang durch Fragebögen befragt, bei denen sie Aussagen durch Skalen in bestimmten Maßen zustimmen oder ablehnen konnten. Hier sollen bestimmte

Zusammenhänge erfasst werden, die möglicherweise miteinander korrelierbar sind. Insgesamt haben 63 Elternteile an der Umfrage teilgenommen.

Unser Ergebnis: Wie hat sich das Schulbild der Eltern gewandelt?

In der Umfrage haben die Eltern zunächst Fragen über ihre eigene Schulzeit beantwortet und diese Fragen wiederum hinsichtlich der Schulzeit ihrer eigenen Kinder. Hierbei standen Skalen mit den Bereichen „stimme voll zu“, „stimme eher zu“, „stimme eher nicht zu“ und „stimme gar nicht zu“ zur Verfügung. Für einen besseren Überblick werden im Folgenden die Ergebnisse der Skalen „stimme voll zu“ und „stimme eher zu“ sowie die Skalen „stimme eher nicht zu“ und „stimme gar nicht zu“ zusammengefasst. Für die Verdeutlichung der Unterschiede im Schulbild, ist es wichtig zu erwähnen, um welche Schulzeiten es sich genau handelt. Die befragten Eltern sind im Durchschnitt zwischen 35 und 45 Jahre alt und ihre Kinder besuchen heute die dritte und/oder vierte Klasse der Grundschule.

Wandel des Schulbildes in Bezug auf die Schule

Ein Aspekt des Schulbilds, der sich gewandelt hat, ist die Einstellung der Schule. So sind 74% der Eltern der Ansicht, dass ihre eigene Schule eine konservative Einstellung hatte, hingegen sehen sie die Schule ihrer Kinder nur zu 41 % als konservativ eingestellt an. 20%

Die Schule:	ist barrierefrei	war barrierefrei
Stimme voll zu	40%	13%
Stimme eher zu	47%	30%
Stimme nicht zu	10%	39%
Stimme gar nicht zu	3%	18%

der Eltern finden, dass die Schule offener gegenüber verschiedensten Schülern geworden ist. Heute sehen 87% der Eltern die Grundschule ihrer Kinder als barrierefrei an.

Hingegen fanden nur 43% der Eltern, dass die Schulen zu ihrer Schulzeit für Rollstuhlfahrer etc. zugänglich waren.

Wandel des Schulbildes in Bezug auf die Lehrer

Zum Schulbild tragen aber nicht nur die Einstellung der Schule, dessen Offenheit und Barrierefreiheit bei, ein anderer Aspekt sind die Lehrer. Rund 75% der Befragten sind der Ansicht, dass die Lehrer zu ihrer Schulzeit streng waren. Heute sehen nur 39% der Eltern die Lehrer ihrer Kinder als streng an. Es sind ca. 60% der Eltern der Auffassung, dass die heutigen Lehrer mit einzelnen Schülern geduldig sind. Dagegen empfanden ca. 40% die Lehrer zu der eigenen Schulzeit die Lehrer als geduldig. 64% der Eltern stimmen der Behauptung, die Lehrer nehmen sich Zeit für die Sorgen und Probleme der Kinder, zu. Betreffend der eigenen Schulzeit stimmten 54% der befragten Eltern zu. Ein weiterer Grund,

warum die Lehrweise als sozialer angesehen wird, ist die Gleichberechtigung. Denn 94% stimmen zu, dass Mädchen und Jungen heute gleichberechtigt werden. Im Gegensatz dazu sind nur 68% der Eltern der Meinung, dass dies bei ihrer Schulzeit der Fall war. Es sind 65% der Ansicht, dass die Kinder heute vom Lehrer nicht unterschiedlich behandelt werden. Dem gegenüber stehen 60% der Eltern mit der Ansicht, sie wären nicht unterschiedlich behandelt worden. Es stimmen 78% der Eltern der Behauptung, alle Kinder haben die gleichen Chancen auf gute Noten, zu. Bezüglich ihrer eigenen Schulzeit stimmten sie zu 84% zu.

Außerdem haben auch 84% der Eltern haben den Eindruck, dass dem Lehrer der Zusammenhalt in der Klasse wichtig ist. Dieser Wert ist um 20% höher, als der von der eigenen Schulzeit der Befragten. Dennoch ist die Klassengemeinschaft nach Auffassung der Eltern ungefähr gleich stark geblieben. Es stimmen 66% der Eltern der Behauptung, niemand wird ausgegrenzt, zu. Hinsichtlich ihrer eigenen Schulzeit stimmten nur 37% zu. „Kinder mit Handicap werden von den Mitschülern nicht ausgeschlossen“, dem stimmen 78% zu. Hinsichtlich der eigenen Schulzeit stimmen nur 51% zu. 82% der Eltern stimmen zu, dass Hilfsbereitschaft bei Eltern eine wichtige Rolle spielt. Bezüglich ihrer eigenen Schulzeit stimmten nur 56% zu. Dementsprechend stimmen 70% der Eltern zu, dass die Mitschüler sich heute gegenseitig beim Lernen helfen. Dem stehen 56% der Eltern gegenüber, die dem ebenfalls zustimmen. Es sind ca. 60% der Eltern der Auffassung, dass die heutigen Kinder viel Geduld mit einzelnen Mitschülern haben. Dagegen empfanden ca. 42% die Mitschüler und sich selbst zur eigenen Schulzeit als sehr geduldig.

Wandel des Schulbildes in Bezug auf die Individualität

Das Schulbild der Eltern hat sich im Bereich der Individualität der Schülerinnen und Schülern in verschiedene Richtungen gewandelt. Zum einen sind 90% der Eltern der Ansicht, dass die Mitschüler zu ihrer eigenen Schulzeit sehr individuell waren. Heute behaupten das 6% weniger Eltern über die Mitschüler ihrer Kinder. Es sind 52% der Auffassung, dass alle Schülerinnen und Schüler einen ähnlichen Kleidungsstil haben. Dem entgegen stehen 60% aus der eigenen Schulzeit der Eltern. Außerdem stagniert laut Sicht der Befragten die Zahl der Schüler, die sich durch ihr Auftreten von der Masse abheben.

An der Schule:	gibt es individuelle Förderungen	gab es individuelle Förderungen
Stimme voll zu	40%	16%
Stimme eher zu	52%	20%
Stimme eher nicht zu	8%	53%
Stimme gar nicht zu	0%	11%

Punkte, die aus Sicht der Eltern für eine zugenommene Individualität sprechen, betreffen den unterschiedlichen Leistungsstand der

Kinder, die Förderungen und die Herkunft. Es stimmen nur 19% der Eltern der Behauptung, alle Kinder einer Klasse hätten etwa den gleichen Leistungsstand, zu. Bezüglich ihrer eigenen Schulzeit stimmten sie zu 39% zu. Aus Sicht der Eltern ist die Anzahl individueller Förderungen um 56% angestiegen. Denn heute stimmen 92% zu, dass es an der Grundschule individuelle Förderungen gibt, zu ihrer eigenen Schulzeit stimmten dem nur 36% zu.

Außerdem sind die Befragten der klaren Ansicht, dass es mehr Kinder mit Migrationshintergrund gibt. 95% der Befragten stimmten zu, dass es einige Kinder mit Migrationshintergrund an der Schule gibt, zu ihrer eigenen Schulzeit stimmten dem 56% zu. Dementsprechend stimmten 54% der Eltern der Behauptung, ihr Kind und seine Freunde hätten die gleiche Herkunft bzw. Nationalität, nicht zu. Es stimmten nur 28% der Behauptung hinsichtlich ihrer persönlichen Schulzeit zu.

Wandel des Schulbildes in Bezug auf die Inklusion

Nun zur Frage, wie die Eltern zur Inklusion stehen. In unserer Umfrage stimmen 86% der

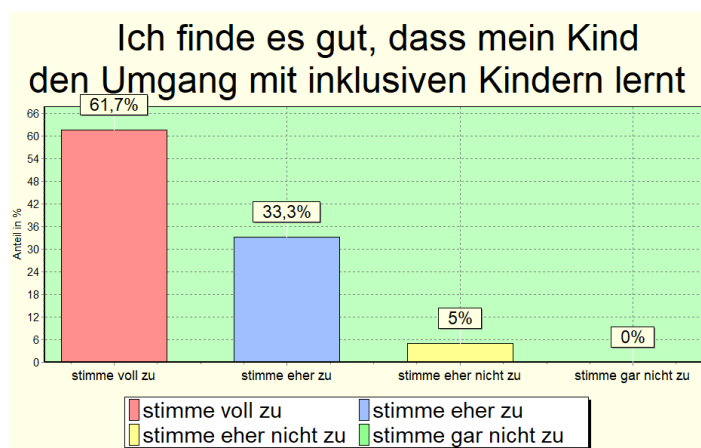


Abbildung 1: Ich finde es gut, dass mein Kind den Umgang mit inklusiven Kindern lernt

Befragten zu, dass ihr Kind durch Inklusion an der Schule an sozialen Kompetenzen gewinnt. Sogar 95% der Befragten stimmten der Behauptung „Ich finde es gut, dass mein Kind den Umgang mit inklusiven Kindern lernt“ zu (siehe Abbildung 1). Außerdem waren 88% der Befragten der Ansicht, dass Inklusion eine wichtige Rolle in der Gesellschaft spielen soll. Diese Zahlen sprechen für eine positive

Sicht auf Inklusion. In Bezug auf die vermeintlichen Schwachstellen der Inklusion sind die Befragten geteilter Meinung. So stimmen 67% der Befragten zu, dass durch inklusiven Unterricht viel Zeit verloren geht. Außerdem sind 59% der Befragten der Auffassung, dass durch inklusiven Unterricht die meisten Schüler weniger gefördert werden.

Doch wie stark sind die Eltern über Inklusion informiert und wie beeinflusst das ihre Stellung? Obwohl die befragten Eltern in ihrer eigenen Schulzeit kaum Erfahrungen mit dem inklusiven Unterricht gesammelt haben, stimmen dennoch 92% der Befragten zu, eine klare Vorstellung von Inklusion zu haben. Von den 92% sind ganze 89% der Befragten der Ansicht, dass Inklusion eine wichtige Rolle in der Gesellschaft spielen sollte. Diejenigen, die keine klare

Vorstellung von Inklusion haben, sind dennoch alle der Ansicht, dass Inklusion eine wichtige Rolle in der Gesellschaft spielen soll. 100% von Ihnen, finden es gut, dass ihr Kind den Umgang mit inklusiven Kindern lernt. Es äußern sich insgesamt nur 5% eher gegen den Kontakt ihres Kindes mit inklusiven Kindern. Diejenigen mit dieser Ansicht haben zugestimmt eine Vorstellung von Inklusion zu haben.

Interpretation der Ergebnisse

Nun wird der Fragebogen unter Berücksichtigung der Frage ausgewertet, in wie weit die Eltern heutiger Schülerinnen und Schüler den inklusiven Unterricht befürworten oder diesem kritisch gegenüberstehen. Hierbei wird zunächst der enge Inklusionsbegriff als Grundlage herangezogen, der sich vorrangig auf Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf bezieht.¹⁴

Eine der bereits in **3.3.** erwähnten Befürchtungen vor der Inklusion ist die Vernachlässigung der besonders beeinträchtigten Schüler, wie auch der leistungsstarken Schüler. Diese Sorge mag mit der vermehrten Flüchtigkeit des fachlichen Lernens durch das nun riesige Leistungsspektrum zusammenhängen, die ebenfalls eine Sorge aus dem Artikel in **3.3.** ist. Das Leistungsspektrum hat auch aus Sicht der befragten Eltern zugenommen, denn in den Grundschulen werden nun alle Kinder mit allen möglichen Schwächen und Stärken, ohne Aufteilung in homogene Gruppen, gemeinsam unterrichtet und nicht schon vor Beginn der Schulzeit voneinander getrennt. Dies könnte der Grund für die aus Sicht der Eltern zugenommenen Leistungsunterschiede sein. Um den zunehmenden Leistungsunterschied auszugleichen, geht nach Auffassung der Eltern viel Unterrichtszeit verloren. Dies lässt sich mit der zunehmenden Geduld gegenüber einzelnen Schülern in Zusammenhang bringen. Den sowohl die vom Lehrer ausgehende Geduld, wie auch die zugenommene Zeit, die die Lehrer für die Sorgen und Probleme der Kinder aufwenden, haben im Vergleich zu damals aus der Sicht der Eltern zugenommen. Diese Rücksicht und Verständnis ist für inklusiven Unterricht bedeutungsvoll.

Nun wird darauf geachtet, inwieweit die Eltern die Standards der Inklusion als umgesetzt empfinden. Zum einen lässt sich sagen, dass die Eltern der Ansicht sind, an den Schulen ist der Rassismus geringer geworden. Das zeigt sich dadurch, dass die Eltern der Ansicht sind, ihre Kinder seien mit Schülern anderer Herkunft und Nationen befreundet. Zum anderen ändert sich das Denken nach Rollenbildern von Mädchen und Jungen in Richtung einer Geschlechtergerechtigkeit. Dementsprechend stimmten die befragten Eltern zu, dass Mädchen und Jungen gleichberechtigt werden. Zu den Standards zählt außerdem, dass eine Chancengleichheit an der inklusiven Schule herrschen solle. Hier hat sich das Schulbild der

¹⁴ Artikel: Inklusion aus Sicht der Erziehungswissenschaft, Christine Benkert (03.03.18).

Eltern nicht geändert. 78% der befragten Eltern sind der Ansicht, dass alle Kinder die gleichen Chancen haben.

Fazit: Wie hat sich das Schulbild gewandelt?

Wo damals noch Frontalunterricht und Auswendiglernen den Schultag prägten, werden heute unterschiedliche Konzepte wie Gruppenarbeit, Lernspiele oder Stoffvermittlung mithilfe digitaler Medien für den Unterricht angewandt. Dabei steht im pädagogischen Fokus der Schule heute nicht mehr nur die Wissensvermittlung, sondern auch die Vermittlung sozialer Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Selbstständigkeit und Hilfsbereitschaft. Die Rolle des Lehrers hat sich dabei von einem fast reinen Wissensvermittler zu einem Helfer und Partner im Unterricht gewandelt, der von vielen Kindern als Vertrauens- und Bezugsperson gesehen wird. Der Lehrer wird so zum erziehenden Pädagogen, der im Unterschied zu den 70er Jahren mehr Pflichten und Verantwortung für seine Schüler übernehmen muss.¹⁵

Das Schulbild der Eltern hat sich in die gleiche Richtung gewandelt. Denn die Eltern sind der Meinung, dass dem Lehrer der Zusammenhalt in der Klasse wichtig ist, er sich mehr Zeit für die Sorgen und Probleme der Kinder nimmt und somit als Vertrauens- und Bezugsperson fungiert. Außerdem sind die Eltern der Meinung, dass die Geduld der Lehrer und die Geduld der Schüler mit einzelnen Schülern zugenommen hat. Schüler helfen sich heute mehr untereinander und grenzen sich heute weniger aus. Dementsprechend werden weniger Kinder, die ein Handicap haben, ausgeschlossen. Des Weiteren ist Schule offener gegenüber verschiedensten Schülern geworden.

Geduld, Hilfsbereitschaft, Gleichberechtigung, Offenheit, sich nicht gegenseitig ausschließen und einander tolerieren - das sind alles soziale Kompetenzen in denen sich Schule von damals, aus Sicht der Eltern, im Vergleich zu heute gewandelt hat.

Die eben genannten Punkte des Schulbildwandels der Eltern erfüllen Bedingungen von Inklusion. Somit könnte man meinen, dass ein Großteil der befragten Eltern der Ansicht sind Inklusion könne funktionieren. Sie sind der Inklusion gegenüber positiv gestimmt, denn sie finden, Inklusion solle eine wichtige Rolle in der Gesellschaft spielen. Außerdem befürworten sie, dass ihre Kinder den Umgang mit inklusiven Kindern lernen und sind daher der Ansicht, dass ihr Kind dadurch an sozialen Kompetenzen gewinnt.

Nun zur Frage „Wie stark sind die Eltern über Inklusion informiert und wie beeinflusst das ihre Stellung?“. Hier hat unsere Forschung keine bewertbare Antwort ergeben. Man könnte zwar aufgrund der vorliegenden Ergebnisse der Annahme sein, dass der Wissensstand über Inklusion der Eltern nicht wirklich die Stellung zur Inklusion beeinflusst. Allerdings wurde hier

¹⁵ Schule im Wandel - Das hat sich seit den 70er-Jahren verändert, Autor unbekannt (03.03.18).

der Wissensstand über Inklusion nicht ausreichend getestet und nach keiner Selbstauskunft gefragt. Stattdessen nur abgefragt, ob die Befragten meinen, eine klare Vorstellung von Inklusion zu haben. Ein Großteil der Befragten sind der Ansicht, eine klare Vorstellung von Inklusion zu haben, dementsprechend ist die Anzahl der restlichen Eltern zu gering um sie zu bewerten. Kritik an der hier angeführten Methode ist darin zu äußern, dass man einige Fragen hätte anders deuten können. Grund dafür war, dass die Eltern die Fragen unbeeinflusst beantworten sollten, also ohne zu merken, dass es um Inklusion geht. Deshalb wurde z.B. nicht festgelegt, ob bei den Fragen der enge oder weite Inklusionsbegriff zugrunde liegt.

Literaturverzeichnis

Fachtagung „Schulische Inklusion“ Universität Oldenburg:

https://www.unioldenburg.de/fileadmin/user_upload/diz/download/Veranstaltungen/Schulische_Inklusion/Schulische_Inklusion_19-5-2015/Fachtagung-Inklusion_JulianaGoschler.pdf (Stand: 22.02.17)

Heimlich, Ulrich; Kahlert, Joachim (Hrsg.) (2014): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. 2. Auflage, Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH

Herz, Birgit (2017): Zur historischen Proximetrie einer Wissenschaftsdisziplin.

Sonderpädagogik und die Dialektik von Inklusion und Exklusion. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

Huf, Christina; Schnell, Irmtraud (Hrsg.) (2015): Inklusive Bildung in Kita und Grundschule. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH

Inklusion und Integration: <http://www.inklusion-schule.info/inklusion/integration-und-inklusion.html> (Stand: 23.02.17)

Miethe, Ingrid; Tervooren, Anja; Ricken, Norbert (Hrsg.) (2017): Bildung und Teilhabe.

Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung. Wiesbaden: Springer VS

Reich, Kersten (Hrsg.) (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse (1994):

https://www.bildungsserver.de/onlineressource.html?onlineressourcen_id=46086 (Stand: 20.02.17)

Schule im Wandel - Das hat sich seit den 70er-Jahren verändert:

www.t-online.de/leben/familie/schulkind-und-jugendliche/id_80021818/schule-frueher-und-heute-das-hat-sich-veraendert.html (Stand: 03.03.18).

Schulische Inklusion-Überwiegen die Nachteile?:

<https://bildungsklick.de/bildung-und-gesellschaft/meldung/schulische-inklusion-ueberwiegen-die-nachteile/> (Stand: 22.02.17)

UN-Behindertenrechtskonvention: <https://www.behindertenrechtskonvention.info/bildung-3907/> (Stand: 23.02.17)

Zwischen Sinn und Unsinn – Eine Untersuchung zur Resonanz und zum Wirkungsgrad der Didaktischen Lernwerkstatt Inklusion in Osnabrück

Kristina Heimann, Joana Wolters

Abstract

Grundlage dieses Forschungsberichtes ist die Frage nach dem Effekt der Didaktischen Lernwerkstatt Inklusion in Osnabrück auf die Einstellung zu Inklusion und ihrer Umsetzung im schulischen Kontext¹ von 22 Lehramtsstudierenden. Der Fokus wurde dazu auf das Inklusionsverständnis, das Meinungsbild zu Inklusion im Allgemeinen und die subjektive Einschätzung zum Nutzen der Lernwerkstatt gelegt. Die Ergebnisse geben Grund zur Annahme, dass eine oberflächliche Auseinandersetzung mit der Lernwerkstatt Inklusion keinen herausragenden Effekt hat. Jedoch lassen sich positive Veränderungen verzeichnen und mögliche Optionen aufzeigen, wie die Nutzung der Lernwerkstatt vor allem für die Hauptzielgruppe der Lehramtsstudierenden optimiert werden kann.

Einführende Worte

„Es geht darum, dass sich unsere Gesellschaft öffnet, dass Vielfalt unser selbstverständliches Leitbild wird. Es geht um eine tolerante Gesellschaft, in der alle mit ihren jeweiligen Fähigkeiten und Voraussetzungen wertvoll sind.“² - Verena Bentele (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen)

Die Beschäftigung mit der Thematik rund um Inklusion ist so wichtig wie nie zuvor, da sich unsere Gesellschaft und unser Schulsystem mit den internationalen und bildungspolitischen Veränderungen direkt konfrontiert sehen. Mit der seit dem 03. Mai 2008 für alle unterzeichnenden Mitglieder der UN in Kraft getretenen UN-Behindertenrechtskonvention³ wurden viele Bereiche des öffentlichen Lebens, so natürlich auch das Schulsystem und seine Rahmenbedingungen, grundlegend beeinflusst. Im Vordergrund stehen ganz klar die Förderung und Forderung eines jeden Schülers⁴ in all den vorhandenen Talenten und Belangen, so wie es bereits im Eingangszitat verankert ist.⁵ Die Gestaltung der von der Uni-

¹ Hier geht es vor allem im Rahmen unserer Befragtengruppe, die bisher keine oder wenige Erfahrungen als Lehrende in der Schule gesammelt haben, darum, dass die Studierenden sich in ebendiese Rolle hineinversetzen und subjektiv einschätzen, wie Inklusion im schulischen Kontext umgesetzt wird bzw. werden kann.

² „Die UN-Behindertenrechtskonvention – Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“, S.2.

³ Vgl. „Die UN-Behindertenrechtskonvention – Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“, S.4.

⁴ Aufgrund der besseren Lesbarkeit wird auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Die Personenbezeichnungen gelten gleichsam für beide Geschlechter.

⁵ Vgl. Fußnote 2.

versität Osnabrück ins Leben gerufenen Didaktischen Lernwerkstatt Inklusion versucht, dies über ihre vielfältige Ausstattung zu erreichen, um der (angehenden) Lehrkraft den Umgang mit der heterogenen Schülergruppe, die durch die UN-BRK⁶ seither in nahezu allen Klassen und Jahrgangsstufen gleichermaßen zu finden ist⁷, zu erleichtern.

Lernwerkstätten haben sich auch im Hochschulbereich bereits in ganz Deutschland etabliert. Nicht alle sind mit dem Schwerpunkt „Inklusion“ verbunden.⁸ Gemeinsam ist ihnen jedoch eine eigens für sie entworfene Konzeption. Die Idee der Lernwerkstatt ist schon seit 32 Jahren in der Wissenschaft bekannt.⁹ Allerdings sind noch nicht annähernd so viele Untersuchungen zu der Effizienz von Lernwerkstattarbeit vorhanden, als dass valide Ergebnisse vorlägen, die generalisiert anwendbar wären. Die Didaktische Lernwerkstatt Inklusion Osnabrück stellt hier keine Ausnahme dar. Aus diesem Grund haben wir eine zweiteilige quantitative Evaluation ebendieser Lernwerkstatt über Fragebögen erarbeitet und durchgeführt, um der Frage nachzugehen, welchen Mehrwert die Lernwerkstatt Inklusion im Lehramtsstudium für die Studierenden hat.

Hierzu werden zunächst die in diesem Zusammenhang zentralen Begriffe „Inklusion“ und „Lernwerkstatt“ definiert. Darauf folgend werden Forschungsfrage, -vorgehen und gewählte -methode sowie die Rahmenbedingungen der Befragung beleuchtet. Hieran wird sich die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse anschließen. Abschließend erfolgen eine Reflexion des Forschungsvorgehens und eine Verknüpfung der Ergebnisse mit dem aktuellen Forschungsstand unter Aufweisen weiterführender Forschungsmöglichkeiten. Anhängend sind Literaturverzeichnis und Internetressourcen zu finden.

Die Akzeptanz der Didaktischen Lernwerkstatt Inklusion Osnabrück als Ort der Lehrerbildung oder des Erfahrens

Definitorisches

Inklusion ist ein Begriff, der bildungspolitisch bedingt für alle Lehrkräfte, Referendare und Lehramtsstudierende relevant ist.¹⁰ Das Schulsystem sieht sich mit massiven Veränderungen in der Strukturierung und den damit verbundenen Anforderungen konfrontiert. Um die bestehende und die Folgegenerationen an Lehrkräften optimal auf die vorherrschenden Bedingungen vorbereiten zu können, sind viele Experten, von Fachdidaktikern bis hin zu Erziehungswissenschaftlern, bemüht, passende Möglichkeiten zu schaffen.

⁶ UN-Behindertenrechtskonvention.

⁷ „Lernwerkstatt Inklusion Nürnberg – Konzept“, S.5.

⁸ Allein an der Universität Osnabrück gibt es in mehreren Lehramtsdisziplinen Lernwerkstätten, z.B. „OKTOPLUS“ im Bereich der Mathematikdidaktik. Siehe Homepage der AG Mathematikdidaktik der Universität Osnabrück.

⁹ Wedekind, Hartmut (2013), S.21.

¹⁰ Vgl. Fußnote 2.

Allerdings besteht nach wie vor die Frage nach einem einheitlichen Inklusionsbegriff, denn der Begriff „Inklusion“ kann sowohl in einer eng als auch in einer weit gefassten Definition verstanden werden. Dies „[...] macht die Konzeption einer inklusionssensiblen [...] Lehrerbildung sehr schwierig“¹¹, zumal die diversen Professuren, die im Zuge der UN-BRK sukzessive eingesetzt werden, keine einheitliche Schwerpunktsetzung haben. Dadurch kann es dazu kommen, dass an einer Universität der enge Inklusionsbegriff vertreten wird, also die Einbindung der bisher von der Institution Schule ausgeschlossenen Schüler, die in der Regel geistige oder körperliche Beeinträchtigungen aufweisen. An einer anderen Universität hingegen wird womöglich der weite Inklusionsbegriff vertreten, also die Einbindung und Teilhabe aller Individuen, unabhängig von ihren (Lern-)Voraussetzungen und Lebensumständen.¹² Diese beiden doch unterschiedlich ausgerichteten Inklusionsbegriffe sorgen für zusätzliche Unsicherheit im Umgang mit der Thematik.¹³

Lernwerkstätten waren von Anfang an dazu da, dass pädagogische Fachkräfte „[...] Gelegenheiten erhalten, sich kindlichen Lernprozessen zu nähern, um sie über das eigene Erleben besser zu verstehen und damit auch besser begleiten zu können.“¹⁴ Sie dienen also vor allem dazu, nachzuvollziehen, wie die Kinder und Jugendlichen mit verschiedenen Problematiken im Unterricht umgehen und welche Herangehensweisen sie nutzen, um Problemstellungen zu lösen. Eine Lernwerkstatt mit dem Schwerpunkt Inklusion steht hier ebenfalls in der soeben skizzierten Tradition, wobei sie nicht von dem Standpunkt eines Fachdidaktikers ausgeht, sondern die Besonderheiten eines jeden Schülers in den Prozess des Erfahrens in der Lernwerkstatt einbindet.

Forschungsfrage und Forschungsmethode

Ziel der Untersuchung war es, die Resonanz und den Wirkungsgrad der Didaktischen Lernwerkstatt Inklusion der Universität Osnabrück innerhalb einer bestimmten Studierendengruppe zu untersuchen. Diese limitierte sich auf an der Universität Osnabrück studierende 2-Fächer-Bachelor-Studierende mit dem Ziel Lehramt und BEU-Bachelor-Studierende¹⁵, da Studierende dieser beiden Studiengänge ein Allgemeines Schulpraktikum und ein darauf vorbereitendes Seminar absolvieren müssen. Wir haben uns in Rücksprache mit mehreren Dozenten darauf geeinigt, dass es am sinnvollsten ist, die Studierenden solcher Seminare zu befragen, die die Didaktische Lernwerkstatt Inklusion besuchen. Da die

¹¹ Amrhein, Bettina (2016), S.235.

¹² Begriffsbestimmungen dem Seminar entnommen.

¹³ Amrhein, Bettina (2016), S.235.

¹⁴ Wedekind, Hartmut (2013), S.21.

¹⁵ BEU = Bildung, Erziehung und Unterricht. Mit diesem Bachelorabschluss qualifizieren sich die Studierenden für die Aufnahme eines Masterstudiums mit den Ausrichtungen „Lehramt an Grund- und Hauptschulen“ und „Lehramt an Realschulen“. Vgl. Beschreibung des Studiengangs Bachelors Bildung, Erziehung und Unterricht, Universität Osnabrück.

Vorbereitungsseminare von Frau Magdalena Hollen (M.A.) dies fest im Seminarablauf eingeplant haben, erfolgte eine Fokussierung auf zwei dieser Seminare.

Durch diese Auswahl entfallen sämtliche Studierende des Studiengangs „Lehramt für berufsbildende Schulen“, die statt des Allgemeinen Schulpraktikums die sogenannten Allgemeinen Schulpraktischen Studien absolvieren müssen. Des Weiteren sind alle Nicht-Lehramtsstudiengänge nicht Teil unseres Samples, da diese Studierendengruppe nicht Teil der Zielgruppe der Lernwerkstatt ist.¹⁶

Die Entscheidung fiel auf eine zweiseitige quantitative Befragung mittels Fragebögen, die zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten in die beiden Seminare gegeben wurden. Über diese Methode soll eine erstmalige Evaluation der Lernwerkstatt hinsichtlich ihrer Resonanz und ihres Wirkungsgrades erreicht werden. Aus diesem Grund bietet sich dieses Vorgehen an, da hier ein erster Eindruck gewonnen werden soll. In einer daran anschließenden qualitativen Befragung wäre es möglich, anhand unserer ersten quantitativen Ergebnisse differenziertere und individuellere Meinungsbilder zur Lernwerkstatt einzuholen.

Der Prä-Fragebogen wurde vor dem ersten Besuch der Lernwerkstatt ausgeteilt. Er zielt vor allem auf die generelle Einstellung zum Thema Inklusion, den Unterricht in „inkluisiven Klassen“ und die Erfahrungen mit dem Thema Inklusion ab. Hierzu wurden Aussagen, die sich an einer Online-Befragung des EKBI-Projektes orientieren¹⁷ und ein bestimmtes Inklusionsverständnis (weiter/enger Inklusionsbegriff), Einschätzungen zur Umsetzbarkeit von Inklusion in der Schule und Erfahrungen mit Inklusion ausdrücken, formuliert. Diesen Aussagen werden vier Antwortmöglichkeiten vorgegeben.¹⁸ Die Nummerierung 1-4 dient der genauen Auswertung der Ergebnisse. Darüber hinaus wird in der Prä-Befragung über eine Mehrfachauswahl einiger Möglichkeiten nach Erwartungen an die Lernwerkstatt gefragt.¹⁹ Der Fragebogen der Post-Befragung ermittelt im ersten Teil ebenfalls die Einstellung zum Thema Inklusion und „inkluisivem Unterricht“, weil wir eine Veränderung der Einstellung nach dem Besuch der Lernwerkstatt vermutet haben und dies überprüfen wollten. Aus diesem Grund sind viele der Items an jene der Prä-Befragung gekoppelt. Auch hier finden sich folglich Aussagen, denen die Skalen 1 bis 4²⁰ zugeordnet sind. Den zweiten Teil der Post-Befragung nimmt die Evaluation der Lernwerkstatt ein.

¹⁶ Vgl. Homepage der Didaktischen Lernwerkstatt Inklusion.

¹⁷ Die Befragungen des Projektes EKBI finden jeweils zu Beginn und zu Ende eines Semesters statt. Die Studierenden werden in den jeweiligen Seminaren dazu aufgefordert, an der Befragung teilzunehmen, und erhalten von dem Dozenten einen Link per E-Mail, der sie zu der Befragung führt.

¹⁸ trifft überhaupt nicht zu (1), trifft eher nicht zu (2), trifft eher zu (3), trifft voll und ganz zu (4). Überdies sind zwei Ausnahmen zu finden, die mit „nicht sinnvoll beantwortbar (5)“ aus dem Muster fallen, da sie sich auf persönliche Erfahrungen der Befragten beziehen.

¹⁹ Beispielsweise können die Studierenden ankreuzen, dass sie von der Lernwerkstatt erwarten, dass sie sie zu einem Hausarbeitsthema inspiriert, ihnen Ängste vor Inklusion nimmt etc.

²⁰ Siehe Skalen der Prä-Befragung.

Um die Fragebögen der Prä- und Post-Befragung wieder zuzuordnen, aber dennoch die Anonymität der einzelnen Studierenden wahren zu können, forderten wir zu Beginn der Fragebögen die Generierung eines individuellen Identifikations-Codes, der sich aus den ersten zwei Buchstaben des Vornamens der Mutter, den letzten zwei Buchstaben des Vornamens des Vaters und der Hausnummer des eigenen Wohnsitzes zusammensetzt. Aus diesem Grund kann die Erhebung der demografischen Daten zu Beginn der Prä-Befragung, die obligatorisch für die Interpretation der Ergebnisse ist, in der Post-Befragung vernachlässigt werden. Dadurch ergibt sich die Möglichkeit, innerhalb derselben Fragebogenlänge von vier Druckseiten vermehrt inhaltliche und für die Forschungsfrage relevante Fragen zu stellen.

In der gesamten Befragung werden unterschiedliche Fragenformate angewandt. Der Großteil der Fragen – sowohl in der Prä- als auch in der Post-Befragung – ist im Skalen-Fragen-Format konzipiert. Deutlich weniger Fragen sind mit einem offenen Textfeld verknüpft und das am wenigsten genutzte Format ist in beiden Teilen der Befragung das der multiple-choice-Frage.

Kurzvorstellung – Didaktische Lernwerkstatt Inklusion Osnabrück

Die didaktische Lernwerkstatt Inklusion in Osnabrück ist eine Räumlichkeit, die „[...] Methodenvorschläge, Fachliteratur und Recherchemöglichkeiten zu Themen- und Problemfeldern von Inklusion [...]“²¹ für alle Interessierten bereithält. Sie befindet sich in der Drei-Religionen-Schule in Osnabrück, die in unmittelbarer Universitätsnähe liegt, sodass sie insbesondere für Studierende der Universität Osnabrück gut erreichbar ist. Die Werkstatt weist zwar regelmäßige Öffnungszeiten auf, aber es ist darüber hinaus möglich, individuelle Zeiten mit den Verantwortlichen der Werkstatt zu vereinbaren. Während die Information hierzu leicht in einem gesonderten Infokasten zu finden ist²², gelangt man zu den regelmäßigen Zeiten nur über das Anklicken des Hyperlinks zur „Präsentation Lernwerkstatt Inklusion“ und auch hier erst auf Seite 6 des siebenseitigen PDF-Dokuments.²³

Prinzipiell ist die Didaktische Lernwerkstatt Inklusion für alle Interessierten zugänglich. Jedoch ist es insbesondere den Beteiligten des EKBI-Projektes, von dem die Lernwerkstatt mitgetragen wird, ein wichtiges Anliegen „[...] die Lernwerkstatt zu einem [...] auch für die Studierenden attraktiven Ort auszubauen [...]“²⁴ In den zwei Jahre jungen Räumlichkeiten in der Drei-Religionen-Schule finden regelmäßig interessante Seminare und Fortbildungen rund um das Thema Inklusion und Heterogenität statt, die universitätsintern und -extern beworben

²¹ Homepage der Didaktischen Lernwerkstatt Inklusion.

²² Vgl. ebd.

²³ Vgl. Präsentation Lernwerkstatt Inklusion.

²⁴ Interview-Transkript Frau Magdalena Hollen.

werden.²⁵ Zwar liegt ein vollständig ausgearbeitetes Konzept der Werkstatt noch nicht vor, aber wie der Homepage zu entnehmen ist, stellt die Lernwerkstatt Inklusion einen Ort dar, an dem sich die Studierenden „[...] unter kompetenter Begleitung mit den Dimensionen von Inklusion auseinandersetzen, ihr Wissen vertiefen und erproben können.“²⁶ Hierzu liegen beispielsweise studentische künstlerische Objekte und von Studierenden erarbeitete schriftliche Arbeiten, aber auch zahlreiche Simulationsmaterialien vor, die die Lernwerkstatt zu einem „freie[n] Experimentierraum“²⁷ für Interessierte ausgestalten.

Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

In Rückbezug auf unsere Forschungsfrage sind die vorliegenden Daten im Sinne dieser Frage zu analysieren. An der Prä-Befragung haben 33 Studierende aus beiden Vorbereitungsseminaren teilgenommen. Mit dem Durchgang der Post-Befragung gingen Teilnehmende verloren, sodass wir für eine deckungsgleiche Auswertung der Fragebögen über eine Stichprobe von 22 verfügen. Von den 22 Lehramtsstudierenden, die an beiden Teilen der Befragung teilgenommen haben, sind drei männlich und die restlichen 19 Teilnehmenden weiblich. Rund 15 % sind 24 Jahre oder älter und lediglich eine der befragten Personen gibt an, jünger als 20 Jahre alt zu sein. Knapp 80 % der Befragten haben sich der Alterssparte 20-23 Jahre zugeordnet. Dies deckt sich mit unseren Erwartungen, da das Vorbereitungsseminar für Studierende vorgesehen ist, die sich im dritten, vierten oder fünften Fachsemester befinden, und lässt sich auch in den Angaben zum Stand des Studiums ablesen: 70 % geben an, im dritten Semester zu studieren, 15 % hingegen sind zum Zeitpunkt der Befragung bereits im fünften Semester.

In der Prä-Befragung geben viele Studierende an, dass sie bereits in Kontakt mit Menschen mit geistiger, seelischer oder körperlicher Beeinträchtigung gekommen sind. Sie haben entweder kein oder nur ein oberflächliches Verständnis von Inklusion²⁸ und konnotieren mit Inklusion Begriffe wie „Nachteile, Hilfe, Differenzierung“²⁹ und nehmen eine eher verhalten-positive Einstellung zu Menschen mit geistigen, seelischen oder körperlichen Beeinträchtigungen ein. Dies entspricht unseren Erwartungen zum Inklusionsverständnis, da Inklusion als Thema an der Universität Osnabrück im Lehramtsstudium bisher noch nicht in einer großen Anzahl von Seminaren verankert ist.³⁰

²⁵ Vgl. Homepage der Didaktischen Lernwerkstatt Inklusion.

²⁶ Ebd.

²⁷ Ebd.

²⁸ Die Frage 23 (Prä-Befragung) „Ich weiß nicht so recht, was Inklusion für mich bedeutet“ wird zwar zu knapp 50 % eher und zu 30 % vollkommen verneint, aber 20 % der Befragten bestätigen diese Aussage. Die Auswertung weiterer gekoppelter Items zum Inklusionsverständnis lassen auf eine gewisse Deutungsunsicherheit der Studierenden schließen.

²⁹ Häufige Antworten bei der offenen Frage 7 (Prä-Befragung) „Welche Begriffe konnotieren Sie mit ‚Inklusion‘?“.

³⁰ Siehe Veranstaltungsverzeichnis Sommersemester 2018 der Universität Osnabrück des Kerncurriculums für Lehrerbildung.

Den Teilnehmenden wurden Aussagen zu Inklusion vorgegeben, zu denen sie sich durch das Ankreuzen der auf sie zutreffenden oben bereits vorgestellten Antwortmöglichkeiten positionieren sollten. Das Inklusionsverständnis wird mithilfe von zwölf Aussagen erfragt. Diejenigen Aussagen, die das weite, und diese, die das enge Inklusionsverständnis wiedergeben, erzielen z.B. in der Frage 11 der Prä-Befragung (weites Inklusionsverständnis)³¹ einen hohen Mittelwert von 3,45 von maximal 4,0 und in der Frage 24 der Prä-Befragung (enges Inklusionsverständnis)³² ebenfalls einen hohen Mittelwert von 3,47 von 4,0. Dies bedeutet, dass die Studierenden offensichtlich keine Unterscheidung zwischen dem engen und dem weiten Inklusionsbegriff vornehmen. Die Frage 21 der Prä-Befragung³³ (Separationsverständnis) erzielt einen Mittelwert von 2,21 von maximal 4,0, was wiederum bedeutet, dass keine eindeutige Ablehnung der Separation vonseiten der Studierenden vorliegt. Folglich zeigen die Ergebnisse der exemplarisch gewählten Items, dass die Befragten gerade die Grenze zwischen Inklusion und Separation nicht klar ziehen können.³⁴

Die übrigen Aussagen des Hauptblocks zielen auf die Meinung der Befragten und die persönliche Einschätzung zu Inklusion ab. Der Aussage „Ich halte Inklusion an Schulen für schwer umsetzbar“ wird eher zugestimmt, wie der Mittelwert 2,82 von maximal 4,0 zeigt. Die Studierenden weisen folglich eine gewisse Skepsis gegenüber der Praktikabilität von Inklusion in Schulen auf. Diese Unsicherheit der Studierenden wird auch in den Antworten zu den anderen korrelierenden Aussagen deutlich, da sie ähnliche Ergebnisse aufweisen. Von dieser Streuung um die Mitte herum gibt es drei Ausnahmen. Zwei dieser Ausnahmen beziehen sich interessanterweise auf die Frage nach Augenkontakt zu Menschen mit geistiger, körperlicher oder seelischer Beeinträchtigung. Die Aussage „Ich vermeide es, einer beeinträchtigten Person in die Augen zu schauen“ wurde im Mittel mit einem Wert von 1,52 von maximal 4,0 von den Studierenden angekreuzt, d.h. sie wurde eher verneint. Eine äquivalente Aussage³⁵ erzielt den Mittelwert 1,7.

Dadurch zeichnet sich das Bild ab, dass die Studierenden zwar keine Berührungsängste haben, jedoch starke Zweifel gegenüber der Umsetzbarkeit aller Grundgedanken der Inklusion in Schulen hegen. Hiermit stehen sie nicht alleine da: Feuser sieht eine Diskrepanz

³¹ „Inklusion ist für mich die generelle Annahme, dass alle Menschen, entgegen jeder Andersartigkeit (Geflüchtete, körperlich oder geistig Beeinträchtigte, Menschen mit Wanderungsgeschichte etc.) gleichberechtigt sind.“

³² „Ein inklusives Setting ist für mich, wenn beeinträchtigte und nicht-beeinträchtigte Menschen innerhalb einer Institution gemeinsam gefördert werden.“

³³ „Inklusion ist für mich, wenn beeinträchtigte Menschen in einer speziell auf ihre Bedürfnisse abgestimmten Institution gefördert werden.“

³⁴ Zu den Mittelwerten der genannten Fragen der Prä-Befragung 11, 21 und 24, siehe Abb.2.

³⁵ Siehe hierzu Frage 9 der Prä-Befragung: „Ich tendiere dazu, Kontakte mit beeinträchtigten Menschen möglichst kurz zu halten und beende sie so schnell wie möglich.“

zwischen den Inhalten der UN-BRK und der Umsetzung in der staatlichen Bildungspolitik.³⁶ Die einzelnen Bundesländer seien sich durchaus bewusst, welche Anliegen damit verbunden sind. Von keinem der Bundesländer scheint, laut Feuser, ein gesteigertes Bedürfnis auszugehen, die nötigen Veränderungen in der Ausbildung der Lehrkräfte voranzutreiben.³⁷

Eine prägnante Abweichung von den bisherigen Mittelwerten stellt der Wert von Aussage 25 der Prä-Befragung dar: „Ich befürchte, dass es schwierig ist, in einem inklusiven Unterricht allen Schülerinnen und Schülern die nötige Aufmerksamkeit zukommen zu lassen“ weist einen Mittelwert von 3,42 von maximal 4,0 auf, die Studierenden stimmen dieser Aussage also eindeutig zu. Dieser Wert bekommt umso mehr Aussagekraft, wenn der Wert der korrelierenden Frage 4 der Post-Befragung³⁸ für einen Vergleich herangezogen wird. Vor dem Besuch der Lernwerkstatt Inklusion geben die Studierenden noch an, dass sie diese Befürchtung haben (siehe Frage 25, wie zuvor genannt). Nach dem Besuch der Lernwerkstatt hat sich diese Meinung deutlich verändert. Der Mittelwert zur korrelierenden Aussage 4 der Post-Befragung liegt bei 2,5 von maximal 4,0 und ist eine deutliche Abkehr von den Unsicherheiten und Bedenken aus der Prä-Befragung. Für eine bildliche Darstellung sei hier auf Abbildung 2 und den Aussagenpaar-Code MB (25-4) verwiesen.

In der Post-Befragung reduzierte sich der gesamte Aussagenblock, der in der Prä-Befragung noch 24 Positionen einnahm, auf die Hälfte. Dies hat forschungspragmatische Gründe, da in der Post-Befragung vor allem abgefragt werden soll, ob die in der Prä-Befragung aufgezählten Erwartungen³⁹ an die Lernwerkstatt erfüllt wurden und wie nützlich sie eingeschätzt wird (siehe Abb.1). Aufgrund der unterschiedlichen Antworten der Studierenden wurden alle Antwortmöglichkeiten in die Post-Befragung aufgenommen.⁴⁰

Überdies wurden in der Prä-Befragung verschiedene Erwartungsoptionen⁴¹ vorgegeben, aus denen die Befragten eine Mehrfachwahl tätigen konnten. Einerseits diente es uns dazu, eine Tendenz in den Erwartungen zu erkennen, andererseits konnten sich die Studenten dadurch, dass sie sich zu eventuellen Erwartungen an die Lernwerkstatt Inklusion Gedanken machen mussten, auf den Besuch der Lernwerkstatt mental einstellen.

³⁶ Vgl. Feuser, Georg (2016), S.49.

³⁷ Vgl. ebd.

³⁸ „Ich bin zuversichtlich, dass ich jeder Schülerin und jedem Schüler im inklusiven Unterricht die nötige Aufmerksamkeit zukommen lassen kann.“

³⁹ Frage 42 der Prä-Befragung: „Welche Erwartungen und Hoffnungen haben Sie gegenüber der Lernwerkstatt Inklusion?“ – Antwortmöglichkeiten: „Eigentlich habe ich keine wirklichen Erwartungen oder Hoffnungen gegenüber der Lernwerkstatt Inklusion.“, „Ich erhoffe mir, in der Lernwerkstatt Inklusion einen Pool an Informationsmaterial rund um Inklusion zu finden.“, „Ich erhoffe mir, in der Lernwerkstatt Inklusion Inspirationen für ein gutes Hausarbeits- oder Bachelorarbeitsthema zu finden.“, „Ich erhoffe mir, in der Lernwerkstatt Inklusion meine Ängste und/oder Unsicherheiten bezüglich Inklusion etwas aus dem Weg räumen zu können.“, „Ich erhoffe mir, in der Lernwerkstatt Inklusion mehr Literatur zu Inklusion und aber auch zu pädagogischen Themen generell zu finden.“, „Ich erhoffe mir, in der Lernwerkstatt Inklusion Unterrichtsmaterialien für inklusiven Unterricht zu finden.“

⁴⁰ Siehe Abb. 3.

⁴¹ Siehe Abb. 1.

Die meisten Studierenden erhofften sich vor ihrem ersten Besuch der Lernwerkstatt Inklusion vor allen Dingen Informationsmaterial zu Inklusion, wie der Wert 72,7% deutlich darlegt. 63,6% der Befragten erwarteten Unterrichtsmaterialien für inklusiven Unterricht zu finden und rund die Hälfte (51,5%) erhoffte sich, dass ihre Unsicherheiten im Umgang mit dem Thema Inklusion gemindert werden können. Wissenschaftliche Literatur zu Inklusion erwartet 27,3 % und Inspiration für ein Hausarbeits- oder Bachelorarbeitsthema erhofften sich 18,2 %. Ebenso viele hatten keine Erwartungen an die Lernwerkstatt.⁴²

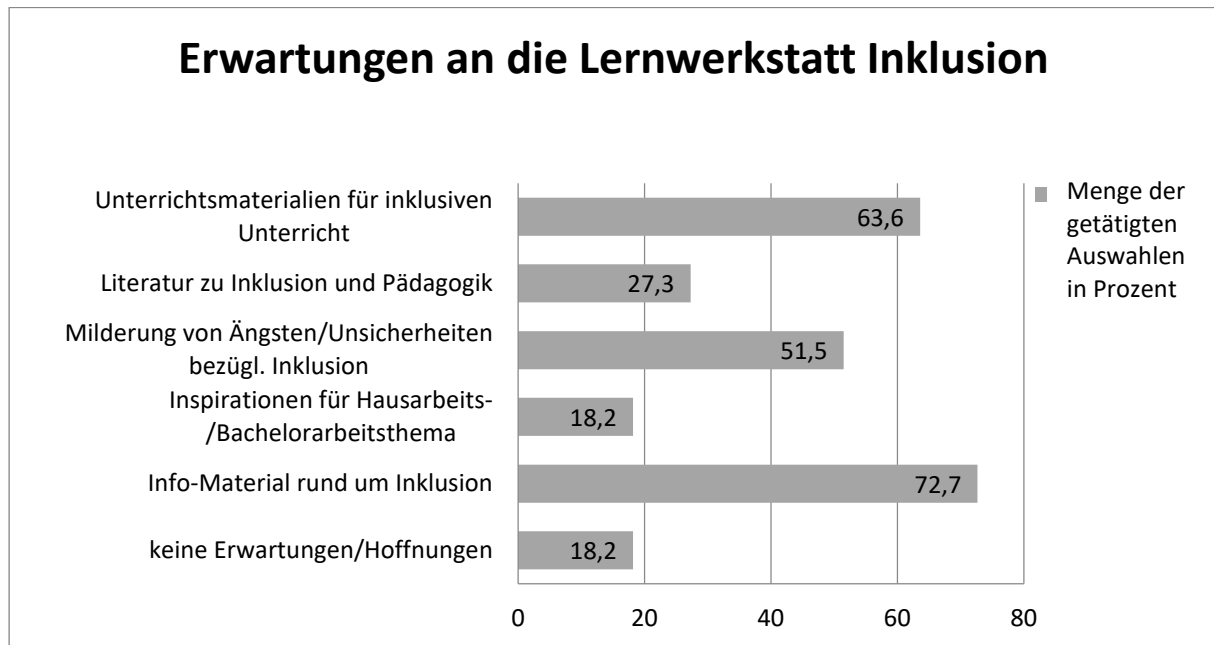


Abbildung 1: Erwartungen an die Lernwerkstatt Inklusion aus der Prä-Befragung; Auswahl der Studierenden zwischen den obenstehenden Erwartungen an die Lernwerkstatt, Mehrfachwahl möglich, Prozentwerte beziehen sich immer auf die Gesamtmenge der Befragten. Bsp.: 63,6 % von 100% erwarten von der Lernwerkstatt Inklusion Unterrichtsmaterialien für inklusiven Unterricht.

Alle Aussagen der Post-Befragung wurden sinngemäß aus der Prä-Befragung übernommen, einige jedoch in ihrem Wortlaut abgeändert, um zu vermeiden, dass die Befragten aufgrund des Wiedererkennungseffektes dieselben Antworten in der Post-Befragung ankreuzen wie in der Prä-Befragung. Bei Aussagen, die dadurch in der Post-Befragung negativ, bzw. bei negativen Aussagen, die in der Post-Befragung darauf positiv formuliert wurden, erfolgte natürlich die Umkehrung der Skalierung, sodass die Ergebnisse vergleichbar bleiben.

Vergleicht man die Ergebnisse der Post-Befragung mit den Ergebnissen der Prä-Befragung, so sind vor allem die Ergebnisse wichtig, die eine Verschiebung der Positionierung der Studierenden zu Inklusionsverständnis und zur Einschätzung der Umsetzbarkeit von Inklusion im schulischen Alltag erkennen lässt. Die größte Verschiebung des Mittelwertes zeigt sich, wie bereits zuvor gezeigt, in der Frage 4 der Post-Befragung, die mit dem neuen Wert 2,5 eine positive Verschiebung zeigt, d.h., die Studierenden sind nach dem Besuch der

⁴² Vgl. Abb. 1.

Lernwerkstatt eher der Meinung, den Voraussetzungen im inklusiven Unterricht gewachsen zu sein. Alle weiteren Aussagen weisen nur minimale Abweichungen in beide Richtungen auf (siehe Abb. 2). Das Aussagenpaar MB (31-11) ist eher auszuklammern, da hier eine Fehlkonzeption unsererseits vorliegt, die am Ende dieses Forschungsberichtes reflektiert wird.

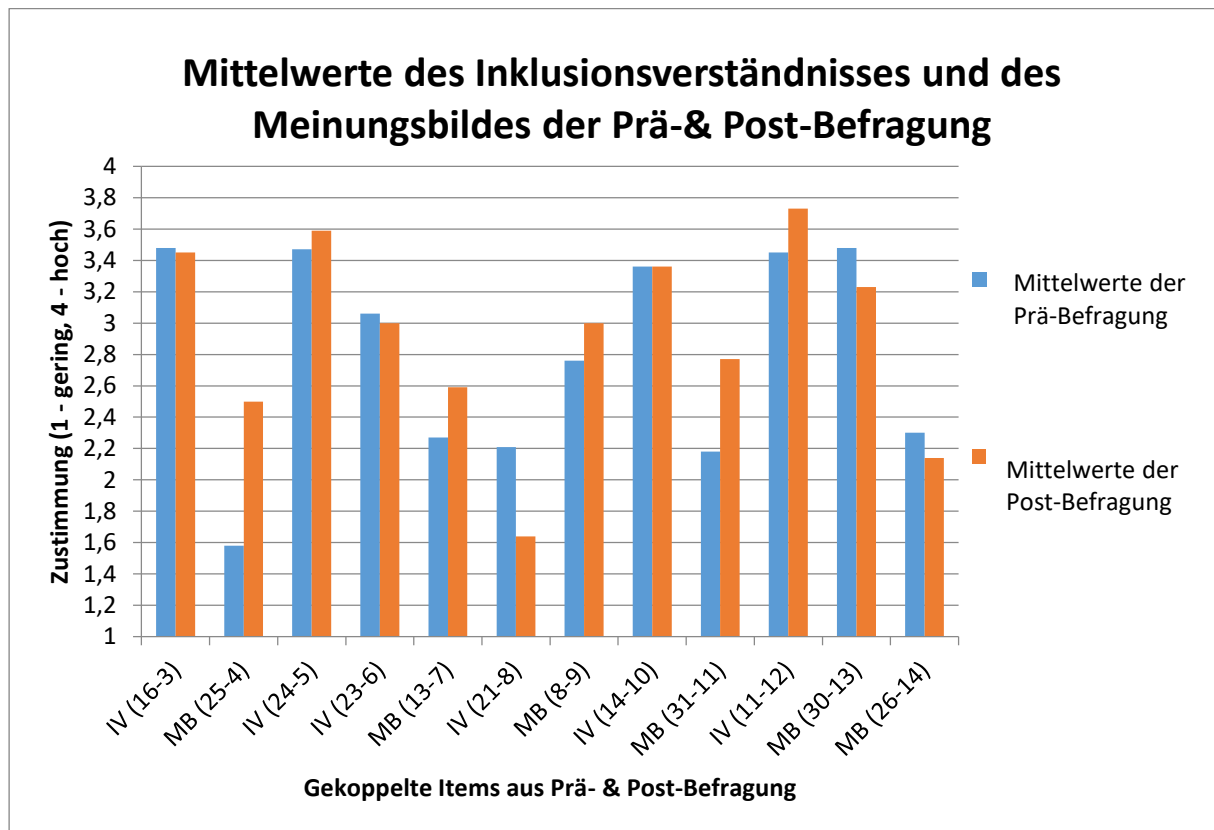


Abbildung 2: Gegenüberstellung der Mittelwerte zu den Aussagen über Inklusionsverständnis und Meinungsbild; Werte der Antwortmöglichkeiten von 1 („trifft überhaupt nicht zu“) bis 4 („trifft voll und ganz zu“) der gekoppelten Aussagenpaare; Aussagenpaare differenziert nach Inklusionsverständnis (IV) und Meinungsbild (MB) und gekennzeichnet durch Zahlencode der Itemnummer aus der Prä-Befragung gefolgt von der Itemnummer aus der Post-Befragung (Bsp. Item Nr. 16 aus der Prä-Befragung und Item Nr. 3 aus der Post-Befragung ergeben Code (16-3))⁴³

⁴³ Zu IV (16-3): Frage 16 der Prä-Befragung: „Inklusion ist für mich, wenn körperlich oder geistig beeinträchtigte Menschen ohne Barrieren in der Gesellschaft gleichgestellt sind.“, Frage 3 der Post-Befragung: „Inklusion heißt, eine barrierefreie Gleichstellung von körperlich oder geistig beeinträchtigten mit nicht-beeinträchtigten Menschen zu gewährleisten.“ Zu MB (25-4): Frage 25 der Prä-Befragung: „Ich befürchte, dass es schwierig ist, in einem inklusiven Unterricht allen Schülerinnen und Schülern die nötige Aufmerksamkeit zukommen zu lassen.“, Frage 4 der Post-Befragung, siehe Fußnote 38. Zu IV (24-5): Frage 24 der Prä-Befragung, siehe Fußnote 32, Frage 5 der Post-Befragung: „Inklusion bedeutet, dass beeinträchtigte und nicht-beeinträchtigte Menschen innerhalb einer Institution gemeinsam gefördert werden.“ Zu IV (23-6): Frage 23 der Prä-Befragung, siehe Fußnote 28, Frage 6 der Post-Befragung: „Ich habe eine klare Vorstellung von Inklusion.“ Zu MB (13-7): Frage 13 der Prä-Befragung: „Ich befürchte, dass ich nicht über die nötigen Kenntnisse und Kompetenzen verfüge, um beeinträchtigte Schülerinnen und Schüler zu unterrichten.“, Frage 7 der Post-Befragung: „Ich denke, dass ich jetzt in der Lage bin oder in der nahen Zukunft sein werde, eine inklusive Klasse angemessen zu unterrichten.“ Zu IV (21-8): Frage 21 der Prä-Befragung, siehe Fußnote 33, Frage 8 der Post-Befragung: „Inklusion bedeutet die eigens auf beeinträchtigte Menschen abgestimmte Förderung in speziellen Institutionen.“ Zu MB (8-9): Frage 8 der Prä-Befragung: „Ich befürchte, dass Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen in ihrer Klasse nicht akzeptiert werden.“, Frage 9 der Post-Befragung: „Ich bin mir sicher, dass zwischenmenschliche Probleme innerhalb der inklusiven Klassengemeinschaft sich mit der Zeit regeln (lassen).“ Zu IV (14-10): Frage 14 der Prä-Befragung: „Inklusion ist für mich die Förderung aller Individuen in ihren Begabungen und Interessen.“, Frage 10 der Post-Befragung: „Inklusion bedeutet, dass alle Menschen individuell in ihren Talenten und Interessen gefördert werden.“ Zu MB (31-11): Frage 31

Die Items, die auf das Inklusionsverständnis abzielen,⁴⁴ haben in der Post-Befragung überwiegend identische Mittelwerte erzielt, zwei der Items weisen sogar eine positivere Angabe auf als in der Prä-Befragung (siehe Abb. 2). Die Studierenden scheinen also ihr Verständnis von Inklusion zumindest nicht dahingehend verändert zu haben, dass sie eher von einem Integrations- oder gar Separationsverständnis ausgehen, sondern konnten eine, wenn auch nur minimal, klarer definierte Stellung dazu einnehmen, der ein eher weites Inklusionsverständnis zugrunde liegt (siehe Abb. 2, Aussagenpaare mit dem Code „IV“).

Im Rahmen des Evaluationsblocks der Post-Befragung wurden die Erwartungen der Studierenden an die Lernwerkstatt Inklusion noch einmal aufgegriffen. Aus ihnen wurden Aussagen formuliert, die die Befragten durch die bereits bekannten Skalierungen (1 – trifft überhaupt nicht zu bis 4 – trifft voll und ganz zu), kommentieren sollten, um herauszufinden, ob die Ausstattung der Lernwerkstatt den Erwartungen der Studierenden gerecht wird. Um noch besser herausarbeiten zu können, ob die Lernwerkstatt den Studierenden im Umgang mit Ängsten und Unsicherheiten bezüglich Inklusion helfen konnte, wurde in der Post-Befragung differenziert nach der Milderung und der vollständigen Beseitigung der Ängste der Studierenden gefragt.

der Prä-Befragung: „Schülerinnen und Schüler, die zur Kommunikation Unterstützung (z.B. Braille-Blindenschrift, Gebärdensprache) brauchen, sollten zusammen mit den anderen unterrichtet werden.“, Frage 11 der Post-Befragung: „Ich denke, dass der Unterricht in einer Klasse mit Kindern, die zur Kommunikation Unterstützung brauchen oder sich überhaupt nicht verbal verständigen können, erschwert wird.“ Zu IV (11-12): Frage 11 der Prä-Befragung, siehe Fußnote 31, Frage 12 der Post-Befragung: „Inklusion heißt, dass alle Menschen gleichberechtigt sind, egal, ob sie körperlich oder geistig beeinträchtigt, Geflüchtete etc. sind.“ Zu MB (30-13): Frage 30 der Prä-Befragung: „Ich vermeide es, einer beeinträchtigten Person in die Augen zu schauen.“, Frage 13 der Post-Befragung: „Ich habe keinerlei Berührungsängste gegenüber beeinträchtigten Menschen.“ Zu MB (26-14): Frage 26 der Prä-Befragung: „Schülerinnen und Schüler mit individuellem Förderbedarf sollten zusammen mit allen anderen unterrichtet werden.“, Frage 14 der Post-Befragung: „Schülerinnen und Schüler mit speziellem Förderbedarf sollten in gesonderten Klassen unterrichtet werden.“

⁴⁴ Siehe Abb.2 und Fußnote 41, betrifft Aussagenpaare IV (16-3), IV (24-5), IV (23-6), IV (21-8), IV (14-10) und IV (11-12).

Mittelwerte der Evaluation zur Lernwerkstatt Inklusion aus der Post-Befragung

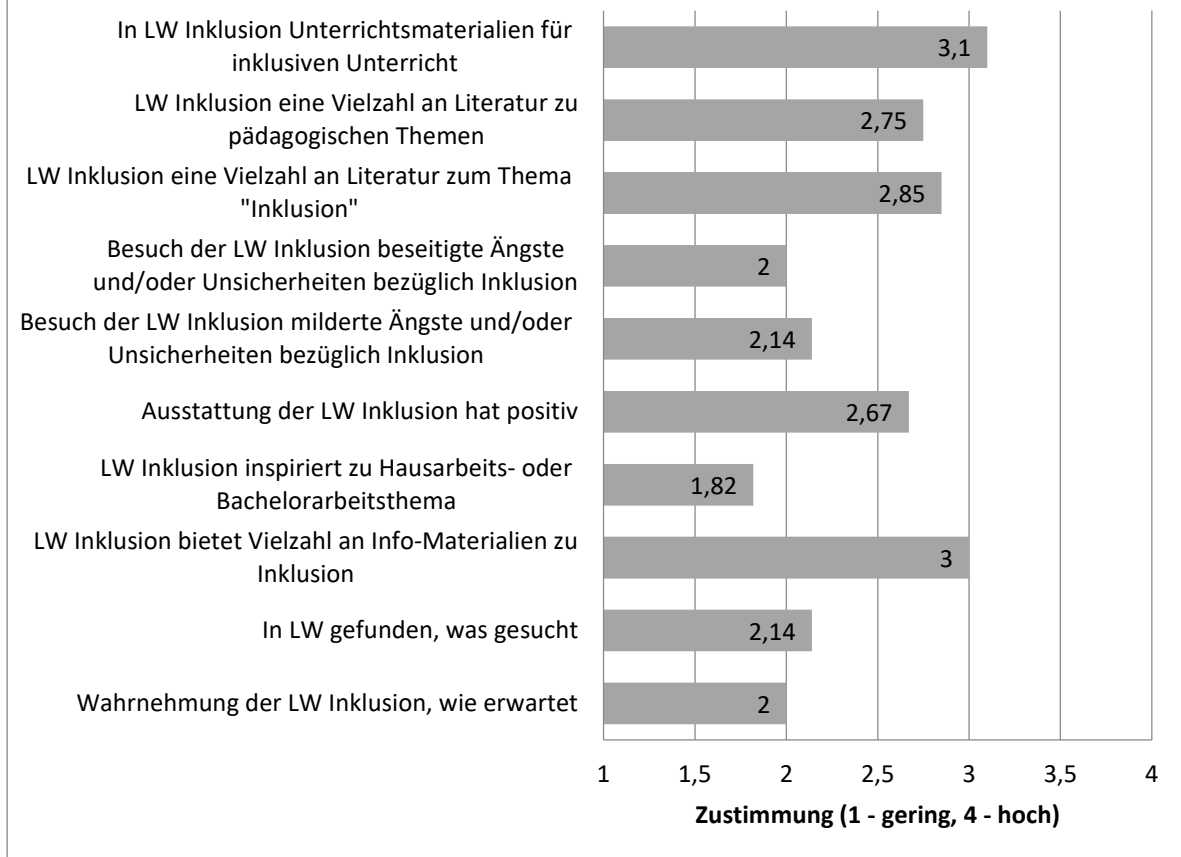


Abbildung 3, Ergebnisdarstellung zur Abfrage nach Erwartungserfüllung in Bezug auf die Lernwerkstatt Inklusion; Werte der Antwortmöglichkeiten von 1 („trifft überhaupt nicht zu“) bis 4 („trifft voll und ganz zu“), geringe Werte bedeuten Ablehnung der Aussage und hohe Werte bedeuten Zustimmung⁴⁵

Die Studierenden wurden mit verschiedenen Aussagen konfrontiert, wie z.B. Frage 22 der Post-Befragung: „Die Ausstattung der Lernwerkstatt Inklusion hat mich positiv überrascht.“ Alle Mittelwerte bewegen sich zwischen den Werten 2 und 3 von maximal 4,0, es ist also ein eher ausgeglichenes Bild, d.h. die Studierenden sind weder besonders überzeugt noch außerordentlich enttäuscht von der Ausstattung der Lernwerkstatt. Betrachtet man die Werte der einzelnen Items genauer, so kristallisiert sich heraus, dass die Studierenden den Aussagen eher zustimmen, die der Lernwerkstatt Inklusion eine informationsreiche

⁴⁵ Zu den Kurztexten der Abb.3, siehe Fragen 27, 26, 25, 24, 23, 22, 21, 20, 19 und 18 der Post-Befragung: Frage 27: „In der Lernwerkstatt Inklusion sind Unterrichtsmaterialien für inklusiven Unterricht zu finden.“, Frage 26: „In der Lernwerkstatt Inklusion ist eine Vielzahl an Literatur zu pädagogischen Themen im Allgemeinen zu finden.“, Frage 25: „In der Lernwerkstatt Inklusion ist eine Vielzahl an Literatur zum Thema ‚Inklusion‘ zu finden.“, Frage 24: „Der Besuch der Lernwerkstatt Inklusion konnte meine Ängste und/oder Unsicherheiten bezüglich Inklusion vollständig aus dem Weg räumen.“, Frage 23: „Der Besuch der Lernwerkstatt Inklusion konnte meine Ängste und/oder Unsicherheiten bezüglich Inklusion mildern.“, Frage 22: „Die Ausstattung der Lernwerkstatt Inklusion hat mich positiv überrascht.“, Frage 21: „Die Lernwerkstatt Inklusion hat mich für ein Hausarbeits- oder Bachelorarbeitsthema inspiriert.“, Frage 20: „Die Lernwerkstatt Inklusion bietet eine Vielzahl an Informationsmaterialien rund um Inklusion.“, Frage 19: „Ich habe in der Lernwerkstatt gefunden, was ich suchte.“, Frage 18: „Ich habe die Lernwerkstatt Inklusion so wahrgenommen, wie ich sie mir vorher vorgestellt habe.“

Umgebung attestieren⁴⁶. Hingegen werden die Items, die auf die subjektive Wahrnehmung und Einschätzung zum Nutzen für sich selbst abzielen, eher negiert. Die Mittelwerte zu diesen Items bewegen sich im Bereich von 1,82 bis 2,14 von maximal 4,0. Hieraus folgt, dass die Studierenden die vielfältigen Angebote der Lernwerkstatt Inklusion als solche wahrgenommen haben, aber keine direkte Verbindung zu sich selbst sehen. Der hohe Informationsgehalt und die große Methodenauswahl werden von den Studierenden positiv bewertet, allerdings scheint ein elementares Bindeglied zu fehlen, das diese hohe Dichte zu einem spürbaren Effekt auf die Einstellung und Wahrnehmung der Studierenden führt.

Reflexion der Forschungsmethode

Die Befragung der 33 bzw. 22 Lehramtsstudierenden in den zwei Vorbereitungsseminaren auf das Allgemeine Schulpraktikum hat uns insofern bei der Beantwortung unserer Frage nach dem Mehrwert der Lernwerkstatt für Lehramtsstudierende geholfen, dass die Lernwerkstatt Inklusion als Ort der Lehrerbildung und des Erfahrens wahrgenommen wird, der offensichtlich nur einer mehrstufigen, stärkeren Einbindung der Studierenden im Laufe des Lehramtsstudiums und damit einer größeren Promotion bedarf.

Trotz sorgfältiger Planung, Rücksprachen mit dem betreuenden Dozenten und der stetigen Überarbeitung der umfangreichen Fragebögen konnten wir einige Fehlkonzeptionen im Fragebogen nicht vermeiden. Zu nennen sei da die bereits in Kapitel „Darstellung und Interpretation der Ergebnisse“ erwähnte Fehlverknüpfung zweier Items aus beiden Teilen der Befragung. Hier ist uns entweder ein Fehler in der Formulierung des Items der Post-Befragung oder in der Verknüpfung einer Frage des Fragebogens der Prä-Befragung mit einer Frage des Fragebogens der Post-Befragung unterlaufen. Es wurden also zwei nicht zusammengehörige Items von uns verknüpft und dadurch kann auch keine sinnvolle Schlussfolgerung aus den gekoppelten Ergebnissen gezogen werden. Aus den Unmengen an Arbeitsnotizen und Fragebogenentwürfen wird jedoch nicht ersichtlich, welchen Ursprungs der Fehler ist.

Weiterhin ist die generelle Gestaltung der Fragebögen sicher in Frage zu stellen, da während der Auswertung schnell auffiel, dass die Studierenden in der Prä-Befragung einige Items und in der Post-Befragung deutlich mehr Items unbeantwortet gelassen haben. Eine der befragten Personen hat, wahrscheinlich versehentlich, eine komplette Seite ausgelassen. Hätten wir uns stattdessen für eine Online-Befragung entschieden, hätten wir womöglich nicht so viele Ausfälle zu verzeichnen gehabt, jedoch hätten wir uns bei einer Online-Befragung darauf verlassen müssen, dass die Studierenden auch wirklich an der Befragung teilnehmen. Das persönliche Einreichen der gedruckten Fragebögen durch uns innerhalb des

⁴⁶ Siehe hierzu Fragen 20, 22, 25, 26 und 27 der Post-Befragung, siehe Fußnote 45.

Seminarraums und der Seminarzeit sowie das anschließende Einsammeln signalisiert den Studierenden sozusagen die materielle Präsenz und Relevanz der Evaluation, auch weil sowohl wir uns als auch die Dozentin sich Zeit für diese Befragung genommen hat, sodass die Studierenden hier eher an der Befragung teilnahmen. Beide Varianten haben ihre Schwachstellen und wir haben uns für die Variante entschieden, die uns vermutlich so mehr Teilnehmende eingebracht hat.

Zusammenfassende Worte und Ausblick

Zu Beginn des Berichtes wurde bereits erklärt, dass wir die Resonanz und den Wirkungsgrad der Didaktischen Lernwerkstatt Inklusion der Universität Osnabrück innerhalb einer bestimmten Studierendengruppe untersuchen wollten. Wir können diese Frage anhand der uns vorliegenden erhobenen Daten und Auswertungen leider nur unzureichend beantworten. Auf der einen Seite, weil wir keine sonderlich aussagekräftigen Ergebnisse vorweisen können, die sich überdies auf eine zahlenmäßig begrenzte Befragtengruppe beziehen, und auf der anderen Seite, weil ein wichtiges Element gefehlt hat, nämlich die tatsächlich stattfindende Arbeit mit den Materialien der Lernwerkstatt. Die Seminare haben zwar in den Räumlichkeiten der Lernwerkstatt Inklusion stattgefunden, aber nach einer kurzen Vorstellung und Führung durch die Lernwerkstatt wurde keine der gegebenen Optionen zur Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion wahrgenommen.⁴⁷ Somit fehlte den Studierenden die Erfahrung in der Lernwerkstatt im eigentlichen Sinne und sie haben nur einen oberflächlichen Eindruck gewinnen können. Das spiegelt sich, wie zu erwarten, in den Ergebnissen der Post-Befragung wider (siehe Abb.2).

Dennoch konnte eine Veränderung der Einstellung zu Inklusion hin zu einem klarer definierten und weiteren Inklusionsbegriff vonseiten der Studierenden verzeichnet werden. Letztendlich kann ebenfalls konstatiert werden, dass sich eine Untersuchung von Seminaren als sinnvoller herausstellt, die eine explizite Auseinandersetzung mit der Thematik Inklusion und den zahlreichen Materialien und Methodenvorschlägen der Lernwerkstatt vorsieht. Dies wäre eine Anregung unsererseits, unser Projekt in vorliegender oder optimierter Form erneut durchzuführen, jedoch mit den Anregungen und Erkenntnissen, die wir aus unseren Ergebnissen ziehen konnten. Die Didaktische Lernwerkstatt Inklusion Osnabrück hat durchaus das Potential, eine Bereicherung für die Lehrerbildung zu sein, wenn sie als fester Bestandteil ebendieser verstanden würde. Letztlich lässt sich die Frage nach dem Sinn oder Unsinn der Lernwerkstattarbeit insofern beantworten, dass sie für die Lehramtsstudierenden

⁴⁷ Vier der Befragten äußerten in Frage 46 der Post-Befragung („Bitte formulieren Sie hier Fragen, Wünsche, Anregungen und/oder Kommentare zur Lernwerkstatt Inklusion.“), dass die Materialien während des Besuchs der Lernwerkstatt Inklusion nur kurz vorgestellt worden waren und darauf das an diesem Tag angesetzte Seminarthema „Unterrichtsentwürfe“ weitestgehend ohne die Nutzung der Ausstattung der Lernwerkstatt besprochen und behandelt worden war.

der Universität Osnabrück eine durchaus sinnvolle Ergänzung in der Lehrerbildung darstellt, dafür aber noch mehr als selbstverständlicher Bestandteil dieser gehandhabt werden muss, z.B. durch die Einführung eines verpflichtenden Kurses, der sich intensiv mit der Lernwerkstatt Inklusion beschäftigt. Es bleibt zu hoffen, dass sich die noch recht junge Didaktische Lernwerkstatt Inklusion in Osnabrück gut etablieren und so ihren Beitrag zur Lehrerbildung leisten kann.

Literaturverzeichnis

Amrhein, Bettina (2016): *Retroperspektive Betrachtungen von Lehramtsstudierenden auf erlebte Unterrichtsqualität in der eigenen Schulzeit – Wege aus der „normativen Vernebelung“ des Inklusionsbegriffs in der Lehrerinnen- und Lehrer(aus)bildung*. In: Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (Hrsg.) (2017): *Die UN-Behindertenrechtskonvention – Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Die amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Lichtenstein*. Berlin.

Beschreibung des Studiengangs Bachelors Bildung, Erziehung und Unterricht, Universität Osnabrück https://www.geschichte.uni-osnabrueck.de/studiumlehre/studiengaenge/bachelor_bildung_erziehung_und_unterricht_beu.html (letzter Zugriff: 28.02.2018, 20:13 Uhr)

Feuser, Georg (2016): *Zur Frage der Didaktik einer inklusionskompetenten LehrerInnen-Bildung unter Aspekten multiprofessioneller Unterrichtsarbeit*. In: Häcker, Thomas/ Walk, Maik (Hrsg.): *Inklusion als Entwicklung: Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S.47–67.

Häcker, Thomas/ Walk, Maik (Hrsg.): *Inklusion als Entwicklung: Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S.229–250.

Homepage der AG Mathematikdidaktik „OKTOPLUS“
https://www.mathematik.uni-osnabrueck.de/forschung/ag_mathematikdidaktik/oktoplus.html (letzter Zugriff: 13.03.2018, 11:31 Uhr)

Homepage der Didaktischen Lernwerkstatt Inklusion
<https://www.uni-osnabrueck.de/?id=9882> (letzter Zugriff: 28.02.2018, 14:01 Uhr)

Präsentation Lernwerkstatt Inklusion der Universität Osnabrück
https://www.uni-osnabrueck.de/fileadmin/documents/public/1_universitaet/1.3_uni_im_ueberblick/zentrum_fuer_lehrerbildung/ekbi/Lernwerkstatt_Inklusion_EKBI.pdf (letzter Zugriff: 27.02.2018, 11:51 Uhr)

Wedekind, Hartmut (2013): *Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretisch hinterfragbar machen*. In: Coelen, Hendrik/ Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.): *Studieren in Lernwerkstätten – Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Siegen, Springer VS, S.21–30.

Inklusion von LehrerInnen mit Beeinträchtigungen

Myriam Greis, Sabine Pfau Baumgarten

Abstract

In der nachfolgenden Forschung wurde ein Versuch unternommen, die Thematik rund um die Inklusion von LehrerInnen zu beleuchten. Es stellte sich die Frage, wie sich LehrerInnen, die gemäß dem Behindertengleichstellungsgesetz (BGG) und der UN-Behindertenkonvention (2008) folgend zu einer gleichberechtigten und selbstbestimmten Teilhabe berechtigt sind, sich selbst fühlen und ihre Tätigkeit in der Schule wahrnehmen. Hierfür wurden zwei Lehrerinnen, die aufgrund einer Querschnittslähmung auf einen Rollstuhl angewiesen sind, nach einer Mischung aus dem biographisch-narrativen Modell Fritz Schützes und einer Erweiterung durch die Theorie von Georg Peez zur Erhebung und Auswertung autobiografisch-narrativer Interviews interviewt und nach ihren Erfahrungen als behinderte Lehrerinnen befragt. Bei der vergleichenden Analyse der beiden Interviews stellte sich zum einen heraus, dass für beide Lehrerinnen die Themen der eigenen Biographie, der Unterrichtsplanung, der benötigten (Schul-)Assistenz und der Verbeamtung eine große Rolle spielen. Besonders die Interaktion mit den Schülern zeigt, dass Inklusion nach dem engen Inklusionsbegriff auf jeden Fall erfolgreich zu erkennen ist. Allerdings wird dieser Erfolg von sowohl äußeren Faktoren, wie Bürokratie und fehlenden Richtlinien, als auch von physischen und damit einhergehend auch von Einschränkungen bezüglich der Methoden im Unterricht stark vermindert. Der nachfolgende Forschungsbericht soll als ein Vorstoß in die bisher weniger stark fokussierte Thematik „Inklusion von LehrerInnen mit Einschränkungen“ dienen, um eine weitere, flächendeckendere und tiefgründigere Untersuchung beziehungsweise Thematisierung anzuregen.

Inklusion von LehrerInnen?

„Inklusion kann funktionieren, wenn engagierte Lehrer auf gute Ideen kommen,“¹ dieses Zitat stammt aus einem Artikel der ZeitOnline und leitet in eine berichtende Darstellung über diverse Defizite ein, die die praktische Realisierung des stark theoretischen Konzeptes der Inklusion thematisiert. In dem Artikel wird, unter Anderem, von engagierten und motivierten Lehrern mit guten Ideen zur Inklusion, die diese aber aus unterschiedlichen Gründen nicht umsetzen können, berichtet. Eines stellt sich hierbei eindeutig heraus: Der Wille und die Motivation, SchülerInnen eine gleichberechtigte Teilhabe im sozialen Raum Schule zu ermöglichen, ist da.

Allerdings zeigt dieser Bericht beispielhaft, dass oft von LehrerInnen gefordert wird, ein

¹ Grüling, Birk. (2017) „Ein Fahrstuhl, ein Raum, eine Kollegin“.

vermeintlich mögliches Gelingen der Inklusion zu gewährleisten. Doch Inklusion ist ein komplexes Thema und neben dem oben gezeigten Beispiel gibt es noch weitere Aspekte, die berücksichtigt werden sollten. Auf einen dieser Aspekte wurde im vorliegenden Bericht, und in der darin enthaltenden Analyse, ein Fokus gelegt. Dafür soll ein neues Scheinwerferlicht innerhalb der Debatte rund um Inklusion eingeschaltet werden, um eine vollkommen andere Perspektive zu beleuchten. In dieser sollen LehrerInnen, und nicht wie üblich die SchülerInnen, im Fokus stehen. Wie nämlich steht es um die Inklusion von LehrerInnen? Können LehrerInnen inkludiert werden?

Ein Blick in die wissenschaftliche Literatur zum Thema Inklusion von LehrerInnen mit Beeinträchtigung verrät, dass dies noch kein einschlägiges Thema, weder in den Bereichen der Politik, der Öffentlichkeit oder gar der Pädagogik ist. Um die Thematik anzuregen, und um eine Grundlage zu schaffen, wurden bei der nachfolgenden Untersuchung zwei körperlich behinderte Lehrerinnen nach Schützes biographisch-narrativem Interview befragt.² Die Ergebnisse der Interviews wurden in diesem Bericht zusammengetragen und analysiert.

Gegliedert ist der Forschungsbericht in drei Teile: Zu Beginn soll eine theoretische und definitorische Grundlage zu dem von uns genutzten Modell und dem Begriff der Inklusion dargestellt werden, worauf eine spezifische Vorstellung der befragten Lehrerinnen und eine Analyse der Interviews folgen soll. Daran anschließend werden die Ergebnisse vorgestellt und dahingehend analysiert, ob und inwiefern die beiden physisch beeinträchtigten LehrerInnen der Definition des engen Inklusionsbegriffs nach inkludiert werden. Bei der Analyse wurden, gemäß des Auswertungskonzeptes von Mayring³ die folgenden inhaltlichen Analysekategorien gesetzt: Biographie, Unterricht, Assistenzen und der Umgang mit Eltern und SchülerInnen. Abschließend sollen die Ergebnisse und Eindrücke zusammengefasst und strukturiert dargestellt werden.

Methodik und Fragestellung

Das Thema Inklusion spielt eine immer wichtigere Rolle in den Bereichen der Politik, der Pädagogik und in der Öffentlichkeit. Vor allem im Bereich der Bildung geht es darum, dass Kinder "nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden."⁴ Der Fokus liegt hierbei also, unter anderem, auf der Inklusion von SchülerInnen. Von barrierefreien Gebäuden, über Lernbetreuungen, bis hin zur Umformulierung und Erstellung von dynamisch anpassbareren Lernzielen, Vorschläge, Beispiele und Pläne wie Inklusion an Schulen ablaufen und funktionieren soll, sind erstellt worden und werden immer wieder,

² Schütze (1983), S. 283-93.

³ Bortz, Jürgen (2007): S.332.

⁴ UN-Behindertenkonvention, Art. 24 Abs. 2a.

gemäß dem aktuellen Stand der Forschung, aktualisiert. Hierbei liegt der Fokus immer auf SchülerInnen.⁵

Unüblich ist der Fokus auf LehrerInnen, die gemäß den gleichen Richtlinien wie die SchülerInnen mit Förderbedarf, auch zu einer gleichberechtigten Teilhabe berechtigt sind: „In der Behindertenrechtskonvention geht es nicht mehr um die Integration von ‚Ausgegrenzten‘, sondern darum, von vornherein allen Menschen die uneingeschränkte Teilnahme an allen Aktivitäten möglich zu machen“⁶. Vereinzelt Schlagzeilen zeugen von dieser einen Nische, die von der Forschung bis jetzt überwiegend übersehen worden ist: „Erfolgreiche Klage: Behinderter Lehrer kann Beamter werden“ hieß es September 2013 bei Karriere Spiegel⁷. Darin wurde über einem anonym gehaltenen Lehrer berichtet, dem der Beamtenstatus auf Lebenszeit anfangs verweigert, nach einer Klage aber zugesprochen wurde. Im Mai des gleichen Jahres wurde über Andreas Braun, einen Lehrer in Baden-Württemberg, und von seinem Alltag als Lehrer unter der Überschrift: „Lehrer im Rollstuhl: ‚Vor den Schülern rede ich nicht darüber“⁸, berichtet. Darin geht es um seine Erfahrungen als Lehrer im Rollstuhl, spezifischer aber auf seine Beziehung mit seinen Schülern und die Rolle, die seine Beeinträchtigung dabei spielt.

Auf diese Forschungslücke soll die vorliegende Untersuchung hinweisen und, im Rahmen der analytischen Möglichkeiten des biographisch-narrativen Interviews, einen Ansatz für eine nachfolgende Forschung oder Thematisierung bieten. Das biographisch-narrative Interview nach Schütze⁹ bot sich als Forschungsmethode an, da es einerseits kompliziert ist an genügend Samples zu kommen, um im Fall einer quantitativen Forschung die wissenschaftliche Sättigung zu erreichen und andererseits, da die Thematik in der Forschung so dürftig behandelt worden ist. Zudem gibt diese Methode Aufschluss über die Ergründung von subjektiven Konstruktionen der eigenen Biographie der Befragten. Schützes Modell sieht zuerst eine Phase der Auflockerung vor, in der wir unter anderem die Vorgehensweise und rechtliche Eckpunkte, wie etwa die entsprechende Wahrung der Anonymität, klären. Anschließend begann das eigentliche Interview: In der ersten Phase sollte es um die Erzählung der LehrerInnen gehen. Hierzu war vor allem eine nicht gelenkte Berichterstattung ihrer persönlichen Erfahrungen und Meinungen wichtig: Alles, was sie erzählten, war wertvoll und einiges davon wurde entsprechend in einem späteren Schritt zusammengefasst und analysiert. Darauf folgte eine zweite Phase nach Peez, in der in einem ersten Teil zunächst spezifische, an den Erzählungen orientierte Fragen gestellt

⁵ Vgl. Dirk Nüsken et al. (2016), 204ff.

⁶ UN-Behindertenkonvention.

⁷ Spiegel Autorenschaft (2013): „Behinderter Lehrer kann Beamter werden“.

⁸ Keck, Christine (2013), „Vor den Schülern rede ich nicht darüber“.

⁹ Schütze (1983), S. 283-93.

wurden, und in einem weiteren Teil konkrete themenorientierte Fragen geklärt wurden¹⁰. In der nachfolgenden Analyse sollte dann herausgestellt werden, wie die beiden Lehrerinnen mit Beeinträchtigungen ihren Schulalltag empfinden und welches Selbstverständnis sie von sich selbst haben, und daraufhin ob und inwiefern die beiden physisch beeinträchtigten LehrerInnen der Definition des engen Inklusionsbegriffs nach inkludiert werden.

Der enge Inklusionsbegriff und das Recht zur Teilhabe

Um die oben genannte Fragestellung beantworten zu können, müssen zunächst einige Definitionen geklärt werden. In dieser Studie wird von dem engen Inklusionsbegriff, wonach Menschen mit Behinderung gesellschaftlich inkludiert werden sollen¹¹, ausgegangen. In der UN-Behindertenrechtskonvention (2006) wird Behinderung wie folgt definiert:

[Behindert sind] „Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können.“¹²

Eine ähnliche Definition wurde im Gesetz zur Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen (Behindertengleichstellungsgesetz – BGG) festgelegt.¹³ Das BGG definiert darüber hinaus, dass es das Ziel habe „die Benachteiligung von Menschen mit Behinderungen zu beseitigen und zu verhindern.“¹⁴ Darüber hinaus soll das Gesetz „ihre gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft [...] gewährleisten und ihnen eine selbst bestimmte Lebensführung [...] ermöglichen.“¹⁵

Die „gleichberechtigte Teilhabe“ in der Gesellschaft setzt auch einen uneingeschränkten Zugang zu Institutionen oder Systeme des öffentlichen Rechts voraus, wie etwa im Falle des deutschen Beamtentums, zu dem es in den „Kriterien zu Ernennung“ im Beamtenstatusgesetz (BeamtStG) heißt:

„Ernennungen sind nach Eignung, Befähigung und fachlicher Leistung ohne Rücksicht auf Geschlecht, Abstammung, Rasse oder ethnische Herkunft, *Behinderung*, Religion oder Weltanschauung, politische Anschauungen, Herkunft, Beziehungen oder sexuelle Identität vorzunehmen. (Hervorhebung von uns)“¹⁶

¹⁰ Theorie von Georg Peez zur Erhebung und Auswertung autobiografisch-narrativer Interviews.

¹¹ Vgl. Freytag, Tatjana (2017): S. 58f.

¹² UN-BRK Art. 1. Rechte über Menschen mit Behinderung.

¹³ Vgl. BGG Art. 3.

¹⁴ BGG Art. 1.

¹⁵ BGG Art 1.

¹⁶ BeamStG Art. 9.

Lehrerinnen sind auf einen Rollstuhl angewiesen

Im Rahmen der Forschung wurden zwei Lehrerinnen¹⁷, die jeweils unfallbedingt eine Querschnittslähmung erlitten und somit nun auf einen Rollstuhl angewiesen sind, interviewt und nach ihren Erfahrungen als behinderte Lehrerinnen befragt. Die Interviews fanden in den Bundesländern Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen an den jeweiligen Schulen statt und haben einen ähnlichen zeitlichen Umfang. Das Gespräch mit Frau Müller dauerte etwa 31 Minuten, exklusive einiger Minuten zu Anfang, in denen das Mikrofon nicht funktionierte, das mit Frau Schmidt ca. 38 Minuten.

Beide Lehrerinnen unterrichten mit verminderter Stundenzahl an einem Gymnasium. Frau Schmidt ist seit rund 20 Jahren Lehrerin und hat den Status einer Beamtin auf Lebenszeit.¹⁸ Frau Müller hat 2017 das Referendariat abgeschlossen, ihre Verbeamtung steht allerdings, aufgrund der üblichen Probezeit, noch aus.¹⁹ Durch den Altersunterschied ergaben sich diverse Unterschiede in den Erlebnisberichten, wodurch zwei potentielle Etappen entstanden sind: Durch Frau Müller konnten Einblicke in den Organisationsablauf am Anfang ihrer Karriere gewonnen werden, während bei Frau Schmidt mehr die Routine ihres Alltages zum Vorschein kam. Entsprechend ließen sich, als erste Etappe, sowohl der Anfang und die damit verbundenen Schwierigkeiten eine Routine, oder die Organisation des Alltages erstellen, als auch, als zweite Etappe, deren Erleben oder Erproben, analysieren und festhalten. Daher eignete sich die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring, in der zuerst der Ausgangstext zu einer Kurzversion zusammengefasst wird, anschließend Unklarheiten durch andere Materialien verständlich gemacht werden und zuletzt das Resultat dieser beiden ersten Phasen der Fragestellung untergeordnet wird²⁰. Im Folgenden sind die Ergebnisse dieses letzten Schrittes inhaltlich strukturiert dargestellt.

Der Weg (zurück) in die Schule

Frau Schmidt war im Alter von 15 Jahren an einem Unfall beteiligt, wodurch sie eine Querschnittslähmung erlitt. Nach ihrem Unfall und einem Vierteljahr in einem Rehabilitationsprogramm konnte sie wieder zu ihrer alten Klasse an einer Regelschule zurückkehren und am Unterricht teilnehmen. Die Schulzeit schloss sie in der Regelzeit mit dem Abitur ab. Direkt im Anschluss studierte sie Soziologie, wechselte dann aber ins Lehramtsstudium mit den Fächern Deutsch und Biologie.²¹

Auch das Studium absolvierte sie, inklusive, Exkursionen und Praktika, innerhalb der

¹⁷ Um die Anonymität der Lehrerinnen zu wahren, wurden in den Interviews genannte Namen und Orte bzw. Landkreise durch andere gängige Namen ersetzt. Dahersprechen wir nun im Folgenden über Frau Schmidt und Frau Müller.

¹⁸ Vgl. Interview mit Frau Schmidt, #00:22:58-1#.

¹⁹ Vgl. Interview mit Frau Müller, #00:11:59-5#.

²⁰ Bortz, Jürgen (2007): S.332.

²¹ Vgl. Interview mit Frau Schmidt, #00:16:28-0#.

Regelstudienzeit. Ihre Prüfungen und Klausuren schrieb sie, sowohl während der Schulzeit, als auch während des Studiums, so wie jeder andere, allerdings mit Nachteilsausgleich: Sie durfte entweder einem Assistenten ihre Antworten diktieren und von ihm, beziehungsweise ihr, aufschreiben lassen, hatte die Möglichkeit ein Diktaphon zu nutzen oder Examensarbeiten tippen zu lassen.²²

Nach dem Studium absolvierte sie ihr Referendariat an derselben Schule, an der sie nun seit Oktober 1999 arbeitet. Dort stieß sie auch erstmals auf Diskriminierung, die sie spezifisch auf ihre Situation oder auf ihre Beeinträchtigung zurückführte.

„Der [Ausbilder] hat mir immer nur gesagt was ich nicht kann und das ist ja nicht Sinn und Zweck der Ausbildung. Sondern Sinn und Zweck der Ausbildung ist, Stärken und Schwächen aufzuzeigen und dann eben zu gucken, wie kann man gemeinsam die Stärken eben fördern und die Schwächen eben reduzieren.“²³

Nach dem Referendariat wurde sie, aufgrund der damaligen erhöhten Lehrerarbeitslosigkeit, zu Beginn, anders als ihre „nicht-behinderten“²⁴ Kollegen, mit verringerter Stundenzahl angestellt.²⁵ Die genauen Gründe dafür wurden ihr, auch auf Nachfragen hin, nicht genannt. Dies empfand sie als ungerecht und unlogisch und konnte darauf den Gedankengang nicht verhindern, dass es an ihrer körperlichen Beeinträchtigung liegen könnte.²⁶

Frau Müller, die einen ähnlichen Fokus auf diesen Lebensabschnitt legte, machte im Frühjahr 2011 nach dem Lehramtsstudium in Bayern ihr Staatsexamen und erlitt zwischen ihren schriftlichen und mündlichen Prüfungen durch einen Reitunfall ihre heutige Querschnittslähmung. Sie brach sich den vierten, fünften und sechsten Halswirbel und verbrachte deswegen drei Monate im Krankenhaus und anschließend sechs Monate in einem Rehabilitationsprogramm.²⁷ Im Jahr 2012, mit einem Jahr Verspätung, schloss sie die ausstehenden Prüfungen ab und qualifizierte sich somit für das Referendariat²⁸.

Nach dem Studium gab sie anfangs Nachhilfeunterricht und Lernförderung für Kinder mit Migrationshintergrund. Im Jahr 2015 bewarb sie sich für das Referendariat und stieß auf diverse Schwierigkeiten bei der Suche nach einer Arbeitsassistentin, die ihre Begründung in ihrer Behinderung finden: Es fühlte sich niemand, weder die Behörden noch die Schule, für sie zuständig, da es zuvor keine konkreten Präzedenzfälle gab, und so konnte oder wollte ihr, aufgrund von Unwissen, geringer Erfahrung und eventueller Unsicherheit, entsprechend

²² Vgl. Interview mit Frau Schmidt, #00:16:28-0#.

²³ Interview mit Frau Schmidt, #00:21:49-2#.

²⁴ Interview mit Frau Schmidt, #00:22:14-2#.

²⁵ Vgl. Interview mit Frau Schmidt, #00:22:58-1#.

²⁶ Vgl. Interview mit Frau Schmidt, #00:22:58-1#.

²⁷ Vgl. Interview mit Frau Müller, #00:02:09-1#.

²⁸ Vgl. Interview mit Frau Müller, #00:02:09-1#.

niemand weiterhelfen.²⁹ Die Seminarleiter des zuständigen Einzugsgebietes rieten ihr von dem Karriereweg aufgrund ihrer Situation ab.³⁰ Eine Bekanntschaft mit einem Kollegen, der ebenfalls auf einen Rollstuhl angewiesen ist, ermutigte sie allerdings und half ihr, ihre Teilnahme am Referendariat zu ermöglichen. Sie besuchte dann auch ein Seminar in dem Bezirk ihres Kollegen. Die Bewilligung sämtlicher Anfragen und Anträge zog sich hin, so erhielt sie, beispielsweise, erst eine Woche vor Beginn ihres Referendariates die Genehmigung einer Assistenz. Ende Oktober 2017 schloss sie ihr Referendariat ab und wurde von der Schule übernommen:

„[...] das weiß ich noch nicht: Entweder im festen Angestelltenverhältnis oder eventuell sogar mit einer Verbeamtung, was natürlich super wäre. [...] Ich freue mich im Moment einfach wirklich, dass nach dem Ref, nach der ganzen stressigen Zeit jetzt einfach ein bisschen mehr Luft reinkommt und man wieder durchatmen kann.“³¹

Sowohl Frau Schmidt als auch Frau Müller stießen also im Referendariat auf Diskriminierung. Auch wurde ihnen der Beamtenstatus, im Vergleich zu ihren nicht-behinderten Kollegen, nicht direkt zugesprochen, wobei an dieser Stelle nachzuweisen wäre, dass ihre Behinderung als Argument gedient hätte. Bei Frau Müller zeichnete sich eine deutliche Überforderung und Hürde auf bürokratischer Ebene ab. Sowohl die Verbeamtung, als auch ein gleichberechtigter, unbeschwerter und eindeutiger Zugang zur (Weiter-)Bildung nach Art. 09 des BeamtStG³² stünden Frau Schmidt und Frau Müller im Kontext der Inklusion zu. Wobei aus den Interviews nicht hervorgeht, ob die Gründe oder die Schwierigkeiten ausschließlich auf ihre Beeinträchtigungen zurückzuführen waren und sind, oder ob und welche anderen Gründe es dafür geben könnte.

Ihr Alltag in der Schule und das Unterrichten

Was die Unterrichtsgestaltung angeht, achten beide Lehrerinnen stark darauf, die Schüler in den Unterrichtsablauf und in zusätzliche Aufgaben, wie etwa wenn die Lehrerinnen Hilfe brauchen, mit einzubinden:

„Die machen das auch wirklich ganz selbstverständlich und gehen wirklich toll damit um. Für die ist das wirklich normal, dass ich im Rollstuhl sitze und haben da überhaupt keine Berührungsängste und es kommen auch keine doofen Kommentare oder so.“³³

Allerdings sind ihre Unterrichtsmethoden und Möglichkeiten sehr unterschiedlich: Frau Müller beschreibt, dass die Schule ihr einen eigenen Raum ausstattete und ihr sämtliche Formen von Technik zur Verfügung stellt, um ihr die Arbeit zu erleichtern. Ihr stehen beispielsweise ein Beamer, den sie drahtlos mit ihrem eigenen Laptop verbinden kann, und

²⁹ Vgl. Interview mit Frau Müller, #00:07:05-8#.

³⁰ Vgl. Interview mit Frau Müller, #00:07:05-8#.

³¹ Interview mit Frau Müller, #00:11:59-5#.

³² BeamtStG Art. 9.

³³ Interview mit Frau Müller, #00:08:17-1#.

eine Dokumentenkamera zur alleinigen Verfügung. In diesem Zusammenhang probiert sie immer wieder neue Sachen aus, ist aber insgesamt noch unzufrieden, da sie selbst unerfahren mit technischen Geräten oder Programmen ist.³⁴ Insgesamt fasst sie es als ein „Learning-by-Doing-Prozess“³⁵ zusammen:

„Wenn es dann darum geht, Schülerantworten zu sichern, bin ich mir immer irgendwie nicht ganz so sicher, was da jetzt der beste Weg ist. Ob ich das vorbereite auf einer PowerPoint Präsentation. Dann kann ich aber Schülerantworten, die im Unterricht kommen irgendwie nicht mit einbauen oder [...] ich schreibe das so auf Word mit, aber das dauert alles immer so, weil ich nur mit... Also, ich kann meine Hände nicht bewegen [...] Das heißt, ich kann halt auch nur mit einem Finger tippen und das dauert dann halt immer ein bisschen länger und irgendwie habe ich da für mich noch nicht die ganz zufriedenstellende Lösung gefunden, die schüleraktivierend ist [...], die Schüler mit einbezieht, aber auch nicht so viel Zeit kostet [...]“³⁶

Frau Schmidt verlässt sich dagegen weniger auf Elektronik und Medien, wobei es, wie es im Unterricht bei anderen nicht behinderten Lehrern ebenfalls der Fall ist, ganz ohne einen Rechner oder Medien nicht funktioniert.³⁷

Beide Lehrerinnen versuchen die Selbstständigkeit der SchülerInnen zu fördern, indem sie die Assistenten, die sie im Alltag unterstützen sollen, während des Unterrichts entlassen und die SchülerInnen dazu auffordern sich an der Unterrichtsgestaltung zu beteiligen, um den Lehrerinnen bei dem zu unterstützen, was sie aufgrund ihrer Beeinträchtigungen nicht selbst leisten können:

„[...] die Erziehung zur Selbstständigkeit hat dann in dem Zusammenhang dadurch einfach nochmal eine andere Bedeutung, denn das ist nicht einfach nur so ein in den Raum gestelltes Lebensziel oder Erziehungsstil, sondern es ist eine Notwendigkeit, wenn das nicht funktioniert, dann geht es eben nicht.“³⁸

Beide Schulen bemühen sich um Barrierefreiheit und stehen den Lehrerinnen unterstützend zur Seite. Durch Technik und den neuen Medien werden auch sämtliche Zugänge ermöglicht, wobei hier eine gewisse Technikaffinität notwendig ist, um die entsprechenden Angebote vollends nutzend zu können. Erschwert wird das Unterrichten im Rollstuhl allerdings durch die eingeschränkte Methodenvielfalt, die ein pädagogisch-wertvolles Unterrichten möglich machen soll.³⁹

³⁴ Vgl. Interview mit Frau Müller, #00:20:43-2#.

³⁵ Interview mit Frau Müller, #00:15:23-2#.

³⁶ Interview mit Frau Müller, #00:15:23-2#.

³⁷ Vgl. Interview mit Frau Schmidt, #00:16:28-0#.

³⁸ Interview mit Frau Schmidt, #00:16:28-0#.

³⁹ Vgl. Interview mit Frau Müller, #00:08:17#.

Ihr täglicher Begleiter: Die Assistenz

Da beide Lehrerinnen kaum bis gar nicht ihre Gliedmaße vom Hals abwärts benutzen können, erweist es sich für sie als unabdingbar eine oder mehrere Assistenzen zu beschäftigen. Die Assistenzen sollen beispielsweise die Lehrerinnen von zu Hause abholen und zur Schule fahren, mit ihnen den Unterricht und die Materialien vor- und nachbereiten, beim Transport in der Schule assistieren, um den Lehrerinnen das Unterrichten zu ermöglichen. Vor allem Aufgaben, die die persönlichen Besitztümer der Lehrerin betreffen, zum Beispiel, Tasche ein- und auspacken, sollen ausschließlich von der Assistenz übernommen werden. An dieser Stelle fügte Frau Schmidt hinzu, dass sie dies, oder auch andere Aufgaben, ungern den SchülerInnen überlässt, da an einigen Stellen die Grenzen zwischen Beruf und Privatleben, beispielsweise im Fall des Tasche Packens, ineinander übergehen und dabei eigentlich nicht überschritten werden dürfen.⁴⁰

Während Frau Schmidt wenig zu ihren Assistenzen berichtete, gab es bei Frau Müller deutlich mehr zu erfahren: Zu Beginn gab es Schwierigkeiten eine Genehmigung für eine Assistenz zu bekommen. Die Assistenzen sind, laut Frau Müller, sehr unzuverlässig, da diese teilweise gar nicht erscheinen oder es spontane Änderung im Arbeitsplan gab, sodass sie sich teilweise täglich darum sorgt, ob und wer ihr assistieren soll, wobei sie sich, laut Vertrag mit einem Pflegedienst, nicht weiter darum kümmern sollte.⁴¹ Sie sagt dazu: „[...] Es ist trotzdem irgendwie stressig, wenn dann immer jemand anderes mitkommt und ich jetzt nicht weiß, kommen die jetzt heute Morgen oder kommen die nicht [...]“⁴²

Weiterhin gibt es Schwierigkeiten bei der Frage nach der Finanzierung: Frau Müller weiß bis heute nicht, in welchem Umfang ihre Assistenz genehmigt wird und von wem es finanziert wird. Sie habe bereits in den Sommerferien des letzten Jahres einen Antrag gestellt, aber noch keine endgültige Rückmeldung erhalten. Ihren eigenen Angaben nach gibt es keine festen Richtlinien oder Vorgaben, die in ihrem Fall greifen.

Die Schwierigkeit bestünde darin, dass sie zwar nur zwölf Stunden an der Schule verbringt, aber natürlich auch Unterstützung Zuhause benötigt. Bei mehrtätigen Fortbildungen müsste die Assistenz ebenfalls mitkommen, was letztlich natürlich deutlich ihre zwölf Stunden in der Woche übersteigt. Des Weiteren durfte die Assistenz lange Zeit nicht mehr kosten, als die Hälfte ihres eigenen Gehalts. In Anbetracht des Aufwandes, den die Assistenz eigentlich leisten müsste, hält sie dies aber auch selbst für sehr „illusorisch“.⁴³ Dies hätte sie auch so an den Landkreis und an dem Landschaftsverband Westfalen-Lippe (LWL) weitergegeben und diese hätten das bestätigt, wodurch die Kosten der Assistenzen angepasst worden sind.

⁴⁰ Interview mit Frau Müller, #00:20:42-2#.

⁴¹ Vgl. Interview mit Frau Müller, #00:11:59-5#.

⁴² Interview mit Frau Müller, #00:12:57-5#.

⁴³ Interview mit Frau Müller, #00:24:09-8#.

Sie erklärt in diesem Zusammenhang, dass sich das Budget für dieselbe Assistenz auch aus verschiedenen Töpfen finanziert. Unterschiedliche Töpfe werden genutzt für: die Fahrt von Zuhause bis zur Schule, die Arbeitsassistenz in der Schule, für die Arbeitsplatzausstattung, Technik und eine behindertengerechte Toilette und die Wartung all dieser Ausstattungen.⁴⁴

Bei Frau Schmidt sind ihre Assistenzen bei ihr selbst angestellt und somit wird ein Teil der Pflegekosten von der Stadt, ein weiterer Teil von ihr selbst und ein anderer Teil, aufgrund ihrer Verbeamtung, von der Pflegeversicherung und von der Arbeitsstelle übernommen.⁴⁵

Die Frage um die Assistenzen und um ihre Bezahlungen stellen den Lehrerinnen, oder zumindest Frau Müller eine Barriere auf und hindern sie darin uneingeschränkt ihren Beruf auszuüben. Frau Schmidt berichtete nichts über Anfangsschwierigkeiten. Frau Müller wünscht sich in diesem Zusammenhang weniger bürokratischen Aufwand und findet es schade, dass sie selbst „Pionierarbeit“⁴⁶ leisten muss.

Ihr Umgang mit Eltern und SchülerInnen

Zum Umgang mit den Eltern haben beide Lehrerinnen nur Positives berichtet. Zu Beginn, wie etwa beim ersten Elternabend, stellen sich beide immer am Anfang vor und erklären knapp ihre Situation: „Also ich erkläre vorher meine Situation und stelle mich vor.“⁴⁷ Bis auf Bewunderung sollen es dazu keine weiteren Reaktionen gegeben haben,⁴⁸ wobei diese einem nicht immer direkt auffallen oder entgegenkommen würden.⁴⁹

Auch sprachen sich beide äußerst positiv in Bezug auf den Umgang mit den SchülerInnen aus:

„Also ich finde es halt wirklich super, dass es so ein selbstverständlicher Umgang eigentlich ist, der hier in der Schule vorherrscht!“⁵⁰ „Also insgesamt ist das hier eben eine Schule von der ich denke, dass [...] man hier gut unterrichten kann, und es wird gut mit den Schülern umgegangen und also es ist eigentlich eine Schule von der ich sagen würde, die ist ähm...so wie ich mir eine gute Schule vorstelle, natürlich immer mit Optimierungsmöglichkeiten. Das ist auch klar.“⁵¹

Insgesamt haben beide LehrerInnen einen freundlichen, hilfsbereiten und respektvollen Umgang erlebt und diesen auch erläutert. Ein Faktor, der das begünstigt, ist laut Angabe der beiden, die Schulform des Gymnasiums und das jeweilige Einzugsgebiet, nämlich ein gehobeneres Stadtviertel, beziehungsweise eine ländliche Umgebung.⁵² Das Lob und die

⁴⁴ Vgl. Interview mit Frau Müller, #00:24:09-8#.

⁴⁵ Vgl. Interview mit Frau Schmidt, #00:16:28-0#.

⁴⁶ Interview mit Frau Müller, #00:24:09-8#.

⁴⁷ Interview mit Frau Müller, #00:27:59-2#.

⁴⁸ Vgl. Interview mit Frau Müller, #00:28:07-2#.

⁴⁹ Vgl. Interview mit Frau Schmidt, #00:28:07-2#.

⁵⁰ Interview mit Frau Schmidt, #00:30:00-2#.

⁵¹ Interview mit Frau Schmidt, #00:16:28-0#.

⁵² Vgl. Interview mit Frau Schmidt, #00:26:48-1#/ Frau Müller, #00:30:55-2#.

Bewunderung fallen zwar nicht in eine negative Wahrnehmung, dennoch wird die Situation der Lehrer weniger als gleichgestellt oder gleichwertig dargestellt, sondern als besonders und herausragend.

Fazit: Inklusion von LehrerInnen

Abschließend lässt sich zusammenfassen, dass die Inklusion von LehrerInnen in Teilen stattfinden kann und es auch, im Fall der zwei interviewten Lehrerinnen, stattfindet. Überwiegend wird diese von der Gesellschaft, namentlich von Eltern, SchülerInnen und Kollegen angenommen und bestärkt: Bei der Zusammenarbeit mit den Eltern und Kollegen konnte keine der Befragten von negativen Ereignissen berichten, die das Gelingen von Inklusion hätten behindern können. Zudem sehen beide viele Vorteile darin, die Schüler aufgrund der physischen Einschränkung der Lehrerinnen im Unterricht stärker einzubinden und Aufgaben erledigen zu lassen, die sie im Unterricht der nicht-behinderten Kollegen nicht machen müssten. Beschränkt und in Teilen behindert wird sie durch die Behörden, der erschwerten Bürokratie und auch durch den fehlenden Stellenwert im Rahmen der Forschung, da sich fehlende oder geringe Forschung negativ auf die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit auswirken kann. Durch die geringe Zahl an bestehender Forschung in diesem Bereich war eine auf Literatur und auf Forschungsbeiträgen basierende Analyse erschwert möglich. Mit diesem Forschungsbericht soll ein Vorstoß in die Thematik gewagt werden, sodass zukünftig breitere und empirische Forschung angeregt wird.

Die gewählte Methode des biographisch-narrativen Interviews zeigte sich als besonders sinnvoll im Kontext dieser Fragestellung, da eine quantitative Untersuchung nicht sinnig ist, weil es nicht viele betroffene Lehrer gibt und sich dadurch nur eine geringe Menge an Samples ergibt. Auf qualitativer Ebene zeigten sich die Ergebnisse als besonders wertvoll, da die Erfahrungsberichte neue Erkenntnisse und Perspektiven in diesem Bereich brachten. Des Weiteren war die Erweiterung durch Peez wenig praxisnah, da sich die Zweigliederung in der zweiten Phase im Interviewgespräch nicht durchhalten ließ. Auch die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring hat sich im Kontext dieses Berichtes als sehr sinnvoll erwiesen, da man mit ihr verschiedenen Themenbereiche inhaltlich strukturiert und dadurch gut miteinander vergleichen kann. Dadurch konnten Parallelen und Unterschiede festgestellt werden.

Dennoch ist in Frage zu stellen, ob die erlangte Menge an Antworten relevant ist. Zumindest liefert er eben wie oben beschrieben Ergebnisse zur Frage, wie die beiden Lehrerinnen mit Beeinträchtigungen ihren Schulalltag empfinden und welches Selbstverständnis sie von sich selbst haben. Eine gewisse Wichtigkeit hat dieser Forschungsbeitrag allerdings, weil er bereits Barrieren in der Verwaltung, in der Methodenvielfalt der Inklusionspädagogik und in der Politik aufdeckte.

Dies ließe sich in weiteren empirischen Forschungen weiterführend untersuchen, damit betroffene Lehrkräfte mit weniger Schwierigkeiten konfrontiert werden und es sich nicht jedes Mal um eine Pionierleistung handelt. Dies ist allerdings auch Aufgabe der öffentlichen Institutionen und der Gesellschaft.

Literaturverzeichnis

BeamtStG (Gesetz zur Regelung des Statusrechtes der Beamtinnen und Beamten in den Ländern), Artikel 9. <http://www.gesetze-im-internet.de/beamtstg/>

Bortz, Jürgen, Nicola Döring (2017): "Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler": Limitierte Sonderausgabe. Wiesbaden: Springer Verlag. S. 332f.

BGG (Behindertengleichstellungsgesetz), Artikel 1, 3.
<https://www.gesetze-im-internet.de/bgg/index.html>

Freytag, Tatjana (2017): „Inklusion Im pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Kontext“, in: Bilgi, Oktay et al. (2017): *Widersprüche gesellschaftlicher Integration*. Wiesbaden: Springer Verlag. S.58.

Grüling, Birk. „Ein Fahrstuhl, ein Raum, eine Kollegin“, Zeit, Artikel zu Inklusion in der Schule <http://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2017-07/inklusion-schule-lehrer-schueler-eltern>

Keck, Christine (2013), „Vor den Schülern rede ich nicht darüber“, Artikel über Erfahrungen eines Lehrers im Rollstuhl
<https://www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.lehrer-im-rollstuhl-vor-den-schuelern-rede-ich-nicht-darueber.bf16838c-1d77-46aa-a1cb-8daacfccfa27.html>

Mayring, Philip (2010): „Qualitative Inhaltsanalyse“, 12. Auflage, Basel.

Nüsken, Dirk et al. (2016): „Zur Reform der Erziehungshilfe oder: der Inklusionsanspruch gilt allen Kindern und Jugendlichen" in: Degener, Theresia et al. (2016): *Menschenrecht Inklusion – 10 Jahre UN- Behindertenkonvention- Bestandaufnahme und Perspektiven zur Umsetzung in sozialen Diensten und diakonischen Handlungsfeldern*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 204ff.

Spiegel Autorenschaft (2013): „Behinderter Lehrer kann Beamter werden“, Spiegel, Artikel
über behinderten Lehrer, der Beamter wird
<http://www.spiegel.de/karriere/behinderter-lehrer-klagt-erfolgreich-auf-verbeamtung-a-923277.html>

Schütze, Fritz. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. Neue Praxis,13, S. 283-93.

Theorie von Georg Peez zur Erhebung und Auswertung autobiografisch-narrativer Interviews <http://www.georgpeez.de/texte/aunarr.htm>

UN-Behindertenkonvention, Fokus auf Artikel 24

<https://www.behindertenrechtskonvention.info/inklusion-3693/>

UN-BRK, Gesetz über Rechte mit Behinderungen, Artikel 1

<http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf>

Haben erfahrene Lehrkräfte und Neueinsteiger eine unterschiedliche Auffassung darüber, welche Kompetenzen für einen inklusiven Unterricht notwendig sind?

Alina Elshof, Laura Sinnigen

Abstract

Durch die UN-Behindertenrechtskonvention, die 2006 von der UN-Vollversammlung verabschiedet wurde und in Deutschland 2009 in Kraft getreten ist, werden immer mehr Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf an Regelschulen unterrichtet. Seit diesem neuen Unterfangen musste sich die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer stark verändern. Sie müssen beispielsweise den Unterricht individueller auf den einzelnen Schüler zuschneiden. Dadurch ist kein gewöhnlicher Frontalunterricht mehr möglich und die Kompetenzen, die von der Lehrkraft verlangt werden, erlangen aus diesem Grund eine neue Bedeutsamkeit.

Deswegen erforschen wir, mithilfe einer qualitativen Studie mit leitfadengestützten Interviews, ob es zwischen Neueinsteigern und erfahrenen Lehrkräften eine differenzierte Auffassung von den für Inklusion notwendigen Kompetenzen gibt. Es hat sich herausgestellt, dass die befragten Lehrpersonen nur wenige Unterschiede zeigten, sondern unabhängig voneinander die gleichen Probleme und notwendigen Kompetenzen nannten.

Kompetenzen – wichtige Eigenschaft von Lehrern?

Durch Inklusion im Bildungssystem hat sich Schule in den letzten Jahren verändert. Die folgende Situation, die aus eigenständig ausgedacht wurde kann heute tagtäglich in deutschen Klassenzimmern auftreten:

„Frau Müller ist seit sieben Jahren Grundschullehrerin an einer Regelschule mit drei inklusiven Klassen. Sie ist das erste Mal Klassenlehrerin einer inklusiven Klasse. Max, einer der betroffenen inklusiven Schüler, hat das Down-Syndrom und hat dadurch keine Berührungängste gegenüber ihm vertrauten Personen.

Während des Mathematheunterrichts sollen die Schülerinnen und Schüler in Stillarbeit Matheaufgaben erledigen, die sie ihrer Lehrerin bei Fertigstellung vorzeigen sollen. Als Max mit seinen Aufgaben fertig ist, geht er zu Frau Müller und sie kontrolliert seine gerechneten Aufgaben. Da sie keine Fehler finden konnte, lobt Frau Müller ihn und gibt Max sein Heft zurück. Dieser freut sich sehr, sodass er sie ganz fest in den Arm nimmt. Da Frau Müller auf diese Situation nicht vorbereitet ist, ist sie überfordert und weiß nicht damit umzugehen. Sie stößt Max leicht zurück und er fällt in die Schülerschlange hinter sich. Als Frau Müller bewusst wird, was geschehen ist, ist ihr die Situation

unangenehm. Da die anderen Schülerinnen und Schüler gesehen haben, was passiert ist, fürchtet sie Konsequenzen.“

Um eine solche Reaktion der Lehrerin zu vermeiden, sind verschiedene Kompetenzen von Lehrkräften notwendig und erforderlich. Dabei stechen die drei Kompetenzbereiche Personenkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz besonders heraus. Gerade im Lehrberuf sind Kompetenzen, besonders die sozialen Kompetenzen, von großer Bedeutung und erlangen im Hinblick auf inklusiven Unterricht neue Bedeutung. Im weiteren Bericht werden die unterschiedlichen Bereiche noch einmal genauer erläutert und erklärt.

Deswegen ist es interessant zu erfahren, ob Lehrkräfte mit längerer Berufserfahrung andere Ansichten in Bezug auf Kompetenzen haben als Neueinsteiger.

Wir werden uns deshalb mit der oben genannten Frage beschäftigen und dieses anhand einer qualitativen Studie durch leitfadengestützte Interviews untersuchen. Dazu werden in diesem Forschungsbericht die Interviews präsentiert und die Ergebnisse im Zusammenhang mit der uns gestellten Forschungsfrage interpretiert.

Unter dem Punkt „Inklusion - so individuell wie die Kompetenzen der Lehrer“ fassen wir unseren Forschungsbericht zusammen. Dabei reflektieren wir kritisch unsere Forschungsmethode und unser Verhalten in den Interviews. Zusätzlich gehen wir noch einmal auf unser Fallbeispiel ein und ziehen ein abschließendes Fazit.

Darstellung und Analyse der Interviews:

Definition der Kompetenzbereiche

Der Begriff der Kompetenz ist vieldeutig. Je nach Verwendungszusammenhang gibt es unterschiedliche Definitionen.

Im Duden-Fachwörterbuch wird der Begriff Kompetenz mit Sachverstand bzw. Fähigkeit beschrieben.¹ Zusätzlich versteht man darunter die kognitive Voraussetzung für kompetentes pädagogisches Handeln.²

Neben dem alltagssprachlichen Verständnis gibt es auch ein pädagogisches Konzept von Kompetenz, das sich in die Persönlichkeits-, Fach- und Sozialkompetenz aufteilen lässt.

Um diese Unterteilung der drei Kompetenzbereiche nachvollziehen zu können, möchten wir zuerst beschreiben, was wir unter den jeweiligen Kompetenzbereichen verstehen.

Unter Persönlichkeitskompetenz fassen wir Charaktereigenschaften einer Person zusammen. Der Begriff beschreibt die kommunikative Fähigkeit und generelle Eigenschaften einer Person, wie Motivation, Ausdauer, Flexibilität, Lern- und Leistungsbereitschaft. Dies bezeichnet man auch als Selbstkompetenz.

¹ vgl. Kraif (2007), S.545.

² vgl. Mulder; Sauer; Kempka (2017), S. 339.

Im Gegensatz dazu steht die Fachkompetenz. Hierbei ist uns das notwendige Fachwissen in den einzelnen Unterrichtsfächern wichtig und ein Gefühl für die richtige Organisation und Struktur.

Der dritte Bereich, der für unseren Forschungsbericht von Bedeutung ist, ist die Sozialkompetenz. Dieser umfasst alle Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die dazu befähigen, in den Beziehungen zu Menschen situationsadäquat zu handeln um erfolgreich mit anderen Personen in Beziehung zu treten. Hierzu gehören unter anderem Teamfähigkeit, Hilfsbereitschaft, Einfühlungsvermögen und soziale Verantwortung.

„Lehrkräfte benötigen diagnostische Kompetenzen für besondere Lernausgangslagen aufgrund spezifischer Behinderungen, gleichermaßen müssen sie zur Festlegung von Zielen des Unterrichts/der Förderung in der Lage sein, die nächsten Lern- bzw. Entwicklungsschritte („Zone der nächsten Entwicklung“) zu bestimmen.“³

Begründung der Forschungsfrage

Unsere Forschungsfrage „Haben erfahrenen Lehrkräften und Neueinsteiger eine unterschiedliche Auffassung darüber, welche Kompetenzen für einen inklusiven Unterricht notwendig sind?“, ist nicht nur für Lehramtsstudierende, sondern auch für bereits unterrichtende Personen von großem Interesse.

Seit 2009 haben Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf das Recht eine Regelschule zu besuchen und gemeinsam mit Kindern ohne Behinderung zu lernen. Die Idee finden viele Lehrerinnen und Lehrer in der Theorie gut.⁴ Aber die Praxis stellt sie immer wieder vor Probleme. So fehlen an vielen Schulen die räumlichen Gegebenheiten und vor allem Zeit für das gemeinsame Lernen. Es fehlen Sonderpädagogen und vielen Lehrerinnen und Lehrern fehlt es an Erfahrung im Bereich der Inklusion.

Weil sich Regelschulen immer mehr zu inklusiven Schulen verändern, müssen die Lehrerinnen und Lehrer ihren Unterricht anders strukturieren. Dies erfordert, dass neue Kompetenzen erworben werden müssen, damit die Lehrkraft jedem einzelnen Schüler mit und ohne Förderbedarf gerecht werden kann und die Idee der Inklusion funktionieren könnte.

Qualitative Studie mithilfe von leitfadengestützten Interviews

Da es an der Universität kaum Angebote zum Thema Kompetenzerwerb gibt, diese aber entscheidend für den Berufsalltag sind, haben wir uns entschieden, Neueinsteiger und erfahrene Lehrpersonen zu befragen.

Durch eine qualitative Studie in Form von einem leitfadengestützten Interview mit einer erfahrenden Lehrperson und einer Neueinsteigerin, möchten wir herausfinden, ob es

³ Koch (2015), S. 156.

⁴ vgl. Ruberg; Porsch (2017), S.393ff.

Unterschiede bei den Auffassungen über die Kompetenzen gibt, die für Inklusion notwendig sind. Denn mithilfe einer qualitativen Forschung ist es möglich, aus der Sicht der handelnden Personengruppen die Ergebnisse zu beschreiben.⁵ Der Leitfaden für das Interview bietet uns die Möglichkeit vieler Spielräume in den Frageformulierungen und Nachfragestrategien.⁶ Gleichzeitig sind die Interviewpartner im Thema ihrer Erzählung eingeschränkt und müssen sich an den Fragen der Forschenden orientieren.⁷

Außerdem ist es eine zentrale Eigenschaft der qualitativen Forschung, die untersuchten Phänomene und Themen häufig offen und dadurch praxisnäher zu beschreiben.⁸

Zur Beantwortung unserer Forschungsfrage interviewen wir nur zwei Lehrpersonen, weil jede Person eine unterschiedlich starke Ausprägung der einzelnen Kompetenzen besitzt. Da es bei unserer Forschungsfrage um den Unterschied der Kompetenzen in Bezug auf Inklusion geht, ist es für uns sinnvoller nur zwei Personen miteinander zu vergleichen. Mithilfe des leitfadengestützten Interviews wird ein Vergleich der beiden Positionen deutlicher, da beide auf die gleichen Fragen antworten.⁹

Als erfahrene Lehrperson befragen wir eine Lehrerin, die bereits 15 Jahre im Lehrerberuf tätig ist. Während ihrer Ausbildung war Inklusion noch kein Thema im Studienangebot. Daher kann sie auf keine Kenntnisse aus der Ausbildung zurückgreifen. Die Neueinsteigerin ist seit zwei Jahren im Lehrerberuf tätig. Während ihres Studiums hat sie sich bereits mit dem Thema Inklusion beschäftigt.

Wir haben uns gegen eine quantitative Studie entschieden, da wir durch die Interviews mehr Möglichkeiten haben auf die Antworten der Lehrpersonen einzugehen.

Des Weiteren können wir durch die starke Orientierung am Alltagsgeschehen bessere Einblicke erlangen.¹⁰

Präsentation der Interviewauswertung

Die Daten der Interviews haben wir mit einer inhaltsanalytischen Auswertung erhoben. Zuerst präsentieren wir die Daten des Interviews mit der erfahrenen Lehrperson: Aus Datenschutzgründen geben wir dieser Lehrkraft den Namen Frau Schulz. Sie ist 43 Jahre alt und unterrichtet an einer Grundschule mit eingeschränktem inklusivem Angebot. Die Schule kann aus baulichen Gründen keine Rollstuhlfahrer aufnehmen, daher werden nur Kinder mit einer leichten geistigen Beeinträchtigung in Inklusionsklassen unterrichtet.

⁵ vgl. Flick; von Kardorff; Steinke (2008), S. 14.

⁶ vgl. Flick; von Kardorff; Steinke (2008), S. 351.

⁷ vgl. Nohl (2012), S. 13f.

⁸ vgl. Flick; von Kardorff; Steinke (2008), S. 17.

⁹ vgl. Nohl, (2012), S. 15.

¹⁰ ebenso, S. 23.

Zu Beginn des Interviews fragten wir sie nach ihrem Verständnis von Inklusion. Für sie ist „Inklusion die Teilhabe an der Gesellschaft und dass jeder Schüler Zugang zu Regelschulen haben soll“¹¹. Gleichzeitig verbindet sie aber auch damit, dass für eine gelungene Inklusion viel zu große Klassen existieren und die Lehrerinnen und Lehrer nicht genügend vorbereitet wurden. Außerdem würden Integrationshelfer fehlen.

Frau Schulz findet, dass Lehrer zum größten Teil in Bezug auf Inklusion schlecht ausgebildet sind und die verfügbaren Ressourcen nicht ausreichen. Für einen inklusiven Unterricht ist es für sie wichtig, dass Lehrer so ausgebildet sind, dass sie die Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer Voraussetzungen auch fördern können. Für sie ist es von großer Bedeutung, die Kinder richtig einzuschätzen und ihren Bedürfnissen gerecht zu werden.

Im Hinblick auf die gute Vorbereitung des inklusiven Unterrichts wird eine Bereitschaft des Lehrers vorausgesetzt. Ganz wichtig dabei ist eine Transparenz der Förderschwerpunkte auf Seiten des Lehrers bezüglich der einzelnen Schüler. Laut Frau Schulz benötigen Kinder mit besonderen Bedürfnissen auch besondere Zuwendung.

Um eine inklusive Klasse unterrichten zu können, steht für sie die persönliche Kompetenz im Vordergrund. Dabei sind Flexibilität, Spontaneität und Zeit für Frau Schulz wichtige Schlagwörter. Ebenso wichtig sind fachliche Kompetenzen, vor allem diagnostische Verfahren, das Wissen über Dyskalkulie¹² sowie psychische Störungen.

Abschließend betont sie nochmal, dass in allen Bereichen die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer, die im inklusiven Unterricht tätig sind, verbessert werden muss.

Der Neueinsteigerin geben wir den Namen Frau Meyer. Sie ist 28 Jahre alt und unterrichtet an einer anderen inklusiven Schule, die auch keine psychisch schwer körperlich beeinträchtigten Schüler aufnehmen kann.

Auch sie befragten wir zu ihrem Verständnis von Inklusion. Sie antwortete,

dass „jeder die gleichen Chancen und Rechte auf Bildung haben sollte und dass die Schwächen des anderen akzeptiert werden sollen“¹³. Inklusiver Unterricht sollte jedem die Chance geben am Unterricht teilzuhaben.

Für Frau Meyer ist es schwierig mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten umzugehen. Leichter fällt ihr dabei die Förderung von Lernschwächen wie zum Beispiel Dyskalkulie oder Legasthenie¹⁴ und schwieriger findet sie im Gegensatz dazu die Förderung emotional-

¹¹ Interview Frau Schulz; #00:00:25-4#.

¹² mathematische Lernschwäche.

¹³ Interview Frau Meyer; #00:00:52-1#.

¹⁴ Lese-Rechtschreib-Störung.

sozialer Schwächen, wie ADHS. Sie wünscht sich in diesem Bereich mehr Vorbereitung durch Seminare oder Fortbildungen.

Um allen Schülern gerecht werden zu können, muss sie ihr Unterrichtsvorhaben so strukturieren, dass sie Aufgaben vereinfachen oder verändern kann. Da dieses in der Vorbereitung viel Zeit und Wissen erfordert, muss man ihrer Meinung nach sich die Qualifikationen hierzu selber zuhause aneignen. Dazu zählen auch die Erarbeitung von neuen Konzepten und die Entwicklung von eigenen Methoden für das Unterrichtsgeschehen.

Wie auch von der erfahrenen Lehrperson schon erwähnt wurde, findet auch Frau Meyer, dass es an „Inklusionshelfern und Materialien zur Umsetzung von Inklusion fehlt“¹⁵.

Sie ist der Meinung, dass die fachlichen und methodischen Kompetenzen durch das Studium vorausgesetzt sind. In der Praxis ist für sie die wichtigste soziale Kompetenz Geduld. Eine weitere wichtige Kompetenz ist es ehrgeizig zu sein und sich von möglichen Rückschlägen (wenn zum Beispiel ein Kind wieder in ein altes Verhaltensmuster zurückfällt) nicht entmutigen zu lassen. Auch sind für sie Empathie, Flexibilität und Einfühlungsvermögen von großer Bedeutung.

Neben den Kompetenzen findet sie es wegweisend, dass man sich seine Grenzen eingesteht und von anderen Lehrkräften Unterstützung erwarten kann.

Abschließend erwähnt Frau Meyer, dass sie die Inklusion manchmal unglücklich findet, weil sie dadurch die Schülerinnen und Schüler in ihrer Klasse ohne besonderen Förderbedarf vernachlässigt.

Interpretation der Ergebnisse

Zu Beginn beider Interviews haben wir festgestellt, dass beide Lehrpersonen, Frau Schulz und Frau Meyer, den weiten Inklusionsbegriff verwendet haben.

Unter dem weiten Inklusionsbegriff versteht man, dass niemand exkludiert wird und folglich alle Menschen in der Gesellschaft inkludiert werden müssen. Hier ist Barrierefreiheit ein wichtiges Stichwort. „Barrierefreiheit“ bedeutet einen umfassenden Zugang und uneingeschränkte Nutzungschancen aller gestalteten Lebensbereiche. „Es ist keine Speziallösung für Menschen mit Behinderungen, aber für gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben unverzichtbar.“¹⁶

¹⁵ Interview Frau Meyer; #00:16:53-4#.

¹⁶ Baumeister; Homepage der Behindertenbeauftragten der Bundesregierung, https://www.behindertenbeauftragte.de/DE/Themen/Barrierefreiheit/WasistBarrierefreiheit/WasistBarrierefreiheit_node.html (07.02.2018).

An das Thema Inklusion geht die Neueinsteigerin mit einer positiveren Einstellung, wohingegen die erfahrene Lehrperson eher etwas distanzierter eingestellt ist. Frau Meyer ist emotional mehr an ihre erste Klasse gebunden und investiert daher mehr Zeit und Kraft in ihre Schülerinnen und Schüler. Dieses wird deutlich durch die vielen Arbeitsstunden, die sie Zuhause zusätzlich investiert, um beispielsweise verschiedene Arbeitsblätter und Aufgaben zu erstellen.

Ein Unterschied zwischen den beiden Lehrkräften ist in Bezug auf das Thema Ausbildung festzustellen. Frau Schulz empfindet das Ausbildungsangebot als unzureichend und bemängelt das zu geringe Angebot in Bezug auf die individuelle Förderung der Schüler. Frau Meyer hingegen ist der Meinung, dass eine Ausbildung im fachlichen und methodischen Bereich an der Universität ausreichend war. Durch die Einführung der Inklusion an Schulen hat sich das Studium verändert, sodass sich gerade ausgebildete Lehrkräfte sich in der Theorie besser vorbereitet fühlen.

Dennoch wäre es unserer Meinung nach von Vorteil, wenn man Kontakt mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf während des Studiums hat. Dadurch würde sich die Einstellung sowie die Bereitschaft sich auf Inklusion einzulassen verbessern.¹⁷

Bezüglich der Frage nach verschiedenen Entwicklungsstörungen betont die jüngere Lehrperson, dass es ihr leicht fällt diese individuell zu fördern, weil sie an der Universität Kurse zu diesen Themen belegt hat. Die erfahrene Lehrperson findet es wichtig, über die unterschiedlichen Lernschwächen richtig zu fördern und die jeweiligen Probleme zu erkennen. Dieses setzt die eigenständige Erarbeitung des Wissens über das Krankheitsbild voraus, da es ein zu geringes Angebot von Fort- und Weiterbildungen gibt.

Beide Lehrpersonen sind fest davon überzeugt, dass es zu wenig Ressourcen und Materialien zur erfolgreichen Umsetzung von Inklusion zur Verfügung stehen. Darunter fallen beispielsweise kompetente Inklusionshelfer in allen Klassen, höhenverstellbare Tische im Klassenraum, Kopfhörer für Kinder mit Konzentrationsschwäche oder rollstuhlgerechte Gebäude. Also sollte ein Klassenraum so gestaltet sein, dass alle Kinder, auch die mit Förderbedarf, sich in darin individuell bewegen und frei entfalten können. Dieses kann leider nicht vollständig umgesetzt werden, da nach Angaben beider Lehrpersonen die finanziellen Mittel, die zur Verfügung stehen, nicht ausreichen.

Die Vorbereitung auf den inklusiven Unterricht erfordert eine hohe Bereitschaft der Lehrperson, diesen intensiv vorzubereiten und die persönlichen Lernziele jedes einzelnen Schülers richtig planen zu können. Dieser Meinung sind Frau Meyer und Frau Schulz. Beide

¹⁷ vgl. Koch (2015), S. 158.

investieren viel Zeit außerhalb der Schul- und Vorbereitungszeit, um die Lernziele an die inklusiven Schüler anpassen zu können.

Für beide Lehrpersonen ist der Austausch mit anderen Lehrkräften von großer Bedeutung. Dadurch kann eine Transparenz der Förderschwerpunkte erreicht werden und man bekommt Unterstützung, wenn man an seine eigenen Grenzen stößt. Allerdings gibt es an beiden untersuchten Schulen weder Zeit noch Raum, um einen umfangreichen Austausch durchführen zu können.

Frau Meyer und Frau Schulz sind der Meinung, dass Kompetenzen als Basis für Inklusion gelten. Sie sind also grundlegende Voraussetzung für eine erfolgreiche und gelungene Inklusion im Schulalltag. Ohne Kompetenzen können Lehrerinnen und Lehrer weniger gut auf Kinder und deren Probleme reagieren.

Man muss individuell auf die Schüler eingehen können, flexibel und spontan sein und in unerwarteten Unterrichtssituationen auf Veränderungen gelassen reagieren. Diese erfordern Kompetenzen im fachlichen, sozialen aber auch persönlichen Bereich.

Die Lehrerinnen in unseren Interviews definieren als ihre **persönlichen Kompetenzen** *Einfühlungs- und Durchhaltevermögen, Geduld, Konfliktfähigkeit, Vielseitigkeit und Empathie*.

Mithilfe dieser Kompetenzen ist es möglich, dass die Lehrpersonen die Möglichkeit haben sich besser in die Kinder hineinversetzen zu können, um so mögliche Probleme zu erkennen und verstehen. Dadurch können sie einfacher Lösungen für mögliche Konflikte finden und die Kinder vorurteilsfreier erziehen. Die Kinder sind untereinander toleranter und akzeptieren die Stärken und Schwächen der Anderen.

Die **fachlichen Kompetenzen**, worunter *Organisationsfähigkeit, Fachwissen über die Förderschwerpunkte* und *Zeitmanagement* fallen, sind ebenfalls wichtig für eine gelungene Inklusion. Gerade bei inklusiven Schülerinnen und Schülern ist es von Bedeutung, dass sie sich nicht überfordert fühlen, wenn sie unter Leistungs- und / oder Zeitdruck stehen.

Laut Frau Meyer ist es von Vorteil, wenn man beispielsweise den Sitzplan so organisiert, dass leistungsstarke Schüler in der Nähe von leistungsschwachen sitzen, sodass sie diese unterstützen können. Dabei ist es wichtig, die einzelnen Förderschwerpunkte zu kennen und damit richtig umgehen zu können.

Im dritten Kompetenzbereich, wozu die **Sozialkompetenzen** zählen, spielen Kommunikationsfähigkeit und *Kooperation* eine wichtige Rolle.

Durch die Kommunikation können beispielsweise Unterrichtsstörungen bzw. Probleme mit Schülerinnen und Schülern innerhalb des Lehrerkollegiums ausgetauscht werden, sodass man eine höhere Transparenz erreicht. Mithilfe der Kommunikation kann es zu einer Kooperation mit anderen Lehrern und Eltern kommen, um sich gemeinsam über Lösungen oder mögliche Maßnahmen auszutauschen.

Die vier wichtigsten Kompetenzen die beide Lehrerinnen hervorgehoben haben waren:

- Geduld
- Spontanität
- Flexibilität
- Gelassenheit

Inklusion - so individuell wie die Kompetenzen der Lehrer

Rückblickend haben wir für unsere Forschungsfrage die richtige Methode gewählt. Mithilfe der qualitativen Studie anhand von leitfadengestützten Interviews hatten wir die Möglichkeit genauer und individueller auf die Antworten der Lehrpersonen einzugehen und somit soziale Praktiken zu verstehen und individuelle Sinnstrukturen zu erkennen. Außerdem konnten wir Bedeutungszuschreibungen und –gewichtungen rekonstruieren und so insgesamt ein geeignetes Ergebnis für unser Forschungsvorhaben erzielen. Da die Lehrpersonen von ihren eigenen Erfahrungen erzählen konnten, haben wir praxisnahe Erlebnisse erfahren und konnten so einen besseren Einblick mit dem Umgang von inklusiven Schülerinnen und Schüler im Schulunterricht erlangen.

Bei der Transkription der Interviews ist uns aufgefallen, dass die beiden Lehrpersonen sehr unterschiedlich auf die Interviewfragen eingegangen sind. Die erfahrene Lehrperson Frau Schulz beantwortete unsere gestellten Fragen sehr direkt ohne größere Ausführungen. Dadurch war das gesamte Interview relativ kurz, aber enthielt dennoch alle wichtigen Informationen, die wir für die Beantwortung unserer Forschungsfrage benötigten. Die Neueinsteigerin Frau Meyer antwortete hingegen sehr ausführlich und brachte auch einige Unterrichtsbeispiele aus ihrem Berufsalltag mit ein. Dadurch haben wir viele zusätzliche Informationen über die Praxis erhalten. Unterrichtsbeispiele verraten eine Menge über subjektive Sinneszuschreibungen und geben uns daher eine gute Möglichkeit, wichtige Kompetenzen der Lehrperson in einer solchen konkreten Situation herauszuarbeiten und analysieren zu können.

Da uns bei dem ersten Interview mit der erfahrenen Lehrperson die praktische Erfahrung bei der Durchführung eines solchen Gesprächs etwas gefehlt hat, sind wir bedauerlicherweise nicht intensiv genug auf ihre Antworten eingegangen. Diesen Fehler konnten wir bei der Durchführung des zweiten Interviews mit der Neueinsteigerin beheben und aufgrund dessen wurde ein längeres Interview geführt.

Unseren Recherchen zufolge gibt es aktuell keine veröffentlichte Studie, die sich konkret mit den Kompetenzen einer Lehrkraft im inklusiven Unterricht befasst. Es gibt zwar Studien, die sich mit der pädagogischen Haltung oder Gestaltung von inklusiven Unterricht

beschäftigen¹⁸, aber keine stellte bisher die erforderlichen Kompetenzen für einen inklusiven Unterricht heraus.

Nach intensiver Auseinandersetzung mit der Forschungsfrage konnten wir feststellen, dass durch die Einführung des inklusiven Unterrichts an Schulen bestimmte Kompetenzen noch mehr im Schulalltag gefordert sind und ihnen dadurch im Vergleich zum inklusiven Unterricht eine bedeutendere Bedeutung zukommt. Für einen erfolgreichen inklusiven Unterricht spielen deswegen Geduld, Spontaneität, Flexibilität und Gelassenheit eine große Rolle.

Unserer Meinung nach konnten wir die Forschungsfrage „Haben erfahrenen Lehrkräften und Neueinsteiger eine unterschiedliche Auffassung darüber, welche Kompetenzen für einen inklusiven Unterricht notwendig sind?“ erfolgreich für uns beantworten.

Mithilfe der durchgeführten Interviews konnten wir viele Gemeinsamkeiten und wenige Differenzen im Hinblick auf die erforderlichen Kompetenzen erkennen und die Einstellung von erfahrenen Lehrkräften und Neueinsteigern zum Thema Inklusion vergleichen. Somit zeigte sich, dass es zwischen Neueinsteigern und erfahrenen Lehrkräften keine unterschiedliche Auffassung darüber gibt, welche Kompetenzen für inklusiven Unterricht notwendig sind.

Reflektierend haben wir mehr Ähnlichkeiten als Unterschiede in Bezug auf die Kompetenzen herausgefunden und auch die Auffassung und das Verständnis von Inklusion weist viele Ähnlichkeiten auf.

Unterschiede finden sich in unserem Beispiel eigentlich nur in der Praxis, also bei dem direkten Umgang mit den inklusiven Schülerinnen und Schülern. Wir hatten den Eindruck, dass die Neueinsteigerin durch ihr Studium besser auf den Schulalltag mit inklusiven Schülerinnen und Schülern vorbereitet wurde als die erfahrene Lehrperson.

In unserem Fallbeispiel vom Anfang des Berichtes wurde die Lehrerin durch eine für sie unbekannte Charaktereigenschaft eines Kindes mit Down-Syndrom¹⁹ konfrontiert. Ihre Reaktion zeigte, dass sie darauf nicht vorbereitet war. Kinder mit Down-Syndrom sind emotional und körperlich an Bezugspersonen, die die Lehrerin in diesem Beispiel darstellt, gebunden und zeigen dies in ihrem Verhalten.

Durch die Übernahme einer inklusiven Klasse hat sich ihre Rolle als Lehrerin verändert. Wie auch unsere Lehrerinnen in den Interviews deutlich betonten, erfordert die Vorbereitung auf den inklusiven Unterricht ein hohes Maß an Bereitschaft, diesen intensiv vorzubereiten und die persönlichen Lernziele jedes einzelnen Schülers richtig zu planen. Dazu gehört auch, dass die Lehrerin etwas über ihre Schüler lernt. Wenn sie die besonderen Charaktereigenschaften eines Down-Syndrom-Kindes gekannt hätte, wäre sie auf die

¹⁸ beispielweise eine Studie von Hellmich, Frank und Görel, Gamze aus dem Jahr 2014 die sich mit dem Thema „Erklärungsfaktoren für die Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht in der Grundschule“ beschäftigt.

¹⁹ auch Trisomie 21.

Situation vorbereitet gewesen. Trotzdem ist es wichtig, deshalb nicht frustriert zu sein und die Motivation für das Gelingen von Inklusionsunterricht nicht zu verlieren.

Zusammenfassend können wir festhalten, dass Lehrkräfte, die in inklusiven Klassen unterrichten, keine unterschiedliche Auffassung über notwendige Kompetenzen haben, sodass damit inklusiver Unterricht erfolgreich stattfinden kann. Offensichtlich macht die Berufserfahrung dabei keinen Unterschied auf die Sichtweise, welche Kompetenzen notwendig sind. Die Lehrkräfte sind sich einig, dass man positiv dem Thema Inklusion begegnen soll, aber auch seine eigenen Grenzen im schulischen Alltag mit inklusiven Schülerinnen und Schülern wahrnehmen muss. Man sollte dem Ganzen geduldig, spontan, flexibel und gelassen gegenüberstehen. Es ist unmöglich, dass alle Lehrerinnen und Lehrer in allen Kompetenzbereichen perfekt sind, aber genau das ist Inklusion auch nicht. So individuell wie Inklusion ist, sind auch die Kompetenzen der Lehrkräfte die sie in unterschiedlichen Situationen benötigen.

Literaturverzeichnis

- Baumeister, Dirk (Hg.); Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen: Was ist Barrierefreiheit?
https://www.behindertenbeauftragte.de/DE/Themen/Barrierefreiheit/WasistBarrierefreiheit/WasistBarrierefreiheit_node.html (07.02.2018).
- Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hg.) (2008): Qualitative Forschung – ein Handbuch, 6. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Koch, Katja: „Ausgewählte Empfehlungen der Expertenkommission „Inklusive Bildung in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020“ und Konsequenzen für die universitäre Lehramtsausbildung“ in: Häcker, Thomas; Walm, Maik (Hrsg.) (2015): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kraif, Ursula, (2007), Art. Kompetenzen, in: DUDEN. Das Fremdwörterbuch, 9. Auflage. Mannheim: Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG.
- Krauss, S.; Lindl, A.; Schilcher, A.; Fricke, M.; Göhring, A.; Hofmann, B.; Kirchhoff, P.; Mulder, R.H. (Hrsg.) (2017): FALKO. Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstest in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik. Göttingen: Waxmann Verlag GmbH.
- Nohl, Arnd-Michael (2012): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis, 4. Auflage. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ruberg, Christiane; Porsch, Raphaela (2017): Einstellungen von Lehramtsstudierenden du Lehrkräften zur schulischen Inklusion, In: Zeitschrift für Pädagogik, S. 393-415.

Wie gelingt die Umsetzung von Inklusion im Chemieunterricht unter besonderer Berücksichtigung von Experimenten?

Lena Hülsmann, Janet Lusmöller

Abstract

In diesem Beitrag geht es darum, ob und wie die Umsetzung von Inklusion im Chemieunterricht gelingen kann. Hierbei wurde der Fokus auf chemische Experimente gelegt, da diese einen wichtigen Teil im naturwissenschaftlichen Unterricht bilden. Anhand einer quantitativen Fragebogenstudie werden erste Thesen überprüft. Dazu gehörte die Annahme, dass vor Allem Schüler mit körperlichen Einschränkungen eine große Herausforderung im Chemieunterricht mit Experimenten darstellen, aber auch, dass Lehrer¹ sich wenig mit Inklusion auseinandersetzen und daher oftmals überfordert fühlen. Insgesamt entstand somit die Vermutung, dass Inklusion im Chemieunterricht schwer umsetzbar ist. Da durch die Fragebögen nicht alle Vermutungen überprüft werden konnten, wurde die Forschung um Leitfaden-Interviews ergänzt. Die wichtigste Aussage dieser Forschung ist, dass es sich bei Inklusion im Unterricht immer um Einzelfallentscheidungen handelt und jeder Schüler² individuell betrachtet werden muss, was bedeutet, dass die Verwendung von generalisierten Fragebögen einem komplexen Thema wie Inklusion nicht gerecht wird. Außerdem wurde deutlich, dass Inklusion im Chemieunterricht durchaus gelingen kann, wobei es jedoch noch einige Hürden zu überwinden gilt.

Einleitung

Diese Forschungsarbeit beschäftigt sich mit dem Thema des inklusiven Chemieunterrichts, und vor allem seinem zentralen Bestandteil, dem Experimentieren, da wir hierin als angehende Lehrkräfte eine besondere Herausforderung sehen, weil wir uns nicht vorstellen können, wie wir mit Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf bei Experimenten umgehen sollen. Zunächst werden wichtige Aspekte des Chemieunterrichts verdeutlicht. Ein Beispiel wird hierbei der „Weg der Erkenntnisgewinnung“ sein. Zudem wird kurz die Diskussion um den Inklusionsbegriff vorgestellt, da Inklusion sowohl ‚eng‘, als auch ‚weit‘ definiert werden kann. Ob und wie Inklusion im Chemieunterricht gelingen kann, wurde dann durch eine quantitative Fragebogenstudie erhoben, um Thesen und Vorstellungen zu überprüfen. Hierbei konnten einige Thesen verifiziert, andere falsifiziert werden. Allerdings blieben wichtige Fragen offen, sodass die hier gewonnenen Ergebnisse die Fragestellung noch nicht ausreichend beantworten konnten. Daher wurde diese um ein Leitfaden-Interview ergänzt, sodass die Fragestellung anschließend beantwortet werden konnte.

¹ In der vorliegenden Arbeit wird das Wort „Lehrer“ als Synonym für „Lehrerinnen und Lehrer“ verwendet.

² In der vorliegenden Arbeit wird das Wort „Schüler“ als Synonym für „Schülerinnen und Schüler“ verwendet.

Herausforderung inklusiver Chemieunterricht

„Der spezifische Beitrag des Faches Chemie zur naturwissenschaftlichen Grundbildung besteht im Wesentlichen in der experimentellen und gedanklichen Auseinandersetzung mit der stofflichen Welt“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2009).

Im Kerncurriculum, das die Grundlage für Planung und Durchführung von Unterricht darstellt, ist festgelegt, dass im Fach Chemie Experimente durchgeführt werden sollen. Dies geschieht vor dem Hintergrund des Kompetenzbereichs „Erkenntnisgewinnung“. Hierbei sollen die Schüler chemische Erkenntnisse gewinnen und Methoden kennenlernen, da diese

„integraler Bestandteil einer fundierten naturwissenschaftlichen Grundbildung [sind], die als Hilfe zur Bewältigung der eigenen selbst gestalteten Lebenssituation und zur Bewältigung der globalen Probleme der Menschheit verstanden [werden]“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2009).

Bei Schülern mit körperlichen oder geistigen Beeinträchtigungen können sich hier jedoch einige besondere Schwierigkeiten ergeben. Einerseits aufgrund ihrer körperlichen oder geistigen Einschränkung, aber auch, weil in den Schulen nicht die notwendigen Ressourcen bereitgestellt werden, beziehungsweise bereitgestellt werden können, da die finanziellen Mittel nicht zur Verfügung stehen. Es fehle hier beispielsweise an behindertengerechten Räumlichkeiten oder auch Experimentiermaterialien. Aber auch personell gesehen reichen die verfügbaren Ressourcen nicht, sodass manch einer denkt „Inklusion sei ein Sparmodell“ (Menthe et al, 2016, S.323). Beispielsweise können Fachräume nicht rollstuhlgerecht umgebaut werden, oder aber es fehlt an speziellen, dem individuellen Förderbedarf angepassten Experimentierutensilien. Außerdem wünschen sich viele Lehrkräfte eine durchgängige Doppelbesetzung, um Inklusion wie gewünscht umsetzen zu können (vgl. von Öhsen et al, 2015). Dies fordert auch die 17. Fachleitertagung Chemie in einem Positionspapier für das Gelingen inklusiven Chemieunterrichts mit Schülerexperimenten (vgl. MNU-Tagung Deutschland, 2017). Grundsätzlich ist die Durchführung von Experimenten aber zentraler Bestandteil des Chemieunterrichts, da sie

„fachspezifische Fertigkeiten [schulen] und verantwortungsbewussten Umgang mit Chemikalien und Gerätschaften aus Haushalt, Labor und Umwelt [vermitteln]. Des Weiteren können Experimente in unterschiedlichen Kontexten zur Verknüpfung mit der Alltagswelt der Schülerinnen und Schüler und zu quantitativen Betrachtungen herangezogen werden“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2009).

Diesen Alltagsbezug sehen viele Lehrkräfte als einen Vorteil für die Inklusion, da er diese begünstigt. Das praktische Arbeiten würde alle Schüler gleichermaßen motivieren, wobei lebenspraktisches Handlungswissen auch bei beeinträchtigten Kindern die Selbstständigkeit im Alltag fördert. Da bei Experimenten häufig Gruppenarbeit als Methode angewandt wird, würden die Inklusionsschüler besser in die Klassengemeinschaft einbezogen und so der

Zusammenhalt gestärkt (vgl. von Öhsen et al, 2015). Im Kontext des Kompetenzbereichs der Erkenntnisgewinnung werden einige Kompetenzen genannt, die von Schülern erlernt werden sollen und das Experimentieren bedingen, beispielsweise: „[Die Schüler] führen Experimente zu Elektronenübertragungsreaktionen durch“ und „untersuchen experimentell die Eigenschaften von Naturstoffen“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2009). Dies erfordert, dass jeder Schüler im Chemieunterricht experimentieren kann und soll. Dementsprechend muss es für solche, die dazu aufgrund körperlicher oder geistiger Einschränkungen nicht die Möglichkeit haben, zumindest Alternativen geben. Hierzu gibt es jedoch bis jetzt wenige Vorschläge aus der Fachdidaktik.

Zudem widersprechen sich die Inklusion und die Kerncurricula in gewissem Maße, da das Kerncurriculum vorschreibt, was Schüler am Ende eines Schuljahres können sollen. Kerncurricula fordern also eine Vergleichbarkeit der Schüler anhand von standardisierten Tests, doch Inklusion bedeutet, jeden mit seinen individuellen Merkmalen zu akzeptieren und keinen Standard zu definieren, anhand dessen die Schüler gemessen werden. Stattdessen soll jeder Schüler erreicht und nach seinen Möglichkeiten gut ausgebildet werden (vgl. Menthe et al, 2016).

Eine weitere Problematik besteht darin, dass Chemie in der Beliebtheitsskala der Schüler weit unten steht (vgl. Haag et al, 2012). Dies wurde „[s]eit dem eher mäßigen Abschneiden in der TIMS-Studie [...] schwerpunktartig im deutschsprachigen Raum [...] untersucht“ (Ebd., S.4). Schon seit 1905 gehört Chemie zu den weniger beliebten bis unbeliebten Fächern, wobei neuere Untersuchungen ergeben haben, dass sich dieses Fach nun im Mittelfeld der Schulfächerbeliebtheit befindet. Man fand heraus, dass Schüler momentan eine neutrale bis leicht ablehnende Haltung gegenüber dem Chemieunterricht haben (vgl. Pfeifer et al, 2002). Diese Ablehnung resultiert einerseits aus der ablehnenden Haltung der Gesellschaft gegenüber der Chemie. Eltern projizieren ihre eigenen negativen Erfahrungen auf die Kinder, sodass diese schon mit einer negativen Grundeinstellung in den Unterricht kommen. Zudem erhoffen sich viele Schüler einen Alltagsbezug, der jedoch häufig nur als Einstieg genutzt wird, sodass sich die Schüler betrogen fühlen. Andererseits ist Chemie oft nicht anschaulich genug für die Schüler, sodass sie das Interesse daran verlieren (vgl. Wagner, 2014). Dies erschwert die Arbeit mit allen Schülern im Unterricht zusätzlich, da häufig das Interesse fehlt, um sich mit dem Fach und seinen Methoden auseinanderzusetzen, sowie etwas dafür zu leisten. Es wurde das Interesse am Chemieunterricht zwischen den Klassenstufen verglichen und herausgefunden, dass in den unteren Klassenstufen zwar Interesse besteht, dies jedoch immer mehr abnimmt, je höher die Klassenstufe ist (vgl. Wagner, 2014). Fragt man nun, woran das liegt, so zeigt sich, dass Chemieunterricht „von Schülerinnen und Schülern eher als positiv erlebt [wird], wenn sie selbst experimentieren dürfen“ (Pfeifer et al, 2002). Dies

verdeutlicht erneut, wie wichtig das Experiment im Chemieunterricht ist. Generell ist noch zu erwähnen, dass im Rahmen einer Lehrerbefragung in Bremen festgehalten wurde, dass Inklusion im naturwissenschaftlichen Unterricht gelingen kann (vgl. von Öhsen et al, 2015).

Der Weg der Erkenntnisgewinnung

Dieser Abschnitt bezieht sich auf Pfeifer et al, 2002. In naturwissenschaftlichen Fächern, besonders in der Chemie, arbeitet man entlang des „Weges der Erkenntnisgewinnung“. Dieser gilt als Grundlage wissenschaftlichen Arbeitens und schließt das Experimentieren mit ein. Die Basis ist in der Regel eine Beobachtung, die eine bestimmte Frage aufwirft. Diese Frage wird analysiert und im weiteren Verlauf als zu lösendes Problem aufgefasst. Die Schüler verwenden dann „Analogien, vorhandenes Wissen [und] eingeholte Informationen“ (S. 201), um eine erste Deutung vorzunehmen, die schlussendlich zu einer Hypothese führt. Diese muss daraufhin entweder verifiziert oder falsifiziert werden, was anhand von Experimenten geschieht. Das erhaltene Ergebnis führt dann entweder zu einer Bestätigung der Hypothese, oder es widerlegt diese. In letzterem Fall wird dann eine neue Hypothese aufgestellt, und diese wiederum experimentell überprüft. Nachdem die Hypothese überprüft wurde, kann man die gewonnenen Erkenntnisse für den weiteren Verlauf des Unterrichts nutzen. Manchmal entsteht auch aus neuen Erkenntnissen direkt eine Frage bei den Schülern, die erneut genutzt werden kann, um den Weg der Erkenntnisgewinnung zu gehen. Im Folgenden wird der beschriebene Weg kurz an einem Beispiel dargestellt (S. 210): Die Lehrkraft lässt ein Papierschiff schwimmen, welches sich mit Wasser vollsaugt und sinkt. Wie kann man nun verhindern, dass dies passiert? Man könnte das Papier behandeln, sodass es kein Wasser mehr aufsaugt. Es entsteht die Hypothese: Das Papierschiff wird nicht sinken, wenn es zuvor mit Wachs behandelt wird. Die Hypothese wird anhand eines Experiments überprüft, die Schüler lassen die mit Wachs behandelten Schiffe schwimmen, keines geht unter. Die Hypothese wurde also verifiziert. Im Anschluss kann an die neuen Erkenntnisse angeknüpft werden, in diesem Fall geht es um wasseraufnehmende und wasserabweisende Stoffe.

Es ist deutlich zu erkennen, dass das Experiment hierbei von zentraler Bedeutung ist. Die aufgestellten Hypothesen können ohne eine experimentelle Überprüfung nicht verifiziert, beziehungsweise falsifiziert werden. Man kann also sagen „Erkenntnisgewinn in der Naturwissenschaft Chemie ist ohne das Experiment nicht denkbar“ (S. 201).

Die Debatte um den Inklusionsbegriff – eng oder weit?

Inklusion ist ein komplexes und außerdem viel diskutiertes Thema, sodass es bereits bei der Definition unterschiedliche Meinungen gibt. So gibt es zum einen den engen Inklusionsbegriff, der sich „vorrangig auf Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ (Benkert, 2016, S. 1), also auf diejenigen Schüler mit körperlichen aber auch geistigen Einschränkungen bezieht. Zum anderen definieren viele Inklusion nach dem weiten Inklusionsbegriff, dieser „richtet sich an Kinder und Jugendliche unterschiedlicher Heterogenitätsdimensionen und mit ihm soll die Vorstellung einer Zwei-Gruppen-Theorie (behindert/nicht behindert) überwunden werden.“ (Ebd., S.1). Beim weiten Inklusionsbegriff geht es darum, dass „niemand exkludiert [wird] (weder institutionell noch strukturell)“ (Goschler, 2015, S. 3). In dieser Erhebung ist hierzu aufgefallen, dass 9 von 15 Befragten nichts mit den Begriffen „enger‘ und ‚weiter‘ Inklusionsbegriff“ anfangen konnten, was sehr überraschend war, da viele Lehrer trotzdem angaben, schon Erfahrung mit Inklusion zu haben oder sich zumindest damit auseinanderzusetzen. Die übrigen Lehrkräfte definieren Inklusion eher nach dem weiten Inklusionsbegriff. Dies deckt sich auch damit, dass die Lehrer zustimmen, dass sowohl Schüler mit körperlichen und geistigen Einschränkungen, als auch Schüler mit Lernschwäche betroffen sind.

Forschungsdesign

Aufgrund der im Kerncurriculum festgelegten, von Schülern zu erlernenden Kompetenzen, kam die Frage auf, ob und wie Inklusion im Chemieunterricht überhaupt gelingen kann. Da Experimente ein wichtiger Bestandteil des Chemieunterrichts sind, wie oben bereits erwähnt, ist dieser Aspekt besonders interessant. Im Hinblick auf Inklusion stellt sich dabei die Frage, ob und wie Experimente im Unterricht gelingen können, und falls nicht, welche Alternativen es dazu gibt und inwiefern diese sinnvoll sind, da die Schüler weiterhin den Weg der Erkenntnisgewinnung gehen sollten. Uns interessiert hierzu vor allem die Sicht der Lehrer, da wir selbst Lehrer werden wollen. Eine weitere These war, dass der Chemieunterricht vor Allem mit körperlich beeinträchtigten Schülern eine Herausforderung darstellen würde, da uns hierzu keine Lösungen für den Unterricht einfielen, was auch damit zusammenhängt, dass wir bisher in der Fachdidaktik nicht darauf vorbereitet wurden. Der vorliegende Fragebogen konfrontierte die Lehrkräfte deshalb beispielsweise mit folgenden Fragen: Wie gehen Sie mit Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf um, welche Alternativen stellen Sie bereit, wie viel Zeit benötigen Sie für die Vorbereitung? Außerdem sollte erhoben werden, wie gut die Lehrer überhaupt über Inklusion informiert sind, auch unter Berücksichtigung des Alters der Lehrer, da die Vermutung bestand, dass jüngere Lehrer deutlich besser über Inklusion, sowie mögliche Methoden und Umgangsformen informiert sind. Da also schon einige Thesen zu diesem Thema bestanden, lag es nah, eine

quantitative Fragebogenstudie durchzuführen, anhand derer diese Vermutungen überprüft werden sollten. Generalisierte Fragebögen haben den Vorteil, dass sie später statistisch ausgewertet werden können und so in der Regel deutliche und vor allem vergleichbare Ergebnisse enthalten.

Wie kann Inklusion im Chemieunterricht gelingen?

Zum Beispiel wurde deutlich, dass die 15 befragten Lehrer der Meinung sind, dass Inklusion sinnvoll ist und jeden betrifft. Allerdings fühlen sich viele Lehrkräfte nicht ausreichend darauf

	gar nicht		in vollem Maße		Summe
stimme voll zu	4	2	2	0	8
	1	3	1	1	6
	0	0	0	0	0
stimme gar nicht zu	0	0	0	0	0
Summe	5	5	3	1	14

vorbereitet. Dies deckt sich auch mit der in vielen Fragebögen als freie Antwort erwähnten unzureichenden Ausbildung im Bereich der Inklusion und der Forderung

nach mehr Fortbildungen, welche zudem besser gestaltet und am besten sogar verpflichtend gemacht werden sollten. Bei der Frage, ob Inklusion schlecht organisiert sei, herrschte ein großer Konsens. 14 von insgesamt 15 Befragten beantworteten die Frage, davon 8 mit voller Zustimmung und 6 stimmten eher zu. Korreliert man dies mit der Frage, ob das Fortbildungsangebot ausreichend ist, so sieht man eine deutliche Tendenz in die Richtung, dass beides unzureichend sei (vgl. Abbildung 1), was die Problematik nochmals verdeutlicht. Die mangelhafte Organisation äußere sich darin, dass es in vielen Schulen an zusätzlichem Personal fehle, seien es nun Inklusionshelfer, oder aber eine zweite Lehrperson, welche eine sinnvolle Unterstützung darstellen würden. Hinzu käme noch, dass die Ausstattung der Räume häufig unzureichend sei, da es hierfür an Ressourcen und den nötigen finanziellen Mitteln fehle. Auffallend ist, dass die befragten Lehrkräfte, trotz aller genannten Schwierigkeiten und Probleme, kaum Einschränkungen ihres Unterrichts durch Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sehen. Auch bei der Frage, wodurch sich die Lehrkräfte im Unterricht eingeschränkt fühlen, wurde in freien Antworten meist das Fehlen von Helfern (Inklusionshelfer oder zusätzliche Lehrkräfte) sowie angemessener räumlicher Ausstattung genannt. Es werden aber auch die zu beachtenden Sicherheitsmaßnahmen genannt, welche für den Chemieunterricht besonders entscheidend seien. Zu erwähnen sei hier noch eine Aussage einer befragten Lehrkraft, die darauf hinweist, dass es hierbei auch immer auf den Einzelfall ankäme. Der oder die Befragte schreibt: „Bei starkem Autismus/erheblichen Lernschwächen usw. ist das Gymnasium keine geeignete Schulform“.

Dennoch trauen sich fast alle zu, Unterricht für und mit Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu planen und durchzuführen, auch mit Experimenten. Hierbei fiel allerdings auf, dass dies altersabhängig zu sein scheint (vgl. Abbildung 2). Lehrer im Alter von 25 bis

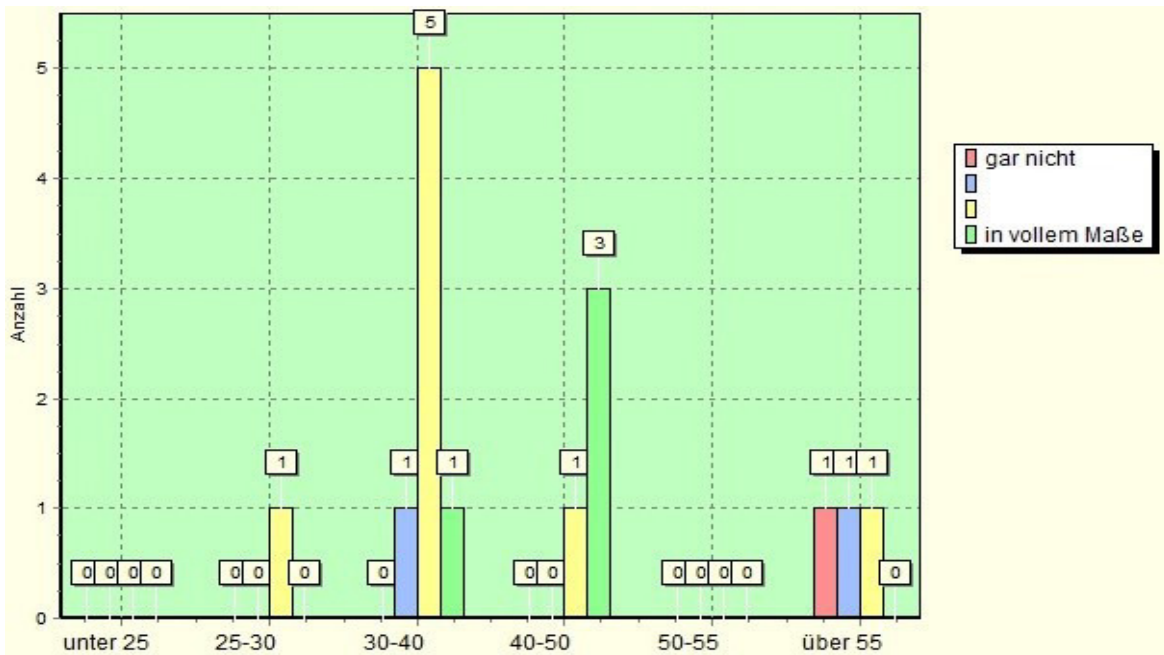


Abbildung 2: "Alter" (horizontal) und "Bereitschaft sich mit Inklusion auseinanderzusetzen" (vertikal)

50 Jahren sind bereit, ihren Unterricht inklusiv zu gestalten, während sich solche, die älter als 55 Jahre sind, eher im Bereich der Ablehnung befinden. Dies deckt sich auch damit, dass

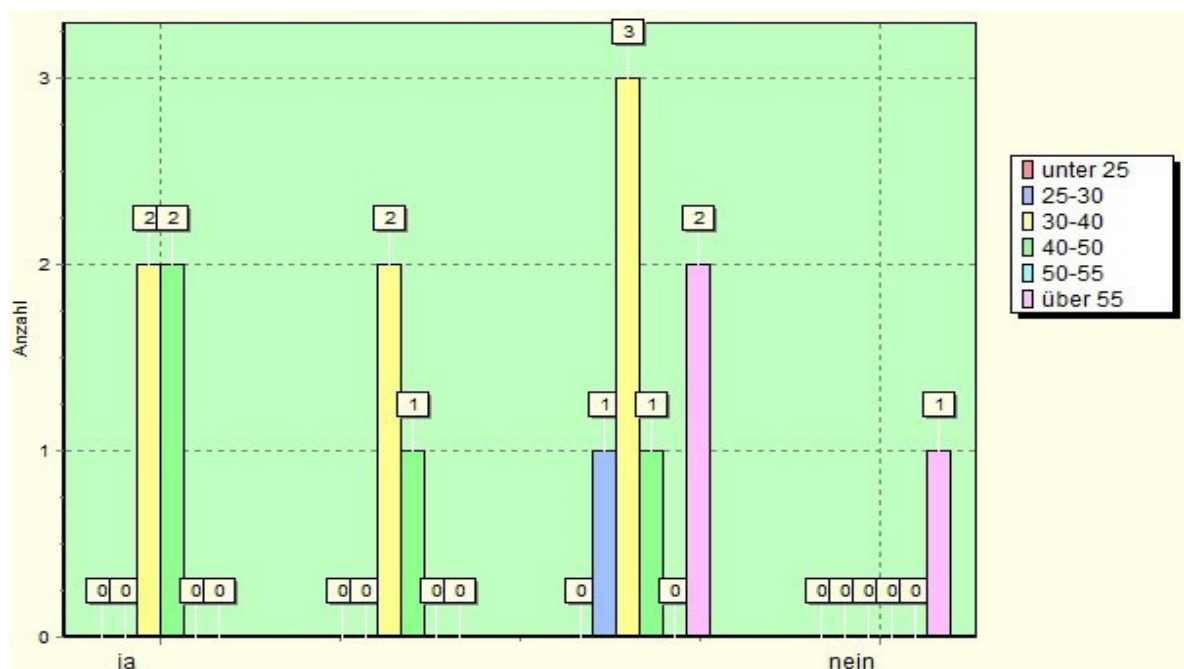


Abbildung 3: "Alter" (vertikal) und "Sind Sie bereit, sich mit Inklusion auseinanderzusetzen?" (horizontal)

sich ältere Lehrer nach eigener Aussage weniger häufig mit Inklusion auseinandersetzen, als

solche die unter 50 Jahre alt sind. Bei Letzteren ist die Auseinandersetzung eher gestreut, was in Abbildung 3 an der Verteilung der gelben und grünen Balken, die Lehrer im Alter von 30 bis 40 beziehungsweise 40 bis 50 darstellen, verdeutlicht wird, da diese sich in Bezug auf die Frage „Sind Sie bereit Ihren Unterricht inklusiv zu gestalten?“ sowohl bei „ja“ und „eher

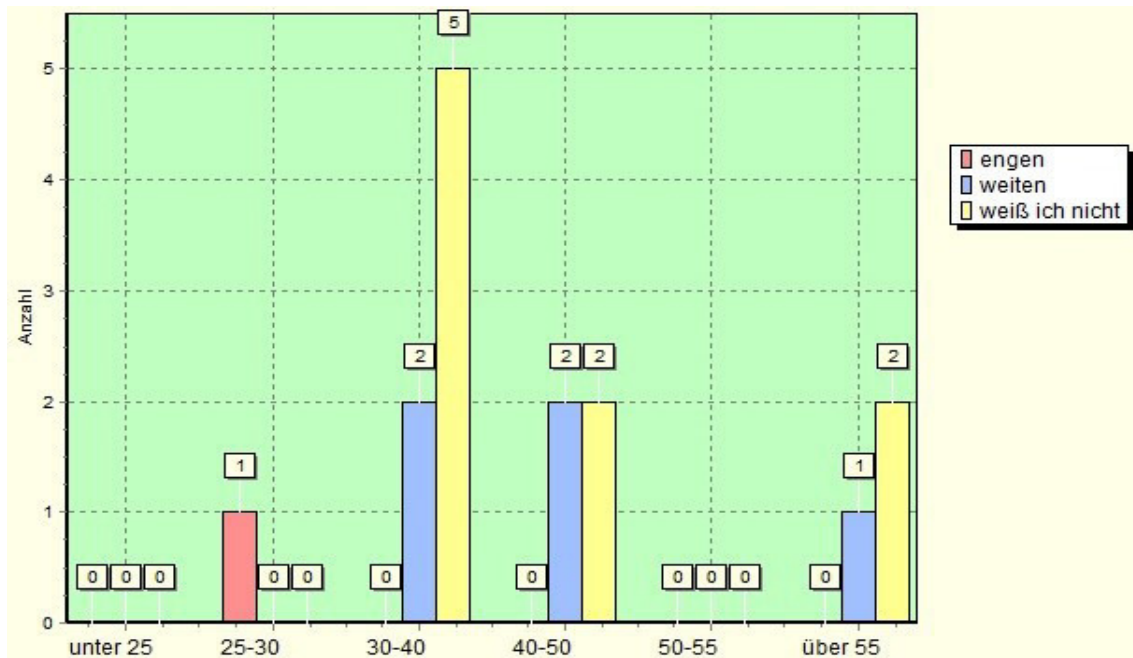


Abbildung 4: Alter (horizontal) und Definition des Inklusionsbegriffs (vertikal)

ja“, als auch bei „eher nein“ befinden. Es geben dennoch mehr Lehrkräfte dieses Alters an, sich regelmäßig mit Inklusion zu beschäftigen, während die befragten Lehrer ab 55 dies eher nicht tun (vgl. Abbildung 3). Wenn man die Frage nach der Definition von Inklusion aus dem zugrunde liegenden Fragebogen mit dem Alter der Lehrkräfte korreliert, wird deutlich, dass die Altersstufe keine Rolle spielt, es sich also um ein generelles und schon länger bestehendes Problem handelt (vgl. Abbildung 4). Vorteile durch die Teilnahme Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf am Chemieunterricht sahen die Befragten eher wenige. Hierzu konnten durch eine Mehrfachantwort mögliche Vorteile, die sich die Autorinnen vorstellen konnten, ausgewählt, so wie eigene Vorschläge gemacht werden. Genannt wurde hier vor allem die Förderung der Toleranz der Mitschüler. Es soll jedoch noch erwähnt werden, dass eine befragte Lehrkraft in seinem Fragebogen diesbezüglich von negativen Erfahrungen berichtete. Die „Klassentoleranz gegenüber inklusiven Kindern nimmt mit den Jahren ab. Die Mitschüler und Eltern fühlen sich eingeschränkt durch das behinderte Kind! Ab der 7./8. Klasse nimmt Rücksichtnahme auf die Belange der inklusiven Schülerin/Schüler seitens der anderen Schüler dann ab!“ Die befragte Lehrkraft forderte weiter, dass es, aufgrund zuvor genannter Probleme, „mehr Informationen an die Eltern der nicht-inkludierten

SuS“ geben solle. Es scheint also so, als gäbe es Unterschiede bezüglich der Toleranz der Mitschüler gegenüber Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, welche entweder in der Wahrnehmung der Lehrkräfte, in der Toleranz der Mitschüler, oder auch in anderen Gegebenheiten liegen könnten.

Die wenigsten Lehrer haben negative Erfahrungen mit Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf beim Experimentieren gemacht. Dies sei, laut Aussage mehrerer Lehrkräfte, allerdings auch abhängig von einer guten und ausreichenden Vorbereitung durch den Lehrer. Hierzu zählt auch die Planung und Bereitstellung von Alternativen, sollte jemand einmal nicht am regulären Schüler-Experiment teilnehmen können. Die beliebtesten Alternativen zu Schüler-Experimenten stellen in dieser Befragung (YouTube-)Videos, Lehrer-Experimente, so wie interaktive Angebote am Tablet oder Laptop dar, beispielsweise mithilfe von Apps, die von einigen Schulbuchherstellern bereitgestellt werden. Auch Alternativaufgaben für die betroffenen Schüler werden genannt. Ausstehend bleibt hier noch die Frage nach der Benotung der Schüler. Hierzu lässt sich festhalten, dass es sich in der Regel um individuelle Einzelfall-Entscheidungen handeln würde, die zwar als anspruchsvoll, aber auch als sinnvoll beurteilt werden. Die meisten Lehrkräfte geben Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf mehr Zeit in Klausuren oder zur Bearbeitung von Aufgaben, auch dies hänge allerdings vom Einzelfall ab.

Inklusion – ein komplexes Thema

Einige Fragebögen enthielten Kommentare zur Vorgehensweise bezüglich der gewählten Methode. Besonders häufig wurde an dem zugrunde liegenden Fragebogen das generelle Vorgehen der quantitativen Befragung kritisiert. Die Begründung hierfür war in allen Fragebögen deckungsgleich: Schüler können nicht generalisiert werden und müssen individuell betrachtet werden. Eine Differenzierung der einzelnen Schüler sei dringend notwendig, da die Bandbreite der Inklusion sonst nicht erfasst werden könne. Die verschiedenen Einschränkungen, beispielsweise ein Schüler ohne Arme im Vergleich zu einem Schüler mit Asperger-Syndrom, müssen immer individuell und differenziert betrachtet und beurteilt werden. Dies macht Inklusion zu einem so komplexen, viel diskutierten Thema.

Dies wurde beim Erstellen des Fragebogens nicht berücksichtigt, da diesbezüglich zu diesem Zeitpunkt noch Wissenslücken bestanden, sodass einige Lehrer Probleme mit der Beantwortung der Fragen hatten und sich kritisch geäußert haben. Diese Kritik wurde gern angenommen, sodass entschieden wurde, eine gemischte Methodik anzuwenden. So wurden Leitfragen entwickelt, um ergänzende Interviews führen, welche die offengebliebenen Fragen klären sollten.

„Alle Schüler können experimentieren, auch diejenigen mit Einschränkungen.“ (Zitat aus Fragebogen, erstellt durch Lusmöller, J. und Hülsmann, L.). Zu dieser Aussage sollte sich die Lehrkraft zu Beginn des Interviews äußern, da diesbezüglich im Fragebogen häufig auf die Einzelfallentscheidungen hingewiesen wurde. Hierbei soll die Lehrkraft auf Beispiele aus eigener Erfahrung eingehen. Zudem soll erfragt werden, ob sich die Lehrkraft teilweise verunsichert fühlt, wenn ein Schüler mit körperlichen oder geistigen Einschränkungen in der zu unterrichtenden Klasse ist. Auch hier soll anhand von Beispielen erörtert werden, ab wann sich die Lehrkraft gegebenenfalls verunsichert fühlt. Zudem wird im Interview auf die These eingegangen, dass Schüler mit körperlichen Einschränkungen die größere Herausforderung im Chemieunterricht mit Experimenten darstellen, auch im Vergleich zu geistig eingeschränkten. Abschließend soll es dann um die Bewertung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf gehen, wobei die Frage im Vordergrund steht, ob und ab wann die Anwendung eines Nachteilsausgleiches sinnvoll ist, ohne die Interessen der anderen Schüler in den Hintergrund zu stellen.

Da der Fragebogen anonym war, konnten die Lehrer nicht direkt kontaktiert werden. Daher wurde eine Rundmail an alle teilnehmenden Schulen gesendet. Leider erklärte sich nur ein Lehrer eines Gymnasiums zu einem Interview bereit, was vermutlich auf den Zeitpunkt der Forschung zurückzuführen ist, da zur gleichen Zeit auch die Zeugniskonferenzen und die anschließenden Vergaben stattfanden. Dennoch konnten dadurch interessante und wichtige Informationen zur Beantwortung der Forschungsfrage gewonnen werden.

Wie auch schon in den Kommentaren der Fragebögen, wies auch Herr F. im Interview darauf hin, dass Inklusion immer eine Einzelfallentscheidung sei und auf keinen Fall generalisiert werden könne, sodass im Gespräch hauptsächlich einzelne Beispiele betrachtet wurden. Zudem wurde im Interview recht schnell klar, dass die These, dass körperlich beeinträchtigte Schüler im Unterricht ein größeres Problem darstellen, als geistig eingeschränkte, falsch war. Der interviewte Lehrer merkte an, dass sich körperlich eingeschränkte Schüler sehr gut selbst einschätzen können, sodass sie wissen, wo bei der Durchführung von Experimenten ihre Grenzen lägen. Hierbei nannte er ein Beispiel einer Schülerin, die keine Arme hat und dementsprechend nicht im klassischen Sinne experimentieren kann. Sie wisse jedoch trotzdem, was sie kann und inwiefern sie sich einbringen kann. Schwieriger sei es hingegen mit geistig eingeschränkten Schülern im Chemieunterricht. Als Beispiel nannte er hier einen Autisten, der mit Glasgeräten in der Hand ausrastete, ohne dass es vorherzusehen war. Noch dramatischer wäre dies, wenn in dem Glasgefäß Chemikalien wären. Diese Schüler gefährden bei solchen Vorkommnissen nicht nur sich, sondern die gesamte Klasse. Geistig beeinträchtigte Schüler würden daher eine größere Herausforderung darstellen, die man sowohl im Unterricht, als auch schon bei der

Planung beachten müsse. Man müsse die Inklusionsschüler zudem viel genauer und besser kennen, als andere Schüler, um deren Verhalten und daraus resultierende mögliche Gefahren bei Schülerexperimenten einschätzen zu können, sagte die Lehrkraft weiter. Es sei dabei jedoch wichtig, dass man den Blick für die gesamte Klasse nicht verliere und sich auch bei der Planung nicht nur auf den Inklusionsschüler beschränke. Immerhin habe man in einer Klasse auch Schüler, die „komische Dinge tun“ (Zitat von Herrn F. aus dem Interview), obwohl sie keine Inklusionsschüler seien. Dies sollte man also bei der Planung ebenfalls bedenken, da man sonst grundlegende Probleme mit anderen Schülern bekommen könne. Es sei also wichtig, darauf zu achten, dass man nicht nur den Inklusionsschüler konzentriert, sondern stattdessen die ganze Klasse im Blick behält. Dies gelte allerdings nicht nur für die Vorbereitung des Unterrichts, sondern auch für die Durchführung dessen, und vor Allem bei Experimenten. Innerhalb des Unterrichts könne man die Nachteile des Inklusionsschülers sehr gut durch Differenzierungsmaßnahmen auffangen, so Herr F. Während der Inklusionsschüler noch länger an einer Aufgabe arbeitet, könnten die anderen Schüler beispielsweise eine schwierigere Aufgabe erhalten oder ein Modell entwickeln. Damit der beeinträchtigte Schüler dasselbe Arbeitspensum schafft, wie die anderen Schüler, könnte man diesem auch mehr Hilfestellungen geben oder eine knapper bemessene Aufgabe stellen. Wenn ein Inklusionshelfer anwesend ist, so sei dies ein Vorteil im Unterricht, da man dann Alternativaufgaben erteilen könnte, die der Schüler mit seinem Betreuer gemeinsam erledigt. Schwierig werde es dabei jedoch, wenn der Betreuer seinen Schützling nicht ausreichend kennt, da er dadurch weder den Unterricht unterstützt, noch die Lehrkraft entlasten kann. Obwohl Herr F. einige Beispiele nennen konnte, in denen Inklusion im Chemieunterricht funktioniert hat, so merkte er dennoch an, dass oftmals notwendige Mittel fehlen, um Inklusion wie gefordert umsetzen zu können. Dies wurde, wie oben bereits erwähnt, auch im Fragebogen deutlich, sodass hierin ein recht großes Problem der Inklusion zu sehen ist. Bei dem Thema Nachteilsausgleich in der Bewertung forderte die interviewte Lehrkraft, dass dieser immer damit verbunden sein müsse, den Nachteil durch Fördermaßnahmen zu verringern. Hierin sieht er ein weiteres Problem der Inklusion: „Ich nehme wieder mein Lieblingsbeispiel vom Autisten. Dem kann man nicht sagen, dass er in zwei Jahren bitteschön sich vernünftig benehmen soll“ (Zitat aus Interview mit Herrn F., 19.02.2018). Dies hängt damit zusammen, dass diese die Welt oft anders wahrnehmen und sich dementsprechend anders verhalten. Der Nachteil kann also bei Inklusionsschülern nicht immer verringert werden, sodass sich die Frage auftut, wo ich anfangen, einen Nachteilsausgleich anzuwenden und vor allem welche Formen für welchen Schüler geeignet sind und welche eher weniger. Er vertrat außerdem die Meinung, dass Inklusion am Gymnasium nicht gut funktionieren kann, sondern eher in Gesamtschulen Anwendung finden sollte. Dies begründet er damit, dass am Gymnasium nach Leistung selektiert werden solle.

Inklusiver Chemieunterricht kann gelingen

Trotz falscher Einschätzung der Forschungsmethode konnte die Forschungsfrage letztendlich doch noch mit einer Kombination quantitativer und qualitativer Methodik zufriedenstellend beantwortet werden. Es war eine gute Entscheidung, die Fragebogenstudie, bei der – im Hinblick auf die Forschungsfrage - unzureichende Ergebnisse erzielt wurden, durch ein Interview zu ergänzen. Die Wahl der Forschungsmethode war keinesfalls falsch, da auch aus den Fragebögen viele interessante Informationen zu entnehmen waren. Auch die Vergleichbarkeit der Ergebnisse konnte so gewährleistet werden. Vielmehr waren quantitative Fragebögen für das nunmehr sehr komplexe Thema der Inklusion nicht ausreichend, da nicht alles erfasst werden konnte, insbesondere eben die bereits mehrfach erwähnten Einzelfallentscheidungen. Aus diesem Grund waren wir sehr dankbar für die Kritik einiger Befragter, da so direkt mit den Leitfragen für die Interviews daran angeknüpft werden konnten. Leider konnte nur ein Interview geführt werden, da sich nicht mehr Lehrkräfte dazu bereit erklärten. Vermutlich lag dies an dem ungünstigen Zeitpunkt, da die Befragung zum Schulhalbjahreswechsel stattfand. Dennoch konnten einige Ergebnisse erhalten werden, die zur Beantwortung der Forschungsfrage beigetragen haben.

Sowohl aus den Fragebögen, als auch aus dem ergänzenden Interview geht hervor, dass Inklusion im Chemieunterricht gelingen kann, wobei es aus Sicht der Lehrkräfte einige Herausforderungen gibt. Ein großes Problem ergibt sich zum Beispiel aus fehlenden, aber notwendigen Ressourcen, wie zum Beispiel angemessenen Räumen, personeller Unterstützung aber auch Fortbildungen. Die 17. Fachleitertagung Chemie stellte 2016 ein Papier zusammen, in dem Bedingungen aufgeführt sind, die für das Gelingen von inklusivem Chemieunterricht mit Schülerexperimenten notwendig sind. Darunter findet man die Forderung nach einer durchgängigen Doppelbesetzung des Chemieunterrichts, was jedoch laut Aussagen der Fragebögen nicht gewährleistet ist, von den Befragten aber gewünscht wird. Außerdem wird hier gefordert, dass die zweite Ausbildungsphase 24 Monate andauern sollte, diese beschränkt sich in Niedersachsen gegenwärtig allerdings auf 18 Monate. Dass so viele Lehrer nichts mit dem Begriff „enger und weiter Inklusionsbegriff“ anfangen konnten, bestärkt diese Forderung ebenfalls. Die Ausbildung im Bereich Inklusion scheint hier nicht ausreichend zu sein, was auch dadurch verdeutlicht wird, dass die Altersstufe bei der Definition des Inklusionsbegriffs keine Rolle spielt und in dieser Befragung bei Lehrern jeden Alters Wissenslücken bestehen. Auch die Befragung in Bremen hat ergeben, dass es Schwierigkeiten aufgrund ungenügender Ressourcen gibt (vgl. von Öhsen et al, 2015). Ebenso wurde in den ausgefüllten Fragebögen häufig die Forderung nach besserer

räumlicher Ausstattung genannt. In der Auswertung der vorliegenden Fragebögen wurde deutlich, dass bei gewissen Fragen das Alter in Bezug auf das Thema Inklusion eine Rolle spielt. Dies beginnt bereits damit, dass ältere Lehrkräfte sich, wie bereits erwähnt, generell weniger damit auseinandersetzen als jüngere. Außerdem sind sie auch weniger dazu bereit, ihren Unterricht überhaupt inklusiv zu gestalten.

Insgesamt lässt sich sagen, dass die Umsetzung von Inklusion im Chemieunterricht möglich ist, wenn es auch einige Hindernisse und Schwierigkeiten gibt an denen gearbeitet werden muss. So zum Beispiel ausreichend personelle und materielle Ressourcen zu schaffen, so wie das Aus- und Fortbildungsangeboten zu erweitern.

Literaturverzeichnis

Benkert, C. (2016): Was ist Inklusion – aus Sicht verschiedener Disziplinen?.

<https://inklusion.hypotheses.org/1539> (20.02.18)

Goschler, J. (2015): Lernen in deutscher Sprache im inklusiven Unterricht.

[https://www.uni-](https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/diz/download/Veranstaltungen/Schulische_Inklusion/Schulische_Inklusion_19-5-2015/Fachtagung-Inklusion_JulianaGoschler.pdf)

[oldenburg.de/fileadmin/user_upload/diz/download/Veranstaltungen/Schulische_Inklusion/Schulische_Inklusion_19-5-2015/Fachtagung-Inklusion_JulianaGoschler.pdf](https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/diz/download/Veranstaltungen/Schulische_Inklusion/Schulische_Inklusion_19-5-2015/Fachtagung-Inklusion_JulianaGoschler.pdf)
(20.02.2018).

Haag, L. und Götz, T. (2012): Mathe ist schwierig und Deutsch aktuell. Vergleichende Studie zur Charakterisierung von Schulfächern aus Schülersicht.

[http://www.schulpaedagogik.uni-](http://www.schulpaedagogik.uni-bayreuth.de/Downloads/Haag/Publikationen_Haag/Mathe_ist_schwierig.pdf)

[bayreuth.de/Downloads/Haag/Publikationen_Haag/Mathe_ist_schwierig.pdf](http://www.schulpaedagogik.uni-bayreuth.de/Downloads/Haag/Publikationen_Haag/Mathe_ist_schwierig.pdf)
(20.02.2018)

Menthe, J., Höttecke, D., Zabka, T., Hammann, M. und Rothnagel, M. (2016) (Hg.):

Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung. Münster: Waxmann Verlag.

MNU-Tagung Deutschland (2017): Wie inklusiver Chemieunterricht mit Schülerexperimenten gelingen kann.

http://www.mnu.de/images/blog/2017/Inklusiver_Chemieunterricht_mit_Sch%C3%BClerexperimenten/Stellungnahme_Fachleiter_Chemie.pdf (20.02.2018).

Niedersächsisches Kultusministerium (2009) (Hg.): Kerncurriculum für das Gymnasium.

Jahrgänge 5-10. Chemie. Hannover.

Pfeifer, P., Lutz, B. und Bader, H.-J.; (2002) (Hg.): Konkrete Fachdidaktik Chemie. München, Düsseldorf, Stuttgart: Oldenbourg, 3. Auflage.

von Öhsen, R., Schecker, H. (2015): Inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht.

Praxiserfahrungen an Bremer Schulen. <http://www.idn.uni->

bremen.de/masterarbeiten/physik/2014_12_10_Beitrag%20GDCP_v_Oehsen_Schec
ker.pdf (21.02.2018).

Wagner, W. (2014): Die Chemie als Fach. Ziel: Neuansatz im Verlauf: der „Ruf“ des Faches.
[http://daten.didaktikchemie.uni-
bayreuth.de/v_fachdidaktik/C_Chemie%20als%20Fach.htm](http://daten.didaktikchemie.uni-bayreuth.de/v_fachdidaktik/C_Chemie%20als%20Fach.htm) (20.02.2018).

Inklusion über Theorie und Praxis im Kunstunterricht – Eine quantitative Forschungsstudie mit Kunstlehrer/innen

Iwona Sasinska, Martina Toeberg

Abstract

Der Forschungsschwerpunkt des vorliegenden Artikels bestand darin, die Umsetzung von Inklusion im Kunstunterricht anhand eines Fragebogens empirisch zu erforschen und dessen Ergebnisse zu beschreiben. Dazu wurden 14 Lehrer/innen aus verschiedenen Schulformen aus Münster und Osnabrück zu ihren Erfahrungen über Inklusion befragt.

Die Ergebnisse der Befragung zeigten einige Diskrepanzen zwischen dem theoretischen Anspruch an Inklusion und derer praktischer Umsetzung. Die Gründe liegen, aus der Perspektive der Kunstlehrer/innen, am fehlenden Personal, den Richtlinien und an mangelnden Fortbildungsmöglichkeiten für Lehrkräfte.

Inklusionsbegriff

Durch die prägnante Bezeichnung des Inklusionsbegriffes ist eine einheitliche Diskussion erst möglich. Der Einblick in die historische Entwicklung bietet ein besseres Verständnis über die aktuelle Position der Inklusion.

Die ersten Richtlinien der Bezeichnung Inklusion wurden zum ersten Mal auf einer Salamanca-Konferenz in 1994 getroffen. Das Wort wurde dann zum Leitbegriff der *UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung*, die auch eine Grundlage für die Umsetzung von Inklusion liefert. Mit dieser Behindertenrechtskonvention wurde „das Verständnis einer Gesellschaft (...), in der alle Menschen mit oder ohne Behinderung willkommen sind“¹ bekräftigt.

Die Definition des *Engeren Inklusionsbegriffes* nach der UN-Behindertenrechtskonvention lautet: „Zweck dieses Übereinkommens ist es, den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten und die Achtung der ihnen innewohnenden Würde zu fördern. Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“.²

Im 24. Artikel wird dies für die inklusive Bildung formuliert. Laut diesem, hat jeder Mensch „das Recht auf Bildung in allen Bereichen des Lebens [...] ohne Diskriminierung und auf der

¹ Wocken 2009, S.1.

² Vertragstext des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.

Grundlage der Chancengleichheit...“.³ Um dieses Recht umzusetzen gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungs- und Erziehungssystem und stellen auch sicher, dass Menschen nicht aufgrund einer Behinderung von dem hochwertigen, allgemeinen und obligatorischen Unterricht ausgegrenzt werden. Inklusion bedeutet Platzierung aller Kinder mit *und* ohne besondere Bedürfnisse in öffentlichen Schulen. Sie verlangt auch solche Maßnahmen in Schulen einzuführen um sich an die Bedürfnisse aller Schüler/innen anzupassen. Dadurch wird ein Unterstützungssystem aufgebaut, das ihnen eine problemlose Teilnahme an der Gesellschaft ermöglichen soll.

Inklusion bezieht sich nicht nur auf das Kind selbst, sondern auch auf das Bildungssystem. Dieser Ansatz basiert auf der Erkenntnis, dass jedes Kind sich individuell, in unterschiedlichem Tempo entwickelt.⁴ Es müssen ihm die Lernbedingungen geschaffen werden, die allen seinen Bedürfnissen gerecht werden. Inklusive Bildung ist ein Prozess, der die Teilnahme aller Schüler in der Schule erhöhen soll, einschließlich der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Inklusion in Deutschland

Da dieser Artikel sich hauptsächlich mit dem Stand der Inklusion in Deutschland beschäftigt und es nur wenige explizite Studien zu Inklusion im Kunstunterricht gibt, wird zuerst ein allgemeiner Überblick über die Einführung von Inklusion in Deutschland geboten. Dazu werden die rechtlichen Grundlagen in ausgewählten Bundesländern vorgestellt und eine Studie beschrieben, die den allgemeinen Stand der Inklusion in Deutschland darstellt. Im nachfolgenden Kapitel werden die Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Inklusion in Deutschland beschrieben.

Die UN-Konvention trat in Deutschland im Jahr 2009 in Kraft und manifestiert sich in unterschiedlichen politischen Dokumenten auf unterschiedliche Weise. Als der erste Versuch, ein inklusives Schulsystem einzuführen, gilt der sogenannte Bremer Schulkonsens.

Inzwischen fällt die Umsetzung von Inklusion in unterschiedlichen Bundesländern anders aus: „In einigen Bundesländern, beispielsweise in Bayern, Hamburg, im Saarland oder in Hessen, sind die aufgeführten Maßnahmen sehr detailliert und konkret ausformuliert und enthalten sehr genaue Vorgaben.“⁵ Beispielsweise wird in Rheinland-Pfalz Inklusion mithilfe eines *Aktionsplanes der Landesregierung* umgesetzt. Der Aktionsplan hilft die Ziele der UN-Behindertenkonvention schrittweise zu erreichen und fasst „die Ziele und Maßnahmen zusammen (...), die sich auf alle Lebensbereiche beziehen. Für jeden Lebensbereich führt

³ Der 24. Artikel der UN-Behindertenkonvention.

⁴ Kobelt, Neuhaus 2010, S.1.

⁵ Klemm 2015, S. 17.

der Aktionsplan die passenden Artikel der UN-Konvention auf (...). Die Maßnahmen werden durch gute Praxisbeispiele erläutert“.⁶

Mit der Unterzeichnung der UN-Konvention wurde der Zugang aller Kinder zu einem inklusiven Schulsystem zum Bundesgesetz. Dies bedeutete einen Anfang der Inklusion in Deutschland: „In den Jahren bis zum Schuljahr 2008/09 gab es einen jährlichen Zuwachs der integrativ bzw. inklusiv beschulten Kinder von im Jahresdurchschnitt 0,7 Prozentpunkten, in den Jahren seither von 2,6 Prozentpunkten“.⁷ Es wird also das Ziel angestrebt, den Anteil der Kinder und Jugendlichen, die an separierenden Förderschulen unterrichtet werden, deutlich zurückzuführen. Leider, trotz deutlicher Fortschritte, wurde dieses Ziel kaum erreicht. Im Schuljahr 2008/09 im Westen Deutschlands betrug der Anteil der Kinder, die in Förderschulen unterrichtet wurden, 3,8 Prozent. Im Jahr 2013/14 waren es immer noch 3,6 Prozent. Insgesamt, im ganzen Land (im Jahr 2013/14) ist die Exklusionsquote nur von 4,9 auf 4,7 Prozent zurückgegangen.⁸ Obwohl die Inklusion in den meisten Bundesländern rechtlich verankert ist, erweist sich die Umsetzung als ein langsamer Prozess. Dies konnte an der Komplexität und Schwierigkeit der Thematik liegen.

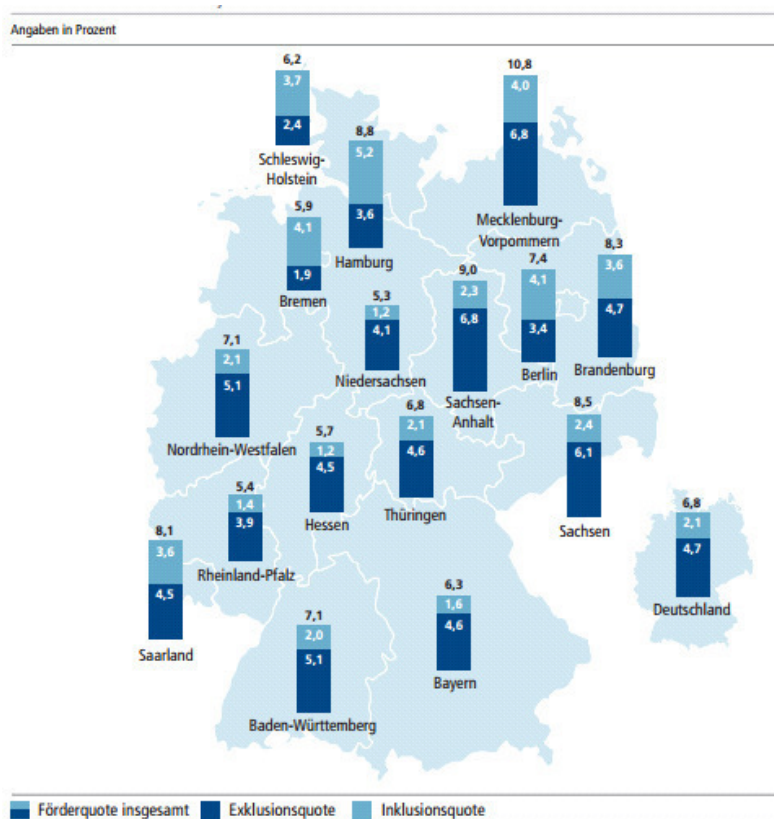


Abbildung 1: Förderquoten, Inklusionsquoten und Exklusionsquoten in den Bundesländern – Schuljahr 2013/14, aus: Klemm 2015, S.31

⁶ Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Familie und Frauen Rheinland-Pfalz 2010, S. 4-5.

⁷ Klemm 2015, S.17.

⁸ Ebd., S. 6.

Probleme und Entwicklungsbedarf der Umsetzung von Inklusion von Lehrer/innen

Um zu erörtern, woran die langsame Einführung der Inklusion in Deutschland liegen könnte, werden in diesem Kapitel die damit verbundenen Schwierigkeiten aus Sicht der Lehrer/innen dargestellt. Dabei werden Punkte benannt, die aus der Sicht der befragten Lehrer/innen den wichtigsten Entwicklungsbedarf darstellen.

Die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften in Deutschland ist zwingend mit der Verfügbarkeit eines inklusiven Bildungssystems verbunden, da ihnen hierin eine zentrale Rolle zufällt. Die Länder sollten Pädagogen/innen zu inklusiver Bildung und Unterricht befähigen und inklusive Bildungsinhalte in die Curricula aufnehmen. Unserer Auffassung nach, ist die Umsetzung problematisch, da Unterstützung von Pädagogen/innen an vielen Orten in Deutschland fehlt. Die wichtigsten Problemfelder liegen bei der Ausbildung sowie Fort- und Weiterbildung bezüglich eines inklusiven Unterrichts. Außerdem gibt es nicht ausreichende Beratung vonseiten der Ministerien, wissenschaftlichen Instituten, Vereinen und Verbänden. Der gleichen Meinung sind auch Harrington et al.- „Fachliche Diskussionen zeigen, dass Lehrkräfte in Deutschland während ihres Lehramtsstudiums nicht genügend Vorbereitung in den Bereichen Sonderpädagogik und Inklusion erhalten, um den Anforderungen des inklusiven Klassenzimmers gerecht zu werden“.⁹

Die durch Forsa durchgeführte repräsentative Lehrerbefragung bestätigt dieses Bild: nur 5 Prozent der Lehrer/innen bundesweit bewerten das Fortbildungsangebot als gut, wenn es um die Vorbereitung auf die Arbeit in einer inklusiven Schule geht. Weniger als die Hälfte (48 Prozent) bewerten dies als weniger oder nicht gut.¹⁰ Dabei geben 75 Prozent der Lehrer/innen in Deutschland an, dass an ihrer Schule bereits Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet werden.¹¹ Dies zeigt, dass eine gute Vorbereitung auf die Arbeit mit Kindern mit Förderbedarf und ein entsprechendes Ausbildungsangebot unentbehrlich sind.

Viele Lehrer/innen sind sogar der Meinung, dass die Entwicklung von Inklusion unter Beibehaltung bisheriger sonderpädagogischer Voraussetzungen stattfinden soll – 97 Prozent bundesweit ist dafür und 2 Prozent dagegen.¹²

Harrington et al. betonen die Wichtigkeit der Fragestellung, wie ein/e Lehrer/in allen Anforderungen, die an ihn/sie im Rahmen eines inklusiven Schulsystems gestellt werden, nachkommen kann. Er/sie muss nicht nur die Heterogenität, aber auch die Individualität der Schüler/innen wahrnehmen und die Unterrichtsansätze dementsprechend anpassen. Hinzu

⁹ Harrington et al. 2016 , S. 20.

¹⁰ Forsa 2017, S.12.

¹¹ Ebd., S.13.

¹² Ebd., S.10.

kommt die Zusammenarbeit mit Eltern, Familien und anderen Fachkräften. Schließlich, ist der/die Lehrer/in dafür verantwortlich, sich kontinuierlich und lebenslang beruflich weiterzubilden.

Inklusion in Kunst

Wie bereits erwähnt wurde, Inklusion baut auf der Erkenntnis auf, dass jedes Kind sich in eigenem Tempo entwickelt und ihm entsprechende Lernbedingungen geschaffen werden müssen, um seine Teilhabe in der Schule zu ermöglichen. Es gibt nur wenige Publikationen zum Thema Inklusion im Kunstunterricht, deswegen haben wir uns vorgenommen dazu beizutragen und den Stand der Inklusion im heutigen deutschen Kunstunterricht zu erforschen. In diesem Kapitel wird auf die Merkmale eines inklusiven Kunstunterrichts und auf die heute noch existierenden Einschränkungen der Kunstbildung eingegangen, um es mit den aus den Befragungen hervorgehenden Ergebnissen abzugleichen.

Im Bezug auf Kunstunterricht kann ein berühmter Satz von Joseph Beuys „Jeder ist ein Künstler“ als Inbegriff der deutschen Kunstpädagogik angesehen werden. Allgemein verstand Beuys diesen Satz als die Fähigkeit in jeder Person ihre Potenz zu finden. Laut Beuys, kommt Kunst „von Kunde“ und „von Können“.¹³ Im schulischen Bereich bedeutet dieser Satz, dass jede/r Schüler/in dazu berechtigt ist sein/ihr kreatives und künstlerisches Potenzial zu nutzen und zu entfalten, sein/ihr einmal gewecktes Interesse zu vertiefen oder ein anderes zu finden. Es heißt auch ihm/ihr eine Wahl zu ermöglichen sich mit Kunst durch kreatives Gestalten – Sortieren, Klassifizieren, Bilden von Mustern und Symmetrien-auseinandersetzen. Inklusion in Kunst heißt auch die forschende und experimentierende Natur des/r Schüler/in zu unterstützen. Im inklusiven Kunstunterricht wird die Teilhabegerechtigkeit stark betont, die ein/en Schüler/in in die Lage der tatsächlichen Wahl versetzt, um angemessene Bedingungen für kreative Gestaltung vorzufinden.¹⁴ Merkt et al. schreiben, dass genau die künstlerischen Unterrichtsfächer Ausdruck von Teilhabegerechtigkeit sind: sie schaffen eine Basis für die Auseinandersetzung mit sich selbst durch Musik, Bildene Künste, Theater, Tanz oder Spiel.¹⁵

Merkt et al. betonen, dass nur wenige Kunstlehrer/innen auf die Arbeit mit Kindern mit *und* ohne Behinderung vorbereitet sind: „Die Alterspyramide der Unterrichtenden zeigt, dass gerade einmal 7 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer bis 30 Jahre alt sind, also rein theoretisch im Rahmen ihrer Ausbildung auf die Arbeit in heterogenen Klassen und Gruppen vorbereitet werden konnten“.¹⁶ Es besteht auch ein Mangel an Kunstpädagog/innen, die die

¹³ Merkt et al. 2017, S.15.

¹⁴ Ebd. 2017, S.16.

¹⁵ Ebd. 2017, S.16.

¹⁶ Ebd. 2017, S.17.

künstlerisch-pädagogisches Arbeiten in inklusiven Kontexten in Lehre und Forschung vertreten.

Trotzdem gibt es zahlreiche inklusive Kunstprojekte, die Menschen mit und ohne Behinderung eine künstlerische Ausbildung ermöglichen, z.B. das Inklusions-Theater *RambaZamba* aus Berlin, in dem Schauspieler/innen mit und ohne Behinderung professionell Theater spielen oder EUCREA, ein Netzwerk für Künstlerinnen und Künstler mit und ohne Behinderung, das einzelne Künstler/innen und Künstlergruppen an Veranstalter vermittelt.¹⁷ An der Menge der Projekte lässt sich ein Interesse an der inklusiven Arbeit im künstlerischen Bereich erkennen.

Erläuterung der Forschungsfrage und Methodik

Die Forschungsfrage der Hausarbeit „*Was bedeutet Inklusion für Lehrer im Kunstunterricht?*“ beschäftigt sich mit persönlichen Erfahrungen von Kunstlehrer/innen im Rahmen der Inklusion. Zwei Aspekten sind für diese Arbeit von Relevanz. Zum einen liegt das Forschungsinteresse am allgemeinen Verständnis der Lehrpersonen zur Begrifflichkeit Inklusion, sowie dessen Umsetzung in ihren Schulen. Zum anderen soll untersucht werden, ob und wie Inklusion im Kunstunterricht im Hinblick auf Schüler/innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf umgesetzt wird.

Ein qualitativer Zugang über Interviews schien zunächst die geeignete Methode zur Beantwortung der Forschungsfrage zu sein. Diese Option musste allerdings aufgrund mangelnder Zeit der Lehrer/innen, Interviews zu führen, verworfen werden, sodass stattdessen ein quantitativer Fragebogen entworfen wurde. Er besteht aus 21 Punkten, die in 3 Teile gegliedert sind und offene-, mehrfach- und Skala Fragen beinhaltet. Der erste Teil beginnt mit einer offenen Frage zum allgemeinen Verständnis von Inklusion, gefolgt von weiteren Skala Fragen zur Umsetzung im Kunstunterricht und allgemeine Erfahrung mit Inklusion in Schulen. Im zweiten Teil des Fragebogens werden die Kunstlehrer/innen über Förderbedarf und Methoden zur Unterstützung von Schüler/innen mit und ohne sonderpäd. Förderbedarf befragt. Mit dem von uns gesetzten Schwerpunkt, ob es für die Kunstlehrer/innen schwierig ist, in inklusiven Klassen begabte Schüler zu fördern und welche Methoden speziell für Schüler mit sonderpäd. Förderbedarf im Kunstunterricht eingesetzt werden. Zudem wurden Fragen nach besonderen Benotungskriterien und Methoden zur Unterstützung dieser Schüler/innen gestellt. Der letzte Teil enthielt mehrere offene Fragen im Zusammenhang mit Verbesserungsvorschlägen zum inklusiven Kunstunterricht, sowie eingesetzte Methodik und Benotungskriterien. Dieser Teil zielte auf detaillierte und informative Antworten. Abschließend wurde das Alter, Geschlecht und Schulform der

¹⁷ Ebd. 2017, S. 18.

Kunstlehrer/innen erfasst. Die Mischung aus Skalen und offenen Fragen war von Vorteil für die Befragung, da sich die Fragen aufeinander bezogen und eine effiziente Möglichkeit für Lehrer bot, an einer schnellen Befragung teilzunehmen. Desweiteren ermöglichte der quantitative Fragebogen eine Kombination aus detaillierten Antworten und eine schnelle Auswertung der Ergebnisse. Die Forschungsarbeit konzentrierte sich auf mehrere Schulformen, um einen möglichst gesamtheitlichen Eindruck der Umsetzung von Inklusion in diversen Schulformen zu gewinnen.

An der Umfrage haben 17 Lehrer/innen von Grund-, Real-, Gesamt-, Haupt- und Gymnasien teilgenommen. 70% der Befragten war im Alter zwischen 25 und 45 Jahren und mit Inklusion im Kunstunterricht vertraut.

Ergebnisse und Interpretation

Unsere Forschung hat einen Fokus auf die Umsetzung von Inklusion im Kunstunterricht gelegt. Deswegen war es von Vorteil, dass die meisten Kunstlehrer-/innen in unserer Studie schon Erfahrung mit inklusiven Schülern hatten. So konnten schon Ideen und Methoden dazu entwickelt werden, wie und ob Kunstunterricht inklusiv gestaltet werden kann.

Erfahrungen und Umsetzung

92% der von uns befragten Kunstlehrer/innen sind mit Inklusion in Berührung gekommen. Auf unsere offene Frage „*Was bedeutet Inklusion für Sie?*“ haben wir eine Vielfalt von Antworten bekommen, die eine Definition im Sinne des *engeren Inklusionsbegriffes* beinhalten, dieser eher theoretischen Definition aber auch mit Kritik entgegenstanden. Die meisten Lehrkräfte sagten aus, dass Inklusion das Unterrichten von Menschen mit Behinderung oder ohne Behinderung bedeutet und eine Möglichkeit bietet, die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Regelschulen zu integrieren, um ihnen ein gleiches Leben samt Schulwerdegang zu ermöglichen. Allerdings kam auch die Komplexität des Begriffes zu Sprache und die damit verbundene Umsetzung. Hier werden Lerndefizite im Schulalltag durch Differenzierung, Förderunterricht und Einzelunterricht ausgeglichen.

Hier einige eher kritische Lehrerantworten: L8(Lehrer8): *“Die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Regelschulen zu integrieren und ihnen ein „normales Leben“ samt Schulwerdegang zu ermöglichen. Allgemein ist der Begriff jedoch sehr abstrakt und die Umsetzung erinnert zurzeit noch an Integration“*, L11: *“Stress“*, L1: *Ist ein komplexer Begriff, der schwer zu fassen ist. Generell soll jeder am Unterricht teilhaben“* L10: *„Gute Inklusion: Inklusions-Schüler können eventuell ihrem Niveau angepasste Aufgaben in der Klasse mit bewältigen und den Schulalltag mitgestalten. Gegenteil: ISUS fühlen sich überfordert und 'bestätigt', dass sie weniger verstehen als der Rest, bzw. Sie werden aus dem Unterricht herausgenommen.“*

Positive Lehrerantworten: L9: „*Spannender Unterricht*“, L13 „*Teilhabe an Kreativität und Ausdrucksformen*“, L14 „*Dass alle Menschen dazugehören und es „normal“ ist, verschieden zu sein. Im Bezug auf die Schule bedeutet es, dass Kinder mit und ohne Behinderung unterrichtet werden.*“

Umsetzung von Inklusion im Kunstunterricht

In Diagramm eins wird die eine Diskrepanz zwischen guter und nicht guter Umsetzung deutlich. Bei der Aussage (rot): *Inklusion lässt sich im Kunstunterricht gut umsetzen* haben 75% bei *Ich stimme teilweise zu* ein Kreuz gesetzt und bei der Aussage (blau) *Inklusion lässt sich im Kunstunterricht nicht gut umsetzen*, die darauf zielte, Aussage_1 zu prüfen, ergab sich, dass 83,33% wiederholt *Ich stimme teilweise zu* ankreuzten.



Abbildung 2: Umsetzung von Inklusion im Kunstunterricht

Somit ist die Umsetzung aus Lehrerperspektive in unserer Studie nicht klar zu interpretieren und weist auch auf eventuelle Amivalenzen und Unsicherheiten hin, die mit dem Thema Inklusion einhergehen.

Die Auswertung der Behauptung „*Inklusion wird an meiner Schule gut umgesetzt*“ ist da hingegen eindeutiger zu interpretieren. Wie in Diagramm zwei veranschaulicht, sind es 15% (rot) die *vollkommen zustimmen*, 54% (blau) die *teilweise zustimmen* und 31% (gelb) die *eher nicht zu stimmen* und 0% die gar nicht zustimmen.

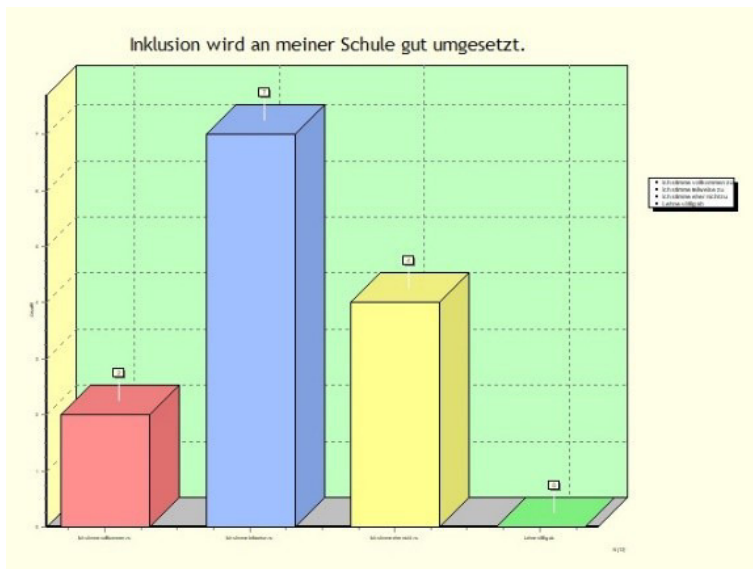


Abbildung 3: Umsetzung von Inklusion an der Schule

Da Deutschland seit 2009 durch die UN-Behindertenrechtskonvention (Artikel 24) dazu verpflichtet ist ein inklusives Schulsystem einzurichten, müssen Schulen sich mit Inklusion auseinandersetzen.

Laut unserer Studie sind die Lehrer/innen unterschiedlich zufrieden mit der Umsetzung von Inklusion an den verschiedenen Schulformen. In dem freien Kommentar der, der Behauptung „Inklusion wird an meiner Schule gut umgesetzt“ folgte, erklärten die Lehrer vom Gymnasium wie folgt: L6: „Inklusion hängt vom Förderbedarf ab, die ESE Kinder sind schwierig zu inkludieren. Oft entsteht großer Frust bei den Schüler/innen, da sie nicht bewertet werden dürfen und zudem stark von der Leistung der Gymnasiasten entfernt sind und merken dann dass sie nicht in diese Schulform gehören. Im ersten Durchgang haben alle 5 Schüler die Schule verlassen.“ L7: „Diskrepanz zwischen LB-Schüler und Gymnasial-Schüler ist zu groß. Viele Kollegen sind frustriert, da fehlendes Know-how, Material, Zeit und Betreuungskräfte eine optimale Betreuung verhindern.“ L1: „Individuelle Förderung ist zum Teil problematisch, da zu wenig Lehrer vorhanden sind und keine oder nur geringe Erfahrung mit sonderpäd. Förderung bestehen.“ Eine Realschullehrerin fügt hinzu: L2: „In meiner Schule gibt es mehrere Inklusionshelfer. Die Kinder fühlen sich bei ihnen wohl und werden gut betreut.“ Die Hauptschullehrerin ergänzt: L8: „Es gibt gesonderte Förderpläne, die mit Hilfe der Kollegen umgesetzt werden.“ In dem uns vorliegenden Kommentar von der Grundschule wird von L3: „Die Zusammenarbeit zwischen Förderschullehrkraft und Klassenführer, nicht mit jedem Fachkollegen stimmt. Ausnahme: Förderkonferenzen.“ Auffällig an den Kommentaren ist, dass die Gymnasiallehrer nicht von Inklusionshelfern sprechen. An den anderen Schulformen aber mit Förderschullehrern sowie Fördermaßnahmen gearbeitet wird. Für eine

erfolgreiche Umsetzung von Inklusion scheint die Zusammenarbeit zwischen Förderschullehrkraft, Klassenlehrer/innen und Fachkolleg/innen unumgänglich und die Einrichtung von Förderkonferenzen notwendig zu sein. Wie dem Kommentar oben zu entnehmen sind gesonderte Förderpläne, die mit Hilfe der Kolleg/innen umgesetzt werden können, eine gute Möglichkeit zu inkludieren.

Speziell im Kunstunterricht antworteten Lehre/innen auf unsere offene Frage: *„Haben sie Vorschläge zur Verbesserung von Inklusion im Kunstunterricht?“* mit den folgenden Vorschlägen: L1: *„fachübergreifender Kunstunterricht, offener Unterricht“*, L2: *„Mehr Freiheit im Material und Themen“*, L3: *„starke Zusammenarbeit mit Förderschullehrern und motorische Fähigkeiten der Schüler gemeinsam in den Blick nehmen“*, L7: *„zusätzliche Betreuungsperson“*, L8: *„Lehrerfortbildungen bzgl. Inklusion“*, L9: *„Lehrgänge für Lehrer“*, L10: *„Mehr Material für Inklusion und Fortbildungen“*, L12: *„größere Räume, extra Kunsträume, bessere Ausstattung hinsichtlich des Materials.“* Wie aus folgenden Antworten ersichtlich, fehlt es in einem der 8 Fälle an großen Kunsträumen. Oft stehen Tische und Stühle eng bei einander, so dass es Rollstuhlfahrern unmöglich ist, sich im Raum zu bewegen, geschweige denn bei Farbauftrag selbstständig Wasser zu holen. Drei Lehrer/innen sprechen über die Material Vielfalt. Hier könnten durch bestimmte Materialien wie Ton, Fingerfarbe und Struktur Pappen haptische Fähigkeiten gefördert werden. Drei der Lehrer/innen fänden Lehrerfortbildungen bzgl. Inklusion angebracht, um Sicherheit im Umgang mit Inklusion zu bestärken.

Methoden und Förderung im Kunstunterricht

Auf unsere Frage, ob besondere Methoden für Schüler mit Förderbedarf bestehen, haben 67% mit nein und 33% mit ja geantwortet. Diese Aussage zeigt, dass durchaus Bedarf besteht eine Vielfalt von neuen Methoden für den Kunstunterricht zu entwickeln. Das der Kunstunterricht hierzu ein geeignetes Fach ist, zeigt sich durch die Aussage, dass 84,61% der befragten Lehrer/innen in der Lage sind, in ihrem Unterricht begabte Schüler/innen weiterhin zu fördern. Daraus lässt sich schließen, dass gerade im Fach Kunst individuelle Aufgabenstellungen in einem kreativen Rahmen möglich sind. Auf unsere offene Fragestellung welche besonderen Unterrichtsmethoden eingesetzt werden, kam es zu den folgenden Aussagen: L3: *„Verschiedene Materialien anbieten (Werkstattarbeit), Schüler verschiedene Zugänge anbieten, z.B. auditiv, Differenzierte Aufgaben (weniger komplexe Aufgaben, nur ein Kriterium statt mehrere), freie Aufgabenformate, vom Leichten bis zum Schweren, Zusatzaufgaben für stärkere Schüler.“* L12: *„Beginnend bei der Aufgabenstellung, die für die I-Kinder erleichtert dargestellt wird, viele Rituale, damit sich die Kinder sicher fühlen, Materialauswahl kann freier von den Schüler bestimmt werden, Schüler als Experten/Helfer einsetzen.“* L13: *„Intensive Unterstützung mit unterschiedlichen*

Anschauungsmitteln, Tischgruppensitzordnung“ L3: „Schüler erhalten differenzierte Aufgaben: darf ausschneiden und aufkleben statt selbst zu zeichnen; erhält Vorlagen; intensive Betreuung durch Sozialassistentin“, L5: „Differenzierung“, L8: „Differenzierter Unterricht“. Im Kunstunterricht sind, laut Aussagen, die praktischen Ansätze durch Differenzierung, freie Aufgaben mit leichten und schweren Anteilen gekennzeichnet. Es wird Ausgeschnitten, Aufgeklebt und das Benutzen von Vorlagen hinzugezogen. Übungen zu motorischen Fähigkeiten sind für diese Schüler auch von Vorteil. Auch die Sitzordnung in bestimmten Sitzgruppen scheint wichtig, damit die Schüler sich gegenseitig unterstützen. Weiterhin ist der Einsatz eines Expertenteams sinnvoll, um Lehrer/innen zu entlasten und Schüler bei Fragen zu helfen. Für L7 bedeutet Inklusion für den Kunstunterricht: „Anpassung der Inhalte (Reduktion, Gestaltung vereinfachter Arbeitsaufgaben), Arbeitsaufträge (mit erhöhtem praktischen Anteil, Wahl der Inhalte) Übungen zur motorischen Fähigkeiten“.

Abschließend wurde gefragt: *„Haben sie besondere Benotungspraktiken für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf?“* Hier antworteten 27,27% mit ja und 72,73% mit nein. In diesem Zusammenhang wird ersichtlich, dass eine Mehrzahl der Lehrer/innen gleiche Benotungskriterien benutzt und somit zielgleichen Mitteln beurteilt. Die offene Frage: *„Wenn ja, welche?“* wurde wie folgt beantwortet: L1: *„Transparente Bewertungskriterien, Erarbeitung der Schüler im Klassengespräch“*, L6: *„Schüler erhalten keine Benotung, nur Beurteilung“* L7: *„Lernerfolge stärker benoten, reduzierte Anforderungen genau prüfen an Hauptschulniveau orientieren.“*, L8: *„Geschriebene Förderpläne und Binnendifferenzierung“*, L10: *„Schriftliche Einschätzungen“*. Durch die Aussagen wird klar, dass besondere Benotungskriterien existieren. Die eine Differenzierung durch Anpassung der Aufgabenstellung und die Freistellung vom klassischen Bewertungssystem beinhalten. Durch die Aussagen wird auch klar, dass für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf besondere Bewertungskriterien gelten, die oft nur eine Beurteilung enthalten und nicht durch Notenvergabe gekennzeichnet sind. Die Beurteilung wird oft mit den Schülern im Gespräch erörtert und orientiert sich stark an dem Lernerfolg und nicht so sehr an den Ergebnissen.

Resümee

Beabsichtigt war eine genaue Betrachtung von Inklusion im Kunstunterricht. In unserem Forschungsbericht sind die Ergebnisse allgemeiner ausgefallen wie beabsichtigt. Das liegt an der nicht immer so detaillierten Fragestellung, sowie den neuen Erfahrungen auf dem Gebiet der Forschung. Auch war das gesetzte Zeit Fenster sehr knapp bemessen und hat keine Flexibilität zugelassen. Interessant in diesem Zusammenhang ob Inklusion im Kunstunterricht gut umgesetzt wird wäre eine weitere Studie, die sich die Ambivalenzen (siehe: Abbildung 2) genauer anschaut und die positiven Möglichkeiten der Umsetzungen weiter erforscht. Auch wäre eine detaillierte Studie mit Fokus auf die genaue Umsetzung von

Inklusion im Kunstunterricht für weitere Forschungszwecke von Interesse. Hierzu könnte die genaue Umsetzung mit in den verschiedenen Schulformen in Zusammenhang gebracht werden.

Begründet auf unseren Befragungen und die daraus erhaltenen Ergebnisse kommt unsere Studie zu folgendem Schluss: Inklusion ist ein sehr weit gefächter Begriff, der beginnt das Schulsystem zu beeinflussen, um sich darin zu verankern. Die von uns befragten Lehrer/innen setzen sich mit Inklusion auseinander und versuchen eine praktische Umsetzung im Kunstunterricht zu ermöglichen. Diese Umsetzung ist nach Lehreraussagen (siehe oben) durch Flexibilität, offene Konzepte und abgeänderte Unterrichtsstrategien gekennzeichnet.

Durch unsere Studie bestätigt, fehlt es hier an geschultem Personal und Fortbildungsmöglichkeiten für Lehrer/innen, die es ermöglichen Kinder mit Förderbedarf in einem leistungsorientierten Schulsystem gleichermaßen zu integrieren. Fortbildungen kann auch die Sicherheit der Lehrer/innen im Umgang mit Inklusion stärken. Inklusion bedeutet auch intensive Betreuung durch Sozialassistenten und eine gut funktionierende Kommunikation zwischen Lehrkräften, Inklusionshelfern, Schülern und Eltern. Laut unserer Studie kann das Einrichten von Förderkonferenzen zum Austausch der Beteiligten hierbei helfen. Kommunikation ist eine Priorität im Zusammenhang mit Inklusion, da durch den Austausch der verschiedenen im Prozess befindlichen Personen Lösungen im Entwicklungsprozess gefunden werden.

Rückblickend auf unsere Frage *„Was bedeutet Inklusion für Lehrer/innen im Kunstunterricht?“* können wir bestätigen, dass Inklusion bei den meisten von uns befragten Lehrer/innen im Kunstunterricht stattfindet. Es gibt schon einige Ansätze und Methoden, die praktisch umgesetzt werden. Ausschlaggebend für den Kunstunterricht sind hier Sitzordnungen die ermöglichen das schwache und starke Schüler/innen sich gegenseitig helfen. Sowie eine größere Materialauswahl, freiere Aufgaben und Flexibilität in der Aufgabenstellung für alle Schüler. Kunstunterricht kann so innovativ und kreativ bleiben und Inklusion ermöglichen. Es bleibt spannend die weitere Entwicklung von Inklusion mit zu erleben und an der Umsetzung im Klassenraum teilzunehmen.

Literaturverzeichnis

FORSA: „Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung“, Berlin 2017.

Harrington, Ingrid; Kastirke, Nicole; Holtbrink, Laura: „Inklusion in Deutschland und Australien“,

Wiesbaden 2016.

Prof.Dr.phil. Klemm, Klaus: „Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten“, Gütersloh 2015.

Merkt, Irmgard; Gerland Juliane; Keuchel, Susanne: „Kunst, Kultur und Inklusion
Ausbildung

für künstlerische Tätigkeit von und mit Menschen mit Behinderung“, Regensburg
2017.

Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Familie und Frauen Rheinland-Pfalz:

„Aktionsplan der Landesregierung. Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte
von Menschen mit Behinderungen“, Mainz 2010

Neuhaus Kobelt, Daniela: „Inklusion - Konsequenzen für die Praxis in

Kindertageseinrichtungen“, 2010 <https://www.erzieherin.de/inklusion-konsequenzen-fuer-die-praxis-in-kindertageseinrichtungen.html> (Stand 18.03.2018)

UN-Behindertenrechtskonvention

<https://www.behindertenrechtskonvention.info/in-kraft-treten-der-konvention-3138>
(Stand 16.03.2018) und <https://www.behindertenrechtskonvention.info/> (Stand
10.02.18)

Prof.Dr. Wocken, Hans: „Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und –pädagogik“, Hamburg
2009

Zur unterschiedlichen Wahrnehmung von sportbezogenen Fördermaßnahmen

Johannes Brockmann, Anis Hamdi

Wie empfinden Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Sportunterricht?

Abstract

Die inklusive Pädagogik verbreitet sich im Zuge der schulischen Inklusion. Demnach werden im Stundenplan Förderangebote für die Schülerinnen und Schüler mit eingebunden. Laut dem Niedersächsischen Kultusministerium im Bereich der allgemeinen Schulbildung, sollen Kinder und Jugendliche auf Grund ihrer motorischen oder geistigen Behinderungen im Schulsport unterstützt werden. Hierbei sehen sie es für sehr wichtig an, dass Schülerinnen und Schüler einen uneingeschränkten und gleichberechtigten Zugang zum Sportunterricht bekommen.¹ Um von einem gelungenen Sportförderunterricht sprechen zu dürfen, ist es ebenfalls wichtig, sich die Meinung der Schülerinnen und Schüler mit heranzuziehen. Hierzu haben wir eine Klasse im Sportförderunterricht an der Grundschule „Groß Berkel“ im Landkreis Hameln - Pyrmont besucht. Die Schülerinnen und Schüler wurden anhand eines Interviews nach ihren persönlichen Eindrücken und Wahrnehmungen über den Sportförderunterricht befragt. An dieser Befragung haben fünf Kinder mit unterschiedlichen körperlichen und geistigen Einschränkungen teilgenommen. Nach den Ergebnissen der Befragung lässt sich feststellen, dass die Kinder eine angemessene Förderung erhalten und um normalen Sportunterricht miteingebunden werden zu können.

Einleitung

Kinder mit körperlichen- und geistigen Einschränkungen sind teilweise nicht in der Lage einfache Bewegungsabläufe im Sportunterricht auszuführen. Sie haben Schwierigkeiten sich Handlungsmuster anzueignen und oftmals gelingt es ihnen nicht sich ihrer Umwelt anzupassen. Gründe dafür können unterschiedliche Faktoren, wie motorische-, kognitive- oder soziale Einschränkungen sein.² Demnach brauchen diese Kinder neben dem Sportunterricht weitere Differenzierungsmaßnahmen. Mit Differenzierungsmaßnahmen sind Fördermethoden und sportdidaktische Zugänge gemeint, die den Kindern dabei helfen sollen sich im normalen Sportunterricht eingliedern zu können. Demnach beschäftigt sich diese Ausarbeitung mit der subjektiven Wahrnehmung der verschiedenen Sportunterrichtsformen. Welche Erfahrungen machen die Kinder in diesem Unterricht und welchen Eindruck gewinnen sie darüber? Bezüglich dieser Aspekte waren wir in der Grundschule „Groß

¹ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium: Sport mit heterogenen Lerngruppen, Hannover 2016, S.4f.

² Vgl. Ebd.

Berkel“. Dort haben wir den Sportförderunterricht beobachtet und fünf Schülerinnen und Schüler zu ihrer persönlichen Wahrnehmung des Unterrichts befragt.

Bewegungsangebote in der Schule

Sportunterricht allgemein

Das Kernfach des Sportunterrichtes bildet sich aus dem Schulsport. Durch die verpflichtende Teilnahme der Schülerinnen und Schüler werden notwendige Impulse für die Entwicklung aller Kinder und Jugendlichen gesetzt. Die Kinder und Jugendlichen entwickeln sich dadurch körperlich, geistig aber auch emotional. In der Zeit dieser Entwicklung „werden [...] grundlegende Fertigkeiten aufgebaut (Zimmer 2007), die sich nachhaltig auf den Verlauf des weiteren Entwicklungsprozesses auswirken (Arbinger 1995; Frey, Heinz & Krömmelbein 2007; Horn 2002).“³ Das bietet ihnen eine Grundlage für die Teilnahme am Bewegungsleben und Sport in der heutigen Gesellschaft. Weiterhin wird durch die körperliche Bewegung die Konzentrationsfähigkeit und Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler gesteigert. Ein weiterer wichtigerer Aspekt ist, dass der Schulunterricht einen eigenständigen Bildungs- und Erziehungsauftrag erfüllen muss. Unter den Rahmenbedingungen von Bewegung, Spiel und Sport sollen Kinder lernen, zusammenzuarbeiten, unabhängig von Geschlecht, Behinderung, Hautfarbe oder kultureller Herkunft. Mit seinen spezifischen Aufgaben und Möglichkeiten kann der Sportunterricht einen besonderen Beitrag zur Erfüllung wichtiger überfachlicher Erziehungsaufgaben der Schule leisten. Hierbei müssen insbesondere Rücksichtnahme, Fairness und Respekt vermittelt werden.⁴

Was ist Sportförderunterricht?

Im Sportförderunterricht haben die Lehrer die Aufgabe sonderpädagogischen Unterricht für Kinder und Jugendliche mit körperlichen- oder kognitiven Einschränkungen durchzuführen. Dabei werden die Schülerinnen und Schüler individuell in ihren motorischen, psychologischen und sozialen Auffälligkeiten unterstützt, damit sie verbesserte Fähigkeiten entwickeln und sich im normalen Sportunterricht zurechtfinden. Ein weiterer wichtiger Aspekt im Sportförderunterricht ist, dass die Kinder ein Bewegungsbedürfnis entwickeln und die Freude am Schulsport aufrechterhalten wird. Die Schülerinnen und Schüler werden unter Berücksichtigung ihrer körperlichen- oder geistigen Einschränkung in motorischen, kognitiven und sozialen Fähigkeiten unterrichtet. Mit dem Ziel diese zu verbessern, geht es darum, dass natürliche Bewegungsabläufe wie Laufen, Werfen oder Springen im Sportförderunterricht geübt werden. Die kognitiven Fähigkeiten im Sportförderunterricht

³ Vgl. Ausgabe 2007, Jahrgang 4, Ausgabe 1, Schwerpunkt „Frühes Lernen“ (hrsg. von Ursula Carle & Diana Wenzel), Auswirkungen von Sport und Bewegung auf die Entwicklung von Kindergartenkindern, Autoren: Andreas Frey, Christoph Mengelkamp.

⁴ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium: Grundsätze und Bestimmungen für den Schulsport, Hannover 1998.

werden geschult, indem durch gezielte individuelle Übungen, die Wahrnehmungsfähigkeit, sowie die konditionelle und koordinative Leistungsfähigkeit entwickelt werden. Dadurch lernen die Kinder sich in der Sportart besser zurecht zu finden. Außerdem wird die Freude am Schulsport bewahrt und ihnen wird eine vielfältige Bewegungserfahrung ermöglicht. Dies führt zu einer positiven Entwicklung der sozialen Fähigkeiten. Im Sportförderunterricht lernen die Schülerinnen und Schüler ebenfalls soziale Beziehungen einzugehen und bewusster zu gestalten. Es wird darauf gezielt, dass sie eine erhöhte Kontakt- und Kooperationsfähigkeit entwickeln, sowie soziale Sensibilität und Empathie. Diese drei genannten Aspekte der motorischen-, kognitiven- und sozialen Fähigkeiten müssen positiv geschult werden, da sie Auskunft über die psychische Befindlichkeit des Kindes geben. Die geschulte und individuelle Förderung dieser drei genannten Aspekte führt zu einer ausgeglichenen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler im Schulsport. Es kommt zu einem inkludierten Sportunterricht.⁵

Welche Fördermöglichkeiten gibt es im Sport?

Im Sportförderunterricht sollen die Kinder in den Förderschwerpunkten, wie Lernen, emotionale- und soziale Entwicklung, geistige, körperliche und motorische Entwicklung, Sehen, sowie Hören unterstützt werden. Diese Förderschwerpunkte werden im Folgenden einzeln erläutert. Ohne Lernförderung haben die Kinder besonders viele Schwierigkeiten, sich die grundlegenden Kompetenzen, wie Laufen, Werfen oder Springen anzueignen, da sie bedingt eine gestörte Wahrnehmung ihrer Umwelt haben. Sie können zum Beispiel durch ein eingeschränktes Sehvermögen oder andere äußerliche Behinderungen nicht das Gleiche im Sport leisten, wie Kinder ohne Beeinträchtigungen. Durch frustrierende Lernerfahrungen, können sie oftmals ihr Selbstwertgefühl und dadurch ebenfalls die Freude am Sport verlieren. Um den Kindern zu helfen werden sie im Unterrichtsgeschehen miteinbezogen und positiv bestärkt. Einige haben auch eine Persönlichkeitsstörung und Schwierigkeiten zwischenmenschlichen Kontakt aufzubauen. Um Konflikte oder andere negative Verhaltensmuster zu reduzieren, haben die Lehrer die Aufgabe, Schülerinnen und Schüler dahingehend zu beeinflussen, sich an die Regeln zu halten und sie in ihrer sozialen Entwicklung zu fördern. Hierbei ist es besonders wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler bei angemessenem Verhalten positive Rückmeldungen erhalten.⁶ Die Schülerinnen und Schüler haben oftmals auch eine Entwicklungsverzögerung in ihrer Wahrnehmung und Motorik, aufgrund derer sie nicht in der Lage sind, die einfachsten Bewegungsabläufe im Sport durchzuführen. Somit benötigen sie individuell angepasste Unterrichtssituationen, welche mehr Zeit und Geduld benötigen. Wichtig dabei ist, dass sie wiederholt auf Kraft,

⁵ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (2003). Rahmenrichtlinien für Sportförderunterricht, S. 5.

⁶ Vgl. Ebd.

Ausdauer und Koordination geschult werden, um bewegungsimmanente Anforderungen wie zum Beispiel das Fangen eines Balles im Spiel zu trainieren.⁷ Aufgrund verzögerter Entwicklung sind die Schülerinnen und Schüler körperlichen und motorischen Beeinträchtigungen ausgesetzt. Diese können von leichten bis zu Schwerstmehrfachbehinderungen reichen und unmittelbare Auswirkungen auf grundlegende Entwicklungs- und Lebensbereiche haben. Hilfreich hierbei ist ein Mobilitätstraining, das im Sportunterricht für den Schüler oder die Schülerin individuell angepasst wird. Ebenso hat man im Sportförderunterricht Schülerinnen und Schüler mit Sehbehinderungen, welche das gesamte Spektrum von leichten Sehschwächen bis hin zur Blindheit umfassen können. Diese Kinder müssen bedarfsweise durch akustische Signale unterstützt werden. Bei einer Sehbehinderung ist zum Beispiel das Gesichtsfeld stark eingeschränkt, so dass die Kinder einen sogenannten Tunnelblick und daraus folgend kein peripheres Sehen besitzen. Im Sport können sie einem Ball nicht schnell genug ausweichen oder ihn fangen, wenn dieser von der Seite auf sie zukommt. Von daher ist es wichtig, eine Räumlichkeit zu schaffen, die den Betroffenen ein Gefühl von Sicherheit vermittelt. Ein weiterer Förderschwerpunkt liegt im Bereich des Hörens. Es gibt unterschiedliche Arten von Hörschädigungen bis hin zu Kindern mit Taubheit, die im Sportunterricht gefördert werden müssen. Die besonderen lauten Bedingungen in einer Turnhalle erschweren beim Kind zusätzlich die Kommunikation. Somit sind auch hier die Schülerinnen und Schüler auf konkrete Hilfestellungen angewiesen. Dabei können die frontale Ansprache, Visualisierung von Arbeitsanweisungen oder Zeichensprache hilfreich sein. Darüber hinaus muss der Unterricht noch mit zusätzlichen unterrichtsbegleitenden Funktionen und therapeutischen Maßnahmen durchgeführt werden. Unter der Berücksichtigung einer angemessenen Schulbildung können neben technischen Hilfsmitteln auch personelle Unterstützungsmöglichkeiten mit einbezogen werden. Damit ist der Einsatz von Integrationshilfen, wie Einzelfallhelfern, Schulbegleitungen, Integrations-, und Unterrichtsassistenzen gemeint, die im Rahmen der Eingliederungshilfe gewährt werden können.

Vorstellung der Forschungsmethode

Als Forschungsmethode, um die oben genannte Frage zu beantworten, wurde die Methodik eines qualitativen Interviews gewählt. Dies lässt sich darin begründen, dass die Empfindungen und Wahrnehmungen von Schülerinnen und Schülern bezüglich des Sportunterrichts anhand von persönlichen Befragungen besser aufgefasst werden können, als mit Fragebögen. Der Interviewführende kann dabei noch gezielter auf die einzelnen Kinder eingehen. Dadurch bieten sich Möglichkeiten Aussagen zu erhalten, die man anhand eines Fragebogens nicht bekommen würde, da dieser eher auf sachlicher Ebene beruht und

⁷ Vgl. Ebd.

die Emotionen der Kinder, sowie ihre eigene Meinung schwer herausgefiltert werden können. Der Interviewbogen gliedert sich in vier Abschnitte. Im ersten werden den Kindern Fragen nach ihrem Wohlbefinden gestellt, um einen Einstieg in das Interview zu erhalten. Danach folgen Fragen zum Sportförderunterricht wie z.B. „Wissen die Kinder was Sportförderunterricht bedeutet? Als was empfinden sie diesen?“. In Abschnitt drei wird sich dann auf den im Kerncurriculum verankerten Sportunterricht bezogen. Dabei werden Fragen wie, „Ist der Sportunterricht so wie ihr in euch vorstellt?“, gestellt. Zum Schluss sollen sich die Befragten an einem Vergleich der beiden Unterrichtsformate versuchen und sich mit der Frage auseinandersetzen, welcher denn nun der bessere Unterricht sei und in welchem sie mehr gefördert werden würden. Alle gestellten Fragen wurden sorgsam ausgewählt und dem Sprachgebrauch der Kinder angepasst um ein flüssiges Interview zu ermöglichen. Da es zu zwei Interviewterminen kam, konnten die Fragen innerhalb einer Woche ein weiteres Mal überarbeitet und spezifiziert werden. Nach den Interviews wurden diese ausgewertet und die wichtigsten Aussagen in diesem Forschungsbericht zusammengefasst.

Der Sportunterricht in der Grundschule Groß Berkel

Wie empfinden Kinder mit Förderbedarf den Sportförderunterricht?

Um diese Frage beantworten zu können, wurden zwei Interviews mit Moritz (erste Klasse) Dennis und Clara (dritte Klasse), sowie Marc und Luise (vierte Klasse) der Grundschule Groß Berkel geführt. Die Schule wurde ausgewählt, da sie den Kindern neben dem normalen Schulsport die Möglichkeit gibt am Sportförderunterricht teilzunehmen. Dieser gliedert sich in einen Förderunterricht für Erst- und Zweitklässler und in einen für Dritt- und Viertklässler. Um an diesem teilnehmen zu können, müssen die Sportlehrkräfte bei den Schülerinnen und Schülern Förderbedarfe mit Einfluss auf den Sportunterricht diagnostizieren. Danach wird mit den Eltern abgesprochen, ob sie eine Förderung ihres Kindes in diesem Bereich als notwendig empfinden. Sollte dies der Fall sein, kann das betroffene Kind am Angebot des Sportförderunterrichts teilnehmen. Der für das Interview erstellte Fragebogen bezieht sich auf mehrere Themen, wie die Wahrnehmung, die Gründe der Teilnahme etc. Die Antworten führten zu unterschiedlichen Auffassungen des Sportförderunterrichts und ebenso vielschichtigen Gründen, weshalb die Kinder an diesem teilnehmen. Der Sportförderunterricht wird in der Grundschule Groß Berkel schon seit Jahren angeboten um Kinder zu fördern und ihnen einen erleichterte Teilnahme am Sportunterricht zu ermöglichen. Aus den Interviews geht in erster Linie hervor, dass der Sportförderunterricht allen befragten Teilnehmern Spaß macht. So beschrieb Luise: „Mir macht es Spaß, wenn wir in der Turnhalle Geräte aufgebaut haben, so wie jetzt. Dann kann man sich einfach bewegen [...]“. Es wurde von ihnen darauf hingewiesen, dass sie froh darüber sind eine weitere Stunde Sport in der Woche in Anspruch nehmen zu können. Aber der Spaß ist nur einer der

übergeordneten Nebeneffekte durch den Sportförderunterricht. Auf die Frage, weshalb sie an diesem Extraangebot durch die Schule teilnehmen, wurden eine Vielzahl an Gründen genannt. Nun geht es darum, wie die einzelnen Kinder diesen Unterricht empfinden. Da wäre zum einen der Grund der Angstbewältigung. Viele der teilnehmenden Kinder haben Höhenangst, Angst vor Bällen oder Angst davor sich zu verletzen, was dazu führt, dass der normale Sportunterricht erschwert für sie abläuft. Im Sportförderunterricht versuchen die Kinder diese Ängste zu bewältigen und sich darauf einzulassen. Dementsprechend empfinden sie den Unterricht als Möglichkeit der Überwindung und Verbesserung ihrer Fähigkeiten. Um diese Ängste bewältigen zu können, wird laut Luise, 10 Jahre, die Methode „Vom Leichten zum Schweren“ verwendet. Diese ermöglicht den Kindern einen langsamen aber stetigen Lernzuwachs. Baut die Lehrkraft beispielsweise eine Bewegungslandschaft auf, so kann sie dort die Höhe der Kästen variieren und dadurch einen gezielten Einfluss auf die Kinder mit Höhenangst ausüben. Damit jedes Kind den bestmöglichen Lernzuwachs für sich selbst ermöglicht „... kommt es darauf an, wie sich das Kind anstellt“, so Luise. Diese Aussage zeigt, dass die Lehrer das Angebot stellen, es jedoch darauf ankommt, ob die Kinder dieses wahrnehmen. Viele der Befragten waren sich ihrer Schwächen durchaus bewusst und gingen ganz offen damit um, dass sie zur Überwindung und Verbesserung dieser am Sportförderunterricht teilnehmen. Marc gab zu, dass er sich „[...] ein paar mehr Dinge trauen muss.“ Eine weitere interessante Perspektive bot das Interview mit Moritz, 7 Jahre. Moritz geht in die erste Klasse und nimmt am Sportförderunterricht der dritten und vierten Klassen teil um gefordert zu werden, da er einen höheren Bewegungsdrang als andere Kinder hat. Sportförderunterricht kann also nicht nur als Fördermaßnahme, sondern auch zum Fordern dienen. In dem Interview zeichnete sich schnell ab, dass Moritz sich selbst für einen talentierten und guten Sportler hält, welcher sich mehr bewegen möchte und deshalb am Sportförderunterricht der höheren Klassen teilnimmt. Auf die Frage weshalb er sich so viel bewege und so viel Spaß am Sport habe, fielen Argumente wie, „[...] er möchte stärker werden“ oder „[...] er möchte seine Figur halten“. In diesem Fall wird der Sportförderunterricht also als Chance zur Erhaltung und Verbesserung der Fitness und des eigenen Wohlbefindens gesehen. Doch woher kommt diese Einstellung bei einem Siebenjährigen? Auf Nachfrage erzählte er, dass sein Vater momentan ins Fitnessstudio geht um Muskulatur aufzubauen. Dabei vermittelt der Vater seinem Sohn indirekt das momentane Bild der Gesellschaft, welches auch in Zeitschriften wie der ZEIT⁸ oder den sozialen Medien wie Facebook und Instagram immer mehr Zuspruch findet: Gesünder, fitter, stärker. So schreibt Marie Schmidt in einem Artikel für die ZEIT: „Die Fitnesskultur bombardiert uns mit Ratschlägen, wie man richtig zu leben habe.“⁹ Interessant zu

⁸ Vgl. ZEIT online, Artikel: Steinzeitkörper im Bioladen, Verfasserin: Marie Schmidt, 12.07.2017.

⁹ Vgl. ZEIT online, Artikel: Steinzeitkörper im Bioladen, Verfasserin: Marie Schmidt, 12.07.2017.

beobachten ist, dass der Sohn dieses Bild sehr schnell und stark adaptiert und damit in der Grundschule verbreitet. Neben der Wahrnehmung vom Sportförderunterricht als Bewältigung der Angst und Maßnahme für bewegungsaktive Schüler, ist Sportförderunterricht ebenfalls eine gute Möglichkeit die körperliche Fitness und Gesundheit von Kindern zu schulen und zu verbessern. Dies sieht auch der achtjährige Dennis so, der durch den Sportförderunterricht abnehmen möchte. Er beschreibt sich als übergewichtig und möchte sein Gewicht durch den Sportförderunterricht reduzieren. Seine Motivation besteht also darin abzunehmen und körperlich fitter zu werden. Dafür bietet ihm der Sportförderunterricht eine gute Chance gezielt und außerhalb des Klassenverbandes aktiv zu werden. Laut seiner Aussage im Interview, merkt er durch das zusätzliche Sportangebot bereits eine Verbesserung seiner Fitness. Dadurch kann er noch besser neue Sportarten lernen, an denen er sichtlich interessiert scheint, da er mit Stolz erzählt, dass er gerade versucht Basketball zu lernen.

Alle Interviews die geführt worden sind, führen zu der Annahme, dass der Sportförderunterricht eine gelungene Maßnahme ist, um die Kinder gezielt in ihren Förderbedarfen zu verbessern und somit eine erleichterte Teilnahme am normalen Schulsport zu ermöglichen. Als Beispiel lässt sich, wie schon oben aufgeführt die Aussage von Dennis nennen, der durch seine verbesserte Fitness nun leichter neue Sportarten lernen kann, als zu dem Zeitpunkt bevor er am Sportförderunterricht teilgenommen hat. Es fällt auf, dass die Kinder selber wissen, warum sie am Sportförderunterricht teilnehmen und sehr offen mit diesen Gründen umgehen. In den Interviews schien sich kein Kind dafür zu schämen über seinen Förderbedarf zu reden. Alle Beteiligten scheinen ihren Nachteil wahrgenommen zu haben und empfinden das Sportförderangebot als Hilfe um diesen zu beseitigen. Die interviewten Kinder berichten von einem Unterricht, welcher Spaß macht und auf jeden einzelnen von ihnen individuell eingeht. Wie aus den oberen Interviews hervorgeht empfinden sie das Angebot also als durchaus positiv. Sportförderunterricht wird so wahrgenommen, wie es von den Bildungsministerien vorgesehen wird. In den Richtlinien zum Sportförderunterricht steht: „Zentrales Anliegen des Sportförderunterrichts ist die Bewegungsförderung. Er übernimmt die Aufgabe der ganzheitlichen Förderung von Kindern mit motorischen und psycho-sozialen Auffälligkeiten mit dem Ziel, einen Beitrag zur Unterstützung, Stabilisierung und Harmonisierung ihrer Persönlichkeit zu leisten.“¹⁰ Diese Aussage lässt sich durch die Auswertung der Interviews bestätigen. Die Kinder fühlen sich wohler und empfinden ihren Förderschwerpunkt nicht als Last, sondern stehen dazu. Es kommt also zu einer Stabilisierung und Harmonisierung ihrer Persönlichkeit, da sie ihr Problem angenommen haben und nun versuchen dieses zu beheben. Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass der Sportförderunterricht den Kindern eine Möglichkeit bietet,

¹⁰ Vgl. S.7 Niedersächsisches Kultusministerium (2003). Rahmenrichtlinien für Sportförderunterricht.

sich selber zu verbessern und diese Verbesserungen dann im normalen Schulsport unter Beweis stellen zu können.

Wie empfinden Kinder mit Förderbedarf den Sportunterricht?

Ebenso wie die fünf Kinder der Grundschule Groß Berkel zum Sportförderunterricht interviewt worden sind, wurden ihnen auch Fragen zum Empfinden des Sportunterrichts mit der Klasse gestellt. Dabei kam es zu differenzierten Ergebnissen und Aussagen, da die Schülerinnen und Schüler nicht wie im Sportförderunterricht zusammen, sondern in ihren jeweiligen Klassenstufen und dementsprechend Klassenverbänden unterrichtet werden. Marc und Luise gehen in dieselbe vierte Klasse, Clara und Dennis in unterschiedliche dritte Klassen und Moritz in eine erste Klasse. Dadurch kam es je nach Alter und Klasse zu unterschiedlichen Aussagen zu Fragen wie: „Ist der Sportunterricht so, wie ihr ihn euch vorstellt?“ oder aber „Fühlst du dich im Sportunterricht gut aufgehoben?“. Des Weiteren werden die Schülerinnen und Schüler von drei unterschiedlichen Sportlehrkräften betreut, wodurch es Unterschiede in der Art und Weise der Sportunterrichte gibt, da jede Lehrkraft eine eigene Unterrichtsstruktur hat. Doch wie empfinden Kinder mit Förderbedarf diesen Sportunterricht?

Die ersten beiden befragten Personen sind Luise und Marc, 10 Jahre. Beide gehen in dieselbe Klasse und werden dementsprechend auch von den gleichen Lehrkräften unterrichtet. Da beide in die vierte Klasse gehen, steht im Sportunterricht gerade der Schwimmunterricht auf dem Programm. Diesen empfinden beide Befragten als sehr lehrreich und unterhaltsam. Eine große Rolle spielen dabei das Anstreben des Seepferdchens, Bronze, Silber- oder Goldabzeichens, so die beiden. Durch die Abzeichen würde es einen extra Anreiz geben, um über seine Grenzen hinauszugehen und sich auf jede weitere Stunde zu freuen, in der man seinem Ziel ein wenig näherkommt. Man sieht sehr deutlich, dass die Motivation, um am Schwimmunterricht teilzunehmen, vor allem im Erreichen der Abzeichen liegt. Diese bieten den Kindern ein klares Ziel vor Augen, welches es zu erreichen gilt. Des Weiteren können die Kinder ihr Ziel selbst wählen, wodurch sie für sich entscheiden dürfen, was sie im Unterricht erreichen und was nicht. Laut Luise und Marc bietet der Schwimmunterricht aber auch andere Vorteile, wie im Interview von ihnen erklärt wird. Für sie steht vor allem das Überwinden ihrer Ängste im Vordergrund. Dies fällt ihnen im Schwimmunterricht leichter als im Schulsport in der Turnhalle, was vor allem an der Länge der Unterrichtseinheit, der Motivation durch die Abzeichen und der erhöhten Anzahl an Lehrkräften liegt. Beide sind sich einig, dass der Sportunterricht durch seine vielseitigen Themen, die im niedersächsischen Kerncurriculum verankert sind, sehr interessant und lehrreich ist und dadurch einen breiten Einblick in viele unterschiedliche Sportarten bietet. Es gibt insgesamt sieben Bewegungs- und Lernfelder, welche laut dem Kerncurriculum

behandelt werden müssen. Diese Erfahrungs- und Lernfelder beziehen sich auf unterschiedliche Themen, wie zum Beispiel Laufen, Springen und Werfen. Wie die Lehrkräfte dieses Lernfeld interpretieren, ist ein Stückweit ihnen überlassen, solange die vorgeschriebenen Kompetenzen des Lernfeldes am Ende eines Schuljahres erreicht werden.¹¹ Aber nicht immer wird der Sportunterricht als positiv empfunden. Clara geht in die dritte Klasse und hat gerade Hockey als Unterrichtseinheit. In dieser fallen ihr neben den positiven Erfolgserlebnissen durch Siege vor allem die negativen Seiten des Sports auf. Sie empfindet das Hockeyspiel als ungesund für ihren Rücken, wodurch der Spaß ein wenig gemindert wird. Durch dieses Negativerlebnis kommt es dazu, dass der Sportunterricht von Clara momentan eher als schwer und anstrengend empfunden wird. Man sieht dabei deutlich, dass vor allem die Themenwahl einen Einfluss auf das Empfinden der Schülerinnen und Schüler hat. Ein Hockeyspiel, das Rückenschmerzen verursacht, wird als negativ empfunden, wohingegen das Erreichen eines angestrebten Schwimmbadzeichens als positives Erlebnis wahrgenommen wird. Sport an sich als positives Erlebnis empfindet der siebenjährige Moritz. Er kritisiert jedoch, dass der Sportunterricht in der Grundschule viel zu kurz kommt und er gerne mehr Sport machen möchte. Des Weiteren würde er sich im Sportunterricht gerne mehr bewegen wollen und abwechslungsreichere Spiele spielen, was auf Grund seiner Klassenstufe jedoch nicht möglich ist. Deshalb empfindet er den normalen Sportunterricht oft als eintönig und auch etwas langweilig, da er unterfordert ist. Nun ist Moritz für die erste Klasse schon recht weit entwickelt, doch findet in seiner Aussage Befürworter unter den anderen befragten Kindern. Nicht nur er ist der Meinung, dass es in der Schule mehr Sportangebote oder aber auch Sportunterricht geben sollte. Eine Alternative zum normalen Sportunterricht erläuterten uns Luise und Marc. Ihre Klassenlehrerin macht mit der Klasse sogenannte Bewegungspausen, in denen sie mit den Kindern fünf bis zehn Minuten aktiv wird. Diese Methode ist den Kindern so positiv in Erinnerung geblieben, dass sie es beide im Interview erwähnt haben. Es wird deutlich, dass alle interviewten Kinder mit Förderbedarf Spaß am Sportunterricht haben und diesen als positives Erlebnis auffassen. Dies lässt sich, so die Schüler, vor allem auf den engagierten Einsatz der Lehrkräfte zurückführen, die gezielt auf die Kinder eingehen und auf deren Förderbedarfe Rücksicht nehmen. So berichtete Luise: „Frau Müller hat gesagt: ‚Ist gar nicht schlimm wenn du was nicht kannst, versuch es einfach, wenn du Lust hast [...]‘ Sie zwingt uns da nicht zu [...] und wir machen es gut mit.“ Es ist klar an den Aussagen der Schülerinnen und Schüler zu erkennen, dass Sport bei allen hoch angesehen ist und eine stressfreie Alternative zum normalen Unterricht bietet. Alle befragten Kinder empfinden den Sportunterricht unterschiedlich, sind sich jedoch einig, dass dieser sehr lehrreich und

¹¹ Vgl. S.12 – 19, Kerncurriculum für die Grundschule, Sport, Herausgeber: Niedersächsisches Kultusministerium, 2006.

interessant gestaltet ist, was auf die vielfältigen und differenzierten Bewegungs- und Lernbereiche des Kerncurriculums, die Klassenverbände und natürlich die Lehrkräfte zurückzuführen ist.

Vergleich der Empfindungen

In den vorherigen Kapiteln wurden die Empfindungen des Sportförderunterrichts und des normalen Sportunterrichts analysiert. Im Folgenden sollen nun die Empfindungen beider gegenübergestellt und verglichen werden. Auch zu dieser Thematik wurden die Schülerinnen und Schüler hinreichend befragt um ihre Meinungen noch präziser wiedergeben zu können.

Im Allgemeinen lässt sich sagen, dass beide Unterrichtsformate als sehr positiv empfunden werden. Unterschiede gibt es dennoch. So wird vor allem der normale Sportunterricht im Klassenverband von den befragten Dritt- und Viertklässlern als lehrreicher angesehen, was sie darauf zurückführen, dass sie in der dritten und vierten Klasse schon sehr komplexe Sportarten kennenlernen und diese in Unterrichtseinheiten behandeln. Im Sportförderunterricht, so Marc, würden sie nur Erlerntes wiederholen. Das liegt daran, dass die Schülerinnen und Schüler durch ihre fast vier Jahre Schule schon viele der Spiele oder Bewegungsformen des Sportförderunterrichts kennen und diese somit nur weiter vertiefen. Anders ist es bei Moritz. Moritz geht in die erste Klasse und sieht es genau andersherum. In den ersten Klassen werden gerade zum Anfang viele Spiele wiederholt um Grundlagen zu schaffen. Dies kann schnell zu einer gewissen Eintönigkeit führen. Dahingegen ist der Sportförderunterricht für Moritz eine Möglichkeit neue Spiele kennenzulernen und sich diese anzueignen. Auf die Frage welcher Unterricht schwerer sei, waren sich alle beteiligten Schüler/innen einig, der Sportunterricht. Denn obwohl dieser lehrreicher ist (bezogen auf die Dritt- und Viertklässler), so sind die Themen dennoch sehr komplex und umfangreich. Auch müssen die Kinder im Klassenverband in einer größeren Lerngruppe (ca. 15-20 Kinder zu 5-10 Kindern im Sportförderunterricht) arbeiten, was ebenfalls dazu führt, dass die Kinder das Lernen im Klassenverband als schwieriger ansehen. Am Ende des Interviews sollten die Kinder sich mit der Frage beschäftigen, welcher Unterricht sie denn nun am meisten ansprechen würde. Es war interessant zu beobachten, wie unterschiedlich die Meinungen der Schülerinnen und Schüler ausgefallen sind. Jedes Kind hat seine eigenen Vorlieben. Die einen fühlen sich im Sportförderunterricht besser aufgehoben, da dort gezielter mit ihnen gearbeitet wird und sie sich dadurch wohler fühlen als im Klassenverband. Andere wiederum gehen in der Komplexität der unterschiedlichen Sportarten auf und präferieren den normalen Sportunterricht in der Klasse. Dieser bietet eher die Möglichkeit sich mit anderen zu messen und die eigene Leistung unter Beweis zu stellen. Dies liegt daran, dass es im

niedersächsischen Kerncurriculum das Bewegungs- und Lernfeld „Spielen“ gibt, in welchem sich anhand der zu vermittelnden Kompetenzen, wie „mit Sieg und Niederlage wertschätzend umgehen [...]“¹², Wettkampfspiele nicht vermeiden lassen.¹³ Wenn es darum geht, wo sie am meisten gefördert werden, dann würden sich alle Kinder für den Sportförderunterricht entscheiden, so die Aussagen in den Interviews. Hier haben nämlich alle einen Förderbedarf und keiner muss sich deswegen schlecht oder exkludiert fühlen. Die Viertklässler reflektieren sich selbst schon sehr gut und erzählten ganz offen von ihren Schwächen und wie sie versuchen diese im Sportförderunterricht zu bewältigen. Durch diese Selbstreflexion und den Versuch die Schwäche oder den Förderbedarf zu beheben, fällt es den Kindern leichter sich in den normalen Sportunterricht miteinzubringen. Luise berichtete, dass sie sich im Unterricht schon viel besser aufgehoben fühlt, da sie nicht mehr so ängstlich ist. Auch Marc und Dennis nehmen eine Verbesserung wahr, wodurch sie sich im schulischen Alltag wohler fühlen.

Aus diesen Aussagen und Ergebnissen der Interviews lässt sich also ableiten, dass beide Unterrichtsformate als durchaus positiv von den Kindern empfunden werden. Das liegt vor allem daran, dass sie sich gut aufgehoben fühlen und auf sie eingegangen wird. Auch interessant zu beobachten ist, als was die Kinder den Sportförderunterricht empfinden. Marc, Luise und Clara empfinden ihn als Möglichkeit ihre Ängste zu überwinden, Moritz als weitere Chance fitter und stärker zu werden und Dennis als Fördermöglichkeit seiner Gesundheit. An dieser Stelle wird gut deutlich, wie vielseitig der Sportförderunterricht ist. Es hat sich auch herausgestellt, dass es große Unterschiede in der Wahrnehmung gibt, je nachdem um welche Klassenstufe es sich handelt. Die einen empfinden den Sportförderunterricht als Wiederholung des Sportunterrichts, andere sehen es genau andersherum. Auch die Selbstreflexion was den Förderbedarf betrifft, war je nach Kind differenziert. Die einen gestanden sich ihre Schwächen ein, andere versuchten diese zu verbergen oder zu umgehen. Dennoch sind sich alle Kinder einig gewesen, dass beide Unterrichtsformate Spaß machen und sie sich in keinem von beiden trotz Förderbedarf wirklich ausgegrenzt fühlen.

Fazit

Unsere am Anfang gestellte Frage „Wie empfinden Kinder mit Förderbedarf den Sportunterricht?“ konnten wir auf Grund mitteilungsfreudiger Interviewpartner sehr ausführlich beantworten. Die Wahrnehmungen sind unterschiedlich, da jedes Kind individuell ist und einen anderen Förderbedarf hat. Wie schon im Vergleich aufgeführt, wird vor allem der Sportförderunterricht sehr unterschiedlich empfunden, was sich jedoch auf die einzelnen

¹² Vgl. S. 12, Kerncurriculum für die Grundschule, Sport, Herausgeber: Niedersächsisches Kultusministerium, 2006.

¹³ Vgl. S. 12, Kerncurriculum für die Grundschule, Sport, Herausgeber: Niedersächsisches Kultusministerium, 2006.

Förderbedarfe der Kinder zurückführen lässt. Dennoch lassen sich gewisse Parallelen in den Empfindungen der Kinder wahrnehmen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Schülerinnen und Schüler beide Unterrichtsformate im Sport angenommen haben und sich beim Ausführen dieser wohl fühlen. Ob das nun an der Lehrkraft, dem Kerncurriculum oder den Rahmenbedingungen liegt, müsste durch tiefergreifendere Studien genauer untersucht werden. Die Befragten berichteten durchweg positiv von beiden Unterrichtsformaten. Man merkte, dass es den Kindern Spaß machte sich jemandem mitzuteilen, wie sie und andere den Unterricht wahrnehmen. Dies bestätigte die gewählte Forschungsmethode anhand von Interviews. Die Kinder konnten fast alle gestellten Fragen ausführlich beantworten und hatten keinerlei Verständnisprobleme, da die Fragen kindgerecht gestellt worden sind. Jedes Interview dauerte zwischen sieben und zehn Minuten und brachte neue Aspekte zur Thematik hervor. Darunter auch, dass alle Kinder Lust auf mehr Sportunterricht in der Schule haben. Die Schülerinnen und Schüler möchten ihrem Bewegungsdrang nachgehen und sehen Sport als Ausgleich zum normalen Schulalltag.

Als abschließendes Fazit lässt sich also festhalten, dass alle interviewten Kinder Spaß an Bewegung haben und das obwohl sie gewisse Defizite besitzen. Sowohl Förderbedarf als auch Förderbedarf, die Kinder ziehen aus den Unterrichtsformaten das Positive heraus. Sportförderunterricht wird als dieser wahrgenommen und bildet für die Kinder die Grundlage um im normalen Sportunterricht besser inkludiert werden zu können. Das zeigt, dass das Konzept des Sportförderunterrichts aufgeht und den Kindern mit Förderbedarf einen großen Gefallen im Bereich der Inklusion in den Sportunterricht tut.

Literaturverzeichnis

- KMK Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004).
Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.09.2004.
https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_09_16-Schulsport-Schulentwicklung.pdf [14.03.2018].
- NK [Niedersächsisches Kultusministerium] (2016). Materialien für den kompetenzorientierten Unterricht im Primarbereich und Sekundarbereich I: Sport mit heterogenen Lerngruppen. Hannover: Unidruck.
- NK [Niedersächsisches Kultusministerium] (2003). Rahmenrichtlinien für Sportförderunterricht, Hannover, Schiffgraben 12.
- NK [Niedersächsisches Kultusministerium] (2006). Kerncurriculum für die Grundschule, Schuljahrgänge 1-4, Hannover, Schiffgraben 12.
- NK [Niedersächsisches Kultusministerium] (1998). Grundsätze und Bestimmungen für den Schulsport, Hannover: Unidruck.

ZEIT online (12.07.2017) Artikel: Steinzeitkörper im Bioladen, Verfasserin: Marie Schmidt
<http://www.zeit.de/2017/29/fitness-schoenheit-konsum-regeln-individualismus>
[15.03.2018].

[PDF – Datei] Ausgabe 2007, Jahrgang 4, Ausgabe 1, Schwerpunkt “Frühes Lernen”,
(hrsg. von Ursula Carle & Diana Wenzel)
Titel: Auswirkungen von Sport und Bewegung auf die Entwicklung von
Kindergartenkindern Autoren: Andreas Frey, Christoph Mengelkamp [15.03.2018].

Kann Inklusion aus der Perspektive der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Unterrichtspraxis verbessert werden?

Emir Faruk Kayahan, Kadir Capan

Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem, ob und wenn ja, wie Inklusion aus Sicht von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Unterrichtspraxis verbessert werden kann. Hierzu wurden zwei Personen befragt, die eine körperliche Beeinträchtigung haben und intellektuell völlig uneingeschränkt sind. Beide haben das Abitur absolviert und studieren an deutschen Universitäten.

Das Endergebnis ist, obwohl beide Personen unterschiedliche Antworten gegeben haben, düster ausgefallen. Trotz der verschiedenen Schulerfahrungen der Personen halten beide die Unterrichtsmethoden für unzureichend und falsch. Unsere Hoffnung war es, einen Beitrag zur Behebung möglicher Missstände im Schulleben von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu leisten.

Einleitung

(Wie) kann Inklusion aus der Perspektive der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Unterrichtspraxis verbessert werden? Diese Forschungsfrage möchten wir in der vorliegenden Arbeit zu beantworten versuchen. Inklusion ist nicht nur ein noch zu entwickelndes Feld im deutschen Schulsystem, sondern zugleich auch ein durchgängiges Thema in unserem persönlichen Umfeld. Daher gilt es die Sichtweise zweier betroffener Personen per Interviews genauer zu untersuchen, wodurch wir (zumindest) ansatzweise zu zeigen bemüht sind, welche Errungenschaften und welche Unzulänglichkeiten im deutschen Schulsystem aus der Perspektive von ‚Betroffenen‘ vorherrschen, um –bestenfalls– praktische Verbesserungsvorschläge anbieten zu können. Umso wichtiger erscheint es uns mit Personen in Kontakt zu treten, die einen unmittelbaren Kontakt zur Inklusion haben, um die neusten Entwicklungen, ja, den letzten Stand zu erforschen.

Wir haben uns für das Interview und für eine qualitative Inhaltsanalyse entschieden, da wir dadurch zwei Beispiele an Schullaufbahnen von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf darstellen möchten, die sicherlich in einigen Hinsichten –aufgrund ähnlicher Voraussetzungen bundesweit– eine allgemeine Aussagekraft besitzen dürften. Es ist uns wichtig, genau zu erfahren, was die befragten Personen für Erfahrungen in ihrer Schullaufbahn gemacht haben. Umso wichtiger ist es nicht über Schüler mit

sonderpädagogischem Förderbedarf zu reden, sondern mit ihnen. Die Struktur der Erzählung sollten nicht von den Autoren vorgegeben werden, sondern die Interviewpartner sollten ihre Erklärungen frei wählen können. Aus diesem Grund wurde die qualitative Inhaltsanalyse als Forschungsmethode gewählt.

Um die Forschungsfrage zu beantworten, haben wir uns folgende Herangehensweise überlegt: Den theoretischen Rahmen bilden die Begriffserklärungen der zentralen Fachbegriffen „Inklusion“, Inhaltsanalyse und qualitative Analyse, die unserer Arbeit zugrunde liegen. Darauf folgen dem den Kontext der Interviews förderliche Hintergrundinformationen der Befragten. Nach einer knappen Vorstellung unseres Interviewfadens versuchen wir durch eine Textcodierung, mit der wir zwar der Subjektivität der Aussagen und unserer Schlussfolgerungen nicht ganz entgehen können, dafür aber unseren Arbeitsschritten eine überprüfbare Ebene hinzufügen, die Interviews zu ordnen und analytisch zu durchdringen. Die herausgearbeiteten Ergebnisse gilt es dann auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin zu vergleichen.

Nach diesen deskriptiven Abschnitten sind wir nun im Teil der Interpretation bemüht Argumente (und Lösungen) anzuführen, die unsere Forschungsfrage beantworten. Dabei versuchen wir, so sehr die Grenzen auch fließend sind, die Ergebnisdarstellung (deskriptiv) von unseren Schlussfolgerungen (normativ) zu trennen.

Somit ist unsere Forschungsfrage Ausgangspunkt der Arbeit, in der wir aus der Kategoriendefinitionen heraus Thesen bilden, mit denen wir wiederum die Forschungsfrage zu beantworten suchen. Anschließend folgt eine Reflexion in Bezug auf unser Forschungsvorgehen.

Begriffsklärungen

Inklusion

Inklusion beinhaltet die Überwindung der sozialen Ungleichheit, der Aussonderung und Marginalisierung, indem alle Menschen in ihrer Vielfalt und Differenz, mit ihren Voraussetzungen und Möglichkeiten, Dispositionen und Habitualisierungen wahrgenommen, wertgeschätzt und anerkannt werden.¹

Inhaltsanalyse

Ziel der Inhaltsanalyse ist, darin besteht Übereinstimmung, das Material, das aus irgendeiner Art von *Kommunikation* stammt, zu analysieren.² Diese Definition von Inhaltsanalyse ist laut

¹ <http://inklusion-lexikon.de/index1.html>. (10.03.2018).

² Mayring, Philipp: „Was ist Inhaltsanalyse?“, in: Ders., „Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.“, Weinheim und Basel 12. Aufl. 2010, S. 11.

Mayring allerdings unzureichend. Eine Inhaltsanalyse will fixierte Kommunikation analysieren, und dabei systematisch bzw. theoriegeleitet vorgehen. Das Ziel der Inhaltsanalyse ist stets, Erkenntnisse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen.³

Qualitative Analyse

Eines der Hauptschlagworte qualitativer Analyse ist, die volle Komplexität ihrer Gegenstände erfassen zu wollen, während quantitative Analyse ihren Gegenstand zerstückelt. Laut Reinders eignet sich qualitative Forschung zur Erforschung wenig bekannter Bereiche. Die qualitative Analyse beginnt mit einer Fragestellung und hat das Ziel, die neu erlangten Informationen in die Theorie zu überführen. Der Forscher muss mit dem Befragten in den Dialog treten, um dessen Sicht auf die Dinge nachvollziehen zu können. Ein wesentlicher Teil des Forschungsprozesses ist also der direkte Austausch. In der qualitativen Forschung ist die subjektive Wahrnehmung des Befragten von Wichtigkeit.⁴

Hintergrundinformationen zu den Befragten

Person A

Person A ist eine 21 jährige Lehramtsstudentin. Sie hat sowohl eine Hör- als auch eine Sehbeeinträchtigung. Genauer gesagt hat Person A eine mittel- bis hochgradige Schwerhörigkeit und eine Netzhauterkrankung im Auge, die Retinitis Pigmentosa genannt wird. Diese Erkrankung ist allerdings erst vor eineinhalb Jahren diagnostiziert worden, obwohl sie diese Krankheit seit ihrem neunten Lebensjahr hat. Sie trägt beidseitig Hörgeräte und eine Brille. Sie war von 2003 bis 2007 auf einer Grundschule, in der keine Inklusion umgesetzt wurde. 2007 kam Person A auf Empfehlung ihrer Lehrer erst auf die Hauptschule. In der 7. Klasse hat sie auf der gleichen Schule zum Realschulzweig gewechselt. Nach dem Realschulabschluss besuchte Person A die Fachoberschule. Anschließend begann sie an einer Universität Lehramt zu studieren. Im Gegensatz zu Person B verlängerte sich die Schulzeit der Person A nicht. Person A hat zwei Geschwister, die diese Krankheit in ihren Genen tragen, jedoch sind sie nicht von ihr betroffen. In der weiteren Familie gibt es keinen Verwandten, der diese Krankheit hat.

Person B

Die Person B ist männlich und 24 Jahre alt. Er hat Albinismus und dementsprechend eine hochgradige Sehbeeinträchtigung. Person B besuchte von 2001 bis 2006 eine inklusive Grundschule. Im Jahre 2006 bis 2011 kam er auf Empfehlung seiner Grundschullehrer auf den Hauptschulzweig eine Gemeinschaftsschule. Nach Abschluss der Hauptschule wechselte er auf eine Berufliche Fachschule, um ihren Realschulabschluss zu machen.

³ Ebd., S. 13.

⁴ Reinders, Heinz, *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfadens*, 3. erw. Auflage, Oldenbourg 2016, S. 8.

Zwischen 2013 und 2016 besuchte Person B ein Gymnasium, um dort das Abitur zu absolvieren. Person B musste alle Schulzweige durchlaufen, um am Ende an die Universität gehen zu dürfen. Dadurch verlor sie vier Jahre. Da sie in der Grundschule eine Klasse wiederholen und nach dem Hauptschulabschluss eine berufliche Ausbildung, die drei Jahre gedauert hat, beginnen musste, hat sich ihre Schulzeit verlängert.

Person B hat zwei Geschwister, von denen er der Älteste ist. Das mittlere Geschwisterkind hat keinen Albinismus, das dritte hingegen schon. In der weiteren Familie gibt es jedoch keine Verwandten mit Albinismus.

Textcodierung

Interviewfaden

Das Hauptaugenmerk beider Interviews richtet sich auf die Erfahrungen während der Schullaufbahn der Befragten. Einleitend wurden Fragen zur jeweiligen Person und zum Umfeld gestellt. Die Beziehung bzw. die Kommunikation zwischen den betroffenen Personen und ihren Lehrern und Mitschülern wurde innerhalb der Fragen beachtet. Des Weiteren wurde ihre Erfahrung mit Inklusion angesprochen.

Darstellung der Kategoriendefinitionen

Ziel folgenden Abschnittes ist, die individuellen und subjektiven Wahrnehmungen der Befragten im Interview einer systematischen Durchdringung unterzuordnen. Mit anderen Worten: Das vorliegende Transkript der Interviews (s. Anhang) wird inhaltlich durch klaren Analyseschritten einer methodischen Interpretation unterzogen. Somit erhalten, auch wenn die Subjektivität der Aussagen nicht ganz getilgt werden kann, die vorgelegten Ergebnisse eine reflexive Ebene, d. h. verfügen über ein Element der Nachvollziehbarkeit, da die Schritte des Ergebnisprozesses dargelegt werden und ermöglichen somit eine feine Grenze zwischen Ergebnisdarstellung und Schlussfolgerung(en) zu ziehen. Dadurch gewinnt die Arbeit (an) einen Mehrwert, da sie eine Grundlage für weitere Lösungsvorschläge bietet, die problemlos unterschiedlich voneinander, ja, sogar widersprüchlich zueinander sein könnten, trotzdem beide von denselben Ergebnissen dieser Forschung profitieren.⁵

Die Definitionen der Kategorien einer Inhaltsanalyse sind insofern entscheidend, als dass sie die Basis der Argumentation und damit der Beantwortung der eingangs formulierten Forschungsfrage zur Verfügung stellt. Denn das Ziel der Analyse ist kein anderes als anhand von bestimmten Ordnungskriterien aussagekräftige Punkte herauszufiltern. Im Bewusstsein darum, dass von einem „sehr sensiblen Prozess, ja eine[r] Kunst“⁶ die Rede ist, gilt es daher

⁵ Folgendes Werk liegt dieser Herangehensweise zugrunde: Mayring, Philip, Qualitative Inhaltsanalyse, 12. Auflage, Basel 2010.

⁶ Philipp Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse Grundlagen und Techniken, Weinheim 2010, S.36

die Definitionen der anzubringenden Kategorien zwingend zu erläutern als auch zu begründen.

Theoretisch sind zwei Vorgehensweisen möglich:

1) Induktive Kategoriendefinition: Sie steht für den Ansatz, ausgehend vom Text den theoretischen Rahmen zu bilden, will heißen, dass die Verallgemeinerung, also die Definition der Kategorien, einen unmittelbaren Bezug zum vorliegenden Text haben, jedoch zu keiner im Vorfeld entstandenen bzw. den Forschenden schon bekannten Theorie.

2) Deduktive Kategoriendefinition: Sie hat – im Gegensatz zur induktiven Kategoriendefinition – eine vorformulierte bzw. neu entwickelte Theorie oder Forschungsfrage zur Grundlage, keinen konkreten Text. Diese gilt es dann auf das jeweilige Material anzuwenden.

Die deduktive Kategoriendefinition ermöglicht, aufgrund der Tatsache, dass sie einer Forschung einen textunabhängig erzeugten Rahmen zugrunde legt, einen komparativen Ansatz zu verfolgen. Daher ist auch in der vorliegenden Arbeit die deduktive Kategoriendefinition anzutreffen, die sich jedoch mit weiteren Unterpunkten trotzdem auf die Individualität der Texte einzulassen vermögt, was eigentlich als Vorteil der induktiven Kategoriendefinition gilt. Mayring sagt, dass induktive Kategoriendefinitionen „nach einer möglichst naturalistischen, gegenstandsnahen Abbildung des Materials ohne Verzerrungen durch Vorannahmen des Forschers [streben]“⁷, in unserem Fall die angesprochene Würdigung der Eigenheit des Materials jedoch ebenfalls nicht abhandenkommt, da – neben der deduktiven Kategoriendefinition – in der Ausführung der Kategorien auch induktive Elemente mit eingeflossen sind und wir daher von einer Kombination sprechen können. Außerdem ist nicht nur die Kategoriendefinition, sondern zugleich auch das (Roh-)Material im Lichte der Fragestellung entstanden, d. h., die Interviews wurden in Bezug auf die zentrale Fragestellung, inwiefern Inklusion aus der Perspektive von (ehemaligen) Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Unterrichtspraxis verbessert werden könnte, durchgeführt, sodass sich der mögliche Vorwurf einer verzerrten, ja, fadenscheinigen Ergebnisdarstellung („Verzerrungen durch Vorannahmen des Forschers“) erübrigen dürfte.

Deduktive Kategorienanwendungen

Die aus folgenden drei Kategorien entstandene Struktur ist an unser Material (Interviews) heranzutragen, welche gewiss näher zu erläutern und zu begründen sind⁸:

⁷ Ebd., S. 37

⁸ Vgl. Ebd., S. 97

1) *Technische Rahmenbedingungen*: Welche Maßnahmen sind zu ergreifen (gewesen), um eine Chancengleichheit hinsichtlich der Leistungserhebung zu gewährleisten? Wurde dies denn auch getan? Die Extraktion der Analyseeinheit (der Wichtigkeit) der Art und Weise der Vermittlung des Stoffes ist insofern für die Beantwortung der Leitfrage von Bedeutung, als dass sowohl positive als auch negative Erfahrungen der Befragten Licht auf die Sache zu werfen imstande sind, ob, und wenn ja, wie die Verbesserung der Unterrichtspraxis bzgl. der technischen (z. B. akustischen) Rahmenbedingungen vonstattengehen kann.

2) *Die Förderung durch das Lehrpersonals und der Umgang der MitschülerInnen*: Haben sich die Lehrkräfte dieser Herausforderung gestellt? Wurde im Klassenraum Rücksicht auf Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf genommen? Wie wurden eben jene Schüler 'gefördert'? Auf welchen Abschluss wurden sie vorbereitet? Diese Kategorienanwendung an den zwei Beispielen von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gibt mögliche Handhabungen des Umstands wieder, sodass die Inklusion förderliche Verhaltensweisen herausgearbeitet werden können. Aber auch negative Erfahrungen gehören mit eingeflossen, da diese somit zukünftig besser zu vermeiden sind. Nicht zu vergessen ist das mögliche Ergebnis, dass der Umgang des Lehrpersonals und der SuS gar keinen Einfluss auf die Verbesserung der Inklusion haben könnten (bzw. die interviewten Personen keinen Grund sehen darüber zu berichten), was ebenfalls eine wichtige Erkenntnis darstellen würde.

3) *Konkrete Verbesserungsvorschläge der Befragten*: Haben die Befragten persönliche Anregungen hinsichtlich der Fragestellung oder ist von einem unausweichlichen Problem die Rede? Die Filterung der Passagen, in denen die Befragten direkt Stellung dazu nehmen, ob und inwieweit die Unterrichtspraxis aus der Perspektive der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf verbessert werden kann, stellt (eventuell sogar zueinander widersprüchlichen) Stoff zur Verfügung, den es im Anschluss zu reflektieren gilt, ob die Ausgangsbedingungen und Lösungsvorschläge der Befragten auch eine allgemeine Aussagekraft besitzen, oder doch ausschließlich individueller Schicksäle zuzuordnen sind.

Ergebnisdarstellung

Zuordnung der Materialbestandteile

Im folgenden Abschnitt werden die jeweiligen zentralen Aussagen der Befragten (Person A und B) den oben angeführten Kategorien zugeordnet und wiedergegeben.

- Kategorie 1, *Technische Rahmenbedingungen* Person A:

Aufgrund der hochgradigen Schwerhörigkeit und einer Netzhauterkrankung im Auge erachtet Person A die Art und Weise der Wissensvermittlung, wie sie sie erfahren hat, als ungeeignet. Davon ist die Leistungserhebung nicht ausgeschlossen. Diktate haben den Missetand am

besten demonstriert, da ihr Handicap unweigerlich auf die Note(n) Auswirkungen hatte. Allgemein erlebte Sie anstrengende Momente zusammenhanglose Informationen zu verarbeiten, insbesondere beim Unterricht der „nur durch die verbale Sprache vermittelt worden ist.“⁹ Aufgaben und Prüfungen bzgl. des Hörverstehens in Englisch sind als Beispiel angeführt. Sogar vom Lehrer auf Person A gerichtete Fragen sollen eben jener Probleme bereitet haben, da sie diese meistens akustisch nicht verstanden hätte. Demgegenüber wird der Mathematikunterricht gestellt, der ihr durch die Visualisierung des Stoffes an der Tafel oder im Arbeitsheft deutlich leichter fiel.

- Kategorie 1, *Technische Rahmenbedingungen* Person B:

Person B, der neben dem Albinismus (auch) unter einer massiven Sehschwäche leidet, wurde in ihrem schulischen Werdegang (nur) teilweise technische Erleichterungen zuteil. Auch wenn beispielsweise in der Grundschule von keiner kompletten Umgestaltung des Unterrichts die Rede war, erhielt Person B Kopien in größerer Schrift. Aber auch ein Nachschlag an Zeit habe es z. B. in Deutschprüfungen gegeben, da in dieser viel gelesen wurde, um somit eine Nachteilsausgleich zu gewährleisten. Im weiteren Schulverlauf, wie z. B. in der Realschule, seien die Beeinträchtigungen „ohne Begründung“¹⁰ nicht anerkannt wurden. Dementsprechend war auch bei den Benotungen von keiner Berücksichtigung der Defizite die Rede.

- Kategorie 2, *Die Förderung durch das Lehrpersonals und der Umgang der MitschülerInnen* Person A:

Hinsichtlich des Verhaltens der Lehrkräfte betont Person A die Geheimhaltung ihrer augenscheinlichen Beeinträchtigung – es sei in keiner öffentlichen Auseinandersetzung und Konfrontation mit dem Problem die Rede gewesen, wie „als wäre es etwas Schlechtes“.¹¹ Dementsprechend erwachte bei Person A der Eindruck der Gleichgültigkeit gegenüber ihrem Schicksal. Die MitschülerInnen wurden ebenfalls darüber nicht aufgeklärt, sodass die Kommunikation – aufgrund der fehlenden Sensibilisierung – darunter massiv litt. Dieser Umstand sei ihrer Meinung nach der kompletten Überforderung der Lehrer geschuldet, die das Problem ignorierten, weil sie nicht damit umzugehen wussten. Einer der Konsequenzen sei somit der entstandene Eindruck der MitschülerInnen gewesen, dass Person A „intellektuell zurückgeblieben“¹² wäre und deswegen auch gehänselt wurden ist. Auf die Frage nach welchem Schulabschluss sie wohlmöglich vorbereitet wurde, gibt Person A eine Erinnerung aus der 7. Klasse wieder, in der sie als Einzige vom Lehrer nicht dazu

⁹ Interview mit Person A (s. Anhang)

¹⁰ Interview mit Person B (s. Anhang)

¹¹ Ebd.

¹² Ebd.

angespornt wurde, auf das Abitur abzielen. Anderen hätten, sagt sie, diese „demotivierenden Worte und die Einstellung des Lehrers“¹³ wahrscheinlich den Ehrgeiz geraubt. Die Entschuldigung/Ausrede, dass es „damals noch keine Inklusion gab“¹⁴ lässt Person A jedoch für die verwerfliche Haltung ihrer LehrerInnen nicht gelten - ohne näher zu erläutern, wie es genau vonstattengehen könnte, behauptet sie, dass es immer eine Möglichkeit geben würde, einen vortrefflichen Umgang mit der Beeinträchtigung der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu pflegen.

- Kategorie 2, Person B: *Die Förderung des Lehrpersonals und der Umgang der MitschülerInnen*

Person B sah sich über weite Teile ihrer Schulzeit einer Teilnahmslosigkeit gegenüber ihrem Handicap konfrontiert. Damals sei es noch zu früh für Inklusion gewesen. Es hätte niemanden „gejuckt, ob du mitmachen kannst oder nicht“¹⁵. Der Fokus sei auf die Benotung und den Durchschnitt gelegt worden, nicht auf die Intelligenz, ja, auf das eigentliche Potenzial der SuS. Leistungen stünden somit im Vordergrund ohne die Beeinträchtigung der SchülerInnen mit in Betracht zu ziehen. So habe Person B über sich Vorwürfe der Dummheit und Erfolglosigkeit ergehen lassen müssen. Dementsprechend wurde Person B nicht dazu angespornt einen hohen Schulabschluss zu machen, sondern einen Beruf zu erlernen, auch wenn sich seine Noten durchgängig im guten Bereich befunden hätten. Am sozialen Umgang habe es aufgrund seiner Kontaktfreudigkeit keine Reibungen gegeben.

Interessant ist, dies sei noch hinzugefügt, Person Bs persönliche Haltung zu Methoden, die ihm eventuell hätten behilflich sein können. Nämlich habe das Fehlen letzterer einen Beitrag zu seiner persönlichen Entwicklung geleistet und selbst wenn die Hilfe angeboten wurden wäre, hätte Person B diese nicht angenommen.

- Kategorie 3, Person A: *Konkrete Verbesserungsvorschläge der Befragten*

Einer der Hauptkritiken von Person A ist die Nichtbeachtung alternativer Wege, die ihr das Lernen erleichtern könnten, wobei sie an einigen Stellen konkrete Verbesserungsvorschläge macht. Zualererst sei das Fehlverhalten der Lehrer zu erwähnen, die durch einen offenen Umgang und einer Aufklärung der MitschülerInnen, den Kommunikationsproblemen vorgebeugt hätten. Dem hinzuzufügen sei, so die angehende Lehrerin, die allgemeine Orientierungslosigkeit, ja, Ahnungslosigkeit der Lehrkräfte im Umgang mit SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Dies sei umso verheerender, da es schließlich die Lehrer seien, die die Inklusion in der Unterrichtspraxis umzusetzen haben. Dem könne man

¹³ Ebd.

¹⁴ Ebd.

¹⁵ Interview mit Person B (s. Anhang)

entgegensteuern, indem die Lehrer (per Fortbildungen) zum Thema Inklusion und Sonderpädagogik besser ausgebildet werden könnten und, viel wichtiger, während des Studiums angehende LehrerInnen in die Thematik eingeführt und „mehr darauf spezialisiert werden.“¹⁶ Dies sei unter heutigen Umständen (noch) nicht gegeben, denn nur ein Seminar zur Inklusion zu belegen bzw. belegen zu können, so wie es bei ihr der Fall sei, reiche nicht aus. Daher sei eine stärkere Akzentsetzung zugunsten von inklusiver Pädagogik und Didaktik im Studium eines jeden Lehramtsstudenten und in der Fortbildung von Lehrern notwendig.

Zusätzlich weist Person A auf Kinder mit kognitiven Beeinträchtigungen hin, bei denen es ein fataler Fehler sei, sie in normalen Schulen einzubringen – so könnten letztere sich, unabhängig wie stark man darauf achtet, nicht so sehr entwickeln, wie sie es auf Förderschulen tun könnten.

- Kategorie 3, Person B: *Konkrete Verbesserungsvorschläge der Befragten*

Person B hat (ebenfalls) einige Anregungen in Bezug auf die Verbesserung der Unterrichtspraxis, denen SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf beiwohnen. Inklusion solle vor allem in der Grundschule umgesetzt werden, da es die erste Instanz für die Kinder in Bezug auf Lernen ist. Dort kämen sie das erste Mal mit Lesen, Schreiben und Rechnen in Berührung, wobei es schwerwiegende Konsequenzen hätte, statt Spaß Verdruss beim Lernen zu empfinden. Daher gehören individuelle Maßnahmen, die das Lernen der betreffenden SuS, die sich in diesem Anfangsstadium des schulischen Werdegangs eventuell noch nicht auszudrücken verstehen, auf jegliche Art erleichtern könnte, mit sensibler Achtsamkeit ergriffen. Als weiteren Punkt spricht Person B über die Größe der Klassen; 15 bis 20 Schüler wären in diesem Sinne optimal, damit ein Lehrer die nötige Zeit und Übersicht hätte, um sich angemessen um die Anliegen der SuS zu kümmern.

Person B verbindet seine Verbesserungsvorschläge mit einer fundamentalen Kritik am Schulsystem, da das Lehrpersonal ja nichts anderes als das ausführende Organ eben jenes ist. Das Problem sei also an ihren Wurzeln anzupacken, nämlich dass „das Schulsystem einfach im letzten Jahrhundert stehengeblieben“¹⁷ sei. Dazu noch habe es sich dem Maßstab des Kommerzes bzw. der Wirtschaft unterworfen, will heißen, dass die SuS nicht dazu gefördert werden, ihren schulischen Werdegang fortzusetzen, sondern vielmehr so früh wie möglich einen Beruf zu ergreifen, um die Wirtschaft anzukurbeln. An den Lehrern könne man jedoch keine Kritik ausüben, weil sie lediglich das umsetzen, was der Bund vorgebe. Solange man an der obersten Instanz nichts ändere, ändere sich auch nichts an den

¹⁶ Interview mit Person A (s. Anhang)

¹⁷ Interview mit Person B (s. Anhang)

einzelnen Schulen etwas. „Das System ist einfach falsch.“¹⁸ Trotz dieses düsteren Bildes, ist Person B für die Zukunft guter Dinge, da wenigstens die Lehrer viel engagierter sein als früher und damit zumindest auf individueller Ebene eine Verbesserung herbeiführen könnten.

Ein Vergleich der Kernaussagen und Erfahrungen

Die herausgearbeiteten zentralen Aussagen gilt es nun auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu untersuchen. Dies stellt somit die Grundlage für die im nächsten Abschnitt folgende Interpretation dar, da dadurch die Aussagekraft als auch die Allgemeingültigkeit der Thesen der Befragten im Namen der Beantwortung der Forschungsfrage, nämlich, ob und wenn ja, wie Inklusion aus der Perspektive der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Unterrichtspraxis verbessert werden könnte, zu Tage treten wird. Schließlich ist es möglich, dass die gemachten Erfahrungen dem individuellen Zustand eines der Befragten verschuldet sein könnten, den es noch einmal anzutreffen unwahrscheinlich ist, sodass sich z. B. einer der gemachten Verbesserungsvorschläge erübrigen würde. Mit anderen Worten gesagt, ist dieser Vergleich insofern von Bedeutung, als dass er dazu beitragen wird, die subjektiv gefärbten Erfahrungen und Vorschläge hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit auf beliebige andere Schicksale von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf richtig einzuschätzen. Daher ist der zu vollziehende Vergleich für eine gesunde Urteilsbildung in der Schlussfolgerung/Interpretation unerlässlich.

- Vergleich, Kategorie 1: Technische Rahmenbedingungen

Beide Personen dürften aufgrund ihrer Sehschwächen vergleichbare Voraussetzungen besitzen. Als Gemeinsamkeit kann festgehalten werden, dass beide Personen wegen ihrer Beeinträchtigungen andere Prüfungsvoraussetzungen beansprucht haben wollten. Bei der Person B wurde diese zeitweilig beachtet, jedoch nicht durchgängig. Person A hingegen stoß auf taube Ohren, litt unter den Konsequenzen und widmete einen bedeutenden Anteil des Interviews diesem Gesichtspunkt. Während Person B ihren Fokus nicht so stark auf die technischen Rahmenbedingungen setzt, führt Person A ihre negativen Erfahrungen hier detaillierter aus – denn schließlich „gäbe [es] definitiv auch andere Möglichkeiten, [ihr] Rechtschreiben zu überprüfen und zu benoten“¹⁹. Diese seien ihr jedoch verwehrt geblieben, obschon sie in diesem Zusammenhang ebenfalls keine konkreten Alternativen erwähnt.

- Vergleich, Kategorie 2: Die Förderung des Lehrpersonals und der Umgang der MitschülerInnen

Zu den offensichtlichen Gemeinsamkeiten der Erfahrungen beider Personen gehören zweifelsohne die niedrigen Leistungserwartungen seitens der Lehrkräfte und (wahrscheinlich

¹⁸ Ebd.

¹⁹ Interview mit Person A (s. Anhang)

damit verbunden) die Wahrnehmung beider als geistlich eingeschränkt bzw. unterentwickelt. Motivierende Worte zukommen zu lassen, geschweige denn hoch gesteckte Ziele vorzugeben kam nicht in Frage. Es ist eine Fehleinschätzung der Vorhaben, Kompetenzen und Veranlagungen der beiden Personen seitens der Lehrer zu sehen, da beiden so vehement wie möglich ein schulischer Werdegang abgeraten wurde.

Als Unterschied kann allen voran der Umgang der MitschülerInnen mit den beiden Personen festgehalten werden. Dies ist wahrscheinlich den Umständen verschuldet, dass die Beeinträchtigung der Person A, insbesondere ihre Hörschwäche, nicht bekannt war, während Person B unter solch einer gar nicht leidet und sich deswegen keine Kommunikationsprobleme gegenüberstehen sah. Damit verbunden ist die Geheimhaltung der Schwerhörigkeit von Person A, was beim augenscheinlichen Albinismus (Person B) nicht der Fall sein kann. Dies dürfte auch Grund für die unterschiedliche Reaktion und Kritik beider Personen sein: Während Person A (wahrscheinlich aus dem entstandenen kritischen Einstellung) die Verheimlichung und den Umgang ihrer Lehrer für die Kommunikationsprobleme verantwortlich macht, sucht Person B Entschuldigungsgründe für den im Schulbetrieb unsensiblen Umgang mit SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und sagt, dass es damals noch „zu früh für Inklusion“²⁰ gewesen sei. Auch als Unterschied ist die persönliche Haltung der beiden (ehemaligen) Schüler zu erwähnen. Während Person A über das Schulleben hinweg vergeblich auf eine Hilfe und Unterstützung seitens der Lehrkräfte gehofft hat, sieht Person B diesen Mangel an Sensibilität für sein Schicksal als einen (an)treibenden Faktor für seine persönliche Entwicklung, sodass er, selbst wenn ein Hilfeangebot vorhanden wäre, dies nicht in Anspruch genommen hätte.

- Vergleich, Kategorie 3: *Konkrete Verbesserungsvorschläge der Befragten*

Hinsichtlich konkreter Verbesserungsvorschläge greifen beide Personen verschiedene Punkte auf, die jedoch voneinander nicht komplett unabhängig sind und Parallelen aufweisen, ja, im Grunde sogar komplementär zu sein scheinen. Beispielsweise spricht Person B von der Wichtigkeit und der Inklusion in der Grundschule, da in Bezug auf die Lerntätigkeit und -tüchtigkeit diese die Weichen eines jeden Individuums stelle. Person A konkretisiert diesen Punkt in gewisser Maßen und schlägt vor, Inklusion als Thema im Rahmen der Aus- und Fortbildung der LehrerInnen viel intensiver zu behandeln, um eine neue Generation an Lehrkräften auszubilden, die (über) eine inklusive Didaktik verfügen. Dies dürfte ebenfalls im Einklang der von Person B angesprochenen allgemeinen Systemänderung und der Entziehung des unmittelbaren Einflusses der Wirtschaft des Schulsystems stehen.

²⁰ Ebd.

Des Weiteren gibt es einige Punkte, die jeweils von der anderen Person nicht aufgegriffen werden, wie z. B. dass Person B auch auf die Größen der Schulklassen aufmerksam macht. Person A hingegen verweist auf die Schwierigkeit und der eventuellen Beeinträchtigung der Unterrichtspraxis, sollten SuS mit kognitiven Handicaps nicht in Förderschulen, sondern in „normalen“ Klassen untergebracht werden, da die betroffenen SuS unter solchen Umständen auch nicht viel von profitieren könnten. Denn Inklusion hieße ihrer Meinung nach, dass alle zusammen das Gleiche lernen. Es gebe nur eine Differenzierung in der Art und Weise²¹, wie etwas gelernt werde.

Die Gegenüberstellung der beiden Positionen hat nach meinem Leseindruck keinen gewaltigen Mehrwert gebracht, viele Punkte haben sich wiederholt. Sie hätten die Einzeldarstellung auch weglassen können und direkt mit dem Vergleich (dann etwas ausführlicher) einsteigen können.

Interpretation

Zu den technischen Rahmenbedingungen lässt sich zu Person A folgendes sagen: Da Person A eine Hörbeeinträchtigung hat, waren die traditionellen Unterrichtsmethoden bzw. die Wissensabfrage für sie ungeeignet. Da sie bei auditiven Methoden die meisten Schwierigkeiten hatte, wäre bei Person A im Unterricht ein Schwerpunkt auf visuelle Darstellungen zu setzen, was jedoch nur im Mathematikunterricht geschehen sei. Die LehrerInnen hätten sie auch, sofern schon nicht geschehen, in ihre Nähe setzen können. So hätte Person A zumindest weniger Probleme, die jeweilige Lehrkraft zu verstehen. Doch bei Meldungen oder Bemerkungen seitens der SchülerInnen wäre es wichtig, dass die Lehrkraft alles im Unterricht Gesagte wiederholt, sodass Person A auch wirklich das ganze Unterrichtsgeschehen mitbekommt. All diese angeführten Lösungsvorschläge um die Unterrichtspraxis mit Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu verbessern gelten folglich für SchülerInnen, die mit einer Hörschwäche zu kämpfen haben.

In der Frage um die Förderung des Lehrpersonals und den Umgang der MitschülerInnen hätte ein offener Umgang mit der Einschränkung von Person A viele negative Schulerfahrungen von ihr vermieden. Kenntliche Hilfsmittel und eine Sensibilisierung der Klasse hätten allen so einige Probleme erspart. Durch die Geheimhaltung ihrer Einschränkung wollten die LehrerInnen Person A wahrscheinlich vor Hänseleien schützen. Sie befürchteten anscheinend, dass die Klasse sie aufgrund ihrer Einschränkung ärgern würde. Doch die Geheimhaltung hat ihr sowohl die Kommunikation mit ihren MitschülerInnen als auch die mit ihren LehrerInnen erschwert. Daher sind wir von überzeugt, dass es besser ist einen offenen Umgang mit dem/der Betroffenen zu pflegen und in Absprache darüber

²¹ hier: In Form von Schulen- und Klassenzuordnungen

einig werden, wie man die Unterrichtspraxis jener Person am angenehmsten gestalten kann. Wir sprechen also von einer individuellen Handhabung. Es kann ja auch sein, dass die betroffene Person es – anders als Person A – wirklich geheim halten möchte.

Person B ist hingegen durch die Ignoranz seiner Lehrkräfte zu der Person geworden, die er nun ist. Das Fehlen von Unterstützung seitens der Lehrer hat Person B stärker dazu motiviert, seine Schullaufbahn bis zum Abitur fortzusetzen. Es wäre aber fatal zu denken, dass diese Aussage über eine allgemeine Aussagekraft verfügt, da es somit auf fundamentalerweise den Sinn der Inklusion infrage stellen würde!

Anders verhält es sich in den konkreten Vorschlägen beider Personen: Diese dürften schon allgemeingültiger sein. Die Wichtigkeit der Inklusion insbesondere am Anfang des Schullebens (Grundschule) und der professionellen Ausbildung der LehrerInnen in diesem Thema verbindet beide Fälle.

Abschließend wagen wir es, angesichts des Verhaltens der Mitmenschen gegenüber den Befragten, verallgemeinernd zu behaupten, dass Menschen ein bestimmtes Bild von einer „Behinderung“ haben. Es wird immer an besonders schwerbehinderte Menschen gedacht. Wenn jemand alleine gehen und seine Alltagsaufgaben erledigen kann, fällt er meistens schon aus diesem Bild heraus. Die Einschränkungen, die die beiden befragten Personen haben, waren wahrscheinlich für die meisten bloß „leichte“ Behinderungen/Einschränkungen. Es besteht also auch die Möglichkeit, dass diese Einstellung der Gleichgültigkeit zum Fehlen inklusiver Unterrichtsmethoden geführt hat. Dieser falschen Wahrnehmung könnte mit den oben erwähnten Maßnahmen entgegengesteuert werden.

Reflexion und Ausblick

Diese Arbeit dient als Sprachrohr für die SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die ihre Meinung über die Inklusion, wie sie zu ihren Zeiten anscheinend umgesetzt wurde, äußerten. Auch wenn beide völlig verschiedene Antworten gegeben haben und von unterschiedlichen Erlebnissen berichtet haben, ist das Endergebnis beider Interviews düster ausgefallen. In beiden Fällen handelt es sich um rein körperliche Einschränkungen, intellektuell sind beide Personen aber uneingeschränkt. Das ist wahrscheinlich auch der Grund für die ernüchternden Erfahrungen; denn durch die ungeeigneten Unterrichtsmethoden konnten beide nicht ihre vollen intellektuellen Leistungen erbringen.

Die Befragten haben jeweils die Aspekte im Bereich der Inklusion angesprochen, die ihnen am meisten Probleme bereitet haben. Damit mehr Problembereiche der Inklusion angetastet

werden, müssen mehr SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf umso dringlicher zu Wort kommen – dies ist die grundlegendste Erkenntnis unserer Arbeit.

Um aus dieser Untersuchung, dies gilt es zu unterstreichen, übertragbare Aussagen treffen zu können, müssen sicherlich deutlich mehr Personen befragt werden.

Im Bewusstsein darum, dass die vorliegende Forschung aufgrund ihres bescheidenen Umfangs, nicht die ultimative Erkenntnis und Lösung für die realen Missverhältnisse im Schulalltag von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu geben weiß, sind wir umso erfreuter im Hinblick auf die Ausgangsfrage ‚Wie Inklusion aus der Perspektive der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Unterrichtspraxis verbessert werden kann‘ einige konkrete und weitestgehend praktikable Vorschläge erschlossen haben zu können. Somit dürften wir, so unsere Hoffnung, einen Beitrag zur Behebung möglicher Missstände im Schulleben dieser Personen, die, gewiss, mit Tücken im Leben auf intensiver(er) Art und Weise kämpfen, geleistet haben.

Literaturverzeichnis

Dudenredaktion, *Fremdwörterbuch*, 8. erw. Auflage, Mannheim e.a.

Mayring, Philip, *Qualitative Inhaltsanalyse*, 12. Auflage, Basel 2010.

Reinders, Heinz, *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden*, 3. erw. Auflage, Oldenbourg 2016.

Internetquelle: <http://inklusion-lexikon.de/index1.html>. (10.03.2018).

Soziale Inklusion in zwei Lerngruppen – eine netzwerkanalytische Perspektive

Tina Gerlieb, Silas Alpers

Abstract

Werden Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf von Schüler/innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf ausgeschlossen? Um diese Frage soll es in diesem Forschungsbericht gehen. Was zeigt eine Soziale Netzwerkanalyse in Bezug auf das Thema Inklusion in der Schule? Da die Netzwerkanalyse alle Beteiligten in einem sozialen Netz fragt, sind nicht nur die Stellungen der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Netz zu sehen, sondern auch die der anderen Akteure. Wir haben zwei Lerngruppen aus unterschiedlichen Schulen befragt. Dabei wurden drei Fragen gestellt: „Neben wem möchtest du am liebsten sitzen?“, „Mit wem aus deiner Stammgruppe spielst du in der Pause?“ und „An wen wendest du dich, wenn du Hilfe brauchst?“. Die durch die Auswertung dieser Fragen entstandenen Netzwerke sind in diesem Forschungsbericht abgebildet und erklärt. Ein Ergebnis dieser Forschung ist, dass eine Inklusion oder Exklusion nicht am sonderpädagogischen Förderbedarf eines/r Schüler/in allein festzumachen ist, sondern dass es andere Gründe geben muss.

Ein erster Überblick

„Kaum ein Begriff ist derzeit so en vogue wie der des ‚Netzwerks‘. In der Sprache von Business-, Politik- und Wissenschaftswelt bezeichnet ‚Netzwerken‘ (‚networking‘) immer häufiger eine strategische Handlungspraxis“ (Steinbrink et al. 2013). „Hinzu kommt, dass es uns sehr leicht fällt, *in Netzwerken zu denken*. Wir können uns intuitiv etwas unter einem Netzwerk von Sozialbeziehungen etwa in einer Schulklasse [...] vorstellen“ (Fuhse 2016).

In diesem Beitrag geht es um die Frage, welche Aussagen man aus einer netzwerkanalytischen Perspektive über Inklusion in Schulen treffen kann. Das Ziel soll sein, mit dem graphischen Mittel der Netzwerke vorhandene oder nicht vorhandene Inklusion zu zeigen. In der Netzwerkforschung allgemein „geht es um die empirische Untersuchung von sozialen Strukturen mit Blick auf die Beziehungsgeflechte zwischen den beteiligten Akteuren“ (Fuhse 2016). Die Methode der Sozialen Netzwerkanalyse ist in der Bildungsforschung bereits etabliert. Es gibt Publikationen, die sich zum Beispiel mit „Netzwerken im Bildungswesen“ (Rürup et al. 2015) oder mit „Schulklassen als soziale Netzwerke“ (Nicht 2013) befassen. In der vorliegenden Forschung geht es um die Frage, was sich mit Hilfe von Beziehungsnetzwerken von Lerngruppen über die soziale Inklusion von Schülerinnen und

Schülern in einem Netzwerk aussagen lässt. Dabei haben wir uns auf den engen Inklusionsbegriff bezogen.

„Inklusive Bildung bedeutet, dass allen Menschen – unabhängig von Geschlecht, Religion, ethnischer Zugehörigkeit, besonderen Lernbedürfnissen, sozialen oder ökonomischen Voraussetzungen – die gleichen Möglichkeiten offen stehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale zu entwickeln[...]" (Deutsche UNESCO-Kommission).

Diese Definition der Deutschen UNESCO-Kommission wird in der Erziehungswissenschaft in den engen und den weiten Inklusionsbegriff unterteilt. Der weite Inklusionsbegriff bezieht sich auf jeden Menschen mit seinen unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen (Benkert 2016). Dabei wird jede Kategorisierung, wie zum Beispiel die des sonderpädagogischen Förderbedarfs, abgelehnt. Der enge Inklusionsbegriff dagegen bezieht sich auf Kinder und Jugendliche, die in einem veralteten Verständnis von (Sinnes-)Behinderungen betroffen sind. In diesem Forschungsbericht geht es um die Kategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs und wie diese Kinder in ihrem Lernverbund inkludiert sind. Da die Heterogenitätsdimensionen für den weiten Inklusionsbegriff viel weiter gefasste Attribute sind, die wir aus verschiedenen Gründen nicht abbilden können/wollen (Anonymität der Schülerinnen und Schüler, Übersichtlichkeit und Unmöglichkeit einer Kategorisierung), ist der weite Inklusionsbegriff für unsere Forschung nicht von Interesse.

Für dieses Projekt wurde in zwei reformpädagogischen evangelischen Schulen in freier Trägerschaft je eine Stammgruppe zu ihren sozialen Beziehungen innerhalb der Stammgruppe befragt. In Stammgruppen findet jahrgangsübergreifender Unterricht statt. Die Auflösung des klassischen Klassenverbands zu Gunsten eines jahrgangsübergreifenden Unterrichts geht auf die Jenaplan-Pädagogik zurück (für weitere Informationen siehe z.B. Hansen-Schaberg 2012). Die Stammgruppe 1 (im folgenden SG1) ist aus Schülerinnen und Schülern des vierten, fünften und sechsten Jahrganges zusammengesetzt, die Stammgruppe 2 (im folgenden SG2) besteht aus Fünft- und Sechstklässlern. Der Unterschied in der Zusammensetzung der Stammgruppen ergibt sich aus einer unterschiedlichen Umsetzung des Stammgruppenprinzips der Schulen. In beiden Stammgruppen sind Schülerinnen und Schüler mit diversen sonderpädagogischen Förderbedarfen. Hier setzt unsere Forschung an. Wir haben uns für die Methode der sozialen Netzwerkanalyse entschieden, weil wir die Struktur von sozialen Beziehungen sichtbar machen wollen. Daran wollen wir erkennen, ob die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in ihren Stammgruppen sozial anerkannt sind oder ob sie am Rand der Lerngruppe stehen. Werden sie von den Schülerinnen und Schülern ohne Förderbedarf, z.B. beim Spiel in der Pause, inkludiert? Die Attribute oder absolute Merkmale, die sichtbar im Netzwerk sind, sind Geschlecht, Jahrgang und (nicht-)vorhandener

sonderpädagogischer Förderbedarf. Schülerinnen und Schüler, mit ihren (von uns angelegten) Attributen, die eine Sonderstellung (aus welchen Gründen auch immer) im Beziehungsnetzwerk haben, lassen sich mit Hilfe von Netzwerken leicht identifizieren. Zudem ermöglicht die graphische Darstellung einen leichteren Zugang zu den Ergebnissen als die Darstellung in Datentabellen (Jansen 2003; Rürup et al. 2015). Im Folgenden werden die Methode der Sozialen Netzwerkanalyse, das methodische Vorgehen und die wichtigsten Ergebnisse in diesem Forschungsbericht vorgestellt. Zum Abschluss findet eine Reflexion über die Methode und die Ergebnisse statt. Zudem wird ein Forschungsausblick gegeben.

Methode - Netzwerkanalytische Perspektive

Ein Netzwerk besteht aus sozialen Akteuren (dargestellt als Knoten) und spezifischen sozialen Verbindungen (dargestellt als Kanten/Linien) zwischen ihnen (Fuhse 2016). In den hier dargestellten Netzwerken sind die Knoten die einzelnen Schülerinnen und Schüler der Stammgruppen. Die zwischen den Akteuren existierenden jeweiligen definierten sozialen Verbindungen werden in den Netzwerkgraphen als Linien angezeigt. Es ist für die Methode der Sozialen Netzwerkanalyse notwendig, die Untersuchungsgruppe im Vorfeld nach nachvollziehbaren Kriterien abzugrenzen, da eine vorher definierte Anzahl Akteure zu den anderen Akteuren befragt wird. In diesem Fall bildet die Stammgruppe die Grenzen des jeweiligen Netzwerks. Die Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit, jede/n Mitschüler/in zu nennen, solange sie/er Mitglied in der Stammgruppe ist (andere Nennungen, wie z.B. die/der Stammgruppelehrer/in, wurden nicht berücksichtigt). In beiden Stammgruppen wurden drei Fragen gestellt, die es ermöglichen sollen, einen Einblick in die Beziehungsstruktur der Schülerinnen und Schüler zu erhalten. Die Fragen waren: „Neben wem möchtest du am liebsten sitzen?“, „Mit wem aus deiner Stammgruppe spielst du in der Pause?“ und „An wen wendest du dich, wenn du Hilfe brauchst?“. Mit diesen Fragen wollen wir die freundschaftlichen Beziehungen der Schülerinnen und Schüler untereinander aufdecken, herausfinden mit wem sie ihre Schulfreizeit verbringen und wem aus ihrer Stammgruppe sie vertrauen. Die Schülerinnen und Schüler haben je einen Zettel erhalten, auf dem sich die Anweisungen und Fragen befanden und Platz zum Beantworten gegeben war. Es durften beliebig viele Vornamen aufgeschrieben werden. Bei gleichen Vornamen in der Stammgruppe sollte der Anfangsbuchstabe des Nachnamens dazu geschrieben werden. Die Reihenfolge der genannten Namen spielte bei der Auswertung keine Rolle. Die Informationen über Jahrgang und eventuellen (sonderpädagogischen) Förderbedarf haben wir von den Lehrpersonen erhalten. Die genutzte Software ist UCINET. Hier werden die gesammelten Daten eingegeben. Mit NetDraw, einem Visualisierungsprogramm von UCINET, werden die Netzwerke gezeichnet (Borgatti, S.P. et al. 2002). Die Namen der Schülerinnen und Schüler wurden im ersten Schritt der Auswertung codiert, damit die

Anonymität der Kinder gesichert ist. Jeder Knoten erhält eine Signatur (z.B. SG1N). Diese setzt sich aus der Zugehörigkeit zur Stammgruppe (SG1 bzw. SG2) und einem zugelosten Buchstaben zusammen.

Für die dargestellten Netzwerke wurden die Jahrgangszugehörigkeit, das Geschlecht und eventuell vorhandener (sonderpädagogischer) Förderbedarf für die einzelnen Schülerinnen und Schüler mit erhoben. Die Erhebung von solchen Attributen dient der möglichen Erklärung von Strukturen aufgrund von Eigenschaften der Akteure, so können die Akteure nach Attributen gruppiert werden (Steinbrink et al. 2013).

Die Form der Knoten gibt das Geschlecht der Akteure an. Kreise stehen für die Mädchen und Quadrate für die Jungen. Die Innenfarbe der Knoten gibt an, ob und, wenn ja, welcher Förderbedarf besteht. Blaue Knoten stellen Schülerinnen und Schüler ohne (sonderpädagogischen) Förderbedarf dar. Gelbe

Förderbedarf: • kein Bedarf • AVWS • sozial-emotionale Entwicklung • LRS	Jahrgang: Rand der Knoten • 4ter Jahrgang • 5ter Jahrgang • 6ter Jahrgang
Geschlecht: Kreis → weiblich Quadrat → männlich	Wechselseitigkeit der Beziehungen: Linien — reziprok — nur eine Richtung

Knoten stehen für Schülerinnen und Schüler, die den sonderpädagogischen Förderbedarf AVWS (auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung) haben. Grün steht für den sonderpädagogischen Förderbedarf der emotional-sozialen Entwicklung und türkis für den Förderbedarf der Lese-Rechtschreibschwäche. Die Farbe des Knotenrands gibt den Jahrgang der Schülerin oder des Schülers an. Rosa steht für den vierten Jahrgang, dunkelblau für den fünften und orange für den sechsten Jahrgang. Die Größe der Knoten bezieht sich auf die Häufigkeit der Nennungen bei allen drei Fragen und gibt die Grad-Zentralität (auch Degree-Zentralität) der Akteure an. Grad-Zentralität heißt in diesem Fall, wie häufig die einzelnen Schülerinnen und Schüler von ihren Mitschüler/innen genannt werden (Jansen 2003). In den Subnetzen ist die Knotengröße des Gesamtnetzes dargestellt. Die Stammgruppennetzwerke sind asymmetrisch. Dies kommt dadurch zustande, dass eben nicht jede Schülerin und jeder Schüler, die oder der von einer/m Mitschüler/in genannt wird, diese/n auch selbst nennt. Die roten Linien geben Beziehungen an, die nicht auf Gegenseitigkeit beruhen, die blauen Linien zeigen die reziproken Verbindungen. Die Pfeilrichtung (roter Pfeil) gibt an, von wo die Beziehung ausgeht. Bei reziproken Verbindungen befinden sich Pfeile an beiden Enden der (blauen) Linien.

Ergebnisse - Inklusive Stammgruppen?

Aus den relationalen Daten der Befragungen ergeben sich zwei Gesamtnetzwerke, je eins pro Stammgruppe. Diese Gesamtnetzwerke sind aus den Subnetzwerken zusammengesetzt, die sich aus den Auswertungen der einzelnen Fragen ergeben. Die

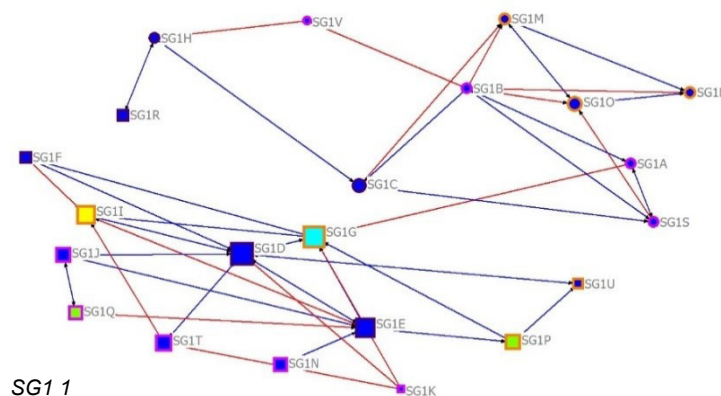
Netzwerke sind als Netzwerkgraphen dargestellt. Dabei stehen die Knoten für die Schülerinnen und Schüler, die Linien für die spezifischen abgefragten sozialen Verbindungen zwischen ihnen.

Wie in der Einleitung beschrieben, haben wir den Kindern Fragen zu ihren Beziehungen zu ihren Mitschüler/innen gestellt, um herauszufinden, wie gut jeder von ihnen in das Stammgruppennetzwerk eingebettet ist. Vorrangig ist für uns, ob die Schüler/innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf von den Schüler/innen ohne einen sonderpädagogischen Förderbedarf ausgeschlossen werden. Die graphischen Darstellungen der jeweiligen Stammgruppennetzwerke beruhen auf der Zusammenfügung der drei Subnetze "Sitznachbar", "Pausenspiel" und "Hilfestellung". Dabei werden die Knoten per Spring-Embedding-Algorithmus (Huisman und van Duijn 2005) so sortiert, dass Knoten mit vielen Verbindungen zu anderen Knoten eher in der Bildmitte sowie Knoten, die miteinander verbunden sind, eher zusammenstehen. Für die Betrachtung der einzelnen Subnetze werden nur die Verbindungen angezeigt, welche aus den spezifischen Fragestellungen entstehen.

Stammgruppe 1

Die SG1 besteht aus 22 Schülerinnen und Schülern. Neun der Kinder sind weiblich und 13 sind männlich. Die Schülerinnen und Schüler sind aus drei verschiedenen Jahrgangsstufen. Neun der 22 gehören zum vierten Jahrgang, sechs zum fünften Jahrgang und sieben zum sechsten Jahrgang. Insgesamt drei der männlichen Schüler wird sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert. Zwei der Kinder haben den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. Ein Kind hat den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt der auditiven Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung. Zwei dieser drei Schüler haben zusätzlich eine Lese-Rechtschreibschwäche. Dieser zusätzliche Förderbedarf ist in den Netzwerken graphisch nicht dargestellt. Ein Schüler hat ebenfalls eine Lese-Rechtschreibschwäche, benötigt sonst keine sonderpädagogische Förderung und wird in den Netzwerken mit einem türkisenen Knoten gezeigt.

Subnetzwerk Sitzplatz SG1

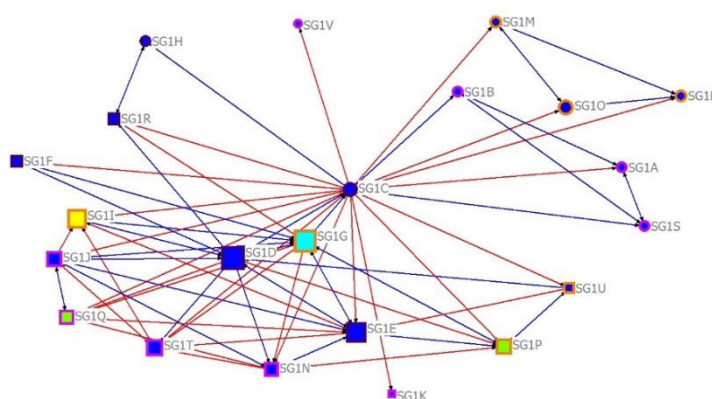


Die erste der drei gestellten Fragen, „Neben wem möchtest du am liebsten sitzen?“ ergab folgendes Netzwerk (Abbildung SG1 1). Das Subnetz ist verbunden, was bedeutet, dass keine Knoten einzeln stehen. Jedoch fällt auf, dass sich das

Subnetz in zwei Gruppen mit nur einer Verbindung zwischen ihnen aufteilt. Auffällig ist auch, dass die Schüler/innen von den Kindern als Sitznachbarn genannt werden, die sie selbst nennen. Es gibt mehr reziproke Verbindungen als einseitige. Lediglich zwei Kinder in der Stammgruppe werden nicht von mindestens einem Kind genannt, welches sie sich auch selbst als Sitznachbarn wünschen. Dabei grenzen sich die Jungen und die Mädchen voneinander ab. Es gibt insgesamt nur drei Verbindungen zwischen Schülerinnen und Schülern. Wobei nur zwei der drei Schüler/innen sich gegenseitig angegeben haben. Der Schüler SG1R, welcher allein neben Schülerin SG1H sitzen möchte, wird außer von dieser Schülerin von keiner/m der anderer/n Schüler/innen genannt. Es gibt eine weitere Verbindung zwischen der Mädchengruppe, die zu der Jungengruppe führt. Diese geht von der Schülerin SG1A zu Schüler SG1G. Außerdem ist unter den Schülern der Wunschnachbar meist nicht aus dem eigenen Jahrgang. Bei den Schülerinnen sieht dies anders aus. So kann man zwei Gruppen mit reziproken Verbindungen erkennen, die aus dem gleichen Jahrgang stammen. Diese Gruppen bestehen zum einen aus SG1A, SG1B und SG1S und zum anderen aus SG1L, SG1M und SG1O. Der Wunsch der Sitznachbarn ist also vom (gleichen) Geschlecht und nicht vom Förderbedarf abhängig. Dies wird vor allem an der Vernetzung von zwei der drei Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf deutlich. Sie nennen selbst viele Schüler und werden ebenso oft von den anderen Schülern genannt. SG1Q, der dritte Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf, hat hingegen weniger als drei Beziehungen zu anderen Schülern. Zumindest zwei der Schüler sind also im Stammgruppenverband nach dem Faktor Wunschnachbar fest inkludiert.

Subnetzwerk Pausenspiel SG1

Die zweite Frage, die wir den Schülerinnen und Schülern gestellt haben, war die Frage „Mit wem aus deiner Stammgruppe spielst du in deiner Pause?“ (Abbildung SG1 2). Es sticht sofort die Schülerin SG1C ins Auge, die bei dieser Frage jedes Kind aus der Stammgruppe



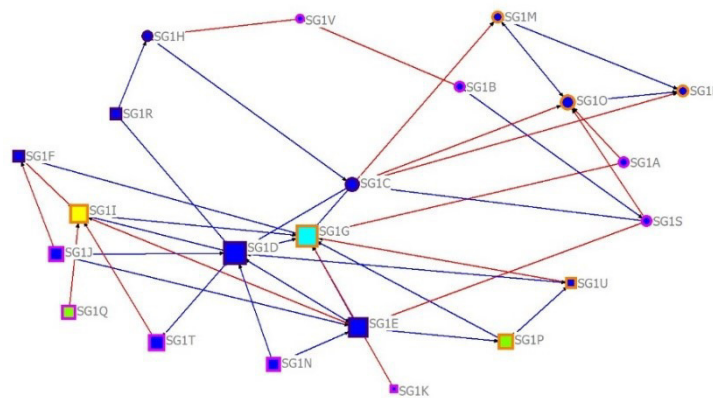
SG1 2

angegeben hat. Sie selbst wird jedoch von wenigen genannt. Dies lässt vermuten, dass diese Schülerin zwar dazu bereit wäre, mit jedem Kind aus der Stammgruppe zu spielen, es jedoch nicht regelmäßig tut. Eine Erklärung hierfür ist aus dieser Forschung nicht möglich, bietet aber einen Ansatz für weitere Forschungen. Anhand der reziproken Beziehungen von SG1C lässt sich ablesen, mit wem sie wahrscheinlich ihre Pausenzeit verbringt. Die Schülerin SG1V und der Schüler SG1K stechen ebenso heraus, da sie bei dieser Frage niemanden

angegeben haben. Hier stellt sich nun die Frage, ob sie die Pausen in der Schulzeit generell alleine verbringen oder ihre Spielpartner aus anderen Stammgruppen stammen. Eventuell haben beide einen Spielpartner in SG1C, die Beziehungen sind aber nicht reziprok. Die Schüler SG1I und SG1Q (zwei der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf) werden auch beim Pausenspiel nicht von Ihren Mitschüler/innen ausgegrenzt. Sie nennen selbst nicht viele Kinder aus ihrer Stammgruppe, sie werden aber sehr oft von den anderen Schüler/innen genannt. Beide haben in diesem Subnetz mindestens eine reziproke Verbindung. Dies zeigt, dass die Mitschüler/innen nicht abgeneigt sind, mit ihnen zu spielen.

Subnetzwerk Hilfestellung SG1

Die dritte Frage war, an wen sich die Schüler/innen wenden, wenn sie Hilfe benötigen. Hier sind die Schülerinnen und Schüler auf den ersten Blick nicht so stark vernetzt wie in den beiden vorherigen Subnetzen. Ursächlich dafür ist vermutlich, dass für die Beanspruchung



SG1 3

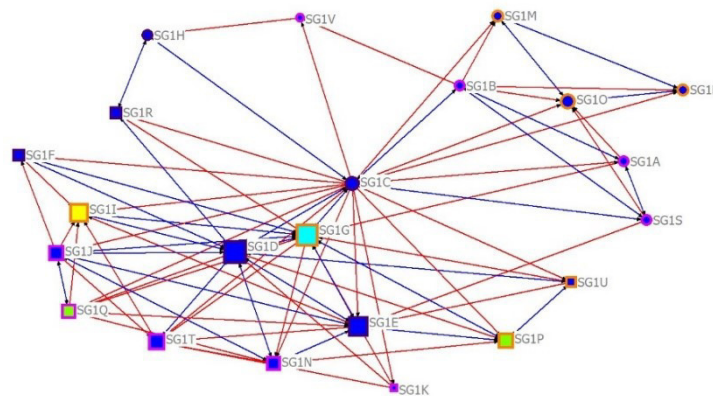
von Hilfe ein besonderes Vertrauensverhältnis gewährleistet sein muss. Andererseits kann man auch davon ausgehen, dass man nur Mitschüler/innen um Hilfe bittet, die man für besonders kompetent hält. Das dünnere Netz (Abbildung SG1 3) entsteht dadurch, dass viele

Schüler/innen zwei oder weniger Mitschüler/innen angegeben haben. Es gibt kein Kind in der Stammgruppe, das niemanden um Hilfe bitten würde. In Bezug auf die verschiedenen Jahrgänge der Stammgruppe lässt sich feststellen, dass vermehrt die jeweils älteren Jahrgänge als Ansprechpartner von den jüngeren Schülerinnen und Schülern bevorzugt werden. Die älteren Schülerinnen und Schüler sind aber nicht ausschließlich die Ansprechpartner. Der Schüler SG1D sticht hierbei heraus, da er keine einseitige Verbindung in diesem Netzwerk besitzt. Jedes der acht Kinder, die SG1D um Hilfe bitten würde, würden sich auch an ihn wenden, wenn sie Hilfe benötigen. Auch die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben Ansprechpartner in der Stammgruppe, an die sie sich wenden. Zwei der drei Schüler werden selbst auch von einigen Mitschülern als Vertrauensperson angegeben. SG1Q ist der einzige Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, der sich zwar an eine Person wendet, aber selbst keine Ansprechperson ist. Aus den anderen Netzwerken lässt sich jedoch herauslesen, dass SG1Q keineswegs isoliert in der Stammgruppe ist. Er wird im Pausenspiel von anderen Mitschülern genannt und hat auch eine reziproke Beziehung zu SG1J. Auffällig ist jedoch, dass er sich nicht auch an

diesen wendet, wenn er Hilfe benötigt. Trotz auditiver Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung ist SG1I eine Kontaktperson für viele Schüler. Es lässt sich also sagen, dass dieser Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bei Problemen nicht auf sich allein gestellt ist, sich an seine Mitschüler/innen wendet und auch als Ansprechpartner genannt wird.

Gesamtnetzwerk SG1

Fasst man nun diese drei Subnetze zu einem großen Netzwerk zusammen (Abbildung SG1 4), so kann man gut erkennen, welche Schüler bzw. Schülerinnen einen hohen Stellenwert in der Stammgruppe haben. An der Größe ihrer Knoten kann man sehen, wie oft sie jeweils



von den anderen genannt wurden. Die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden insgesamt öfter von anderen Schülern genannt als 45% der anderen Schülerinnen und Schüler der Stammgruppe. Ein Schüler wie SG1I mit AVWS ist

SG1 4

ebenso wichtig für die Stammgruppe wie ein Schüler ohne einen Förderbedarf jeglicher Art. Ebenso scheint die Trennung der Geschlechter in diesem Netzwerk nicht so auffällig. An den Rändern gibt es einige Verbindungen von Schülerinnen zu Schülern und umgekehrt. Außerdem sind alle Schüler/-innen über viele Beziehungen miteinander verbunden und es gibt keinen Einzelnen oder eine Gruppe, die isoliert ist.

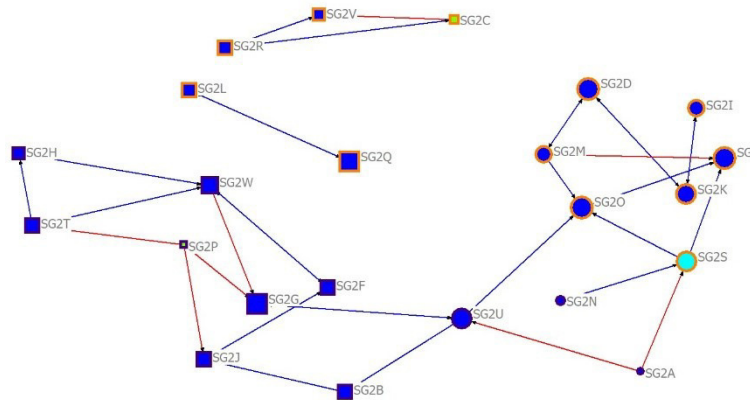
Stammgruppe 2

Die zweite Stammgruppe hat 23 Schülerinnen und Schüler. Von diesen sind 11 Schülerinnen und Schüler im fünften Jahrgang und 12 Schülerinnen und Schüler im sechsten Jahrgang. Die gesamte Stammgruppe besteht aus 10 Mädchen und 13 Jungen. Zwei der Schüler haben den sonderpädagogischen Förderbedarf der emotional-sozialen Entwicklung. Eine Schülerin hat eine Lese-Rechtschreibschwäche.

Subnetzwerk Sitzplatz SG2

Mit Blick auf die Schüler, die einen emotional-sozialen Förderbedarf haben, zeigt sich im Sitzplatznetzwerk (Abbildung SG2 1), dass der Schüler SG2C in einer reziproken Beziehung zu einem seiner Mitschüler steht, Schüler SG2P dagegen in keiner. Er nennt zwar drei Schüler, wird aber weder von einem der drei genannt noch von einem anderen seiner Mitschüler/innen. In der gesamten Stammgruppe gibt es einen weiteren Akteur, der bei dieser Frage keine reziproke Verbindung hat und nicht genannt wird. Dieses Mädchen hat

keinen sonderpädagogischen Förderbedarf. Weiter fällt auf, dass es nur ein Mädchen gibt, das sich (in reziproken Verbindungen) Jungen als Sitznachbarn wünscht. Ansonsten bleiben



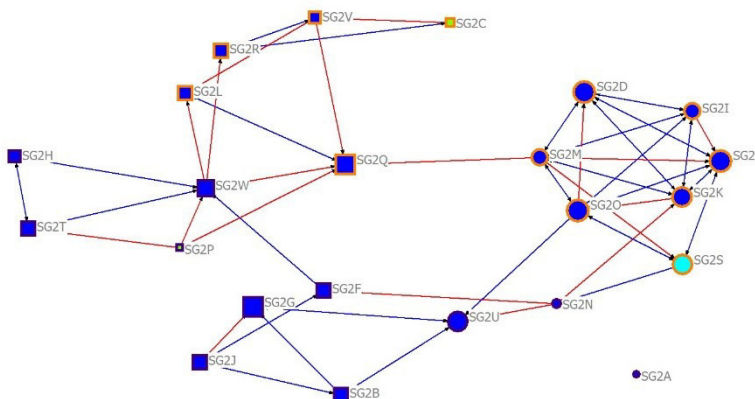
SG2 1

die Jungen und Mädchen unter sich. Die Mädchen sind allerdings mehr miteinander vernetzt als die Jungen. Bei den Jungen bilden sich zwei Gruppen und eine Partnerschaft heraus. Diese sind zudem nach Jahrgängen sortiert. Die größere Jungengruppe ist aus dem

fünften Jahrgang, die Dreiergruppe und die Zweiergruppe sind jeweils aus dem sechsten Jahrgang. Bei den Mädchen ist die Trennung nach Jahrgängen nicht so hervorstechend, es gibt hier zwei reziproke und jahrgangsübergreifende Verbindungen. Die Fünftklässlerin SG2A wünscht sich sowohl eine Fünftklässlerin als auch eine Sechstklässlerin als Sitznachbarin. Die Wahl des gewünschten Sitznachbarn erfolgt, wie im Netz der SG1, nicht nach Kriterien des Förderbedarfs, sondern entlang der Kategorien Alter und Geschlecht.

Subnetzwerk Pausenspiel SG2

Das Subnetz (Abbildung SG2 2) zur zweiten Fragen („Mit wem aus deiner Stammgruppe spielst du in der Pause?“) zeigt mehr Verbindungen als das Sitzplatznetz der SG2. Wobei auch hier der Schüler SG2P keine reziproken Verbindungen hat und auch nicht von einem anderen Akteur genannt wird. Der Schüler SG2C hat die gleichen Verbindungen wie schon



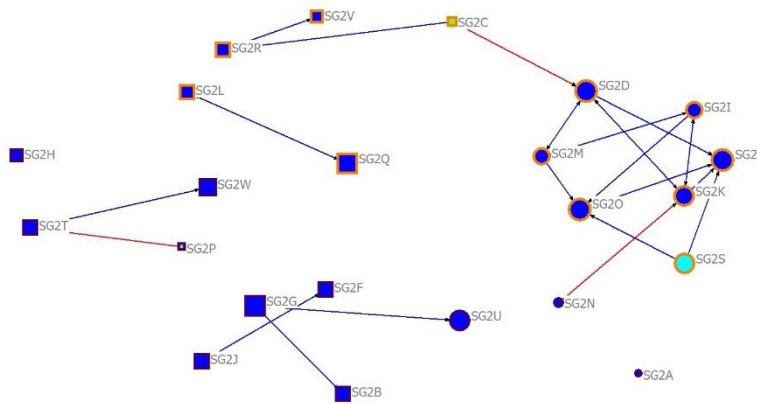
SG2 2

im ersten Subnetz. Hier werden die Verbindungen der Jungen etwas dichter, denn einige Akteure nennen „gruppenübergreifend“ Namen. Auch bei den Mädchen kommt es zu einem dichteren Netz. Auffällig ist das Mädchen SG2A: Es nennt keinen

Namen und wird wiederum nicht von einer/m Mitschüler/in genannt. Ein weiteres Mädchen (SG2N) wird nur einmal genannt (reziproke Verbindung), nennt aber noch drei weitere Schülerinnen und Schüler. In Bezug auf die Jahrgänge nennen die jüngeren Schülerinnen und Schüler die älteren, werden aber nur von zwei älteren Mädchen als Spielpartner angegeben.

Subnetzwerk Hilfestellung SG2

Das dritte Subnetzwerk (Abbildung SG2 3) zur Frage, an wen sich die/der Schülerinnen/Schüler wendet, wenn sie/er Hilfe braucht, ist insgesamt nicht so dicht wie die



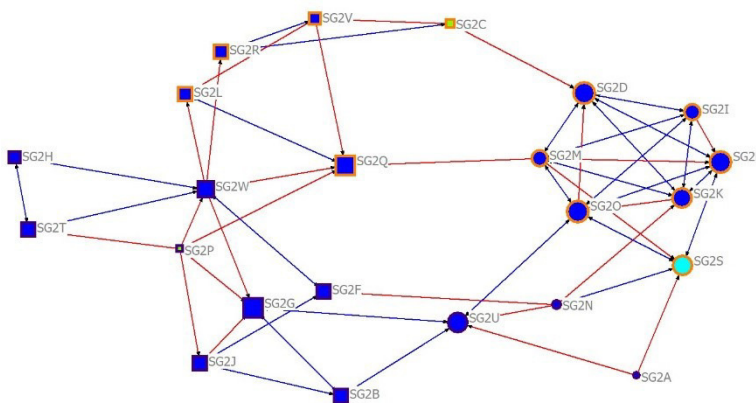
SG2 3

vorangegangenen Subnetze. Die Mädchen bleiben auch hier zum größten Teil unter sich. Die Verbindungen unter den Jungen werden weniger. Der Schüler SG2H (ohne sonderpädagogischen Förderbedarf) nennt bei dieser Frage nun niemanden mehr und wird auch nicht genannt. Seine

beiden wechselseitigen Verbindungen aus den Fragen zuvor sind hier nicht mehr zu finden. Das Mädchen SG2A, welches beim "Pausenspiel" niemanden nannte, nennt auch hier niemanden und wird auch bei dieser Frage nicht genannt. Die Beziehung zwischen dem Schüler SG2C (mit sonderpädagogischem Förderbedarf) und dem Schüler SG2R (ohne sonderpädagogischen Förderbedarf) ist hier weiterhin reziprok. Der Schüler SG2P (mit sonderpädagogischem Förderbedarf) nennt eine Person, wird aber selbst nicht genannt. Nur eine Fünftklässlerin würde sich, wenn sie Hilfe braucht, an eine Sechstklässlerin wenden. Ansonsten gibt es in diesem Subnetz keine jahrgangsübergreifenden Verbindungen.

Gesamtnetzwerk SG2

Das Gesamtnetzwerk (Abbildung SG2 4) der SG2, in dem die Verbindungen zu allen drei



SG2 4

Kategorien abgebildet sind, erkennt man die geringere Vernetzung im Vergleich zu SG1. Es sind deutlich weniger Verbindungen zu sehen. Auch ist die Clusterung des Netzwerks ausgeprägter. Die Unterschiede (Größe der Knoten, abhängig von der Nennung) zwischen den einzelnen Akteuren sind

aufgrund der geringeren Dichte des Netzwerks nicht so ausgeprägt. Der Schüler SG2P (mit sonderpädagogischem Förderbedarf) wird bei keiner Frage von einem seiner Mitschüler/innen genannt, das gleiche trifft auch auf die Schülerin SG2A (ohne sonderpädagogischen Förderbedarf) zu. Der zweite Schüler (SG2C) mit emotional-sozialem

Förderbedarf hat eine reziproke Verbindung, die in allen drei Fragen besteht. Zum Vergleich kann man hier zum Beispiel auf das Mädchen SG2N (ohne sonderpädagogischen Förderbedarf) verweisen, welches eine reziproke Verbindung hat, die (nur) in zwei der drei Fragen vorhanden ist. Wer als Ansprechpartner für ihre/seine Mitschüler/innen gilt, liegt nicht allein an den Attributen des Förderbedarfs. Es muss also weitere Gründe geben.

Vergleich SG1 und SG2/Schlussfolgerungen

Aufgrund der von uns erhobten Daten aus SG1 und SG2 und der daraus erstellten Netzwerke kann der (sonderpädagogische) Förderbedarf als Kategorie nicht als einziges Merkmal einer Sonderstellung im Stammgruppenverband gesehen werden. In der SG1 scheint der sonderpädagogische Förderbedarf weniger eine Rolle zu spielen als für die Schülerinnen und Schüler der SG2. Zumindest zwei der drei Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus SG1 haben mehrere wechselseitige Verbindungen. In der SG2 sind die beiden Schüler mit den emotional-sozialen Förderbedarfen isolierter als in SG1. Ein Schüler (der SG2) wird gar nicht von seinen Mitschüler/innen genannt, der andere Schüler hat zumindest eine stabile reziproke Verbindung. In SG2 stehen auch Schülerinnen und Schüler ohne Förderbedarf im Netz alleine. Die Beziehungsnetze beider Stammgruppen zeigen in Bezug auf den (sonderpädagogischen) Förderbedarf als Ursache für Exklusion kein eindeutiges Bild. Vergleicht man die Verbindungen aller Schüler mit einem Förderbedarf untereinander, sieht man ein ähnlich heterogenes Netzwerk, wie das der Schülerinnen und Schüler ohne Förderbedarf. Der sonderpädagogische Förderbedarf ist in den Beziehungsstrukturen der Stammgruppen nicht der (alleinige) Faktor für Exklusion, es liegt die Vermutung nahe, dass es sich hier um "normale" gruppensdynamische Prozesse unter Kindern und Jugendlichen handelt.

Reflexion und weitere Forschungsperspektiven

Wir haben gezeigt, dass Inklusion mittels Sozialer Netzwerkanalyse analysiert und dargestellt werden kann. Mit Hilfe der drei Fragen, die etwas über die Beziehungen der Schülerinnen und Schüler aussagen, kann man ein Beziehungsnetzwerk erstellen, das Inklusion oder nicht vorhandene Inklusion zeigen kann. Es werden hier nicht nur Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf dargestellt, sondern auch die anderen Kinder der jeweiligen Stammgruppe, unabhängig von Kategorisierungen. Weiter haben wir gezeigt, dass ein sonderpädagogischer Förderbedarf nicht allein die Ursache für Inklusion oder Exklusion sein kann, sondern weitere Faktoren eine Rolle spielen müssen. In den hier vorhandenen Netzwerken erkennt man beispielsweise eine Trennung nach Geschlecht. Jungen und Mädchen bleiben jeweils unter sich. Aus unserer Sicht ist die Soziale Netzwerkanalyse eine gute Methode, um einen Einblick in die Beziehungen einer

Stammgruppe oder einer Klasse zu bekommen, und bildet einen guten Ausgangspunkt für weitere Forschungsperspektiven und methodische Anschlussmöglichkeiten. Man kann zum Beispiel in eine quantitative Forschungsrichtung gehen und sich die drei von uns genutzten Fragen von weiteren Stammgruppen der beiden Schulen beantworten lassen, um mehr Daten zu erhalten, und damit dann eventuelle Gründe, wie zum Beispiel Standort, aufzudecken oder um verschiedene Altersstufen miteinander zu vergleichen. In einem neuen Forschungsansatz kann man auch Vergleiche zwischen Stammgruppen und Klassen weiterer Schulen ziehen. Oder man orientiert sich in Richtung einer qualitativen Studie und fragt zum Beispiel einzelne Schülerinnen und Schüler aus den Stammgruppen genauer nach ihren Beziehungen, zum Beispiel nach Gründen, warum sie Mitschüler/innen nennen oder nicht nennen.

Inklusion bedeutet auch, dass alle Menschen unabhängig von jeglichen Einschränkungen ein Recht auf eine qualitativ hochwertige Bildung haben (Deutsche UNESCO-Kommission). Es ist zwar zu erkennen, dass in den Stammgruppen Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Beziehungsnetzwerk vertreten sind, jedoch geben diese Netzwerke keine Auskunft über die Inklusion in den Unterricht oder die Leistungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Diese kann in neuen Netzwerken mit anderen Attributen und Kategorien (Fragen) erstellt werden.

Die Netzwerke können den Lehrkräften für ihre pädagogische Arbeit als Unterstützung dienen. Gerade, wenn man zum Beispiel die Netzwerke über das Schuljahr hinweg immer wieder erstellt. So kann gegebenenfalls ein Prozess von Inklusion und Zusammenhalt dokumentiert werden. Aber es könnte auch möglichen (systematischen) Ausgrenzungen vorgebeugt, entgegengewirkt oder diese verhindert werden.

Literaturverzeichnis

Benkert, Christine: Was ist Inklusion - aus Sicht verschiedener Disziplinen

<https://inklusion.hypotheses.org/1539> Stand 21.2.2018 13:10

Borgatti, S.P., Everett, M.G. and Freeman, L.C. 2002. Ucinet 6 for Windows: Software for Social Network Analysis. Harvard, MA: Analytic Technologies.

Deutsche UNESCO Kommission: Was ist inklusive Bildung

<http://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung/hintergrund-inklusive-bildung/inklusive-bildung-inhalte.html> Stand 21.2.2018 12:52

Fuhse, Jan A. (2016): Soziale Netzwerke. Konzepte und Forschungsmethoden. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft mbH; UVK/Lucius (UTB Sozialwissenschaften, 4563).

Hansen-Schaberg, Inge (Hg.) (2012): Reformpädagogische Schulkonzepte. Neuausg.

- Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren. Huisman, Mark; van Duijn, Marijtje A. J. (2005): Software for Social Network Analysis. In: John Scott, Peter J. Carrington und Stanley Wasserman (Hg.): Models and methods in social network analysis. Cambridge: Cambridge University Press (Structural analysis in the social sciences, 28), S. 270–316, zuletzt geprüft am 06.03.2018.
- Jansen, Dorothea (2003): Einführung in die Netzwerkanalyse. Grundlagen, Methoden, Forschungsbeispiele. 2. erweiterte Auflage. Wiesbaden, s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-663-09875-1>.
- Nicht, Jörg (2013): Schulklassen als Soziale Netzwerke. Eine netzwerkanalytische Studie zu Peer-Beziehungen in binational-bilingualen Schulprojekten. Wiesbaden: Springer VS (Schule und Gesellschaft, Bd. 55).
- Rürup, Matthias; Röbbken, Heinke; Emmerich, Marcus; Dunkake, Imke (2015): Netzwerke im Bildungswesen. Eine Einführung in ihre Analyse und Gestaltung. Wiesbaden: Springer VS (Lehrbuch). S.20-21.
- Steinbrink, Malte; Schmidt, Jan-Berent; Aufvenne, Philipp (2013): Soziale Netzwerkanalyse für HumangeographInnen. Einführung in UCINET und NetDraw in five steps. Potsdam: Univ.-Verl. (Potsdamer Geographische Praxis, 5).

Toleranzkonzepte von Schülerinnen und Schülern aus inklusiven und nicht-inkluisiven Klassen im Vergleich

Jonas Boldt, Lara Krauß

Einleitung

„In der heutigen Welt ist Toleranz wichtiger als je zuvor“¹, heißt es in der *Erklärung von Prinzipien der Toleranz*, welche die UNESCO im Jahr 1995 verabschiedete. Weiterhin heißt es dort, die „Erziehung zur Toleranz“ sei eines der „vordringlichsten Bildungsziele[n]“². Es ist folglich von gesellschaftlichem Interesse, tolerantes Verhalten bei Schülerinnen und Schülern³ zu stärken. In diesem Zusammenhang machen Stimmen in den Medien auf sich aufmerksam, die eine Verbindung zwischen inklusivem Unterricht an Schulen und der Erziehung zur Toleranz sehen: „Inklusion lehrt Kinder Rücksicht und Toleranz“, wird ein Lehrer in der *ZEIT* zitiert.⁴ In der aktuellen Diskussion unterstützen solche Thesen den Standpunkt derer, die für mehr Inklusion in Unterricht und Gesellschaft plädieren. Ob die Thesen auch wissenschaftlich haltbar sind, ist bislang kaum geklärt.

Bevor jedoch kausalen Zusammenhängen nachgegangen werden kann, sollten Korrelationen zwischen Toleranz und inklusiver Arbeit an Schulen nachgewiesen werden. Einen ersten Schritt soll dabei dieser Forschungsbericht leisten, der auf die Beantwortung folgender Forschungsfrage abzielt: Unterscheidet sich das Toleranzkonzept der SuS zwei inklusiv arbeitender Klassen (I-Klassen) einer Osnabrücker Gesamtschule von SuS zwei nicht inklusiv arbeitender Klassen (N-Klassen) derselben Schule? Um die Frage differenziert beantworten zu können, bedarf es zunächst eines theoretischen Hintergrundes. Daher gehen wir im ersten Teil dieses Forschungsberichts näher auf die Definition von Toleranz sowie auf theoretische Zusammenhänge von Inklusion und Toleranz ein. Anschließend werden wir den Aufbau und die Ergebnisse einer Fragebogenstudie an einer Gesamtschule im Raum Osnabrück darlegen, welche zur Beantwortung der Forschungsfrage durchgeführt wurde. Die entsprechende Auswertung erfolgt dann im letzten Teil dieses Forschungsberichts.

Was ist Toleranz?

Obwohl der Begriff der Toleranz allgemein bekannt ist und vielfach verwendet wird, gibt es für ihn keine eindeutige wissenschaftliche Definition. Im Folgenden werden einige Ansätze

¹ UNESCO, Erklärung von Prinzipien der Toleranz, Art. 3.1.

² Ebd. Art. 4.2.

³ Im Folgenden abgekürzt: „SuS“.

⁴ Diaz, Gymnasiastin mit Down-Syndrom.

vorgestellt, mithilfe derer wir eine Arbeitsdefinition entwickeln können, die letztendlich der durchgeführten Studie zugrunde liegen soll.

Jede Definition von Toleranz ist kontextabhängig und gelingt oft nur über seine Abgrenzung oder die Einbeziehung von anderen Formen des gesellschaftlichen Umgangs. So setzt sich der UNESCO zufolge Toleranz zusammen aus „Respekt, Akzeptanz und Anerkennung der Kulturen der Welt, unserer Ausdrucksformen und Gestaltungsweisen unseres Menschseins“.⁵ Diese Formulierung ist so weit gefasst, dass sie allein als Arbeitsdefinition nicht geeignet ist. Andere Autoren sehen in der Toleranz einerseits „eine moralische Anstrengung“⁶, andererseits ein „gleichgültiges Gewährenlassen“⁷. Dabei muss der Begriff nicht immer positiv konnotiert sein. Johann Wolfgang von Goethe etwa sieht das bloße Tolerieren eines Gegenübers in Form von Duldung als eine Beleidigung an. Seiner Meinung nach „muss [Toleranz] zur Anerkennung führen“⁸. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung haben sich Feldmann, Henschel und Ulrich darum bemüht, die Begriffsvielfalt in einer wissenschaftlich verwendbaren Definition zusammen zu führen. Ihnen zufolge ist Toleranz „eine Maxime für die individuelle und ethisch motivierte Entscheidung, einen Konflikt aus Einsicht in die prinzipielle Gleichberechtigung des Anderen gewaltfrei zu regeln“⁹. Daraus ergeben sich drei Kriterien für das Vorliegen von Toleranz. Erstens muss ein Konflikt vorliegen. Zweitens darf keine Gewalt angewendet werden. Drittens muss dem Verhalten die „Anerkennung des gleichen Rechts auf freie Entfaltung“¹⁰ zugrunde liegen. Einen anderen Ansatz stellt Michael Walzer in seinem Buch *Über Toleranz* dar. Anstatt sich auf eine Definition zu beschränken, unterscheidet er fünf Ausprägungen von Toleranz. Die „resignierte Duldung der Differenz“¹¹ ist eine dieser Ausprägungen und bezeichnet das Aushalten eines Konflikts um des Friedens willen. Die zweite Möglichkeit ist eine „wohlwollend gleichgültige“¹² Einstellung, bei der sich betroffene schlicht nicht an den Unterschieden zu anderen stören. Die dritte Ausprägung wird später als „stoische Akzeptanz“¹³ benannt und meint die Anerkennung der Rechte des Anderen „aus prinzipiellen Erwägungen“¹⁴. Die vierte und fünfte Einstellung nach Walzer widerspreche mindestens dem Ersten der von Feldmann et al. genannten Toleranzkriterien. Es handelt sich hierbei zum

⁵ UNESCO, Erklärung von Prinzipien der Toleranz, Art. 1.1.

⁶ Alexander Mitscherlich in: Ulrich, Achtung (+) Toleranz, S. 67.

⁷ Herbert Marcuse, in: Ulrich, Achtung (+) Toleranz, S. 67.

⁸ Johann Wolfgang von Goethe, in: Ulrich, Achtung (+) Toleranz, S. 67.

⁹ Feldmann, Henschel, Ulrich, Toleranz - Grundlage für ein Demokratisches Miteinander, S. 24.

¹⁰ Ebd.

¹¹ Walzer, Über Toleranz, S. 17f.

¹² Ebd.

¹³ Beyer u. Schulze, Toleranz an der Schule, S. 27.

¹⁴ Walzer, Über Toleranz, S. 17f.

einen um Offenheit, Neugierde und Anerkennung und schließlich um die „enthusiastische Bejahung der Differenz“.¹⁵

Im Rahmen dieses Forschungsberichts soll Toleranz insbesondere auch in Bezug auf die Inklusion von Menschen mit Beeinträchtigungen an Schulen betrachtet werden. Historisch gesehen bezieht sich der Begriff jedoch zunächst nur auf den Umgang mit religiösen Konflikten und wird später auf ethnische und politische Differenzen ausgeweitet.¹⁶ Erst in die relativ offen gefasste Definition der UNESCO können auch Menschen mit Beeinträchtigungen sowie Menschen anderer gesellschaftlicher Gruppen mit einbezogen werden.¹⁷ Die praxisorientierte Definition nach Feldmann, Henschel und Ulrich ermöglicht eine klare Abgrenzung von Toleranz gegenüber Schein- oder Intoleranz und nennt mit der gewaltfreien Konfliktregelung ein konkretes Toleranzkriterium. Allerdings lassen Feldmann et al. kaum Spielraum für einen Vergleich verschiedener Ausprägungen von Toleranz zu. Außerdem muss für die Anwendung ihrer Definition zunächst ein konkreter Konflikt ausgemacht werden. Im Falle der Inklusion an Schulen ist dies – glücklicherweise – nicht unbedingt gegeben. Erst die Definition von Toleranz nach Walzer ermöglicht es, verschiedene Formen von Toleranz zu unterscheiden und diese auch mithilfe eines Fragebogens bei SuS zu erfassen.

Die bisher gewonnenen Erkenntnisse lassen sich nun zu folgender Arbeitsdefinition zusammenführen: *Toleranz bedeutet das Dulden, Akzeptieren oder Anerkennen und Respektieren der Kulturen und Religionen unserer Welt, sowie der unterschiedlichen Formen des Menschseins hinsichtlich Körper und Geist. Sie bedeutet auch, dass eventuell auftretende Konflikte stets gewaltfrei gelöst werden. Vorliegen kann Toleranz in Form einer der fünf von Walzer beschriebenen Ausprägungen.* Man kann nun einwenden, in diese Definition müssten noch andere Personengruppen etwa wegen ihrer „Diätetik, ein(es) sexuelle(n) Verhalten(s) oder eine(r) Art sich zu kleiden“¹⁸ explizit aufgenommen werden. Es soll daher betont werden, dass es sich hierbei um eine zweckmäßige Formulierung handelt, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. Den Umgang mit religiösen, aber vor allem kulturellen Differenzen, möchten wir u.a. aufgrund der aktuellen Relevanz des Themas im Zusammenhang mit den gestiegenen Immigrationsraten betrachten. Außerdem wird Fremdheit im Sinne von Herkunft, Aussehen und Kultur sehr gut von Kindern wahrgenommen, während andere Formen des Andersseins z.T. noch nicht eingeordnet werden können.¹⁹ Toleranz gegenüber Menschen mit anderer sexueller Orientierung oder

¹⁵ Ebd.

¹⁶ Beyer u. Schulze, Toleranz an der Schule, S. 19f.

¹⁷ „Ausdrucksformen und Gestaltungsweisen des Menschseins“ s.S.1.

¹⁸ Walzer, Über Toleranz, S. 17f.

¹⁹ Vgl. Wagner, Handbuch Inklusion, S. 89f.

weiteren Gruppen wird demnach nicht als unwichtig erachtet, lässt sich jedoch im Rahmen dieses Forschungsberichts nicht betrachten.

Inklusion und Toleranz

Wie in der Einleitung erwähnt, wird in der aktuellen Debatte der Aspekt der Toleranzförderung als Argument für ein inklusives Schulsystem genutzt. Auch von vielen Lehrkräften wird dieser positive Einfluss auf die SuS angenommen, wie Ergebnisse einer kürzlich durchgeführten Forsa-Umfrage zeigen.²⁰ Mit dieser Denkweise einher geht die Tatsache, dass einige Bestandteile von Toleranz – etwa der respektvolle Umgang der SuS miteinander – als Indikatoren für gelungenen inklusiven Unterricht gelten.²¹ Allerdings scheint es insgesamt schwierig, Ursache und Wirkung voneinander zu trennen. So wird Toleranz einerseits als Ergebnis von Inklusion beschrieben, andererseits gilt sie als eine Voraussetzung für deren Gelingen.²² Dieser Zusammenhang erscheint nachvollziehbar, bedarf aber einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Frage, inwieweit in der Schule Toleranz überhaupt vermittelt werden kann. Hierzu lassen sich eine Vielzahl von Sozialisations- und Lerntheorien sowie Grundlagen der Moralerziehung heranziehen.²³ Ihre Anwendung auf die Toleranz zeigt laut Beyer und Schulze, dass diese „als moralische Norm durch Sozialisationsinstanzen internalisiert werden kann.“²⁴ Schule ist in ihrer Funktion als eine solche Instanz also theoretisch dazu befähigt, die Toleranz der SuS zu fördern. Im Hinblick auf den Einfluss von Inklusion soll hier die Strukturfunktionale Theorie nach Parson hervorgehoben werden, laut der eine Werteorientierung für Heranwachsende in Form von Rollenmustern geschaffen werden muss. Es bedarf demnach „der Interaktion, durch die [...] angemessene Rollen aufgezeigt [...] werden.“ Tolerantes Verhalten gegenüber bestimmten Gruppen könnte demnach nur erlernt werden, wenn es überhaupt zu Interaktionen mit diesen Gruppen kommt und der tolerante Umgang als ein Rollenmuster deutlich wird. Dies deckt sich mit Erkenntnissen aus der empirischen Sozialforschung, wonach die Wahrscheinlichkeit für respektvolles Verhalten von Kindern gegenüber Mitmenschen mit Behinderung steigt, wenn es von Erziehungskräften vorgelebt wird.²⁵

Forschungshypothese

Auf Grundlage unserer Forschungsfrage gehen wir von der Hypothese aus, dass diejenigen SuS einer Gesamtschule im Raum Osnabrück, die eine inklusiv arbeitende Klasse (I-Klasse) besuchen, ein anderes Toleranzkonzept haben als SuS, die eine nicht-inklusive

²⁰ Forsa, Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer, S. 3.

²¹ Wahlfrank u. Zierer, Inklusion, S. 60.

²² Streese et al., Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz, S. 70.

²³ Vgl. Beyer u. Schulze, Toleranz an der Schule, S. 52f.

²⁴ Ebd., S. 87.

²⁵ Wagner, Handbuch Inklusion, S. 90.

Parallelklasse (N-Klasse) besuchen. Weiterhin vermuten wir, dass das Toleranzkonzept der SuS der I-Klassen insofern anders ist als das der N-Klassen, als dass ihre Ansichten häufiger der nach Walzer festgelegten vierten Kategorie der Offenheit, Neugierde und Anerkennung der Differenz und der fünften Kategorie der „enthusiastische Bejahung der Differenz“ entsprechen.

Definition der Begriffe „Inklusion“ und „inklusive Schulkasse“

Inklusion im engen Sinne bedeutet, dass alle Menschen die Möglichkeit haben, an allen Aktivitäten teilzunehmen, unabhängig von einer Behinderung.²⁶ Barrierefreiheit in allen von Menschen gestalteten Bereichen des gesellschaftlichen Lebens sorgt dafür, dass dies gewährleistet ist.²⁷ Die Sozialorganisation *Aktion Mensch* verwendet den Begriff der Inklusion eher im weiten Sinne und bezeichnet Inklusion als das natürliche Dazugehören jedes einzelnen Menschen in der Gesellschaft, nicht nur unabhängig einer Behinderung, sondern auch unabhängig seines Aussehen und der Sprache. Es sei normal, verschieden zu sein, wenn die Idee der Inklusion in der Gesellschaft umgesetzt und gelebt wird.²⁸

Auf Beschluss des Niedersächsischen Landtags am 20. März 2012 sind weiterführende Schulen in Niedersachsen seit dem 1. August 2013 verpflichtet, SuS mit Beeinträchtigungen an ihrer Schule aufzunehmen und inklusiven Unterricht anzubieten.²⁹ Ist hier im Folgenden von einer „inklusive Klasse“ bzw. einer „I-Klasse“ die Rede, so ist damit eine Schulkasse gemeint, in der sich mindestens eine Schülerin oder ein Schüler befindet, die oder der einen besonderen Förderbedarf in einem der folgenden Bereiche besitzt: „emotionale und soziale Entwicklung, geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Hören, Sehen, Lernen, Sprache“.³⁰

Forschungsdesign und Aufbau der Studie

Zur Überprüfung der aufgestellten Hypothese wurden SuS im Alter zwischen 12 und 14 Jahren aus vier Klassen der Jahrgangsstufe 7 einer Gesamtschule im Raum Osnabrück befragt, von denen jeweils zwei Klassen I-Klassen sind. In jeder der beiden I-Klassen befinden sich zwei SuS, die einen besonderen Förderbedarf besitzen. In den N-Klassen befinden sich keine SuS mit einem besonderen Förderbedarf.

Um eine eventuelle Korrelation zwischen dem Toleranzkonzept der SuS und der Klassenform besser interpretieren zu können, müssen mögliche Störfaktoren minimiert werden. Aus diesem Grund wird die Studie in vier Klassen der gleichen Schule durchgeführt, denn jede Schule weist ein anderes Leitbild auf und setzt unterschiedliche Schwerpunkte bei

²⁶ UN-Behindertenrechtskonvention.

²⁷ Behindertenbeauftragte.

²⁸ Scheifl, Was ist Inklusion?

²⁹ Buchmann, Die inklusive Schule.

³⁰ Ebd.

der Bildung und Erziehung ihrer SuS. Nicht ausgeschlossen werden kann jedoch der individuelle Einfluss der verschiedenen Lehrkräfte. Nicht alle Klassen werden von den gleichen Lehrerinnen und Lehrern, die die gleichen Weltanschauungen und Werte vermitteln, unterrichtet. Da einige SuS mit großer Wahrscheinlichkeit nicht nur innerhalb ihrer Klasse mit körperlich oder geistig beeinträchtigten Menschen in Kontakt kommen, sondern auch privat im Familienkreis oder mit Freunden und Gleichaltrigen bei Freizeitaktivitäten, wird im Fragebogen ebenfalls erfragt, ob sie Kontakt zu einer Person mit einem besonderen Förderbedarf haben und falls ja, in welchem Kontext. Natürlich entwickeln Kinder und Jugendliche ihr Toleranzkonzept nicht ausschließlich auf Grundlage der Tatsache, wie häufig sie in Kontakt mit beeinträchtigten Menschen sind. Andere Faktoren wie Erfahrungen mit der Herkunft, Religionszugehörigkeit, sexuellen Orientierung, persönlichen Werten und Überzeugungen der eigenen Person oder Personen im familiären, freundschaftlichen oder sonstigen Umfeld können das individuelle Toleranzkonzept neben dem Bildungsstand der Eltern, biografischen Erfahrungen und vielem mehr beeinflussen. Auf diese Einflussfaktoren kann im Rahmen dieser Studie jedoch keine Rücksicht genommen werden.

Aufbau des Fragebogens

Sowohl methodisch als auch inhaltlich diente *Toleranz an der Schule* von Thomas Beyer und Birgit Schulze als Orientierung zur Erstellung des Fragebogens. Die beiden Autoren stellen in ihrem Buch ihre gemeinsame „Untersuchung über Auswirkungen eines deutsch-polnischen Schulprojektes [...] auf den Toleranzbegriff der Schüler“ dar. Auch Beyer und Schulze führten dabei eine Fragebogenstudie durch. Einige darin verwendete Fragen wurden in abgewandelter Form für diese Studie genutzt.

Die befragten SuS der Gesamtschule im Raum Osnabrück sollten sich mithilfe des Fragebogens in Form von Skalen zu fünf Aussagen bezüglich Beeinträchtigung bzw. Personen mit besonderem Förderbedarf an ihrer Schule äußern. Die Skalen erstreckten sich von „stimme voll zu“ über „stimme eher zu“, „lehne eher ab“ bis zu „lehne voll ab“ und ließen ebenfalls die Möglichkeit der Angabe „das weiß ich nicht“. Inhaltlich entsprechen diese Aussagen jeweils einer der fünf Ausprägungen des Toleranzmodells von Walzer. So kann anhand der Zustimmung bzw. Ablehnung zu einer bestimmten Aussage eine tendenzielle Zuordnung der SuS zu einer Ausprägung nach dem Modell von Walzer vorgenommen werden. Eine hohe Zustimmung zu bestimmten Aussagen ist hier ein Hinweis darauf, dass die Vorstellungen der SuS den jeweils zugrundeliegenden Ausprägungen entsprechen. Damit diese Einordnung nicht nur in Bezug auf die Toleranz gegenüber Menschen mit Beeinträchtigungen und besonderem Förderbedarf stattfindet, sondern im Sinne der aufgestellten Arbeitsdefinition auch andere zu tolerierende Aspekte aufgreift, sollen die befragten SuS ebenso ihre Zustimmung oder Ablehnung gegenüber Aussagen zu Kindern

mit Migrationshintergrund äußern. Diese Aussagen sind ebenfalls nach dem Modell von Walzer aufgebaut und lassen Rückschlüsse zu, die sich auf dieses Modell sowie auf die äquivalenten Aussagen zu Menschen mit Beeinträchtigungen bzw. besonderem Förderbedarf beziehen lassen. Eine konkrete Aussage über das Toleranzkonzept einer Schülerin oder eines Schülers im Allgemeinen kann so nicht gegeben werden, dennoch könnte sich eine gewisse allgemeine Tendenz aufzeigen lassen.

Des Weiteren sollen die Befragten ebenso ihre Meinung zu einer Aussage zur Religionsvielfalt bzw. zur allgemeinen Akzeptanz der Verschiedenheit von Menschen hinsichtlich Religion, Aussehen und Sprache in Form von Skalen äußern. Diese Aussagen lassen sich jedoch nicht in das Modell nach Walzer einordnen, sondern ermöglichen es lediglich, im Sinne der Definition der Toleranz andere zu tolerierende Aspekte abzufragen und in der Untersuchung zu berücksichtigen. Außerdem soll die Meinung der SuS zum Thema gewaltfreie Konfliktlösung erfragt werden im Sinne der Toleranzdefinition der Bertelsmann Stiftung. Darüber hinaus sollen die Befragten Angaben darüber machen, ob und wo sie in Kontakt mit Menschen treten, die einen besonderen Förderbedarf bzw. eine Beeinträchtigung aufweisen. So kann gewährleistet werden, dass ein eventueller Zusammenhang zwischen dem Toleranzkonzept der SuS sowie ihrem Kontakt zu Menschen mit einem besonderen Förderbedarf hergestellt werden kann.

Präsentation der Ergebnisse

Insgesamt nahmen 91 Siebtklässler einer Gesamtschule im Raum Osnabrück im Alter zwischen 12 und 14 Jahren an der Befragung mittels Fragebogen teil. 42 SuS (46,15%) besuchen eine der I-Klassen, 49 SuS (53,85%) eine der N-Klassen. 70,33% aller SuS geben an, Kontakt zu Menschen mit einem besonderen Förderbedarf zu haben, wobei dies auf insgesamt 85,71% der SuS der I-Klassen und auf 57,14% der N-Klassen zutrifft. Während die meisten SuS der I-Klassen mit 83,33% angeben, Menschen mit besonderem Förderbedarf in der Schule zu begegnen, treffen einige diese ebenfalls in ihrem Freundeskreis (19,44%) oder in ihrer Familie (11,11%) an. Die Mehrheit der SuS der N-Klassen nennen ebenfalls die Schule als Ort, an dem sie mit Kindern, die einen besonderen Förderbedarf haben, in Kontakt treten (57,14%), wobei auffällig viele ebenfalls Menschen mit besonderem Förderbedarf in ihrem Freundeskreis haben (42,86%) oder ihnen bei anderen Aktivitäten außerhalb der Schule begegnen (21,43%).

Gesamtergebnisse beider Klassenformen zu Aussagen der Themen Herkunft und Beeinträchtigung

Auffällig ist, dass die Mehrheit aller befragten SuS bei Aussagen, die der vierten – Offenheit, Neugierde und Anerkennung – und fünften Ausprägung – „enthusiastische Bejahung der

Differenz“ – des Toleranzmodells nach Walzer entsprechen, eine vollkommene Zustimmung („stimme voll zu“) oder eine teilweise Zustimmung („stimme eher zu“) angeben. So können etwas über die Hälfte aller befragten SuS der bei Ausprägung fünf angesiedelten Aussage, „Es ist schön, wenn Kinder mit Migrationshintergrund an meine Schule gehen, weil sie anders sind als ich“, vollkommen und 29,67% teilweise zustimmen. Entsprechend dazu lehnen 64,84% die Aussage „Ich finde es doof, dass Kinder mit Migrationshintergrund an meine Schule gehen, weil sie anders sind als ich“ vollkommen ab. Dennoch ist es fast genauso vielen aller Befragten egal, ob SuS mit Migrationshintergrund an ihre Schule gehen oder nicht. Etwas anders sehen die Gesamtergebnisse in Bezug auf Aussagen zum Thema Beeinträchtigungen und Kindern mit besonderem Förderbedarf aus. Nur 25,27% aller SuS können der Aussage, dass Kinder mit einem besonderen Förderbedarf eine Bereicherung für die Schule darstellen, vollkommen zustimmen, während 45,05% dieser Aussage eher zustimmen. 61,54% aller SuS ist es egal, ob Kinder mit besonderem Förderbedarf ihre Schule besuchen. Eine Aussage, die der ersten Ausprägung – der „resignierten Duldung der Differenz“ – zum Thema Beeinträchtigung und Förderbedarf entspricht, wird von der Mehrheit der SuS (32,97%) abgelehnt, wohingegen ebenfalls eine große Zahl an SuS nicht weiß, wie sie zu dieser Aussage stehen soll (21,98%).

Ergebnisse der I-Klassen und N-Klassen im Vergleich

Stellt man nun die Ergebnisse der Zustimmungen und Ablehnungen der SuS der I-Klassen zu Aussagen der Ausprägung vier und fünf nach Walzer denen der SuS der N-Klassen gegenüber, sind folgende Unterschiede erkennbar: 23,81% der SuS der I-Klassen stimmen der zum Thema Beeinträchtigung und Förderbedarf gehörenden Aussage der fünften Ausprägung vollkommen zu, 38,10% stimmen teilweise zu. Fast ebenso viele SuS der N-Klassen zeigen vollkommene Zustimmung (26,53%), wohingegen die Zahl der teilweisen Zustimmungen mit 51,02% deutlich höher ist als die der SuS der I-Klassen. Ähnliche Ergebnisse zeigen sich bei den Zustimmungen der Klassen zu Aussagen, die der vierten Ausprägung zuzuordnen sind. 26,19% der SuS der I-Klassen und 20,41% der SuS der N-Klassen stimmen der Aussage vollkommen zu, während 40,48% der I-Klassen und 53,06% der N-Klassen teilweise zustimmen.

Die größte Zustimmung findet sich bei beiden Klassenformen bei Aussagen, die sich nach dem Toleranzmodell von Walzer den Ausprägungen zwei und drei – der „wohlwollenden Gleichgültigkeit“ und der „stoischen Akzeptanz“ – zuordnen lassen. SuS der I-Klassen stimmen mit etwa 65% sowie 75% vollkommen zu. Dies ist eine höhere Zustimmung als bei Aussagen der Ausprägung vier und fünf. Bei den SuS der N-Klassen ist eine ähnliche Tendenz zu beobachten. Hier liegt die vollkommene Zustimmung bei etwa 62% sowie 86%.

Insgesamt lassen sich folglich sowohl bei den I-Klassen als auch bei den N-Klassen ähnliche Tendenzen hinsichtlich des Antwortverhaltens beobachten.

Anders sehen die Ergebnisse bei Aussagen der Ausprägung eins aus, da sich hier die Ergebnisse innerhalb einer Klassenform je nach Thema – Beeinträchtigung und Herkunft – unterscheiden. Beim Thema Beeinträchtigung und besonderer Förderbedarf sind bei den I-Klassen alle möglichen Antworten mit durchschnittlich 20% vertreten. Bei der äquivalenten Aussage zum Thema Herkunft ist die Verteilung anders: Hier ist sowohl eine hohe vollkommene Zustimmung (33,3%) als auch eine große vollkommene Ablehnung (19,1%) zu sehen, wobei ein ebenfalls sehr großer Teil (30,9%) keine Antwort weiß. Bei den N-Klassen ist ebenfalls eine andere Verteilung zu beobachten: Sie lehnen die Aussage zum Thema Beeinträchtigung mit großer Mehrheit ab. Die Verteilung bei der Aussage zum Thema Herkunft ist dagegen so ähnlich wie die der inklusiven Klassen. Hier liegt die vollkommene Zustimmung bei 32,6% und die Ablehnung bei 22,4%, mit einem ebenfalls großen Teil an SuS, die keine Antwort wissen (16,3%). Auffällig ist hier auch der Unterschied im Antwortverhalten der beiden Klassenformen bei der Ausprägung eins zum Thema Beeinträchtigung.

Die Zustimmungen und Ablehnungen der SuS beider Klassenformen unterscheiden sich deutlich bei der Aussage „Kinder mit einer geistigen Beeinträchtigung sollen die gleiche Schulklasse besuchen dürfen wie Kinder ohne Beeinträchtigung“ sowie bei der äquivalenten Aussage bezogen auf Kinder mit einer körperlichen Beeinträchtigung. Während 57,14% der SuS der I-Klassen der erstgenannten Aussage vollkommen und 23,81% eher zustimmen, gibt es bei SuS der N-Klassen eine vollkommene Zustimmung von 75,51%. Äußerst ähnliche Ergebnisse sind bei der äquivalenten Aussage zu finden, sodass sich insgesamt mehr SuS der N-Klassen dafür aussprechen, dass Kinder mit einer körperlichen sowie geistigen Beeinträchtigung die gleiche Klasse wie Kinder ohne Beeinträchtigungen besuchen dürfen sollen.

Weiterhin lassen sich deutliche Unterschiede im Antwortverhalten der SuS zu der Aussage „Mir ist es sehr wichtig, dass Konflikte gewaltfrei gelöst werden“ finden. 57,14% der SuS der I-Klassen stimmen der Aussage vollkommen, 23,81% teilweise zu. In den N-Klassen sind es dagegen 77,55% der SuS, die vollkommene Zustimmung angeben.

Beantwortung der Forschungsfrage und Interpretation der Ergebnisse

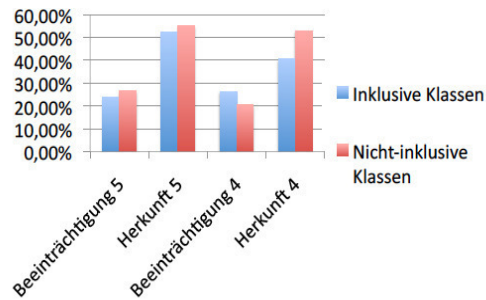
Die eingangs formulierte Fragestellung, ob sich das Toleranzkonzept der SuS zwei inklusiv arbeitender Klassen des 7. Jahrgangs einer Gesamtschule im Raum Osnabrück von dem Toleranzkonzept von SuS zwei nicht inklusiv arbeitender Klassen desselben Jahrgangs dieser Schule unterscheidet, kann verneint werden. Obwohl sich die SuS je nach

Klassenform teilweise deutlich in ihrem Antwortverhalten unterscheiden, können sowohl die SuS der I-Klassen als auch die SuS der N-Klassen derselben Ausprägung des Modells nach Walzer zugeordnet werden. Denn die Ergebnisse der Fragebogenauswertung zeigen, dass SuS beider Klassenformen Aussagen der Ausprägung drei, der „stoischen Akzeptanz“, mit großer Mehrheit vollkommen zustimmen. Da dies auf Aussagen beider Themen – Thema Beeinträchtigung und Thema Herkunft – zutrifft, kann daraus geschlossen werden, dass es sich dabei um das vorwiegend vertretene Toleranzkonzept aller SuS handelt. Ein Unterschied im Toleranzkonzept der SuS zwischen den beiden Klassenformen ist also nicht zu erkennen. So kann eine tendenzielle Einordnung im Sinne des Toleranzmodells von Walzer zwar vorgenommen werden, doch Beachtung sollte dabei auch folgende Beobachtung finden: Die Ergebnisse zu Aussagen, die sich der Ausprägung eins nach Walzer zuordnen lassen, fallen innerhalb einer Klassenform je nach Thema stark auseinander. Um eine sinnvolle Einteilung in eine Ausprägung des Modells nach Walzer vorzunehmen, müssten die SuS sowohl beim Thema Beeinträchtigung als auch beim Thema Herkunft ähnlich antworten, so wie das auch bei Aussagen, die nach dem Modell von Walzer der „Stoischen Akzeptanz“ entsprechen, der Fall ist. Denn Toleranz besteht nach der für diese Studie festgelegten Arbeitsdefinition nicht nur im Anerkennen und Respektieren von Menschen mit besonderem Förderbedarf oder Beeinträchtigungen. Bei der Betrachtung der Ergebnisse sollte jedoch außerdem nicht unbeachtet bleiben, dass manche Werte im Allgemeinen sowie Unterschiede im Antwortverhalten der SuS der beiden verschiedenen Klassenformen sicherlich auch darauf zurückzuführen sind, dass oftmals mehr SuS der I-Klassen „das weiß ich nicht“ auf dem Fragebogen angaben. Dies könnte daran liegen, dass sie den Inhalt der Aussage nicht verstanden haben, zu der Aussage noch keine konkrete Meinung entwickelt haben oder ihre Meinung nicht mitteilen möchten.

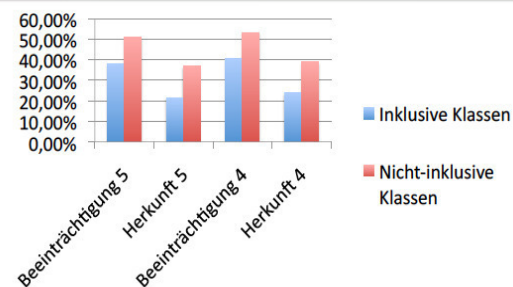
Letztendlich kann die Forschungsfrage verneint werden, allerdings unter Berücksichtigung der Tatsache, dass ein einheitliches Toleranzkonzept auf Grundlage der aus dieser Studie gewonnenen Ergebnisse nicht festgestellt werden kann, da weder die Antworten zu Aussagen derselben Ausprägung noch die verschiedenen Ausprägungen der Toleranz bei einer Klasse untereinander korrelieren.

Wie bereits deutlich wurde, eignen sich die Ergebnisse, um Aussagen über Unterschiede im Antwortverhalten der SuS einer I-Klasse bzw. einer N-Klasse treffen zu können. Es wurde ersichtlich, dass sich die eingangs aufgestellte Hypothese nicht bestätigen lässt. Zwar unterscheiden sich die Aussagen der SuS einer I-Klasse von denen der SuS einer N-Klasse, jedoch anders, als vor Durchführung der Studie vermutet: Nicht die SuS der I-Klasse zeigen größere Zustimmung bei Aussagen, die sich nach Walzer den Ausprägungen vier und fünf zuordnen lassen, sondern die SuS der N-Klassen. Dies wird in Abbildung 1 sowohl zum

Thema Beeinträchtigung als auch zum Thema Herkunft deutlich. Die Aussagen, zu denen sich die SuS im Sinne einer Zustimmung oder Ablehnung äußern sollten und deren Antworten zu den in der Abbildung 1 dargestellten Ergebnissen führen, sind auf Grundlage des Toleranzmodells von Walzer formuliert. Interessant zu beobachten ist hier, dass diese durch die



Vergleich in Prozenten aller SuS inklusiver Klassen, die angegebenen Aussagen voll zugestimmt haben im Vergleich aller SuS nicht-inklusive Klassen.



Vergleich in Prozenten aller SuS inklusiver Klassen, die angegebenen Aussagen eher zugestimmt haben im Vergleich aller SuS nicht-inklusive Klassen.

Abb. 1

Fragebogenauswertung gewonnenen Ergebnisse sich ebenfalls mit der Definition von Toleranz nach Feldmann, Henschel und Ulrich der Bertelsmann Stiftung decken. Ihrer Ansicht nach bedeutet Toleranz, dass Konflikte gewaltfrei gelöst werden. Für die Wichtigkeit einer gewaltfreien Konfliktlösung sprechen sich ebenfalls deutlich mehr SuS einer N-Klasse aus. Andererseits unterscheiden sich die Ergebnisse deutlich bei folgender Aussage, die sich nicht in das Toleranzmodell von Walzer einordnen lässt: „Es ist gut für unsere Schule, wenn alle Kinder verschieden sind (verschieden aussehen, unterschiedliche Sprachen sprechen, unterschiedlichen Religionen angehören).“ Hier sind es die SuS der I-Klassen, die der Aussage zu 76,19% vollkommen zustimmen, während es bei den N-Klassen 57,14% aller SuS sind. Wie bereits erwähnt, widersprechen diese Ergebnisse der anfangs formulierten Hypothese, da einerseits die N-Klassen größere Zustimmung bei Aussagen der Ausprägungen vier und fünf des Toleranzmodells nach Walzer aufweisen, andererseits sich Widersprüche im Antwortverhalten ergeben. Interessant wäre hier herauszufinden, was die Ursache für diese Ergebnisse ist. Dafür wäre jedoch eine Studie in größerem Umfang notwendig.

Auffällig ist darüber hinaus, dass SuS der I-Klassen außerdem Aussagen, die sich auf die gewaltfreie Konfliktlösung beziehen, insgesamt seltener zustimmen als SuS der N-Klassen. Gleiches trifft auf die Aussage zu, dass Kinder mit körperlicher oder geistiger Beeinträchtigung die gleiche Klasse besuchen sollen dürfen wie Kinder ohne Beeinträchtigungen. Ein möglicher Grund für diese Ergebnisse könnte die Tatsache sein, dass die SuS der N-Klassen – obwohl sie seltener angaben, in Kontakt mit Kindern mit einem besonderen Förderbedarf zu sein – im Vergleich zu den SuS der I-Klassen doppelt so häufig angaben, mit diesen Personen innerhalb ihres Freundeskreises zutun zu haben. Dies

ist nur eine Möglichkeit, die zu den die Hypothese widerlegenden Ergebnissen geführt haben könnte. Es spielen sicherlich noch weitere Aspekte hinein, die sich im Rahmen dieser Studie nicht feststellen lassen.

Fazit

Letztendlich konnte festgestellt werden, dass die befragten Siebtklässler aus jeweils zwei I-Klassen und zwei N-Klassen einer Gesamtschule im Raum Osnabrück sich nicht eindeutig in eine bestimmte Ausprägung nach dem Toleranzmodell von Walzer einordnen lassen, sondern lediglich leichte Tendenzen mit Blick auf die Ergebnisse der Fragebogenauswertung zu erkennen sind. Die Mehrheit der SuS beider Klassenformen stimmt den Aussagen zu, die sich der Ausprägung drei, der „stoischen Akzeptanz“, zuordnen lassen. Somit kann die Forschungsfrage, ob sich Siebtklässler der I-Klassen einer Gesamtschule im Raum Osnabrück in ihrem Toleranzkonzept von SuS der N-Klassen unterscheiden, verneint werden. Des Weiteren zeigen die SuS der N-Klassen entgegen der eingangs aufgestellten Hypothese eine etwas größere Zustimmung bei Aussagen, die sich nach dem Toleranzmodell von Walzer den Ausprägungen vier - Neugierde und Offenheit – und fünf - „enthusiastische Bejahung der Differenz“ – zuordnen lassen, als SuS der I-Klassen. Somit wurde auch die Hypothese im Rahmen dieser Studie falsifiziert.

Ob und inwiefern die Ergebnisse sich auf die Tatsache zurückführen lassen, dass die SuS inklusiv bzw. nicht-inklusiv unterrichtet werden, konnte anhand dieser Studie nicht festgestellt werden. Dennoch können die Ergebnisse dieser Studie eine Grundlage für weitere quantitative Forschungen zu dieser Fragestellung bieten. Ein umfangreicherer Fragebogen sowie eine Durchführung an mehreren Schulen mit einer repräsentativen Anzahl an SuS kann sicherlich nicht nur zu interessanten Ergebnissen führen, sondern auch potentielle Ursachen für das hier festgestellte Antwortverhalten der SuS beider Klassenformen aufzeigen sowie die Faktoren für die Entwicklung eines bestimmten Toleranzkonzepts von SuS aufdecken.

Literaturverzeichnis

Beyer, Thomas; Schulze, Birgit: Toleranz an der Schule. LiT Verlag, 2006.

Buchmann, Ines: Die inklusive Schule, in: Niedersächsisches Kultusministerium;

https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/unsere_schulen/inklusive_schule/einfuehrung-der-inkluisiven-schule-104666.html, 22.02.2018.

Diaz, Laura: Gymnasiastin mit Down-Syndrom, in: ZEIT online,

<http://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2014-06/inklusion-gymnasium>, 12.01.2018

- Drinck, Barbara: Forschen in der Schule. Verlag Barbara Budrich, 2013, S. 251 – 298.
- Feldmann, Eva; Henschel, Thomas; Ulrich, Susanne: Toleranz. Bertelsmann Stiftung, 2002.
- Inklusion aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer – Meinungen Einstellungen und Erfahrungen, Auswertung Baden-Württemberg. Forsa, 2015.
- Inklusion, in: UN-Behindertenrechtskonvention,
<https://www.behindertenrechtskonvention.info/inklusion-3693/>, 23.02.2018.
- Lütje-Klose, Birgit; Miller, Susanne; Schwab, Susanne; Streese, Bettina: Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Waxmann Verlag, 2017.
- Saalfrank, Wolf-Torsten; Zierer, Klaus: Inklusion. UTB GmbH, 2017.
- Ulrich, Susanne: Achtung (+) Toleranz. Bertelsmann Stiftung, 2006.
- Scheifl, Christian: Was ist Inklusion?, in: Aktion Mensch, <https://www.aktion-mensch.de/dafuer-stehen-wir/was-ist-inklusion.html>, 23.02.2018.
- Wagner, Petra: Handbuch Inklusion. Herder Verlag, 2017.
- Walzer, Michael: Über Toleranz. Rotbuch Verlag, 1998.
- Was ist Barrierefreiheit?, in: Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen,
https://www.behindertenbeauftragte.de/DE/Themen/Barrierefreiheit/WasistBarrierefreiheit/WasistBarrierefreiheit_node.html, 23.02.2018.

Wie erleben geflüchtete Jugendliche Schule in verschiedenen Lerngruppen? Erfahrungsberichte von inkludierten und (noch) nicht inkludierten Flüchtlingen

Lara Gurski, Timo Rother

Abstract

Die vorliegende Forschungsarbeit beschäftigt sich damit, wie geflüchtete Jugendliche Schule in verschiedenen Lerngruppen erleben. Um einen Einblick in ihre Erfahrungen zu erhalten, haben wir zehn Flüchtlinge aus drei verschiedenen Lerngruppen an einer Berufsschule in NRW mithilfe eines Leitfadens einzeln interviewt. Drei der Befragten besuchen zurzeit einen reinen Alphabetisierungskurs für Flüchtlinge und vier der Befragten haben neben Deutsch auch andere Fächer, damit sie am Ende des Schuljahres den Hauptschulabschluss nach Klasse neun bekommen können. Auch sie befinden sich in einer reinen Flüchtlingsklasse. Die übrigen drei geflüchteten Jugendlichen werden seit dem aktuellen Schuljahr mit deutschen Haupt- und Förderschülern zusammen unterrichtet und haben das Ziel, den Hauptschulabschluss nach Klasse zehn zu erwerben.

Das Erleben der geflüchteten Jugendlichen von Schule beschreiben sie als sehr positiv. Alle Befragten fühlen sich an ihrer Schule hier in Deutschland sehr wohl. Die Befragten, die noch nicht in eine deutsche Klasse inkludiert wurden, wünschen sich mehr Kontakt zu deutschen Schülerinnen und Schülern und präferieren es, bereits jetzt in einer gemischten Klasse zu sein, da sie dadurch besser Deutsch lernen würden. Die bereits inkludierten Flüchtlinge berichteten von anfänglichen Schwierigkeiten, die sie aber mit der Zeit überwinden konnten.

Einleitung

Die Flüchtlingsthematik ist zurzeit so aktuell wie nie zuvor. Laut dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge wurden zwischen 1953 und 2017 5,6 Millionen Asylanträge gestellt. Davon wurden 4,7 Millionen zwischen 1990 und 2017 gestellt und mit Abstand die meisten im Jahr 2016 (745.545).¹ 19,9% der gestellten Asylanträge im Januar 2018 wurden in Nordrhein-Westfalen gestellt.² In den Schlagzeilen ist die Flüchtlingsthematik oft negativ belegt und auch politisch sorgt sie für einen Wandel. Die AfD hat auch sicherlich aus diesem Grund bei der letzten Bundestagswahl im September 2017 an Wählern gewonnen.

Da wir in direktem Kontakt zu Flüchtlingen stehen und ich, Lara (Autorin), selber an einem Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen im Bereich der Deutschförderung von Flüchtlingen tätig

¹ Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2018). Aktuelle Zahlen zu Asyl. Abgerufen 19. Februar, 2018, von <http://www.bamf.de/DE/Infothek/Statistik/Asylzahlen/AktuelleZahlen/aktuelle-zahlen-asyl-node.html>

² Ebd.

bin, möchten wir mit unserem Forschungsprojekt subjektive Wahrnehmungen und Empfindungen von Flüchtlingen erforschen.

Eine vergleichbare Studie konnten wir bei unserer Recherche nicht finden. Die jährlich durchgeführte *IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten*³ des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge interviewt die Betroffenen beispielsweise nur im Hinblick auf biografische Daten. Des Weiteren befasst sie sich nur mit Geflüchteten, die 18 Jahre und älter sind und somit nicht mehr zur Schule gehen. Fragen nach subjektiven Empfindungen des Erlebens von Schule geht sie nicht nach. Somit scheinen wir auf eine Forschungslücke gestoßen zu sein.

Es wird viel über neue Herausforderungen für die Schulen durch die steigende Zahl geflüchteter Schülerinnen und Schüler⁴ berichtet. Außerdem wird viel **über** Flüchtlinge gesprochen – **mit** Geflüchteten dagegen kaum bis gar nicht.

Unser Ziel ist es der subjektiven Wahrnehmungen einzelner Geflüchteter hinsichtlich ihrer Empfindungen in Bezug auf ihr Erleben des Schulalltags Gehör zu verschaffen und diese auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu vergleichen. Dazu haben wir leitfadengestützte Einzelinterviews mit zehn Flüchtlingen durchgeführt, die sich in unterschiedlich zusammengesetzten Lerngruppen befinden. Wir haben uns für unsere Forschung bewusst für den qualitativen Zugang entschlossen. Es war vorher naheliegend, dass es Verständigungsprobleme während der Befragungen geben wird. Um hierauf reagieren zu können, suchten wir direkte Gespräche.

In dem nächsten Kapitel werden wir einen Einblick in die Beschulung von Geflüchteten an einer Berufsschule in NRW geben. Daraufhin erläutern wir die Zielsetzung unserer Arbeit. In den darauffolgenden Kapiteln erklären wir unseren Leitfaden und unser methodisches Vorgehen. Bevor wir auf die Ergebnisse eingehen, erläutern wir zunächst unsere Vorbemerkungen. Nach der Vorstellung unserer Ergebnisse stellen wir mögliche schulorganisatorische Modelle anhand der Studie *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem* vor. Im letzten Kapitel fassen wir unsere Arbeit zusammen und geben einen Ausblick für die Zukunft im Hinblick auf die Beschulung von geflüchteten Jugendlichen.

Beschulung von Flüchtlingen

An dem Berufskolleg, an dem wir unsere Befragungen durchgeführt haben, gibt es spezielle sogenannte „Internationale Förderklassen“ (IFK) für geflüchtete Jugendliche. Zurzeit gibt es eine Lerngruppe für Neuankömmlinge (IFK3), die erst seit drei Monaten oder kürzer in Deutschland sind und das Recht haben zur Schule zu gehen, da sie einer Kommune

³ Brücker, Herbert/Rother, Nina/Schupp, Jürgen (Hrsg.) (2016): *IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten: Überblick und erste Ergebnisse*. Forschungsbericht 29, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

⁴ Im Folgenden mit SuS abgekürzt.

zugeordnet wurden⁵. Es handelt sich bei diesem Kurs um einen reinen Alphabetisierungskurs, an dem nur Flüchtlinge teilnehmen, da sie als SuS aus Syrien, Afghanistan oder dem Irak nicht nur die deutsche Sprache, sondern auch unsere Schriftzeichen nicht kennen und zunächst erlernen müssen. In dieser Lerngruppe befinden sich aktuell 13 SuS, es kann aber nicht ausgeschlossen werden, dass diese Zahl im Laufe des Schuljahres noch wächst. Diese Tatsache macht den Unterricht sowohl für die Lehrkräfte als auch für die SuS nicht einfacher, da es zu einem großen Leistungsgefälle kommt.

Nach Absolvierung dieses Kurses werden sie für ein weiteres Schuljahr nur mit anderen Flüchtlingen unterrichtet, lernen aber nicht nur Deutsch, sondern auch die Fächer Englisch, Politik, Sport, Mathematik, Religion, Geschäftsprozesse im Unternehmen (GPU)⁶, Personalbezogene Prozesse (PBP)⁷ und Gesamtwirtschaftliche Prozesse (GWP)⁸. In dem aktuellen Schuljahr 2017/2018 gibt es eine sogenannte IFK 1 und eine IFK 2, in der jeweils 15 SuS unterrichtet werden. Nach erfolgreicher Teilnahme erhalten sie den Hauptschulabschluss nach Klasse 9. An einer Hauptschule werden sie häufig nicht angenommen, da sie schon älter als 16 Jahre sind. Flüchtlinge bis 15 Jahre können ihren Abschluss an einer Hauptschule machen und werden dort oft direkt in eine deutsche Klasse integriert.

Nach diesem Schuljahr kommen sie in eine Klasse mit deutschen Förder- und Hauptschülern, um gemeinsam den Hauptschulabschluss nach Klasse zehn zu machen. Diese Klasse wird als Berufsfachschule Typ 1 (BFS1) bezeichnet. In diesem Schuljahr gibt es eine BFS1, in der insgesamt 15 SuS zusammen lernen. Davon sind vier Schüler Geflüchtete aus dem Iran und Afghanistan. Nach der erfolgreichen Absolvierung der BFS1 können sie entweder mit einer Ausbildung beginnen oder ihren Realschulabschluss in der BFS2 machen.

Ziel unserer Forschung

In der Beschreibung der Beschulung von geflüchteten Jugendlichen an dem von uns ausgewählten Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen fällt auf, dass die Flüchtlinge erst nach ihrem zweiten Schuljahr dort zusammen mit deutschen SuS unterrichtet werden. Als wir von diesem Beschulungssystem erfahren haben, haben wir uns gefragt, wie geflüchtete Jugendliche den Unterricht in den verschiedenen Lerngruppen erleben. Diese Fragen und somit unseren Interviewleitfaden beschreiben wir im nächsten Kapitel.

⁵ Mit der Zuweisung zu einer Kommune räumt das Land Nordrhein-Westfalen den Geflüchteten das Recht auf Schule ein.

⁶ Das Fach GPU entspricht BWL.

⁷ Das Fach PBP entspricht der Lehre des Personalwesens.

⁸ Das Fach GWP entspricht VWL.

Der Leitfaden

Im Mittelpunkt unserer Forschungsarbeit steht die Frage, wie Geflüchtete Unterricht in verschiedenen Lerngruppen erleben. Um Antworten auf unsere Frage zu bekommen, haben wir uns eine Einstiegsfrage überlegt, die dann zu unseren Kategorien führen sollte. So lautet diese: „Wenn du Schule mit drei Wörtern beschreiben solltest, welche Wörter würdest du dafür nutzen?“ Diese Frage hat den Vorteil, dass direkt deutlich wird, was in der Schule für die Flüchtlinge wichtig ist.

Als Kategorien entschieden wir uns für *Schüler-Lehrer-Verhältnis*⁹, *Selbstwertgefühl*, *Klassengemeinschaft*, *Adaption deutscher Werte und Normen*, *Schule als Institution* und *Lernen*.

Zu der Kategorie *Schüler-Lehrer-Verhältnis* forderten wir die SuS auf, zu beschreiben, was ein Lehrer für sie ist und wodurch er sich auszeichnet. Des Weiteren wollten wir wissen, wie ein Lehrer für sie sein soll und wie sie von den Lehrern unterstützt werden.

Bei der Kategorie *Selbstwertgefühl* wollten wir herausfinden, wie wohl sie sich in ihrer Klasse fühlen. Dazu nutzten wir Fragen wie: „Traust du dich aufzuzeigen?“, „Fühlst du dich akzeptiert?“ Vertiefend fragten wir nach den Gründen ihrer Antwort.

Zum Thema *Klassengemeinschaft* interessierte uns zunächst die Zusammensetzung der Klasse, d.h. ob sie mit Deutschen zusammen unterrichtet werden oder nur mit anderen geflüchteten Jugendlichen. Im zweiten Schritt fragten wir nach ihrer Meinung diesbezüglich. Von großem Interesse war weiterhin das Klassenklima, die Einteilung bei Gruppenarbeiten, gegenseitige Hilfe im Unterricht und nicht zuletzt die Pausengestaltung insbesondere im Hinblick auf die sozialen Kontakte.

Die *Adaption deutscher Werte und Normen* bildete die sechste und letzte vorab überlegte Kategorie. Als Erstes sollten die Befragten die deutsche Kultur mit ihrer Heimatkultur vergleichen und somit die erstgenannte bewerten. Anschließend versuchten wir die Bereitschaft zur Adaption der neuen Kultur zu erfragen. Möchten sie sich anpassen oder wünschen sie sich eine Integration ohne die Anpassung an die neue Kultur? Wenn der grundsätzliche Wille zur Anpassung gegeben war, befragten wir die Geflüchteten zuletzt nach einer potenziellen Person, an der sie sich orientieren und wie schwer ihnen die Anpassung fällt.

Mit den Geflüchteten versuchten wir auch die Schule als Ganzes - als *Institution* - zu beleuchten. Die generelle Einstellung gegenüber Schule und die Frage nach der Organisationsform der Schule (Klasseneinteilung, Hausaufgaben, Tests, Fächer, etc.) standen im Mittelpunkt dieser Kategorie. Ferner erkundigten wir uns nach der Funktion von Schule aus Sicht der Geflüchteten.

⁹ Im Folgenden abgekürzt mit SL-Verhältnis.

Zu der Kategorie *Lernen* fragten wir die SuS, was sie in der Schule lernen bzw. welche Fächer sie haben. Außerdem fragten wir sie, wodurch sie die deutsche Sprache lernen und wollten mit dieser Frage darauf hinaus, ob sie auch außerhalb der Schule Deutsch lernen und wenn ja, wie.

Dieser Leitfaden bzw. diese Fragen bildeten das Gerüst für unsere Interviews. Situativ passten wir die Fragen an, ließen Fragen aus oder bildeten neue Fragen.

Methodisches Vorgehen

Unsere Forschungsfrage hat unsere Erhebungsmethode stark beeinflusst. Da die Beschreibung der subjektiven Wahrnehmung einzelner Geflüchteter unsere Absicht war und wir unbedingt in den Dialog mit den Geflüchteten treten wollten – und nicht einfach über sie schreiben wollten – haben wir uns für das problemzentrierte Interview nach Witzel¹⁰ entschieden.

Die Kontaktaufnahme zu den Geflüchteten war insofern einfach, als dass ich, Lara (Autorin), an der Schule tätig bin. Die Interviews haben wir unmittelbar nach der Unterrichtszeit geführt. Wir sind mit den Geflüchteten jeweils in einen gerade ungenutzten Raum gegangen und haben sie dann einzeln befragt. Die Interviews dauerten im Schnitt ungefähr 13 Minuten. Die Kürze der Interviews ist durch die Sprachprobleme bedingt, worauf wir in den *Vorbemerkungen* noch gesondert eingehen werden. Die Bereitschaft der Flüchtlinge mit uns zu sprechen war sehr groß.

Wir haben insgesamt zehn geflüchtete Jugendliche befragt. Davon kommen drei aus dem reinen Alphabetisierungskurs, vier aus der darauffolgenden Klasse (IFK2) und drei aus der inklusiven BFS1.

Aufgenommen wurden die Interviews mit einem Smartphone und sie wurden später mit der Analysesoftware f4-transkript transkribiert. Den Leitfaden wollten wir zunächst sehr offen lassen. Allerdings haben wir direkt nach dem ersten Interview feststellen müssen, dass es den geflüchteten Jugendlichen leichter fiel, auf geschlosseneren und fokussiertere Fragen ausführlich zu antworten. Deshalb haben wir den Leitfaden deutlich verfeinert, indem wir uns mehr Fragen überlegt haben. Somit waren wir für die weiteren Interviews deutlich besser vorbereitet. Die Kategorien und die enger formulierten Fragen haben uns sehr geholfen, verwertbares Material zu bekommen, was ansonsten nicht in dieser Ergiebigkeit geschehen wäre.

Vorbemerkungen

Durch alle Interviews hindurch ziehen sich Verständigungsprobleme. In den meisten Interviews gab es Nachfragen, wie die Frage zu verstehen sei. Einige wenige Antworten

¹⁰ Vgl. Reinders, Heinz: Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden, 2016, S. 101 – 109.

waren nicht kohärent und ergaben keinen Sinn. Auch die Aussprache war bei der Transkription sehr schwer zu verschriftlichen und vereinzelte Worte waren nicht verständlich. Außerdem merkte man fast allen Flüchtlingen in einigen Situationen deutlich an, dass es ihnen sehr schwer fiel sich auszudrücken. Hier versuchten wir die Flüchtlinge in ihren Ausführungen zu ermutigen und ihnen das Gefühl zu vermitteln, dass sie nichts Falsches sagen können. Häufiges trockenes Schlucken ließ den Eindruck entstehen, dass unsere Befragten während des Interviews angespannt und nervös waren. Unser Material finden wir aber gerade durch die Sprachprobleme der Flüchtlinge noch authentischer, da die aufgeführten Aspekte für sie scheinbar eine umso höhere Relevanz besitzen.

Der Umstand, dass die Interviews über Schule auch in der Schule unmittelbar nach dem Unterricht geführt worden sind, hat aus unserer Einschätzung keinen Einfluss genommen. Die Flüchtlinge haben ihrem Wortschatz entsprechend sehr detailliert geantwortet und wirkten dabei auf uns sehr ehrlich.

Nichtsdestotrotz muss man im Hinterkopf behalten, dass sie sich in ihrer Muttersprache sicherlich detaillierter und nuancierter geäußert hätten.

Ergebnisse

Zur Gliederung der Ergebnisse versuchen wir, die einzelnen Kategorien sukzessive der Wichtigkeit für die Flüchtlinge steigend darzustellen. Dazu bedienen wir uns der Antworten zu unserer Einstiegsfrage, bei der sie Schule mit drei Wörtern beschreiben sollten, wobei uns nicht alle Flüchtlinge drei Wörter nennen konnten. Die Antworten konnten wir wie folgt in die Kategorien einordnen: ein Mal *Schüler-Lehrer-Verhältnis*, zwei Mal *Selbstwertgefühl*, zwei Mal *Klassengemeinschaft*, zwei Mal *Adaption deutscher Werte und Normen*, fünf Mal *Schule als Institution* und zehn Mal *Lernen*.

Schüler-Lehrer-Verhältnis

Nur einer von zehn Befragten nannte zu unserer Einstiegsfrage ein Stichwort, das etwas mit dem SL-Verhältnis zu tun hat. Daraus schließen wir, dass dieses Thema keine große Relevanz für die Flüchtlinge hat.

Bezüglich der Befragten aus dem Alphabetisierungskurs müssen wir hier zunächst erwähnen, dass sie ihre Lehrer erst drei Monaten oder kürzer kennen, sodass sich das SL-Verhältnis zunächst entwickeln muss. Dies zeigte sich auch in den Antworten. Auf die Frage, was ein Lehrer macht, antwortet M.: „Lernen. Nur lernen eigentlich.“ K. scheint bereits ein engeres Verhältnis aufgebaut zu haben: „Aber sind sehr nett, (...)“.

Interessanter waren für uns die Antworten der Flüchtlinge, die schon länger dort zur Schule gehen. Drei von ihnen verglichen die Lehrer mit ihren Eltern. Damit betonten sie einerseits den Respekt, den sie vor ihnen haben und andererseits die Rolle der Vertrauensperson der

Lehrkräfte: „Ja, ich rede gerne mit Frau G. oder mit Herrn M.. Wenn ich habe ein Problem, außer Unterricht.“

Insgesamt sind alle Befragten sehr zufrieden mit ihren Lehrern. Sie seien nett und hilfsbereit mit einem angemessenen Grad an Strenge, der wichtig sei, damit die SuS auch vernünftig lernen: „Ja, dann immer nett sein, dann jeder Schüler kann nicht lernen Deutsch. Ein bisschen streng machen, aber das ist besser.“

Selbstwertgefühl

Zum Thema Selbstwertgefühl haben unsere Interviews ergeben, dass sich alle Flüchtlinge in ihren Klassen wohl und akzeptiert fühlen. Jeder von ihnen traut sich aufzuzeigen und vor den anderen zu sprechen. Für die drei Befragten der gemischten Klasse war dies allerdings nicht von Anfang an so leicht:

„Anfang, ja ein bisschen schwer. Weil ich dachte immer, wenn ich zeige - wenn ich antworte eine Frage, wenn meine Antwort vielleicht nicht richtig, dann die anderen Schüler vielleicht lacht zu mir. Aber jetzt, ich kenne die deutschen Schüler auch. Wir sind jetzt Freunde. Und wenn lacht auch ist nicht so schlimm.“

Klassengemeinschaft

Bei dieser Kategorie interessierte uns am meisten, wie sehr sich die SuS untereinander helfen. Das Ergebnis der Antworten war durchweg positiv. Sowohl die Flüchtlinge untereinander helfen sich bei Schwierigkeiten, als auch die Deutschen stehen den Geflüchteten auf Nachfrage immer mit Hilfe zur Seite. Bei Gruppenarbeiten wird darauf geachtet, dass die Gruppen immer unterschiedlich eingeteilt sind und dass in der inklusiven Klasse immer nur ein Flüchtling pro Gruppe ist.

Des Weiteren fällt besonders auf, dass die Flüchtlinge, die nicht mit Deutschen zusammen unterrichtet werden, auch keine deutschen Freunde an der Schule haben, was K. sehr bedauert: „Weil ich brauche Kontakt. Ich kenne nicht so viele Deutsche und ich brauche Kontakt.“ Die Pausen verbringen sie meistens alleine oder mit anderen geflüchteten Jugendlichen. Die drei Befragten der BFS1 hingegen haben auch außerhalb der Schule Kontakt zu ihren deutschen Mitschülern. Die Integration der Flüchtlinge in eine deutsche Klasse hilft ihnen demzufolge soziale Kontakte zu deutschen SuS zu knüpfen. Befinden sich Flüchtlinge in reinen Flüchtlingsklassen, gelingt ihnen dies nicht.

Hinzufügen müssen wir auch, dass es in der gemischten Klasse laut Aussagen zweier Interviewter zu rassistischen Äußerungen kommt. Allerdings haben beide Betroffenen betont, dass es sich hierbei um eine Ausnahme handelt. Gerade die Tatsache, dass die diskriminierende Person selbst einen Migrationshintergrund besitzt, lässt die beiden sehr

souverän mit der Situation umgehen. Sie nehmen es wahr, stören sich aber nach außen nicht sonderlich daran.

Bereitschaft zur Adaption deutscher Werte und Normen

Überraschend war es für uns zu hören, dass die Befragten sich ausnahmslos gerne und ohne Probleme an die deutsche Kultur anpassen. Ursprünglich sind wir davon ausgegangen, dass wir nicht auf eine so extrem große Offenheit stoßen werden und dass die Anpassung mehr Probleme bereiten würde. Gedanken, die in diesem Zusammenhang häufig von den Flüchtlingen kamen, waren die Wichtigkeit guten Verhaltens, d.h. z.B. Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Ehrlichkeit und das Halten an das Gesetz. Für viele von ihnen ist es neu, Kontakt zu Mädchen haben zu dürfen. Ein Flüchtling lobt besonders unsere Demokratie:

„Hier gibt es verschiedene Leute aus verschiedene Länder und verschiedenen Religionen. Aber sie verhalten gut miteinander. Das finde ich gut und ist schön. (...) Einfach alle haben Freiheit. Das finde ich gut. Und jeder kann für sich entscheiden, wie Lebensumgang.“

Des Weiteren fragten wir alle Flüchtlinge, ob sie eine Orientierungsperson haben. Überraschenderweise scheint keiner von ihnen jemanden Bestimmtes zu haben, an dem er/sie sich orientiert. Wenn sie Schwierigkeiten haben, wenden sie sich an ihre Lehrer oder ggf. an ihre Betreuer, die sodann als Bezugsperson fungieren und eine Orientierungshilfe bieten.

Schule als Institution

Auch wenig überraschend war die Tatsache, dass die Flüchtlinge die Schule hauptsächlich als Mittel zum Zweck sehen. So war den Flüchtlingen bewusst, dass sie einen (guten) Schulabschluss erreichen müssen, um überhaupt eine Ausbildung zu bekommen: „Ich will Schule weiter machen und dann erst einmal ich muss Schule Abschluss kriegen. (...) Ich will Ausbildung machen.“

Hausaufgaben und Tests sehen die Flüchtlinge als gute Möglichkeit zur Wiederholung und Festigung des Stoffes:

„Weil das muss Deutsch in der Klasse lernen und dann musst du gehen nach Hause - nochmal das muss machen, dass das sehr schnell kommt in den Kopf. Das geht nicht ohne Hausaufgaben. Dann morgen ich mache nicht und dann morgen zur Schule dann vergessen.“

Beim Thema Klasseneinteilung stießen wir auf große Unzufriedenheit bei den Interviewten der reinen Flüchtlingsklassen. Jeder Befragte möchte lieber mit Deutschen zusammen unterrichtet werden:

„Weil das mit andere nur mit Ausländer und Ausländer, das finde ich nicht gut, weil das immer sprechen schlecht. Und dann mit Deutschen machen das. Einer zum Beispiel die anderen Leute - Deutsche - sprechen, dann die Ausländer: ‚Ah,so ist es richtig.‘.“

Alle drei Befragten der inklusiven Klasse bestätigten den größeren Lernfortschritt durch den Unterricht mit Deutschen und der damit einhergehenden größeren Anstrengung. Wenn sie das letzte Schuljahr mit dem aktuellen vergleichen, ist ihr Fazit eindeutig positiv:

„Also letztes Jahr war sehr laut und die Schüler auch, die sind nicht zur Schule gekommen und haben die Lehrer auch genervt und die waren sehr laut. Und zweite - viele war auch zum Beispiel Afghanen und haben wir auch mehr auf unsere Sprache gesprochen und dieses Jahr finde ich sehr gut. Erstens, die Klasse ist ganz ruhig und zweitens, wenn ich Hilfe brauche, dann kann ich die anderen Schüler fragen und kann ich besser als letztes Jahr lernen.“

Lernen

Den Antworten auf unsere Einstiegsfrage nach zu urteilen ist die Kategorie *Lernen* für die interviewten Flüchtlinge am wichtigsten. Acht von zehn Flüchtlingen nannten mindestens ein Wort, welches wir dieser Kategorie zuordnen konnten.

Gerade für die Flüchtlinge des Alphabetisierungskurses steht das Erlernen der deutschen Sprache in der Schule im Mittelpunkt. So verbindet M. Folgendes mit der Schule: „Deutsch lernen in der Schule.“ Auch für K. steht das Erlernen der deutschen Sprache absolut im Mittelpunkt: „Ich muss lernen, ich muss lernen. Ich muss hören. Ich muss wissen, was meine Lehrerin hat gesagt. Ich muss denke in meinem Kopf und nicht nur sprechen auf Kurdisch und Arabisch.“ Sie sind damit zufrieden erst einmal nur Deutsch zu lernen, weil dies die Basis für ein Leben in Deutschland sei.

Die Befragten der IFK2 haben zwar bereits andere Fächer als nur Deutsch, dennoch hat das möglichst schnelle Erlernen der deutschen Sprache einen hohen Stellenwert:

„Und mit anderen Kumpel auch Deutsch reden. Aber das muss. Deutsch lernen, das wir das auch manchmal falsch sagen, dann denke ich auch: Das muss falsch sein, dass jemand nicht schnell Deutsch lernen. Egal, du musst schnell Deutsch lernen. Du musst immer Deutsch sprechen.“

Teils werden für das schnelle Erlernen neben der Freizeit sogar Hobbys, wie z. B. Fußball, gänzlich aufgegeben. Grundsätzlich besteht Einigkeit über die Unabdingbarkeit des Lernens der neuen Sprache: „Wenn ich die Sprache kenne, dann es gibt ganz viel Möglichkeiten, dass kann ich meinen Weg einfacher finden. Deswegen: lernen ist immer besser!“

Besonders auffallend war für uns, dass vier von zehn Flüchtlingen auch außerhalb der Schule bewusst Deutsch lernen, indem sie deutsche Cartoons schauen oder online über YouTube deutsche Sprachkurse verfolgen.

Schulorganisatorische Modelle für zugewanderte SuS

Die Interviews zeigen, dass das schulorganisatorische Modell bei den Flüchtlingen durchaus Kritik hervorruft. Deshalb werden wir im kommenden Abschnitt eigens auf die möglichen Modelle eingehen. In den Ausführungen ist deutlich geworden, dass sie sich prinzipiell keine reinen Flüchtlingslerngruppen wünschen würden. Dies gestaltet sich allerdings schwierig, da sie meistens weder lesen noch schreiben können, oder überhaupt die lateinischen Buchstaben und die arabischen Ziffern beherrschen. Die Studie *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem* hat 2015 fünf unterschiedliche Modelle in Deutschland analysiert: das submersive Modell, das integrative Modell, das teilintegrative Modell, das parallele Modell ohne und das parallele Modell mit Schulabschluss.¹¹

Bei dem submersiven Modell werden die neu zugewanderten Kinder und Jugendliche direkt nach ihrer Einschulung in eine Regelklasse aufgenommen. Sie erhalten keine gesonderte Sprachförderung, deshalb stößt dieses Modell auf Kritik. „Das erste Modell, das wir das submersive nennen, ist nicht in Ordnung. Hier werden Kinder in die Regelklassen gesteckt, ohne gezielt Deutschunterricht zu erhalten. Das reicht nicht.“¹², so Michael Becker-Mrotzek, Direktor des Mercator-Instituts, welches die Studie durchgeführt hat.

Das integrative Modell hingegen bietet den Flüchtlingen neben dem Unterricht in einer Regelklasse eine spezifische Sprachförderung.

Die spezifische Sprachförderung findet beim teilintegrativen Modell im Klassenverband statt. Zusätzlich nehmen die Geflüchteten sukzessive am Regelunterricht teil.

In den parallelen Modellen mit und ohne Schulabschluss findet kein Unterricht in einer Regelklasse statt. Die Flüchtlinge werden in einer speziell eingerichteten Klasse unterrichtet.

„Der Abschluss ermöglicht den Übergang in das Regelsystem, um im Anschluss einen höheren Schulabschluss anzustreben oder eine Berufsausbildung zu beginnen.“¹³

Zur Bewertung der Modelle gibt es noch keine Ergebnisse, da die Studie keine Evaluation durchgeführt hat.¹⁴

An der von uns ausgewählten Schule in NRW besuchen die neu zugewanderten Flüchtlinge zunächst eine Alphabetisierungsklasse (IFK3). Nach Absolvierung der IFK3 lässt sich der weitere Schulverlauf in das parallele Modell mit Schulabschluss einordnen.

¹¹ Massumi, Mona, von Dewitz, Nora, et al. (2015): *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. S. 45.

¹² P. Sadigh, *Alphabetisierung ist noch ein großes Problem*, 08.10.2015, URL: <<http://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2015-10/studie-schule-fluechtlinge-willkommensklasse>> (Abruf 26.02.2018).

¹³ Massumi, Mona, von Dewitz, Nora, et al. (2015): *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. S.50.

¹⁴ Vgl. P. Sadigh, *Alphabetisierung ist noch ein großes Problem*, 08.10.2015, URL: <<http://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2015-10/studie-schule-fluechtlinge-willkommensklasse>> (Abruf 26.02.2018).

Nach der Auswertung unserer Interviews sind wir der Meinung, dass das parallele Modell mit Schulabschluss ein adäquates Modell für neu zugewanderte Flüchtlinge ist. Auch wenn die noch nicht inkludierten Flüchtlinge mit ihrer Lerngruppe nicht zufrieden sind, haben uns die Aussagen der drei inkludierten Schüler gezeigt, dass der Unterricht in einer separierten Klasse eine notwendige Vorbereitung auf den Unterricht in einer Regelklasse darstellt.

Resümee

Am Ende unserer Forschung ziehen wir das Resümee, dass sich alle befragten Flüchtlinge an ihrer Schule hier in Deutschland sehr wohl fühlen. Die Lehrer sind für sie Respektspersonen, die ihnen immer helfend zur Seite stehen. Alle geflüchteten Jugendlichen fühlen sich in ihrer Klasse wohl und akzeptiert und es wird sich untereinander geholfen. Probleme mit Diskriminierungen scheint es nur in Einzelfällen zu geben. Alle Befragten fühlen sich in der deutschen Kultur wohl und sie passen sich gerne bereitwillig und eigeninitiativ an deutsche Werte und Normen an. Auf Unzufriedenheit stießen wir lediglich gelegentlich bei dem Thema der Klasseneinteilung. Die Befragten, die noch nicht in eine deutsche Klasse inkludiert wurden, wünschen sich mehr Kontakt zu deutschen SuS und präferieren es, bereits jetzt in einer gemischten Klasse zu sein, da sie dadurch besser Deutsch lernen würden. Die bereits inkludierten Flüchtlinge hingegen berichteten von anfänglichen Schwierigkeiten, die sie aber mit der Zeit überwinden konnten. Die wichtigste Kategorie in Bezug auf Schule ist für alle Flüchtlinge das Lernen. Hier steht besonders das Deutschlernen im Vordergrund, welches ihnen so wichtig ist, dass viele auch außerhalb der Schule bewusst selbstständig Deutsch lernen. Ihnen ist bewusst, dass die deutsche Sprache und ein guter Schulabschluss auf das Engste miteinander verbunden sind und Voraussetzungen für eine Zukunft in Deutschland darstellen. Alle scheinen ihre Chance hier wahrnehmen zu wollen.

Ausblick

Bezogen auf die Aussagen der Flüchtlinge lässt man eine gute Integrationschance aus, sofern die Schule den Kontakt zwischen den Flüchtlingen und den Deutschen nicht schon früher fördert. Ausnahmslos alle Flüchtlinge zeigten großes Interesse am Kontakt mit Deutschen. Sofern dies nicht über die Schule gelingt, bietet nach ihrer Aussage häufig die Wohngruppe oder der Sportverein die Möglichkeit dazu. Vier der Befragten erzählten von ihrer Integration innerhalb eines Sportvereins, den sie eigeninitiativ aufsuchten. Ihre positiven Schilderungen zeigen, dass Sport Integration fördert. Sie haben auch außerhalb des Sportvereins Kontakt zu Vereinsmitgliedern.

Wir sehen die Möglichkeit Flüchtlinge in die schulische Gesellschaft schneller zu integrieren.

Naheliegender ist aufgrund der gerade genannten Ausführungen der Sportunterricht. Im Sportunterricht muss man nicht zwingend die Sprache beherrschen und kann sich vieles durch Sehen erschließen. Die Flüchtlinge hätten früher die Möglichkeit deutsche SuS kennenzulernen, Gespräche auf Deutsch zu verfolgen und gegebenenfalls selbst an diesen Gesprächen teilzunehmen. Insbesondere der Sportunterricht bietet die Möglichkeit durch Kooperationsspiele einen intensiven Schüleraustausch zu gewährleisten.

Eine weitere Möglichkeit den Dialog zwischen Geflüchteten und Deutschen zu fördern kann das Bilden von Arbeitsgemeinschaften sein. So könnten deutsche SuS zum Beispiel mit Flüchtlingen zusammen kochen. Dies würde sogar den interkulturellen Austausch fördern, wenn die Flüchtlinge typische Heimatgerichte vorstellen.

Bezüglich der Lehrkräfte lässt sich schlussfolgern, dass sie oft **die** Bezugsperson für die Flüchtlinge sind. Neben der adäquaten und schnellen Vermittlung des Schulstoffes sollten sie den Geflüchteten bei Problemen zur Seite stehen. Dies erfordert einen sensiblen und geduldigen Umgang auf menschlicher Ebene.

Für eine Weiterführung dieser Arbeit wäre es interessant die Flüchtlinge, die sich aktuell noch in einer separierten Lerngruppe befinden, in zwei Jahren rückblickend auf ihre Zeit am Berufskolleg zu befragen.

Literaturverzeichnis

Brücker, Herbert/Rother, Nina/Schupp, Jürgen (Hrsg.) (2016): IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten: Überblick und erste Ergebnisse. Forschungsbericht 29, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2018). Aktuelle Zahlen zu Asyl. Abgerufen 19. Februar, 2018, von <http://www.bamf.de/DE/Infothek/Statistik/Asylzahlen/AktuelleZahlen/aktuelle-zahlen-asyl-node.html>.

Interviews mit geflüchteten Jugendlichen, durchgeführt von Lara Gurski und Timo Rother, 2018.

Massumi, Mona, von Dewitz, Nora, et al. (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.

Reinders, Heinz: Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden, 2016 eBook (PDF), S. 101 – 109.

P. Sadigh, Alphabetisierung ist noch ein großes Problem, 08.10.2015, URL: <http://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2015-10/studie-schule-fluechtlinge-willkommensklasse> (Abruf 26.02.2018).

Schulischer Erfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Maleen Husung, Svenja Menzel, Büşra Tekeli

Wovon hängt nach Ansicht der Schülerinnen und Schüler Schulerfolg ab und ist hierbei für sie eine Korrelation zwischen schulischem Erfolg und Migrationshintergrund erkennbar?

Abstract

Es ist allgemein bekannt, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bestimmten Stigmas von Lehrenden ausgesetzt sind, woraus häufiger eine schlechtere schulische Leistung resultiert. Um Erkenntnisse zu gewinnen, wovon nach Ansicht der Schülerinnen und Schüler Schulerfolg abhängt und ob hierbei für sie eine Korrelation zwischen gutem schulischem Erfolg und Migrationshintergrund erkennbar ist, wird ein qualitativer Forschungszugang gewählt und Gruppendiskussionen sowie ein Einzelinterview an verschiedenen Schulen durchgeführt. Wichtig war es offen in die Interviews zu gehen, um die unverfälschte Meinung der SuS zu erhalten. Nur auf diese Weise erfährt man die tatsächliche Relevanz des Themas im Alltag der Schülerinnen und Schüler.

Als zentrales Ergebnis stellte sich heraus, dass die Schülerinnen und Schüler Migrationshintergrund nicht als negativen Einflussfaktor auf Schulerfolg sehen, sehr wohl aber die Sprache als Schwierigkeit erkennen. Hierbei gab es verschiedene Meinungen, inwiefern man mit dieser umgehen kann und welche Bedeutung die Sprache im Alltag der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund hat.

Einleitung

Die Herkunft ist ein Bedingungsfaktor für Bildungserfolg oder Bildungsmisserfolg. Aus der Pisa-Studie des Jahres 2000 ist zu entnehmen, dass die getesteten Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern¹ im mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich sowie der Lesekompetenz gerade in Deutschland eine Verknüpfung zwischen sozialer Herkunft und dem Bildungserfolg erkennen lassen.² Bezüglich SuS aus Familien mit Migrationshintergrund in Deutschland wird angegeben, dass, wenn beide Eltern Migranten sind und eine andere Sprache als Deutsche in der Familie gesprochen wird, es sich negativ auf den Bildungserfolg auswirken kann.³ In einer nationalen Forschung 2018 bei welcher

¹ Im Folgenden wird aus Gründen der Lesefreundlichkeit die Bezeichnung „Schülerinnen und Schüler“ durch „SuS“ abgekürzt.

² Vgl. Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) PISA Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001, S. 381ff.

³ Vgl. Ebd. S. 394ff.

Kinder im Alter von 6-11 Jahren befragt wurden, hatten 36% einen Migrationshintergrund (Familien bis zur dritten Generation in Deutschland).⁴

Um den Schwerpunkt dieser Arbeit verständlich zu machen, werden zunächst für diese Arbeit elementare Begriffe wie schulischer Erfolg, soziales Kapital und Migrationshintergrund, definiert. Diese begründen mögliche Vorurteile und Probleme im Schulalltag der SuS mit Migrationshintergrund, welche die Bewertung des Lehrkörpers beeinflussen, welche oft einhergehen mit den später genannten Kategorien der SuS. Daraufhin werden die Interviews anhand dieser Kategorien analysiert und miteinander in Verbindung gebracht. Im Anschluss werden die Ergebnisse in Bezug auf die Forschungsfrage bewertet und im Resümee ein Fazit gezogen was dies für den Schulalltag und die Lehrpersonen bedeuten kann. Abschließend wird ein Ausblick auf mögliche ergänzende Forschungen gegeben.

Begriffsdefinitionen

Um anhand der Literatur herauszufinden, welche Korrelationen zwischen dem Schulerfolg und Migrationshintergrund bestehen können, werden im Folgenden die wichtigsten Einflussfaktoren und Theorien dazu aufgeführt und auf die Problemstellung hin bewertet.

Schulerfolg oder Bildungserfolg

Eine genaue Definition, die diese Begriffe beschreibt und auch erklärt ist schwer zu finden, allerdings muss vorab gesagt sein, dass Schulerfolg⁵ nicht ohne Schulleistung und Schulnoten, sowie deren Zusammenhänge, erklärt werden kann.

Leistung ist nach Klafki der

„Inbegriff bestimmter soziokultureller Normen [...], deren Erfüllung von Individuen abverlangt wird“ welche als „Ergebnis oder Vollzug von Tätigkeiten und Handlungen (einschließlich kognitiver Lernakte) [...], die mit Anstrengungen verbunden sind, für die Gütermaßstäbe gesetzt sind oder von den betreffenden Subjekten selbst gesetzt werden und die demzufolge beurteilt werden.“⁶

Die somit erreichten Leistungen werden wiederum in modernen Industriegesellschaften als Maßstab für den Erfolg genommen.⁷ „Das sogenannte meritokratische Prinzip soll dazu führen, dass jede Person ihrer Leistung angemessen mit einer bestimmten gesellschaftlichen

⁴ Greiner, L.: Studie zu Sechs- bis Elfjährigen - So leben Deutschlands Kinder, in: Spiegel Online, Spiegel (Hrsg.), online abrufbar unter: <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/world-vision-kinderstudie-so-sind-deutschlands-grundschulkind-a-1193670.html>. Zuletzt aufgerufen am: 26.02.2018.

⁵ Im Folgenden werden schulischer Erfolg und Bildungserfolg oftmals aus Gründen der Lesefreundlichkeit durch das Synonym Schulerfolg ersetzt.

⁶ Klafki, W. (1989). Leistung. In D. Lenzen (Hrsg.), Jugend – Zeugnis (Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 2, S. 983-987). Reinbeck: Rowohlt. S. 983.

⁷ Müller, Regina: Schulleistung und Schulnoten, in: Bedingungsfaktoren schulischer Leistung in der Grundschule – (Womit) Kann Schulerfolg prognostiziert werden? - Eine Längsschnittuntersuchung an Schulen der Sekundarstufe I in Bayern und Sachsen, in: Münchener Beiträge zur Bildungsforschung. (2013). S. 4.

Position entlohnt wird“⁸. Somit wird vorausgesetzt, dass eine Person nur eine gewisse gesellschaftlich angesehene Position erreichen kann, wenn sie diese durch entsprechend gute schulische Leistungen nachgewiesen bzw. erreicht hat.

Um allerdings eine dementsprechend angemessene schulische Leistung zu erreichen und somit schlussfolgernd die Möglichkeit zu schaffen, eine angemessene gesellschaftliche Positionen erreichen zu können, werden SuS während ihrer Schulzeit durch die zuständigen Lehrkräfte mit Schulnoten eingestuft.

„Schulnoten sind Maßzahlen für erbrachte Leistungen der Schüler, die der Lehrer nach seinen Erfahrungen und Einschätzungen auf der Notenskala einstuft. Noten kommen also aufgrund eines Urteilungsprozesses des Lehrers zustande und sind mit all den Mängeln behaftet, die man bei Urteilungsprozessen nachgewiesen hat“⁹.

Mögliche Mängel sind häufig unbewusste Vorurteile gegenüber anderen Personen, die auf vielfältige Weise entstehen. Im Schulkontext können diese Vorurteile auf SuS übertragen werden. Möglichkeiten hierzu werden in der folgenden Definition des sozialen Kapitals erklärt und genannt. Diese durch Urteilungsprozesse zustande gekommenen Noten, werden „zur Operationalisierung von Schulerfolg verwendet“¹⁰ und sind als Zeugniszensuren „[...] Eltern, Lehrer und Schüler bekannt[e] und objektivierte Bezugspunkte des Handelns aller am Schulleben Partizipierenden“¹¹.

Soziales Kapital

Das soziale Kapital nach Pierre Bourdieu ist die Gesamtheit von gegebenen Ressourcen, die durch ein Netz von Beziehungen und Kontakten gegeben sind. Auf Grund von gegenseitigem Kennen und Anerkennen entsteht ein Kapital oder auch Guthaben, das somit auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruht.¹² Diese können auch gesellschaftlich institutionalisiert und garantiert werden,

„durch die Übernahme eines gemeinsamen Namens, der die Zugehörigkeit zu einer Familie, einer Klasse, einem Stamm oder auch einer Schule [...] kennzeichnet, [wie auch weitere] Institutionalisierungsakte, die die davon Betroffenen gleichzeitig prägen und über das Vorliegen eines Sozialkapitalverhältnisses informieren“¹³.

⁸ Ebd.

⁹ Fingerhut, W.; Langfeldt, H.-P.: (1974). Leistungsbeurteilung durch Notengebung. In Hella, K. A. (Hrsg.), Leistungsbeurteilung in der Schule. Heidelberg: Quelle und Meyer. (S.253-270). S. 253.

¹⁰ Müller, Regina: Schulleistung und Schulnoten, in: Bedingungsfaktoren schulischer Leistung in der Grundschule – (Womit) Kann Schulerfolg prognostiziert werden? - Eine Längsschnittuntersuchung and Schulen der Sekundarstufe I in Bayern und Sachsen, in: Münchener Beiträge zur Bildungsforschung. (2013). S. 12.

¹¹ Ebd.

¹² Vgl. Bourdieu, P.: Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital. In: Reinhard Kreckel (Hrsg.), »Soziale Ungleichheiten« (Soziale Welt Sonderband 2), Göttingen 1983, S. 183-198. S. 191f.

¹³ Ebd. S. 191.

Das soziale Kapital ist nicht frei von materiellen und symbolischen Einflüssen, wie beispielsweise Statussymbole und das Erscheinungsbild, sodass sich Beziehungen nicht auf eine rein geographische oder soziale Nähe reduzieren lassen. Somit trägt sowohl die Spanne des eigenen Beziehungsnetzes, als auch das Kapital der Personen, mit denen man in Beziehung steht, zum Sozialkapital bei. Zudem stellt das soziale Kapital nicht nur Beziehungen dar, sondern auch Verpflichtungen, da man sich an ein Umfeld anpassen und den Ansprüchen und Maßstäben der Personen entsprechen muss.¹⁴ Hierzu zählen unter anderem Manieren, welche auf ein bestimmtes Umfeld schließen lassen. Nicht in jedem sozialen Umfeld werden solche Verhaltensweisen und Umgangsformen gleich angesehen, sodass je nach Umfeld verschiedene Resonanzen zu erwarten sind.

Diese unterschiedlichen Resonanzen können auch im Kontext Schule auftreten. Lehrende wie auch Lernende sind Teil von sozialen Umfeldern und von diesen geprägt. Auch wenn man um einen wertfreien Umgang und eine objektive Bewertung bemüht ist, gibt es immer unbewusste Urteilsprozesse durch ebenso unbewusste Einflüsse. Dadurch, dass an Schulen SuS aus vielen verschiedenen Bereichen in Klassen zusammenkommen, gibt es zwangsläufig Überschneidungen sowie Unterscheidungen bei den durch das soziale Umfeld geprägten Vorstellungen. Ebenso haben Lehrpersonen Normen und Ideale die im Umgang mit den Lernenden die Beziehungen beeinflussen.

Migrationshintergrund

Für diese Arbeit wird der Migrationshintergrund wie folgt definiert: Als Migrant wird jemand bezeichnet, welcher selbst aus einem beliebigen Land - in diesem Fall - nach Deutschland eingewandert ist. Als Person mit Migrationshintergrund wird jemand bezeichnet, der durch die Familie maximal in der dritten Generation in Deutschland ist. Somit haben SuS mit Migrationshintergrund selbst Migrationserfahrung oder aber ihre Eltern oder/und Großeltern.

Wichtig ist es, den Zusammenhang dieser drei Definitionen zu beachten. Wie bereits beim sozialen Kapital erwähnt, kommen in der Institution Schule SuS aus vielen Milieus und Schichten zusammen. Durch SuS mit Migrationshintergrund wird diese Heterogenität noch erweitert. Die Herkunft dieser ist durch die verschiedenen kulturellen Vorstellungen und Ansprüche innerhalb der Länder geprägt. Durch diese kann es zu Konflikten bzgl. einer objektiven Bewertung durch Lehrpersonen kommen. Diese möglichen Vorurteile von Lehrpersonen werden auf Grund von phänotypischen Merkmalen bzgl. des Aussehens sowie der Sprache ausgelöst und gehören zu den Mängeln, die Urteilsprozesse beeinflussen und somit auch den Schulerfolg betreffen.

¹⁴ Vgl. Ebd. S. 192f.

Forschungsdesign

Forschungsfrage

Das vorrangige Ziel dieser Arbeit besteht darin, herauszufinden wovon nach Ansicht der Schülerinnen und Schüler Schulerfolg abhängt und ob der Migrationshintergrund einen Einflussfaktor auf diesen darstellt.

Diese Frage ist insofern relevant für die Gesellschaft und besonders für Lehrerinnen und Lehrer, sowie Studierende des Lehramts, als dass die unbewusst stattfindenden Urteilungsprozesse durchaus von SuS wahrgenommen werden könnten und somit das Unterrichtsklima, sowie den Schulerfolg der SuS mit Migrationshintergrund negativ beeinflussen können.

Forschungsmethode und Erhebungsinstrument

In der qualitativen Sozialforschung ist die konkrete Auswahl¹⁵ der Untersuchungsteilnehmer wichtig. Die Datenerhebung ist ein subjektives, kommunikatives und offenes Vorgehen.¹⁶ Um die Meinungen der SuS mit Migrationshintergrund zu erfahren und ihnen Rückfragen zur näheren Erläuterung von Ansichten und Erfahrungen stellen zu können, wurde dieses Vorgehen gewählt. Die qualitative Forschung wird als ‚näher dran‘ beschrieben, da diese im Vergleich zu anderen Forschungsstrategien, die auf standardisierte, zahlenorientierte und objektivistische Methoden ausgerichtet sind, offener arbeitet. Standardisierte Methoden stellen Hypothesen auf, die überprüft werden.¹⁷ Hingegen nimmt die qualitative Forschung Abstand von aufgestellten Hypothesen, denn die Forschungssituation ist nicht standardisiert, sondern will „Neues in der [Untersuchung] [...] entdecken und daraus Hypothesen oder eine Theorie [...] entwickeln“¹⁸. Die qualitative Forschung arbeitet auf sprachlicher Basis, da sich subjektive Informationen sehr schwer aus Beobachtungen folgern lassen. Somit haben die beteiligten SuS innerhalb des Interviews die Möglichkeit, ihre Eindrücke und Gefühle persönlich zu artikulieren.¹⁹

Die Fragestellung der vorliegenden Arbeit wird mit Hilfe von zwei Gruppendiskussionen und einem Einzelinterview durchgeführt. „Die Gruppendiskussion ist eine Erhebungsmethode, die Daten durch die Interaktionen der Gruppenmitglieder gewinnt“²⁰. Der Forscher legt durch das Interesse die Forschungsfrage fest²¹ und dient gleichzeitig als Moderator. In dieser Arbeit

¹⁵ Im Fall unserer Forschung war es nur eine halb-konkrete Auswahl, da wir die Schulen nur gebeten haben, eine 5 bis 6 -köpfige Gruppe aus Acht- bzw. Neunt-Klässlern mit hohem Anteil von SuS mit Migrationshintergrund zusammenzustellen. Dies allerdings nicht ausschließlich (mindestens einen Schüler ohne Migrationshintergrund).

¹⁶ Vgl. Uwe, Flick, Sozialforschung. Methoden und Anwendungen, 2009, Hamburg, S.24f.

¹⁷ Vgl. Ebd. S.22.

¹⁸ Vgl. Uwe, Flick, Sozialforschung. Methoden und Anwendungen, 2009, Hamburg, S.25.

¹⁹ Vgl. Phillip Mayring, Einführung in die qualitative Sozialforschung, 2002, Weinheim, S. 66.

²⁰ Vgl. Siegfried Lamnek, Gruppendiskussion. Theorie und Praxis, 1998, Weinheim und Basel, S. 27.

²¹ Vgl. Ebd. S. 27.

geht es um die ermittelnde Gruppendiskussion, die sich für Meinungen, Einstellungen und Verhaltensweisen zum Gegenstand der Diskussion interessiert.²²

Durchführung des Forschungsprojektes

Für diese Arbeit wurden zwei Gruppeninterviews mit jeweils 5-6 Lernenden aus der achten bzw. neunten Klasse, mit einem hohen Anteil von SuS mit Migrationshintergrund und mindestens einem Lernenden ohne Migrationshintergrund, an zwei verschiedenen Schulen durchgeführt. Dies wurde jeweils im Voraus mit dem zuständigen Schulleiter besprochen. Um heraus zu finden wie die SuS den Schulerfolg und die Einflüsse darauf wahrnehmen, wurden die Gruppeninterviews mit einem stillen Impuls begonnen. Dieser wurde in Form einer Wortkarte mit der Aufschrift ‚Schulischer Erfolg‘ auf den Tisch in die Mitte der Schüler gelegt. Den SuS war das Forschungsthema und somit der Bezug zum Migrationshintergrund im Vorfeld nicht bekannt. Das Thema wurde nicht bekannt gegeben, um die Meinung der SuS nicht zu Manipulieren. Hierbei gilt, dass nur von den SuS selbst angesprochene Themen relevant sind und ihre Erfahrungen im Schulalltag widerspiegeln. Erst nachdem keine neuen Äußerungen kamen und die SuS keine neuen Aspekte hinzufügen konnten, wurde der zweite Impuls in die Tischmitte gelegt. Im Fall dieser Forschung bedeutet das nicht Nennen des Migrationshintergrunds, dass dieser auch nicht als Einflussfaktor auf Schulerfolg wahrgenommen wird. Der zweite Impuls wurde wie der erste durch eine Wortkarte, nun mit der Aufschrift ‚Migrationshintergrund‘, gegeben. Die SuS sollten beide Begriffe in Verbindung zueinander bringen. Der zweite Impuls sollte nur gegeben werden, wenn der Migrationshintergrund nicht von den SuS selbst als Einflussfaktor auf Schulerfolg genannt wurde. Dieser zusätzliche Impuls wurde gewählt, um dennoch eine Meinung zu dem Thema zu erfahren und diese in den Kontext der Forschung einordnen zu können.

Die Interviews dauerten im Durchschnitt ca. 17 Minuten. Diese wurden per Audioaufnahmen aufgenommen und im Anschluss wörtlich transkribiert. Zur Sicherstellung der Persönlichkeitsrechte werden hierbei die in den Gesprächen genannten Namen der Personen anonymisiert. Ergänzend zu den Gruppeninterviews wurde noch ein Einzelinterview durchgeführt. Zu diesem Einzelinterview ist zu sagen, dass es ursprünglich als Probe vor den Gruppeninterviews durchgeführt, und durch die Fülle an Informationen insbesondere bzgl. der Urteilungsprozesse der Lehrerinnen und Lehrer dennoch mit in die Forschung aufgenommen wurde. Zwar entfällt das aufeinander eingehen, das eine Gruppendiskussion ausmacht, allerdings erlaubt die übersichtlichere Situation auch eine gezieltere und ausführlichere Kommunikation.

²² Vgl. Ebd. S. 35.

Auswertung

In der folgenden Auswertung wird nun versucht das Rohmaterial in Form von transkribierten Gruppen- und Einzelinterviews in verschiedene Kategorien und zugehörige Codes zu unterteilen, um die Aussagen der SuS in den Forschungskontext einzuordnen.

Auswertungsverfahren nach Mayring

Als Auswertungsmethode dieser Forschungsarbeit eignet sich die auf Mayring zurückgehende qualitative Inhaltsanalyse.

Für die Inhaltsanalyse werden drei Grundformen des Interpretierens unterschieden: „Zusammenfassung, Explikation, Strukturierung“²³. Hierbei handelt es sich um drei verschiedene Analysetechniken, welche nicht als nacheinander zu durchlaufende Schritte zu verstehen sind. Je nach Forschungsfrage und Material entscheidet man sich für die jeweilige Analysetechnik. Um die vorliegende Fragestellung der Arbeit zu beantworten, wird die strukturierte Inhaltsanalyse gewählt, da es „Ziel der Analyse ist [...], bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“²⁴, sowie spezifischen Inhaltsbereichen zu „extrahieren und zusammenfassen“²⁵. Für diese Arbeit bedeutet das die Definition der SuS von Schulerfolg zu extrahieren, sowie die Meinungen und Einstellungen der SuS herauszuarbeiten und nach Kategorien zu ordnen.

Die Auswertung geschieht in drei Schritten: Im ersten Schritt werden die deduktiven Kategorien definiert und die Textbestandteile in die entsprechende Kategorie zugeordnet. Im nächsten Schritt geht es um das Festhalten von sogenannten Ankerbeispielen. Ankerbeispiele stellen konkrete Textpassagen dar, welche beispielhaft für eine Kategorie sind. Im dritten Schritt werden Kodier-Regeln verfasst, die bei Abgrenzungsproblemen zwischen mehreren Kategorien eine erkennbare Zuordnung ermöglichen sollen.²⁶ Die Vorgehensweise für die Erstellung der Kategorien wird nachfolgend detailliert beschrieben. Die Kategorien werden sowohl deduktiv (vorhandenen Theorie) als auch induktiv (Kategorienbildung auf Basis von empirischen Daten) gebildet.

Durch die theoretischen Überlegungen lassen sich folgende deduktive Kategorien bilden.

- (1) Lehrkörper
- (2) Ethnische Herkunft/Migrationshintergrund
- (3) Soziales Umfeld
- (4) Bildung und Partizipation der Erziehungsberechtigten

²³ Vgl. Mayring, P., Qualitative Inhaltsanalyse, 2015, Weinheim S. 67.

²⁴ Vgl. Ebd.

²⁵ Vgl. Mayring, P., Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 2010, Weinheim, S. 94.

²⁶ Vgl. Mayring, P., Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 2010, Weinheim, S.92.

Diese deduktiven Kategorien haben sich bei uns durch die Literatur in Verbindung mit unserer Forschungsfrage ergeben. Näher beschrieben wurde diese bereits in den Definitionen zu Schulerfolg, Soziales Kapital sowie Migrationshintergrund. Nach der Durchführung der Interviews, wurde das vorliegende Datenmaterial auf der Grundlage der deduktiven Kategorien analysiert. Darauf aufbauend wurden die Interviews ein weiteres Mal für die Bildung der induktiven Kategorienbildung ausgewertet. Hierbei ergab sich die folgende Kategorie ‚Selbst- bzw. Eigenmotivation‘. Die deduktiven Kategorien ‚Lehrkörper‘ und ‚Bildung und Partizipation der Erziehungsberechtigten‘ wurden durch die genannten Aspekte in den Interviews zu ‚Unterstützung sowie -bewertung durch den Lehrkörper‘ und ‚Partizipation der Erziehungsberechtigten‘ konkretisiert.

Die deduktiv vorhandenen Kategorien wurden somit konkretisiert und weitere induktive Kategorien gebildet.²⁷ Abschließend entwickelten sich dadurch deduktive sowie induktive Oberkategorien.²⁸

Diese lauten wie folgt:

- (1) Unterstützung sowie -bewertung durch den Lehrkörper
- (2) Ethnische Herkunft/Migrationshintergrund
- (3) Soziales Umfeld
- (4) Partizipation der Erziehungsberechtigten
- (5) Selbst- bzw. Eigenmotivation

Die Kategorie 5 ist rein induktiv und wurde erst durch die SuS während des Interviews genannt. Diese konkreten Kategorien wurden durch das Meinungsbild der SuS durch Unterkategorien unterteilt und dadurch erweitert. Zum besseren Verständnis der folgenden Analyse werden die Kategorien mit ihren Unterkategorien kurz aufgezeigt.

Unterstützung und -bewertung durch den Lehrkörper

- Motivation
- Unterstützung bzw. Hilfe
- Bewertung und Benotung

Ethnische Herkunft/ Migrationshintergrund

- Einfluss auf Erfolg
- Sprache

Soziales Umfeld

- Freundschaften

²⁷ Vgl. Kuckartz, U., Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden Praxis, Computerunterstützung, 2014, Weinheim, S. 62f.

²⁸ Vgl. Ebd. S. 69.

- Schulfreunde
- Allgemeine Freunde
- Mitschüler
- Familiäres Umfeld

Partizipation der Erziehungsberechtigten

- Unterstützung
- Anteilnahme

Selbst- bzw. Eigenmotivation

- Zielsetzung
- Hilfesuche und -annahme
- Integration und Anschlussuche

Analyse und Auswertung

Problemhintergrund unserer Forschung ist, dass der Schulerfolg abhängig von der Herkunft ist. Wichtig heraus zu finden war uns, ob es so nur in der Forschung nachgewiesen wurde,²⁹ oder ob sich die SuS dessen im Alltag bewusst sind, bzw. ob sie diesen Entscheidungs-/Bewertungsfaktor wahrnehmen. Des Weiteren galt es herauszufinden, welche Einflussfaktoren die SuS als ausschlaggebend erkennen und ob der Migrationshintergrund dazu gehört. Wichtig für die Analyse ist es nun zu erwähnen, dass vorrangig auf den Teil eingegangen wird, bei welchem der Migrationshintergrund noch nicht als stiller Impuls eingebracht wurde. Der Grund hierfür ist die Relevanz für die SuS. Wie bereits erwähnt ist besonders das für die SuS relevant, was auch von ihnen mit dem Schulerfolg in Verbindung gebracht wurde.

Die SuS haben während der Interviews den Schulerfolg für sich weitgehend wie folgt definiert: „Also, je nachdem wie erfolgreich man ist, ähm also, da macht man den Abschluss, den man möchte und dann kann man gucken, was man, für was man sich interessiert“³⁰. Außerdem gibt es für sie „bestimmten schulischen Erfolg, also zum Beispiel mit den Noten in den Tests [...]“³¹. Weiterhin war: „Ich glaube es sollte nicht nur an den Noten liegen, aber ich glaube, das ist das Problem, dass es halt meist das Entscheidende ist, was dann ja am Ende auf dem Papier steht“³² ausschlaggebend. Somit ist ihnen bewusst, dass schulischer Erfolg vorrangig, wie auch schon bei der Definition von Schulerfolg beschrieben, von Noten und den Personen welche die Noten vergeben abhängig ist. Insbesondere, dass es hierbei auch

²⁹ Vgl. Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) PISA Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001, S. 381ff.

³⁰ Vgl. GruppeninterviewEinsREC002, Absatz 26.

³¹ Vgl. Ebd. Absatz 28.

³² Vgl. EinzelinterviewREC001, Absatz 18.

Faktoren wie Sympathie und Vorurteile gibt, die eine objektive und gleichberechtigte Bewertung verhindern. Allerdings wird die Bewertung durch Lehrkräfte in den durchgeführten Interviews nie mit Migrationshintergrund in Verbindung gebracht.

Einflussfaktoren können auf Erfahrungen des Lehrkörpers basieren, welche unbewusst die Bewertung von Mitmenschen und so auch die der SuS prägt. Diese Mängel in den Bewertungsprozessen, wie die Bevorzugung auf Grund von Sympathie, können die gesamte Schüler-Lehrer-Beziehung beeinflussen. Hierbei ist neben den Noten auch die Atmosphäre während des Unterrichts betroffen.

Während im ersten Gruppeninterview überwiegend positiv über die Unterstützung des Lehrkörpers geredet wurde, ist die Schülerin im Einzelinterview mit schlechteren Erfahrungen behaftet. Für die SuS des zweiten Gruppeninterviews spielt die Unterstützung und Bewertung durch den Lehrkörper scheinbar keine Rolle, da diese Kategorie nicht angesprochen wurde. Dadurch wird deutlich, dass alle Aussagen der SuS ihre Erfahrungen widerspiegeln und somit stark voneinander abweichen können. Die SuS des ersten Gruppeninterviews waren mit der Unterstützung und Motivation durch ihre Lehrkörper sehr zufrieden. Eine Schülerin beschrieb: „[...] meine Lehrer, die stehen immer voll hinter mir [...], wenn man sich ein Ziel gesetzt hat, dann sagen, unterstützen die einen auch dabei.“³³. Trotzdem sagte sie auch: „[...]es gibt Lehrer die einen motivieren, und es gibt manche Lehrer, die einen nicht motivieren.“³⁴. Gerade die Schülerin im Einzelinterview hat zumeist negative Erfahrungen mit ihren Lehrkörpern gemacht. Ein gutes Beispiel dafür ist:

„[...] selbst wenn man sich ähm seiner Meinung nach eh sehr dolle anstrengt, um auch wirklich was zu verbessern und dann trotzdem immer noch ´ne negative Rückmeldung bekommt, dann ähm, weil der Lehrer einen irgendwie vom ersten Moment an irgendwie negativ bewertet hat oder negativ eingeschätzt hat [...], dann kann der [einem] trotzdem ´ne schlechte Note geben [...]“³⁵.

Allerdings schien auch hier durch, dass dies nicht für alle Lehrkörper gilt, sondern auf ein paar Ausnahmen beschränkt war und dass sie sich grundsätzlich ein unterstützendes Verhalten aller Lehrkörper wünscht.

Die Unterstützung der Lehrkörper bringt aber laut Schüleraussagen nichts, wenn man sich nicht vorab eigene Ziele setzt und auch die nötige Selbstmotivation aufbringt diese zu erreichen. An der Schule des ersten Gruppeninterviews wurden hierzu ILE-Ziele von den Schülern zusammen mit der betreuenden Lehrperson formuliert.

³³ GruppeninterviewEinsREC002, Absatz 55.

³⁴ Ebd. Absatz 54.

³⁵ EinzelinterviewREC001, Absatz 8.

„Also, wenn wir [...] unser Zeugnis, bekommen, dann müssen wir uns fürs nächste Halbjahr ein Ziel setzen, das wird halt die ILE-Ziele genannt. Zum Beispiel, Ich möchte mich im Unterricht zum Beispiel 3-mal die Stunde melden.“³⁶ „Da unterstützen uns die Lehrer ja auch, dass wir uns daran halten und auch eine Chance haben, die zu erfüllen zum Halbjahr.“³⁷

Außerdem wurde bezüglich der eigenen Zielsetzung gesagt, dass es nicht nur wichtig ist, gute Noten zu schreiben, sondern auch zu wissen wofür oder warum man dies tut. Beispielsweise wurde hierzu genannt: „einfach auch wenn man hmm Realschulabschluss oder so anstrebt [...]“³⁸ sowie „[...] ich möchte jetzt Arzt werden, dafür braucht man ja was weiß ich nicht für einen Notendurchschnitt.“³⁹ Auch in Gruppeninterview 2 wurde gesagt, dass eine Zielsetzung bedeutet: „, dass man irgendwann nicht so mit 40 so Hartzer ist und Geld verdient [...]“.⁴⁰ Die SuS waren sich somit einig, dass es wichtig ist ein konkretes Ziel und Interesse zu haben um die dafür entsprechenden Leistungen zu erbringen.

Des Weiteren wurde von der Partizipation der Erziehungsberechtigten gesprochen, welche die Selbstmotivation und damit auch die Noten beeinflusst. Hierbei wurde gesagt, dass es Eltern gibt, welche durch ihre hohen Ansprüche die Kinder unter Druck setzen: „[...] ich meine es kann Eltern geben, die sagen, ja du *musst* jetzt hmm Abi machen mit 1,0 bestehen. [...]“⁴¹. Während andere Eltern ihren Kindern, durch gezeigtes Desinteresse, keinen Ansporn geben, sich mit Zukunftsperspektiven auseinander zu setzen.

„Also, wenn einem, also wenn die Eltern nicht hinter einem stehen, finde ich kann man auch nicht wirklich, also wenn’s den Eltern nicht interessiert was in der Schule passiert und sowas. Also finde ich kann man nicht wirklich viel so erreichen, dann ist man ja auch selbst traurig und so.“⁴²

Für die SuS war die Unterstützung der Eltern ohne Druck somit von Belang. Weiterhin wurde die Partizipation der Erziehungsberechtigten als wichtig wahrgenommen, wenn es um die Hilfestellungen und Unterstützung ging: „[...]“, dass die Mutter [...] sagt, ja, komm, ich gehe das nochmal mit dir durch, wo du Fragen hast kannst du mich fragen, ich kann dir dabei helfen, [...]“⁴³.

Als weiterer Einflussfaktor auf Schulerfolg oder -misserfolg ist den SuS auch das soziale Umfeld wichtig. Hierzu zählt unter anderem die gerade schon durch die Partizipation der Erziehungsberechtigten angesprochene Unterstützung der Familie, welche durch Probleme

³⁶ GruppeninterviewEinsREC002, Absatz 59.

³⁷ Ebd. Absatz 57.

³⁸ Ebd. Absatz 40.

³⁹ Ebd. Absatz 30.

⁴⁰ GruppeninterviewZweiREC004, Absatz 21.

⁴¹ GruppeninterviewEinsREC002, Absatz 69.

⁴² Ebd. Absatz 67.

⁴³ Ebd. Absatz 75.

wie beispielsweise einem Todesfall oder Schwierigkeiten innerhalb der Familie selbst, auch die SuS beeinflussen kann. Auch Freundschaften fallen in diese Kategorie, welche sich im Verlauf der Interviews in Schulfreunde und Freunden außerhalb der Schule unterteilt haben. Ausschlaggebend für diese Unterteilung war die Hilfesuche bei Freunden während der Unterrichtszeit zur gegenseitigen Unterstützung. Die allgemeinen Freundschaften betreffend ist es für SuS wichtig, dass man diesen Freunden vertrauen kann und es somit „manchmal [besser] ist [...] wenige Freunde zu haben dafür soziale, als viele und asoziale Freunde [...]“⁴⁴, „weil du denkst ja, das machen meine Freunde, das ist cool, [...] und dann vernachlässigt man halt auch viel die Schule [...]“⁴⁵.

Der letzte Punkt der Auswertung bezieht sich auf die Aussagen der SuS zum Migrationshintergrund in Verbindung mit Schulerfolg. Diese stammen zum größten Teil aus der zweiten Hälfte der Interviews und wurde somit von den SuS erst nach dem Einbringen des zweiten Impulses ‚Migrationshintergrund‘ genannt.

„Ich glaube es ist aber schwieriger für den, der aus dem anderen Land kommt, dass alles noch wieder zu lernen, weil er muss ja die neue Sprache lernen, er muss den ganzen Stoff verstehen, aber ich glaube im Endeffekt kann einer genauso gut sein wie der andere.“⁴⁶

„Also ich finde, dass also [...] in jedem Land ist Schule ja anders und ich finde, [...] nur weil Leute irgendwie also aus einem anderen Land kommen, dass das nicht gleich heißt, dass sie nicht erfolgreich in der Schule sein können. Das ist halt auch schwer, Deutsch ist halt nicht gerade leicht, die leichteste Sprache, aber ich finde dafür, dass ähm das viele das wir viele Kinder mit [...] Migrationshintergrund haben sprechen die alle sehr gut Deutsch und fließend so, ja.“⁴⁷

Wie zu erkennen ist, wird hier das Überwinden von Sprachbarrieren als Grundproblem angesehen, aber nicht als unüberwindbarer Nachteil. Unabhängig davon wurde in der zweiten Gruppendiskussion von einer anderen Schülerin erwähnt, dass sich der häufige Wechsel zwischen Sprachen innerhalb der Familie und dem Schulalltag als Schwierigkeit herausstellen kann:

„[Es hat auch einen Einfluss] auf die Schule, weil wir haben ja dann Ferien und in den Ferien bin ich ja eh die ganze Zeit dann bei meiner Familie (lacht) und dann reden wir halt nur auf Russisch und dann, wenn ich wieder halt äh zur Schule komme, bin ich wieder mit meinem Deutsch ganz ... komisch.“⁴⁸

⁴⁴ GruppeninterviewEinsREC002, Absatz 79.

⁴⁵ Ebd. Absatz 79.

⁴⁶ GruppeninterviewEinsREC002, Absatz 100.

⁴⁷ GruppeninterviewEinsREC002, Absatz 86.

⁴⁸ GruppeninterviewZweiREC004, Absatz 80.

Aus den Aussagen der SuS kann geschlossen werden, dass der Migrationshintergrund an sich keinen wesentlichen Einfluss auf Schulerfolg hat. Dagegen wird der sprachliche Aspekt als ein möglicher negativer Einflussfaktor auf Schulerfolg gewertet. Allerdings sind die SuS der Meinung, dass es wiederum auch ein Vorteil ist, da man eine zweite Sprache nicht erst in der Schule erlernt, sondern bereits bilingual aufwächst: „Migrationshintergrund ähm, ist n eher ein Vorteil, weil man dann noch ´ne dritte Sprache kann außer Englisch und Deutsch.“⁴⁹ Grade in der ersten Gruppendiskussion wurde über die Möglichkeiten der SuS mit Migrationshintergrund gesprochen, den Schwierigkeiten von verschiedene Sprachen im Alltag entgegenzuwirken. So war ein Schüler der Meinung, dass es wichtig sei, auch in der Familie Deutsch zu sprechen und dass dies auch nötig sei um sich angemessen in einem Land zu integrieren.

„Zuhause ist es ja auch wichtig, dass man Zuhause deutsch spricht, wenn man in Deutschland wohnt, [...] wenn die Kinder nur in der Schule deutsch sprechen und halt nach der Schule nicht, dann werden die das auch nicht wirklich viel lernen, weil es ja auch wichtig, dass wenn falls mit dem Kind was ist dann die Eltern dann die Schule kontaktieren können oder sowas und wenn die kein Deutsch sprechen ist das halt auch schwer für die.“⁵⁰

Eine andere Schülerin berichtete daraufhin, dass ihre Familie im Alltag die Muttersprache der Eltern spricht. „[...] weil meine Eltern nicht so gut Deutsch können, sie sind hier zur Schule gegangen, aber halt die bekommen das halt nicht so ganz viel mit.“⁵¹ Um diese SuS in ihrer sprachlichen Entwicklung zu unterstützen muss sowohl vom Lehrkörper als auch von den Mitlernenden im Schulalltag darauf geachtet werden, dass sie sich wohl fühlen und integrieren.⁵²

Auch als sinnvoll oder notwendig wurde nochmals die Auswahl des Freundeskreises gesehen, da es SuS gibt, welche sich bewusst von ‚Deutschen‘ abgrenzen:

„[...] es gibt hier halt ganz viele, Kinder mit Migrationshintergrund, die sich halt dann so selbst ausschließen aus den ganzen Gruppen, also die halt selbst so sagen, ne das sind Deutsche und mit denen wollen wir eigentlich nicht viel zu tun haben“⁵³

und somit nach Aussage der Schülerin einen großen Fehler begehen.⁵⁴

Der einzige weitere Nachteil, welcher bezüglich des Migrationshintergrundes noch genannt wurde, sind die Vorurteile der Mitlernenden oder Mitmenschen.⁵⁵ Zu betonen ist, dass SuS

⁴⁹ Ebd. Absatz 57.

⁵⁰ Vgl. GruppeninterviewEinsREC002, Absatz 105.

⁵¹ Ebd. Absatz 107.

⁵² Vgl. Ebd. Absatz 94.

⁵³ Ebd. Absatz 110.

⁵⁴ Vgl. Ebd.

⁵⁵ Vgl. GruppeninterviewZweiREC004, Absatz 77.

Lehrpersonen hierbei nicht nannten. Diese Vorurteile werden als „erdrückend“⁵⁶ und „nervig“⁵⁷ empfunden.

Aus einem Großteil der genannten Aussagen kann geschlossen werden, dass sich die SuS einig sind, dass diese Art der Konfrontation, mit Vorurteilen bezüglich des Migrationshintergrundes, zu Stagnation im Lernprozess führen können. Aus diesem Grund kann es, von, sowie durch SuS zu bewussten, sowie unbewussten Abgrenzungen kommen, welche sich abermals auf die Integration, den Lernprozess und schlussendlich auf Schulerfolg auswirken können.

Situationsanalyse

Es kann unabhängig von beiden Gruppendiskussionen beobachtet werden, dass die SuS bereits gehemmt in die Interviews gekommen sind und auch im folgenden Gesprächsverlauf eher zurückhaltend waren. Maximal die Hälfte der Gruppenmitglieder beteiligte sich aktiv am Gespräch, wobei allerdings auch SuS dabei waren, welche eher gelangweilt und abwesend waren. Zurückzuführen ist dies auf die unbekannte Situation mit zwei fremden Diskussionsmoderatoren. Resultierend daraus entstanden während des Gespräches häufiger Gesprächspausen, in denen die Schüler zumeist einen nachdenklichen Eindruck machten. Wenn auch beabsichtigt, ist dies darauf zurückzuführen, dass sich die SuS im Voraus nicht mit dem Thema auseinandersetzen konnten.

Während die SuS der ersten Gruppendiskussion äußerten, dass sie freiwillig an dieser Gruppendiskussion teilnehmen, haben die SuS des zweiten Gruppeninterviews nach dem Beenden der Sprachaufnahme noch mehrmals versucht länger zu bleiben, um nicht zurück in den Englischunterricht zu müssen. Durch das durchgeführte Interview mussten sie bereits nicht am Vokabeltest teilnehmen, was sie auch offen darlegten. Dies zeigt deutlich, dass die SuS kein wirkliches Interesse an dem Interview hatten, sondern es nur als Chance nutzen wollten, dem Unterricht fernzubleiben.

Zusätzlich ist bei der zweiten Gruppendiskussion fraglich, ob den SuS nicht bereits vorab durch den Schulleiter Hinweise bezüglich des versteckten Themas, welches den Einfluss von Migrationshintergrund auf Schulerfolg behandelt, erteilt wurde. Wobei dies durch ihn ausgeschlossen wurde. Fraglich ist es, da bereits direkt nach dem ersten Impuls ‚Schulerfolg‘ als zweite Antwort ohne Zusammenhang zum vorherigen Kommentar: „Das auch Ausländer gute Jobs haben und so [...]“⁵⁸ kam. Insgesamt war es sehr aus dem Kontext des Schulerfolgs herausgelöst. Auch im weiteren Gesprächsverlauf war der Fokus eher weniger auf den Schulkontext bezogen als vielmehr auf die Ferien und die Freizeit.

⁵⁶ Ebd. Absatz 89.

⁵⁷ Ebd. Absatz 77.

⁵⁸ GruppeninterviewZweiREC004, Absatz 24.

Bezüglich des Einzelinterviews muss erwähnt werden, dass der interviewte Lernende in einem vertrauteren Verhältnis zum Interviewer steht. Wie bereits im Abschnitt ‚Durchführung des Forschungsprojektes‘ erwähnt, wurde das Einzelinterview ursprünglich als Probe vor den Gruppeninterviews durchgeführt, und durch die Fülle an Informationen insbesondere bzgl. der Urteilungsprozesse der Lehrerinnen und Lehrer dennoch mit in die Forschung aufgenommen. Trotz der vertrauten Atmosphäre ist festzustellen, dass häufiger um eine angemessene Formulierung gerungen wurde. Besonders deutlich wurde dies, wenn die Meinung oder Stellung eines Lehrers kritisiert wurde oder wenn die Schülerin sich nicht sicher über eine politisch korrekte Ausdrucksweise war: „Naja, der (räuspern) hat ja im Ende... ähm Endeffekt ähm das End, also das letzte Wort über die Note. Ähm, es kommt auch immer darauf an, also vielleicht nicht jeder, also ähm, (schnalzen) es kommt darauf an, manche gehen nach Sympathie, [...]“⁵⁹ und „Ähm. Also es könnte auch sein, dass es auch von den Eltern her, dass die vielleicht, ich weiß nicht, je nachdem wie lange sie schon eingewandert sind? Ob die dann einen vernünftigen Job haben oder ähm es gibt ja, also wir haben auch noch so `ne Flüchtlingsklasse glaube ich bei uns ähm, [...]“⁶⁰.

Resümee

Diese Forschung untersucht, wovon nach Ansicht der SuS Schulerfolg abhängt, und ob für sie eine Korrelation zwischen schulischem Erfolg und Migrationshintergrund besteht. Im Laufe der Interviews stellte sich heraus, dass der Migrationshintergrund für die SuS grundsätzlich keinen Nachteil darstellt. Allerdings im Bereich der Sprache Schwierigkeiten aufweist, die durchaus auch den Schulerfolg beeinflussen können. Das Bewusstsein der SuS um diesen sprachlichen Aspekt, ist in dieser Forschung besonders deutlich geworden. Dies war in einem Großteil der Literatur kein vordergründiger Teil der Untersuchung.

Für den Schulalltag und die Lehrpersonen sowie Studierende des Lehramtes sollte dies ein Anreiz sein, den sprachlichen Aspekt über die gesamte Schulzeit hinweg stärker zu beachten. Dies ist relevant, um einer möglichen Benachteiligung von SuS mit Migrationshintergrund früh - und während der ganzen Schulzeit - entgegenzuwirken. Zudem sollte der Umgang mit SuS allgemein stärker reflektiert werden, um sich unbewusst stattfindenden Urteilungsprozessen bewusst zu werden. Dadurch könnte die Bewertung objektiver durchgeführt und damit ein positiveres Unterrichtsklima geschaffen werden.

Durchaus bewusst ist uns, dass diese Forschung in einem deutlich größeren Rahmen durchgeführt werden muss, um fundierte Aussagen treffen zu können, inwiefern für SuS in Deutschland ein Zusammenhang zwischen dem Schulerfolg und Migrationshintergrund besteht. Um hier repräsentative Ergebnisse zu bekommen, sollte eine quantitative

⁵⁹ EinzelinterviewREC001, Absatz 8.

⁶⁰ Ebd. Absatz 27.

Forschung durchgeführt werden. Eine dieser weiterführenden Forschungen könnte unbewusste Einflüsse auf die Urteilungsprozesse der Lehrenden aufgrund von phänotypischen Merkmalen bzw. deutlich erkennbarem Migrationshintergrund beinhalten. Hierbei würde insbesondere das Aussehen wie auch die Sprache unter einen deutlich erkennbaren Migrationshintergrund fallen. Weiterhin wäre ein interessanter Aspekt die unterschiedliche Behandlung von SuS mit Migrationshintergrund aus verschiedenen Ländern durch Lehrpersonen zu untersuchen.

Literaturverzeichnis

- Bourdieu, P., Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital. In: Reinhard Kreckel (Hrsg.), »Soziale Ungleichheiten« (Soziale Welt Sonderband 2). Göttingen, 1983. (S. 183-198).
- Dalhaus, E., Emanzipation durch Schule. Zum Bildungshabitus junger Frauen mit Migrationshintergrund. Wiesbaden, 2017.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) PISA. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, 2001.
- Fingerhut, W.; Langfeldt, H.-P.: (1974). Leistungsbeurteilung durch Notengebung. In Hella, K. A. (Hrsg.), Leistungsbeurteilung in der Schule. Heidelberg: Quelle und Meyer. (S.253-270).
- Flick, U., Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Hamburg, 2009.
- Greiner, L., Studie zu Sechs- bis Elfjährigen-So leben Deutschlands Kinder, in: Spiegel Online, Spiegel (Hrsg.), online abrufbar unter:
<http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/world-vision-kinderstudie-so-sind-deutschlands-grundschulkind-a-1193670.html>. Zuletzt aufgerufen am: 26.02.2018.
- Kuckartz, U., Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (2., durchges. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa, 2012.
- Lamnek, S., Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Weinheim und Basel, 1998.
- Lamnek, S., Qualitative Sozialforschung (5., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz, 2010.
- Mayring, P., Einführung in die qualitative Sozialforschung (5., überarbeitete Aufl.). Beltz: Weinheim, 2002.
- Mayring, P., Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. (11., aktualisierte und überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz, 2010.
- Mayring, P., Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim: Beltz, 2015.

Tiergestützte Intervention – Herausforderungen und Chancen im schulischen Bereich von Inklusion am Beispiel eines Schulhundes

Johanna Brewe, Anne Dörgeloh

Abstract

Heutzutage wird man immer häufiger mit der Thematik der Inklusion konfrontiert. Eine noch recht neue Möglichkeit, die mit sich bringenden Herausforderungen anzugehen, ist die tiergestützte Intervention. Ziel dieser Arbeit ist es, die Chancen und Herausforderungen hundegestützter Pädagogik in Hinblick auf schulische Inklusion zu untersuchen. Dabei stellt sich heraus, dass der Hund besonders in sozialen Bereichen die Lehrkraft unterstützt und dadurch die Gemeinschaft der Schülerinnen und Schüler gestärkt wird. Dafür sind bestimmte Voraussetzungen zu beachten und gewisse Hürden zu überwinden. Gelingt dies, kann die hundegestützte Pädagogik durchaus zum Erfolg des inklusiven Unterrichts beitragen. In diesem Zusammenhang ist es besonders für Lehrkräfte und Schulen interessant, sich mit der Durchführung eines solchen Projektes zu beschäftigen.

Einleitung

„Inklusion in diesem Sinne [der UN-BRK] bedeutet für den Bereich der Schule einen gleichberechtigten Zugang zu Bildung für alle und das Erkennen sowie Überwinden von Barrieren. Dadurch können sich alle Kinder und Jugendliche aktiv in das gemeinsame Leben und Lernen einbringen.“¹

Dieses Zitat der Kultusministerkonferenz von 2011 definiert den Begriff der Inklusion im Bereich Schule in wenigen Worten. Inklusion ist gerade nach Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 in Deutschland immer mehr zum Thema geworden. Auch in der Lehramtsausbildung wird immer wieder darauf hingewiesen, dass man im Berufsleben auf Chancen und Herausforderungen im Bereich der Inklusion treffen wird. Die Umsetzung ist beispielsweise im Hinblick auf die nötige Ausbildung der Lehrkräfte und die Anforderungen an die Beteiligten nicht immer leicht und so stellt sich die Frage, welche Unterstützungsmöglichkeiten sich für die Lehrkräfte von Inklusionsklassen in der Schule bieten.

In dieser Arbeit soll es um die Möglichkeiten von tiergestützter Intervention gehen. Diese Thematik ist genau wie die der Inklusion sehr weitläufig, weshalb beide hier in einem bestimmten Rahmen gehalten werden. Inklusion geschieht in vielen Bereichen des Lebens, aber gerade im Umfeld Schule ist sie für das gleichberechtigte gemeinsame Lernen von

¹ Kultusministerkonferenz (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011). S. 3.

Bedeutung. Tiergestützte Interventionen lassen sich vielfältig im Rahmen von therapeutischen oder pädagogischen Maßnahmen einsetzen. Im Hinblick auf Inklusion in der Schule ist der Einsatz eines Schulhundes interessant, da dieser andere Ansätze als üblich für den Umgang mit Inklusion bietet. Der Einsatz eines Hundes in der Schule ist noch nicht sehr lange üblich. Zu Beginn der 1990er Jahre wurden vereinzelt Hunde mit in den Unterricht genommen. Allerdings wurden hier noch keine pädagogischen Ziele verfolgt, denn der Hund diente lediglich als Schulmaskottchen oder als Spielkamerad in der Pause. Ende der 1960er Jahre hat der Psychotherapeut Boris Levinson als einer der Ersten mit wissenschaftlichen Veröffentlichungen auf das Potential von Tieren für psychotherapeutische Interventionen aufmerksam gemacht.² Es folgte der Einsatz von Kleintieren in der Klasse als Anschauungsmaterial oder zum Erlernen des Übernehmens von Verantwortung. Erst seit der Jahrtausendwende werden gezielt Hunde im Unterricht eingesetzt. Obwohl keine exakten Zahlen vorliegen, wie viele Schulhund-Lehrkraft-Teams im Einsatz sind, ist anhand von Registrierungen auf der bekanntesten themenbezogenen Internetseite (www.schulhundweb.de) zu erkennen, dass im Laufe der Jahre der Einsatz von Hunden in der Schule immer beliebter geworden ist.³

Inklusion und tiergestützte Intervention sind zwei große Themengebiete. Für einen Überblick über beide Themen sollen zunächst Definitionen und Begriffserklärungen gegeben werden. Der Rahmen dieser Arbeit beschränkt sich auf das Umfeld der Schule. Dies führt dazu, dass einige Teilaspekte der beiden Themen vertieft behandelt, andere dafür nur am Rande oder gar nicht erwähnt werden. Die Effekte des Einsatzes eines Hundes an einer Schule werden mit den Bedingungen für inklusiven Unterricht nach Reich in Verbindung gebracht. Dabei wird die Frage nach der Art und Weise der Verknüpfung verfolgt und sowohl Chancen als auch Herausforderungen betrachtet.

Inklusion – Eine Einführung

Sucht man nach einer konkreten Definition für Inklusion, stellt man schnell fest, dass es sich hierbei um einen sehr weit gefassten Begriff handelt, der darüber hinaus verschiedene Auffassungsmöglichkeiten zulässt. Etymologisch betrachtet lässt sich Inklusion auf das lateinische Substantiv *inclusio* (übersetzt: Einschließung, Einsperrung) zurückführen, welches sich wiederum vom lateinischen Verb *includere* ableitet.⁴

Je nach Kontext und aus der Sichtweise verschiedener Disziplinen lässt sich das Konzept Inklusion anders darstellen. Im Duden beispielsweise wird zwischen einer soziologischen Bedeutung: „das Miteinbezogenensein; gleichberechtigte Teilhabe an etwas; Gegensatz

² Vgl. Beetz, Andrea (2015): Hunde im Schulalltag. Grundlagen und Praxis. 3. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag. S. 12f.

³ Vgl. ebd. S. 12f.

⁴ Vgl. Schweiker, Wolfhard (2017): Prinzip Inklusion. Grundlagen einer interdisziplinären Metatheorie in religionspädagogischer Perspektive. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 34f.

Exklusion“ und einer pädagogischen Bedeutung: „gemeinsame Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder in Kindergärten und [Regel]schulen“⁵ unterschieden. Das Nachschlagewerk Brockhaus verschärft die vorangegangene soziologische Sichtweise noch ein wenig mit der Begriffserklärung von Inklusion als eine „vollkommene Teilhabe des Einzelnen am Ganzen“⁶. Diese Definitionsversuche decken sich in etwa mit der Auffassung des weiten Inklusionsbegriffs mit dem Ziel, alle Menschen in die Gesellschaft einzubeziehen.⁷ Neben dem weiten Inklusionsbegriff gibt es noch eine weitere Ebene, die des engen Inklusionsbegriffs. Hierbei handelt es sich um die gesellschaftliche Inklusion speziell von Menschen mit Behinderungen. Dazu zählen laut der UN-Behindertenrechtskonvention „Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“⁸.

In den letzten Jahren ist der Aspekt Inklusion vor allem in der Bildungspolitik zu einem viel diskutierten und umstrittenen Thema geworden. Mit der UN-Behindertenrechtskonvention, die 2006 von der UNO-Generalversammlung verabschiedet wurde und nach der Unterzeichnung von Deutschland 2007 zwei Jahre später in Kraft getreten ist, kam es zu Änderungen in den Gesetzen vieler Länder bezüglich der Rechte von Menschen mit Behinderungen, u.a. auch im Niedersächsischen Schulgesetz. Das Abkommen beinhaltet, neben der Bekräftigung allgemeiner Menschenrechte auch eine Vielzahl spezieller, auf die Lebenssituation behinderter Menschen abgestimmte Regelungen.

Im Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention, der das Recht auf Bildung behinderter Menschen anerkennt, heißt es hierzu:

„Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen [...]“⁹

Auch die gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft spielt hierbei wieder eine wichtige Rolle:

⁵ Dudenredaktion (o. J.): „Inklusion“ auf Duden online. <https://www.duden.de/node/752396/revisions/1368099/view>. (27.02.2018).

⁶ Brockhaus (o. J.): „Inklusion (Soziologie)“ auf Brockhaus Enzyklopädie Online. <https://brockhaus.de/ecs/permalink/74425B09BF61F97C4A314F7DC6E7C424.pdf>. (27.02.2018).

⁷ s. auch Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland Artikel 3 Absatz 3 Satz 2 Grundgesetz: „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“

⁸ UN-Behindertenrechtskonvention (CRPD): „Menschen mit Behinderung“. <https://www.behindertenrechtskonvention.info/menschen-mit-behinderungen-3755/>. (27.02.2018).

⁹ UN-Behindertenrechtskonvention (CRPD): „Bildung“. <https://www.behindertenrechtskonvention.info/bildung-3907/>. (27.02.2018).

„Die Vertragsstaaten ermöglichen Menschen mit Behinderungen, lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen zu erwerben, um ihre volle und gleichberechtigte Teilhabe an der Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft zu erleichtern.“¹⁰

Wie tiergestützte Pädagogik einen Beitrag zu den Zielen der Inklusion leisten kann, soll in den folgenden Abschnitten erörtert werden.

Tiergestützte Intervention – Definition und Begriffserklärung

Wenn von tiergestützter Intervention die Rede ist, ist zwischen tiergestützter Pädagogik und tiergestützter Therapie zu unterscheiden. Zwar handelt es sich bei beiden Formen um zielgerichtete, geplante und strukturierte Interventionen, doch bei der tiergestützten Therapie steht eine therapeutische Maßnahme im Vordergrund, die von professionell im Gesundheitswesen, der Pädagogik oder der Sozialen Arbeit ausgebildeten Personen angeleitet oder durchgeführt wird. Die Verbesserung physischer, kognitiver, verhaltensbezogener und/oder sozioemotionaler Funktionen bei individuellen Klienten wird angestrebt und Fortschritte werden gemessen sowie professionell dokumentiert.¹¹

Tiergestützte Pädagogik kann auch tiergestützte Erziehung genannt werden. Sie wird von in allgemeiner Pädagogik oder Sonderpädagogik qualifizierten Lehrpersonen durchgeführt. Voraussetzung für die Durchführung sind Kenntnisse über die beteiligten Tiere. Es geht vor allem um Kinder sowie Schülerinnen und Schüler¹². Daher liegt der Fokus der Intervention auf akademischen Zielen, prosozialen Fertigkeiten und kognitiven Funktionen. Auch hier werden die Fortschritte gemessen und dokumentiert.¹³ Tiergestützte Interventionen lassen sich in verschiedensten Formen mit verschiedensten Tieren umsetzen. Da eine vielseitige Betrachtungsweise im Rahmen dieser Arbeit zu umfangreich wäre, beschränken sich die Ausführungen auf die hundegestützte Pädagogik. Diese lässt sich mit einem pädagogischen Ziel, welches die Bildung und/oder Erziehung betrifft, sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule umsetzen. Die Fachkräfte haben eine pädagogische oder heil-/sonder-/sozialpädagogische Ausbildung sowie entsprechendes Fachwissen über die speziell für den Umgang mit Menschen sozialisierten und ausgebildeten Hunde.¹⁴

Theorie der tiergestützten Pädagogik am Beispiel des Hundes

Hundegestützte Interventionen sind sehr vielfältig. Bei den Tieren wird zwischen dem Schulhund (Präsenzhund) und dem Schulbesuchshund unterschieden. Der Schulhund ist präsent im Unterricht, er verbringt regelmäßig Zeit im Klassenraum und wird von einer für

¹⁰ Ebd.

¹¹ Vgl. Beetz, Andrea: Hunde im Schulalltag. S. 14f.

¹² Im folgenden Schüler.

¹³ Vgl. ebd. S.14.

¹⁴ Vgl. ebd. S.15f.

diesen Einsatz ausgebildeten Lehrkraft geführt. Der speziell ausgebildete Vierbeiner wird vor dem Einsatz auf seine Eignung getestet und regelmäßig überprüft. Schulbesuchshunde dagegen besuchen Schulklassen stundenweise. Dies kann einmalig der Fall sein oder mehrmals. Sie werden von einer externen für den Einsatz ausgebildeten Begleitperson geführt und werden vorzugsweise für Wissensvermittlung zu den Themen Hund und Tierschutz eingesetzt.¹⁵ Da die Ziele des Einsatzes eines dauerhaft präsenten Schulhundes aus pädagogischer Sicht weitreichender und vielseitiger sind, ist dieser für diese Arbeit relevant.

Für den Einsatz eines Schulhundes müssen Rahmenbedingungen in Bezug auf Genehmigungen, Versicherung, Hygiene und Allergien erfüllt werden. Weitere Voraussetzungen sind die spezifische Ausbildung des Hundes und der Lehrkraft, welche als Team agieren sollen, sowie ein geeignetes Wesen des Tieres. Dies ist bedeutender als die Rasse des Hundes, obwohl bevorzugt Retriever wegen ihres familienfreundlichen Wesens eingesetzt werden. Auch die Dauer des Schulhundeinsatzes ist variabel. Es ist jedoch zu beachten, dass sie zum Wohl des Tieres in einem angemessenen Rahmen bleibt. Genaue Angaben können dazu nicht gemacht werden, da die Stresstoleranz eines jeden Tieres variabel ist. Der Einsatz eines Schulhundes verfolgt vielfältige pädagogische Ziele, die individuell für eine Schulklasse formuliert werden können.¹⁶ Es gibt sehr viele Möglichkeiten einen Schulhund in den Unterrichtsalltag einzubinden. Welche Einsatzformen in Bezug auf Inklusion vorteilhaft oder kritisch zu betrachten sind, wird in den folgenden Abschnitten diskutiert.

Wirkeffekte

„Was machen Hunde anders als wir Menschen und warum sind ihre ‚Strategien‘ wirksamer?“¹⁷

In diesem Abschnitt sollen einige der durch Schulhunde erzielten Wirkungen näher beleuchtet werden. Der Hund hilft nicht nur bei der Wissensvermittlung im Unterricht, sondern durch seinen Einsatz unterstützt er auch die Pädagogen in ihrer Erziehungsarbeit.¹⁸ Zum einen wird dem Vierbeiner eine Stress reduzierende Wirkung nachgesagt, wodurch er einen Beitrag zu einem stressfreieren Unterrichtsklima leistet.¹⁹ Dieser Effekt konnte jedoch nicht durchgehend empirisch belegt werden. Mittels einer Studie in einer ersten Klasse in Wien wurde beispielsweise eine Minderung aggressiver Verhaltensweisen nachgewiesen.²⁰ Auch Retzlaff konnte durch den Einsatz seiner Labradorhündin Jule in einer siebten

¹⁵ Vgl. ebd. S.16.

¹⁶ Vgl. ebd. S.19ff.

¹⁷ Heyer, Meike; Kloke, Nora (2013): Der Schulhund. Eine Praxisanleitung zur hundegestützten Pädagogik im Klassenzimmer. 2. Auflage. Nerdlen/Daun: Kynos Verlag. S. 20.

¹⁸ Vgl. Beetz, Andrea: Hunde im Schulalltag. S. 53.

¹⁹ Vgl. Heyer, Meike; Kloke, Nora: Der Schulhund. S. 21.

²⁰ Vgl. ebd. S. 23.

Hauptschulklasse „deutlich weniger verbale und körperliche Aggressionen“²¹ beobachten. In einem weiteren Projekt, an dem auch eine Labradorhündin namens Elly beteiligt war und das in einer Grundschule stattfand, wurde ebenfalls der Effekt der psychischen Stressreduktion untersucht. In diesem Fall stellte sich jedoch heraus, dass sich die Minderung von Stress als ein in der Literatur dargestellter Effekt nicht unbedingt nachweisen ließ. Damit kam es auch, zumindest nicht langfristig, zu der Folgeerscheinung einer ruhigeren Klassenatmosphäre.²² Weitere positive Aspekte, die in den Texten zu tiergestützter Pädagogik auftauchen, sind die sozialen und emotionalen Effekte eines Hundes. Retzlaff hebt an dieser Stelle vor allem die Vereinfachung und Förderung menschlicher Kontakte nicht nur zwischen Schülern unter sich, sondern auch zwischen Schülern und Lehrern hervor.²³ Er spricht deshalb in diesem Zusammenhang auch vom „Schulhund als sozialer Katalysator“ und benennt die Wirkungen des Hundes als „soziales Schmiermittel“²⁴. In den anderen beiden Studien ist ebenfalls eine stärkere Kommunikation zwischen und innerhalb der verschiedenen Ebenen der beteiligten Personen erkennbar.²⁵ Somit entstehen neue Gesprächs- und Gruppenkonstellationen, welche sogar dazu führen können, dass Sprachbarrieren bei unsicheren Schülern und Nicht-Muttersprachlern abgebaut werden können.²⁶ Auch bei verhaltensauffälligen Kindern lässt sich eine positive Tendenz hin zu einem kontrollierten Verhalten erkennen.²⁷ Laut der Wiener Studie wirkt sich insbesondere bei Jungen die Anwesenheit eines Schulhundes positiv auf das Sozialverhalten aus.²⁸ Insgesamt lässt sich hieraus also das Ergebnis ziehen, dass der Hund zunächst „als Eisbrecher fungiert“²⁹ und anschließend zur Sozialisation sowie sozialen Integration beiträgt. Gleichzeitig erzielt er eine positive Stärkung des Selbstbilds der Schüler.³⁰

Des Weiteren sorgen eine verbesserte Aufmerksamkeit und ein geringerer Geräuschpegel durch besseren Umgang miteinander für ein angenehmeres Unterrichtsklima.³¹ Nach den Erkenntnissen von Retzlaff schafft das Tier im Unterricht eine lockere Atmosphäre und trägt damit „zum Wohlbefinden und einem Gefühl der Freude und Zuneigung bei Schülern und Lehrer bei“.³² Dieses deckt sich mit der Ansicht von Kehl-Brand, die von einer Förderung des

²¹ Beetz, Andrea: Hunde im Schulalltag. S. 53.

²² Vgl. Kehl-Brand, Christine (2012): „Elly – eine Labradorhündin in der Grundschule. Erfahrungen mit tiergestützter Pädagogik.“ In: Jutta Buchner-Fuhs; Lotte Rose (Hg.): Tierische Sozialarbeit. Ein Lesebuch für die Profession zum Leben und Arbeiten mit Tieren. Wiesbaden: Springer. S. 407.

²³ Vgl. Beetz, Andrea: Hunde im Schulalltag. S. 53.

²⁴ Ebd. S. 53.

²⁵ Vgl. Heyer, Meike; Kloke, Nora: Der Schulhund. S. 23; Kehl-Brand, Christine: „Elly – eine Labradorhündin in der Grundschule.“ S. 406.

²⁶ Vgl. Kehl-Brand, Christine: „Elly – eine Labradorhündin in der Grundschule.“ S. 408.

²⁷ Vgl. ebd. S. 407.

²⁸ Vgl. Heyer, Meike; Kloke, Nora: Der Schulhund. S. 23.

²⁹ Ebd. S. 22.

³⁰ Vgl. Kehl-Brand, Christine: „Elly – eine Labradorhündin in der Grundschule.“ S. 407.

³¹ Vgl. Heyer, Meike; Kloke, Nora: Der Schulhund. S. 23; Beetz, Andrea: Hunde im Schulalltag. S. 53.

³² Beetz, Andrea: Hunde im Schulalltag. S. 53.

emotionalen Wohlbefindens der Kinder durch den Kontakt zum Hund spricht.³³ Man kann jedoch nicht im Allgemeinen davon ausgehen, dass sich das Arbeitsverhalten der Schüler durch die positive Lernatmosphäre stets verbessert. Im Zusammenhang mit dem Projekt ‚Labradorhündin Elly‘ wurde eine solche Verbesserung nur vereinzelt festgestellt.³⁴ Einigkeit wiederum besteht in der Annahme, dass durch die bedingungslose Akzeptanz des Hundes dem Kind gegenüber im Gegensatz zu der des Menschen sich die Kinder angenommen fühlen und Zuwendung erfahren. Dieser Effekt ist vor allem für die ängstlichen Schüler von Vorteil, die dadurch Erfahrungen im Erkennen und Überschreiten der eigenen Grenzen sammeln.³⁵

Die bisher genannten Folgeerscheinungen lassen sich größtenteils unter drei Oberkategorien zusammenfassen. Zur bildlichen Veranschaulichung hat Andrea Beetz hierzu das sogenannte ‚Drei-Faktoren-Modell der positiven Wirkung von Schulhunden‘ erstellt³⁶:

Schulhund		
z.T. vermittelt durch psychische und physische Faktoren wie das Oxytocinsystem und mentale Repräsentationen (Bindung/Pflegeverhalten)		
Positive Stimmung, Motivation, Spaß	Stressreduktion	Förderung von Sozialkontakt und Beziehung
bei Schülern und Lehrkraft	bei Schülern und Lehrkraft	Schüler-Schüler Lehrkraft-Schüler
▼	▼	▼
Voraussetzung für soziales und kognitives Lernen: gute Beziehungen, positives Klassenklima, optimales Aktivationsniveau/Entspannung, positive Stimmung und Einstellung zur Schule		

Darüber hinaus kann der Hund auch einen positiven Einfluss im Bereich Sport und Bewegung haben: „Besonders weniger sportliche Kinder genießen es, dass Hunde ihre sportlichen Leistungen nicht bewerten und sie sich frei von Leistungsdruck bewegen

³³ Vgl. Kehl-Brand, Christine: „Elly – eine Labradorhündin in der Grundschule.“ S. 406.

³⁴ Vgl. ebd. S. 406.

³⁵ Vgl. ebd. S. 407; Beetz, Andrea: Hunde im Schulalltag. S. 53.

³⁶ Abb. aus Beetz, Andrea: Hunde im Schulalltag. S. 107.

können.³⁷ Der natürliche Bewegungsdrang des Hundes überträgt sich auf die Schüler und dadurch werden diese zum Mitmachen beim gemeinsamen Bewegen animiert.

Das Ziel, welches mit Hilfe dieser ermittelten Wirkungen verfolgt wird, ist schließlich, die in der Interaktion mit dem Tier erlernten Verhaltensweisen auf die soziale Situation mit Menschen zu übertragen. Der Hund dient in diesem Fall also als Schlüsselfigur oder Mittler, um Menschen aufmerksam zu machen, positiv in Verhalten und Denkweise zu beeinflussen und dadurch in die Gesellschaft zu inkludieren.

Herausforderungen

Bevor ein Schulhund oder ein Schulbesuchshund zum Einsatz kommt, müssen viele Vorkehrungen getroffen werden. Unter anderem muss ein geeigneter Hund gefunden werden, die durchführende Person und der Hund müssen bestens ausgebildet sein, eine enge Beziehung sollte zwischen diesen beiden Agierenden herrschen, alle Beteiligten (insbesondere die Erziehungsberechtigten) müssen vorab informiert werden und vor allem mit dieser Aktion einverstanden sein. Dadurch können sich vielerlei Herausforderungen für die Schule als Institution an sich, die Lehrkräfte, die Schüler, die Eltern, den Hund oder auch einer eventuell durchführenden Person, falls es sich hierbei nicht um die Lehrkraft selbst handelt, ergeben. Wie sich im Folgenden zeigen wird, finden sich diese nicht nur im Zusammenspiel der Projektteilnehmer, sondern auch im Bereich der Inklusion.

Neben den zuvor genannten positiven Wirkeffekten kann ein Tier im Klassenzimmer auch Unruhe und Probleme auslösen. So wird beispielweise vor allem von Seiten der Eltern und Lehrer, die bisher keine Erfahrung mit tiergestützter Pädagogik haben, die Sorge geäußert, „ob ein Tier im Unterricht nicht vielmehr einen Störfaktor darstellt, als zu einem besseren Lernklima beizutragen“³⁸. Außerdem werden Bedenken seitens der Eltern und deren Kinder geäußert, die Angst vor Hunden haben. Auch in diesem Fall sind vorherige Gespräche zwischen allen Beteiligten unabdingbar. „Ängstliche Kinder haben, wie sich gezeigt hat, in der Regel vor allem Berührungängste“³⁹. Diese können jedoch mittels einer gezielten Therapie Stück für Stück überwunden werden. Hier kommt also ebenfalls der Effekt des Sammelns von Erfahrungen eigener Grenzen zum Tragen.⁴⁰

Für ein geregelteres Miteinander ist es wichtig, sich über bestimmte Verhaltens- und Vorgehensweisen einig zu sein. Hierzu ist es sinnvoll, ein für alle verbindliches Regelwerk innerhalb der Klasse oder Schule für den Umgang mit dem Hund zu erstellen, welches zu einer erfolgreichen Umsetzung anschließend auch von allen akzeptiert werden muss.⁴¹ Verständigungsprobleme können dazu führen, dass die zuvor besprochenen Regeln

³⁷ Heyer, Meike; Kloke, Nora: Der Schulhund. S. 24.

³⁸ Ebd. S. 19.

³⁹ Kehl-Brand, Christine: „Elly – eine Labradorhündin in der Grundschule.“ S. 405.

⁴⁰ s. auch *Der Hund als Auslöser von Angst und Panik: Fallbeispiel Manuel*. Ebd. S. 402f.

⁴¹ Vgl. Kehl-Brand, Christine: „Elly – eine Labradorhündin in der Grundschule.“ S. 402.

eventuell nicht eingehalten werden. Dies ist laut Kehl-Brand vor allem dann der Fall, wenn es sich bei den Mitschülern um nicht Muttersprachler handelt oder sie aufgrund ihrer Kultur keinen Umgang mit Haustieren gewohnt sind. An dieser Stelle kann Inklusion also eine Herausforderung für den Einsatz eines Schulhundes bedeuten. Gleichzeitig kann das Tier aber auch einen Beitrag zur Inklusion leisten, wie beispielsweise zuvor erwähnt durch den Abbau von Sprachbarrieren.⁴²

Eine weitere Herausforderung ist der Mangel an Studien. Eine bessere wissenschaftliche Fundierung der Vorteile würde sicherlich zum Abbau von Skepsis und Kritik führen. Außerdem könnten aussagekräftigere Ergebnisse gewonnen werden, wenn man die Studien im Bereich möglichst großer Differenzen durchführt:

„Zukünftige Studien sollten in Betracht ziehen, dass der Schulhund vor allem dort messbar unterstützen kann, wo Defizite oder Extreme bei bestimmten Schülern auszugleichen sind.“⁴³

Beetz erachtet ebenfalls eine Ausweitung der Studien im Bereich des sonderpädagogischen schulischen Umfelds als sinnvoll, denn sie sieht vor allem dort Potential für den Einsatz eines Schulhundes, um sonderpädagogische Herausforderungen anzugehen.⁴⁴

Beispiele für die Verknüpfung von Schulhund und Inklusion

In diesem Abschnitt werden aus den Thematiken Inklusion und tiergestützte Interventionen einige Teilaspekte ausgewählt und dahingehend untersucht, was wichtig für eine gelingende Inklusion ist und wie die hundegestützte Pädagogik diese unterstützen kann.

Die Grundlagen für eine erfolgreiche Inklusion lassen sich nach Reich⁴⁵ in 10 Bausteine einer inklusiven Schulentwicklung und Didaktik zusammenfassen. Es lassen sich nicht alle Bausteine mit der hundegestützten Pädagogik verknüpfen, daher werden auch nur die dafür relevanten im Folgenden erwähnt: Beziehungen und Teams, Chancengerechte Qualifikation, Förderliche Lernumgebung sowie Öffnung in die Lebenswelt.

In Baustein 1 wird die Lehrkraft nicht mehr als Führungsperson einer Klasse gesehen. Hier stehen „Beziehungen und Teams“ im Vordergrund. Dabei sind sowohl die Beziehungen zwischen Lehrkraft und Schüler als auch die Beziehungen der Schüler untereinander gemeint. Ein durch gute Beziehungen entstehendes förderliches Lernklima führt auch zu besserem gemeinsamen Lernen. Für diese Beziehungen ist die Entwicklung von Selbstwert, Selbstbewusstsein, Selbstbestimmung und sozialer Achtsamkeit wichtig und sollte gefördert

⁴² s. auch *Der Hund als fremdes Wesen: Fallbeispiel Gamze*. Ebd. S. 401.

⁴³ Beetz, Andrea: *Hunde im Schulalltag*. S. 58.

⁴⁴ Vgl. ebd. S. 61.

⁴⁵ Reich, Kersten (2017): „10 Bausteine einer inklusiven Schulentwicklung und Didaktik.“ In: ders. (Hg.): *Inklusive Didaktik in der Praxis. Beispiele erfolgreicher Schulen*. Weinheim; Basel: Beltz, S. 15-30.

werden.⁴⁶ Zu diesem ersten Baustein kann ein Schulhund viel beitragen und die Lehrkraft unterstützen. Wenn zunächst die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler betrachtet wird, ist eine Verbesserung dieser durch den Umgang mit einem Klassenhund auszumachen. Die Lehrkraft wird von den Schülern in einem sozialen Zusammenhang erlebt, in dem sie eher zugewandte Bezugsperson als Wissensvermittler ist. Dadurch wird Vertrauen seitens der Schüler gefasst und sie öffnen sich gegenüber der Lehrkraft auch zu emotionalen Themen. Im Umgang mit einem Hund kann ebenfalls das Vertrauen zu „schwierigen Schülern“ gestärkt werden, da auch diese ihre rücksichtsvolle und liebevolle Seite dem Hund gegenüber zeigen können.⁴⁷ Zudem ist es wissenschaftlich bestätigt⁴⁸, dass Hunde Beziehungen schaffen. Für Schüler können sie „soziale Katalysatoren“ sein, durch die die Schüler sich aktiver am sozialen Geschehen beteiligen und die sozialen Beziehungen der Schüler untereinander zunehmen. Dies ist durch den Sympathiebonus zu erklären, den die Gegenwart eines Hundes schenkt, denn Kindern sind Mitschüler mit Haustieren oft sympathischer. Dazu können sich die Schüler viel über den Schulhund austauschen und kommen so leichter zu Gesprächen miteinander. Diese Art der Entstehung von positiven Beziehungen kann optimal während der Pausenzeiten gefördert werden, indem die Schüler Freizeit mit dem Schulhund verbringen.⁴⁹ Um gute Beziehungen aufzubauen, sei es zu der Lehrperson oder zu Mitschülern, spielt das Selbstbewusstsein der Schüler eine entscheidende Rolle. Wenn sie nicht mit sich selbst zufrieden sind, fällt es auch schwer zu glauben, dass andere es sind. Im Umgang mit dem Hund müssen die Schüler entschlossen auftreten, damit dieser ihre Befehle befolgt. Zudem nimmt ein Hund jede Person bedingungslos an. Dies stärkt, durch empirische Studien bestätigt, das Selbstbewusstsein der Schüler, vor allem wenn sie durch eigenständiges Arbeiten mit einem Hund Verantwortung übernehmen können.⁵⁰ Auch für den oben angesprochenen Aspekt der sozialen Achtsamkeit ist der Einsatz eines Schulhundes sinnvoll. Das Mitgefühl und die Liebe, die die Schüler dem Hund entgegenbringen, sensibilisiert sie für ihre Mitmenschen. Besonders verhaltensauffällige Schüler werden durch die positiven Reaktionen des Hundes zu rücksichtsvollem und liebevollem Verhalten ermutigt. So hat jeder Schüler die Möglichkeit auch seine sensible Seite zu zeigen.⁵¹ Bei rücksichtslosem Verhalten würde der Hund eine direkte Reaktion zeigen und dem Kind so durch seine Körpersprache und ohne Aggressivität rückmelden, dass sein Verhalten falsch war. Ebenso würde er auch bei entsprechend

⁴⁶ Vgl. Reich, Kersten: „10 Bausteine einer inklusiven Schulentwicklung und Didaktik.“ S. 17f.

⁴⁷ Vgl. Vanek-Gullner, Andrea (2016): „Hund und Kind – was wirkt? Von der Theorie in die Praxis.“ In: Inge A. Strunz (Hg.): Pädagogik mit Tieren. Praxisfelder der tiergestützten Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 191.

⁴⁸ Vgl. Vanek-Gullner, Andrea (2007): Lehrer auf vier Pfoten. Theorie und Praxis der hundegestützten Pädagogik. Wien: öbvht VerlagsgmbH & Co. KG. S. 15f.

⁴⁹ Vgl. ebd. S. 15f.

⁵⁰ Vgl. ebd. S. 14.

⁵¹ Vgl. ebd. S. 8f.

liebvollem Verhalten eine positive Reaktion rückmelden. Die verschiedenen nonverbalen Verhaltensweisen des Hundes lassen sich durch die Lehrkraft verbal thematisieren und in Zusammenarbeit mit dem jeweiligen Schüler reflektieren.⁵²

Der dritte Baustein nach Reich thematisiert die „Chancengleiche Qualifikation“. Das Lernen selbst ist im Kontext der Inklusion ein anderes geworden. Nicht mehr das bloße Auswendiglernen von Schulstoff, sondern das richtige Fragenstellen, das Problemlösen sowie Texte deuten, kritisch hinterfragen und vergleichen stehen im Vordergrund. Um unter diesen Umständen erfolgreich zu lernen, gilt es verschiedene Kriterien einzuhalten. Den Schülern sollten verschiedene Perspektiven eröffnet werden, um ihnen viele Möglichkeiten und Sichtweisen für die Lösung von Problemen nahezubringen. Zudem lernt jedes Kind anders. Dies setzt verschiedene Lernwege, die geboten werden müssen, voraus. Trotz der verschiedenen Lernwege und Ergebnismöglichkeiten muss das Lernen zu anerkannten und nachprüfbaren Ergebnissen führen.⁵³

In Verbindung mit dieser Chancengerechtigkeit für alle Schüler ist Reichs fünfter Baustein „Förderliche Lernumgebung“ interessant. Die individuelle und soziale Entwicklung wird durch eine solche Lernumgebung gefördert. Sie „ist anregend, bietet Wahlmöglichkeiten, differenziert nach individuellen Kompetenzstufen, Neigungen und Interessen, sie bietet Sicherheit, ein Zuhause, fördert alle Lernenden“⁵⁴. Es gibt viele Faktoren, die einen gelingenden inklusiven Unterricht auszeichnen. Dazu gehören die Zunahme konstruktiver und handlungsbezogener Wissensvermittlungen, die Ermöglichung vielfältiger und unterschiedlicher Lernergebnisse und Lernwege, sowie aktive Lernformen mit einer Erhöhung der Selbstregulation bei gleichzeitiger geordneter Unterrichtsorganisation.⁵⁵ Wenn also allen Schülern eine förderliche Lernumgebung zur Verfügung steht und die oben genannten Voraussetzungen für gemeinsames Lernen und einen inklusiven Unterricht erfüllt sind, haben alle Schüler auch ausgeglichene Chancen für erfolgreiches Lernen. Was kann ein Schulhund zu diesen Kriterien beitragen? Für die äußeren Umstände des Unterrichts ist die Lehrkraft oder ein Team von Lehrkräften zuständig, dennoch kann ein Schulhund in einigen Punkten unterstützen. Hunde können beispielsweise im hektischen Schulalltag beruhigend wirken. Schüler nehmen Körperkontakt zu dem Hund auf, indem sie ihn streicheln. Dies bietet Raum für Stille.⁵⁶ In Unterrichtsphasen, in denen sich einzelne Schüler nicht gut konzentrieren können, bietet der Hund die Möglichkeit, eine Auszeit zu nehmen und zur Ruhe zu kommen, um anschließend mit mehr Erfolg weiter zu lernen. Ein anderer Grund für schlechteres Lernen können negative Stimmung und eine angespannte Atmosphäre sein.

⁵² Vgl. Vanek-Gullner, Andrea: „Hund und Kind – was wirkt? Von der Theorie in die Praxis.“ S. 192.

⁵³ Vgl. Reich, Kersten: „10 Bausteine einer inklusiven Schulentwicklung und Didaktik.“ S. 20ff.

⁵⁴ Vgl. ebd. S. 24.

⁵⁵ Vgl. ebd. S. 24.

⁵⁶ Vgl. Vanek-Gullner, Andrea: „Hund und Kind – was wirkt? Von der Theorie in die Praxis.“ S. 195f.

Um die Stimmung in der Klasse zu lockern, können kleine Spiele mit dem Hund in den Unterricht eingebunden werden, die die Schüler zum Lachen bringen und gleichzeitig Stress abbauen. So bringt ein Hund Humor, Freude und Optimismus, wodurch negative Gefühle verringert werden und das Lernen in einem besseren Klassenklima wieder leichter fällt.⁵⁷

Insgesamt liegt ein positiver Lernerfolg nahe, wenn die Beziehungen zwischen Schülern und Lehrkräften sowie Klassen- und Schulklima angenehm und förderlich sind. Wie oben schon festgestellt, kann ein Hund dazu beitragen. Schüler sind oft interessiert an der Arbeit mit dem Hund. Dadurch arbeiten sie bei einem vorteilhaften Klassenklima und an den Tagen, an denen ein Hund im Klassenraum dabei ist, motivierter.⁵⁸ Damit die Schüler den Hund nicht nur als Spielkameraden sehen, sind Verhaltensregeln wichtig. Sind diese aber gegeben, kann sich der Schulhund sehr positiv auf den inklusiven Schulalltag auswirken.

Zusätzlich ist der Baustein 9 von Reich, „Öffnung in die Lebenswelt“, interessant. Es sollten im inklusiven Unterricht praktische Erfahrungen gesammelt werden und so Lernfelder außerhalb der Schule erschlossen werden.⁵⁹ Dieser Baustein beinhaltet also nicht die Verhaltensweisen der Schüler im Unterricht und das Lernklima, sondern setzt eher auf den Austausch mit der Lebensumwelt. Ein Punkt, der oben schon angesprochen wurde, ist die Verantwortung. Diese lernen Schüler im Umgang mit dem Schulhund und ist im außerschulischen Leben von Bedeutung. Auch biologische Aspekte werden anhand eines lebenden Objektes leichter erlernt und verstanden. Dies sind weitere Vorteile, die in praktischer Hinsicht für den Einsatz eines Schulhundes sprechen.

Fazit

Wie in den vorangegangenen Abschnitten deutlich wird, hat tiergestützte Pädagogik nicht immer unbedingt einen direkten Einfluss auf Inklusion. Es geht vielmehr darum, die Vorteile und Folgeerscheinungen zu nutzen, die sich aus den positiven Auswirkungen beim Sozialverhalten, Klassenklima, Akzeptanz etc. ergeben. Daraus können mögliche Wege zur Verbesserung und Umsetzung von Inklusion resultieren. Es fällt auf, dass dabei die pädagogische Wirkung des Hundes im Vordergrund steht. Durch den Kontakt zum Tier erlangen sowohl Schüler als auch Lehrer auf vielfältige Art und Weise neue Erkenntnisse in Bezug auf den Umgang mit Tier und Mensch, die sie auf ihr soziales Umfeld übertragen können. Dies kann schließlich zu einer gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft führen, indem sich jeder miteinbezogen fühlt, wie es die UN-Behindertenrechtskonvention vorsieht.

Wie am Beispiel der Labradorhündin Elly zu sehen, hat die hundegestützte Pädagogik vor allem einen positiven Effekt auf die Inklusion von Kindern mit Migrationshintergrund. Aber

⁵⁷ Vgl. Vanek-Gullner, Andrea: Lehrer auf vier Pfoten. S. 10f.

⁵⁸ Vgl. Vanek-Gullner, Andrea: „Hund und Kind – was wirkt? Von der Theorie in die Praxis.“ S. 197.

⁵⁹ Vgl. Reich, Kersten: „10 Bausteine einer inklusiven Schulentwicklung und Didaktik.“ S. 28f.

auch in anderen Bereichen, wie beispielsweise soziale und emotionale Entwicklung oder Lernbehinderungen, konnten Unterschiede zu Schulen und Klassen ohne Schulhunde bzw. Schulbesuchshunde nachgewiesen werden.⁶⁰ Der übergreifende Nutzen dieses gesamten Modells zur Wirkung von Hunden in der Pädagogik besteht darin, dass es „aufgrund seiner unspezifischen Konzeption auf eine große Bandbreite von Schulsituationen, pädagogischen Zielsetzungen und Schülern anwendbar ist“⁶¹.

Trotz all der wünschenswerten, positiven Folgeerscheinungen sollten die Herausforderungen, die diese Aufgabe mit sich bringt, nicht vernachlässigt werden. Wie anhand der Ausführungen deutlich wurde, ist das Projekt ‚Hund in der Schule‘ zunächst mit jeder Menge Aufwand verbunden. Und auch im Verlauf können sich immer wieder neue, unerwartete Herausforderungen und Probleme ergeben. Darüber hinaus sei darauf hinzuweisen, dass bei Effekten, die in anderen Studien als positiv herausgestellt wurden, beispielweise im Zusammenhang mit dem Projekt ‚Elly – eine Labradorhündin in der Grundschule‘ keine und nur geringe Unterschiede festgestellt wurden. Somit finden sich teilweise Widersprüche in der Literatur zu den Ergebnissen von bisher durchgeführten Studien.

Ein weiterer Nachteil sind die fehlenden Daten und Erfahrungen. Dadurch entstehen bei vielen Beteiligten Unsicherheit und Skepsis, die vorschnell in möglicherweise unberechtigte Kritik ausarten können. Vor allem seitens der Eltern gibt es bisher kaum Rückmeldung bezüglich ihrer Stellungnahme zum Einsatz eines Schulhundes.⁶² Informationsfluss und Erfahrungsaustausch sind hier die Stichwörter, um die Umsetzung der tiergestützten Pädagogik in weiteren Bereichen zu ermöglichen und zu verbreiten.

Kritisch zu betrachten ist auch, dass es sich bei den meisten Erkenntnissen zur Wirkung von hundegestützter Pädagogik um subjektiv erlebte Wahrnehmungen handelt. Was fehlt, sind wissenschaftliche Befunde, die die subjektive Sichtweise wissenschaftlich fundieren. Denn diese liefern schließlich auch die Erklärung für Effekte und Wirkungsweisen, die durch den Einzelnen wahrgenommen werden.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass tiergestützte Pädagogik, wie am Beispiel des Schulhundes zu sehen, bereits vielfältige positive Effekte zur Umsetzung von Inklusion in Schulen evoziert. Dennoch bedarf es einer weiteren Beschäftigung mit diesem Thema, um von den vorhandenen Vorteilen zu profitieren und dadurch zusätzliche Möglichkeiten in Bezug auf die gleichberechtigte Teilhabe an Bildung und der Gesellschaft zu schaffen. Dafür sind sowohl Aufklärungsbedarf und Verbreitung des Themas als auch die Erweiterung des Forschungsstandes zwingend notwendig. Denkbar wären zum Beispiel Umfragen in Hinblick

⁶⁰ Vgl. Kehl-Brand, Christine: „Elly – eine Labradorhündin in der Grundschule.“ S. 399f.

⁶¹ Beetz, Andrea: Hunde im Schulalltag. S. 53.

⁶² Vgl. ebd. S. 50.

auf die Wahrnehmung und Auswirkungen auf beteiligte Gruppen, wie Schüler, Eltern und Lehrer, um die bisherigen Kenntnisse verallgemeinern zu können. Außerdem erscheinen weitere Studien in Bezug auf Erfolgsquoten sinnvoll. Dadurch können Zweifel reduziert und gleichzeitig Befürworter und weitere Teilnehmer für solch ein Projekt gewonnen werden.

Literaturverzeichnis

Beetz, Andrea (2015): Hunde im Schulalltag. Grundlagen und Praxis. 3. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Brockhaus (o. J.): „Inklusion (Soziologie)“ auf Brockhaus Enzyklopädie Online.
<https://brockhaus.de/ecs/permalink/74425B09BF61F97C4A314F7DC6E7C424.pdf>.
(27.02.2018).

Dudenredaktion (o. J.): „Inklusion“ auf Duden online. <https://www.duden.de/node/752396/revisions/1368099/view>. (27.02.2018).

Heyer, Meike; Kloke, Nora (2013): Der Schulhund. Eine Praxisanleitung zur hundegestützten Pädagogik im Klassenzimmer. 2. Auflage. Nerdlen/Daun: Kynos Verlag.

Kehl-Brand, Christine (2012): „Elly – eine Labradorhündin in der Grundschule. Erfahrungen mit tiergestützter Pädagogik.“ In: Jutta Buchner-Fuhs; Lotte Rose (Hg.): Tierische Sozialarbeit. Ein Lesebuch für die Profession zum Leben und Arbeiten mit Tieren. Wiesbaden: Springer, S. 399-409.

Kultusministerkonferenz (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011). http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf. (27.02.2018).

Reich, Kersten (2017): „10 Bausteine einer inklusiven Schulentwicklung und Didaktik.“ In: ders. (Hg.): Inklusive Didaktik in der Praxis. Beispiele erfolgreicher Schulen. Weinheim; Basel: Beltz, S. 15-30.

Schweiker, Wolfhard (2017): Prinzip Inklusion. Grundlagen einer interdisziplinären Metatheorie in religionspädagogischer Perspektive. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

UN-Behindertenrechtskonvention (CRPD): „Bildung“.
<https://www.behindertenrechtskonvention.info/bildung-3907/>. (27.02.2018).

UN-Behindertenrechtskonvention (CRPD): „Menschen mit Behinderung“.
<https://www.behindertenrechtskonvention.info/menschen-mit-behinderungen-3755/>.
(27.02.2018).

Vanek-Gullner, Andrea (2007): Lehrer auf vier Pfoten. Theorie und Praxis der hundegestützten Pädagogik. Wien: öbvhpt VerlagsgmbH & Co. KG.

Vanek-Gullner, Andrea (2016): „Hund und Kind – was wirkt? Von der Theorie in die Praxis.“
In: Inge A. Strunz (Hg.): Pädagogik mit Tieren. Praxisfelder der tiergestützten
Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 188-207.

Seit fast 10 Jahren gilt in Deutschland die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und somit die Inklusion von Menschen mit Behinderungen in allen Lebensbereichen. Daraus ergibt sich insbesondere für das System Schule eine große Aufgabe, aber auch viele Möglichkeiten für alle Beteiligten. Die von Lehramtsstudierenden der Universität Osnabrück in diesem Band gesammelten Forschungsbeiträge beschäftigen sich empirisch mit der Umsetzung von Inklusion aus der Perspektive unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure. Sie sind das Ergebnis eines von Peter große Prues geleiteten inklusionspädagogischen Seminars aus dem Wintersemester 2017/18.