

Anna Hillebrand

Integration und Inklusion in der Grundschule

Die Perspektive von Lehrern

Masterarbeit

BEI GRIN MACHT SICH IHR WISSEN BEZAHLT



- Wir veröffentlichen Ihre Hausarbeit, Bachelor- und Masterarbeit
- Ihr eigenes eBook und Buch - weltweit in allen wichtigen Shops
- Verdienen Sie an jedem Verkauf

Jetzt bei www.GRIN.com hochladen
und kostenlos publizieren



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de/> abrufbar.

Dieses Werk sowie alle darin enthaltenen einzelnen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsschutz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlanges. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen, Auswertungen durch Datenbanken und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe (einschließlich Mikrokopie) sowie der Auswertung durch Datenbanken oder ähnliche Einrichtungen, vorbehalten.

Impressum:

Copyright © 2012 GRIN Verlag
ISBN: 9783346216359

Dieses Buch bei GRIN:

<https://www.grin.com/document/205094>

Anna Hillebrand

Integration und Inklusion in der Grundschule

Die Perspektive von Lehrern

GRIN - Your knowledge has value

Der GRIN Verlag publiziert seit 1998 wissenschaftliche Arbeiten von Studenten, Hochschullehrern und anderen Akademikern als eBook und gedrucktes Buch. Die Verlagswebsite www.grin.com ist die ideale Plattform zur Veröffentlichung von Hausarbeiten, Abschlussarbeiten, wissenschaftlichen Aufsätzen, Dissertationen und Fachbüchern.

Besuchen Sie uns im Internet:

<http://www.grin.com/>

<http://www.facebook.com/grincom>

http://www.twitter.com/grin_com

Integration und Inklusion in der Grundschule

Die Perspektive von Lehrern

1. Einleitung
2. Einführung in die Thematik: Integration, Inklusion und Gemeinsamer Unterricht
3. Theoretischer Rahmen und Forschungsstand
4. Der integrative Unterricht der Primarstufe in der Beurteilung von Lehrkräften -
Übersicht über den Forschungsstand
5. Forschungsleitende Fragestellungen
6. Festlegung der Forschungsmethodik und Durchführung der Untersuchung
7. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse
8. Zusammenfassende Bewertung und Ausblick auf das Gelingen inklusiver Bildung
in Deutschland
9. Fazit und Ausblick
10. Literaturverzeichnis
11. Abbildungsverzeichnis
12. Anhang

Hinweis: Das Transkript ist nicht Teil dieser Veröffentlichung.

1. Einleitung

Seit über dreißig Jahren gibt es in Deutschland die Forderung, eine separierte Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung¹ zugunsten einer integrativen Beschulung aufzuheben. Infolgedessen wurden in den vergangenen Jahren im Rahmen von zahlreichen Modellversuchen integrative Klassen ins Leben gerufen. Diese hatten das Ziel, eine gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung zu realisieren, um einer Diskriminierung entgegenzuwirken und eine Chancengleichheit garantieren zu können. Die Berechtigung der Sonder- bzw. Förderschulen wurde zunehmend in Frage gestellt. Obwohl die Beschulung von behinderten und nichtbehinderten Kindern in einem Gemeinsamen Unterricht der Regelschule seit den „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der BRD“ (1994) als gleichwertig mit der Beschulung in einer Sonderschule gilt, werden heutzutage vergleichsweise wenig Kinder mit Behinderung integrativ beschult. Aktuelle Zahlen zeigen, dass im Bundesdurchschnitt lediglich 18,4 Prozent derselben in einem Gemeinsamen Unterricht lernen (vgl. KLEMM, 2010, S.4). Angesichts der Tatsache, dass in anderen europäischen Ländern (z.B. Italien oder Schweden) nahezu 100 Prozent dieser Schülerinnen und Schüler² den Gemeinsamen Unterricht besuchen, stellt sich die Frage, welche Ursachen in Deutschland zu solch einer niedrigen Integrationsquote führen. Es kann vermutet werden, dass neben der Selektionsfunktion des gegliederten Bildungssystems auch die mangelnde Bereitschaft oder Ängste auf Seiten der Lehrkräfte dazu führen, dass die Exklusionsquote der Kinder mit Behinderung vergleichsweise hoch ist. Schließlich erfordert die gemeinsame Beschulung nicht nur eine Veränderung auf der Systemebene, sondern auch eine veränderte Gestaltung der Lern- und Arbeitssituationen der Kinder. Unabhängig aller politischen und strukturellen Entscheidungen hängt es letztlich von der Bereitschaft und Kompetenz der betroffenen Lehrkräfte ab, ob eine gemeinsame Beschulung erfolgreich umgesetzt werden kann. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es deshalb, zentrale Elemente des Gemeinsamen Unterrichts im Primarbereich herauszuarbeiten, um anschließend subjektive Einstellungen und Erfahrungen der Lehrkräfte bezüglich derselben zu erfassen.

¹ „Behinderung gilt als eine Auswirkung einer nicht nur vorübergehenden Funktionsbeeinträchtigung, die auf einem körperlichen, geistigen oder seelischen Zustand beruht, der von dem für das jeweilige Lebensalter typischen Zustand abweicht“ (BROCKHAUS, 2001, S.70)

² Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird auf die Nennung beider Geschlechtsformen (Schülerinnen und Schüler; Pädagoginnen und Pädagogen etc.) verzichtet

Diese Zielsetzung gewinnt ihre Berechtigung unter anderem vor dem Hintergrund der neuesten bildungspolitischen Entwicklungen auf internationaler Ebene. Hier ist in besonderer Weise an das „Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ zu denken, das in Deutschland am 26.03.2009 in Kraft getreten ist. Der in diesem Übereinkommen enthaltene Artikel 24 - der Artikel zur Bildung³ - legt fest, dass Kinder und Jugendliche mit Behinderung einen Rechtsanspruch darauf haben, gemeinsam mit nichtbehinderten Kindern an einer Regelschule unterrichtet zu werden. In diesem Zusammenhang ist von einem *inklusiven Bildungssystem* die Rede. In einem inklusiven Bildungssystem können alle Heranwachsenden, unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen, gemeinsam lernen. Angesichts der Tatsache, dass eine Aufteilung von Schülern auf unterschiedlich anspruchsvolle Bildungswege mit dem Inklusionsgedanken nicht vereinbar ist, steht Deutschland vor der Herausforderung, sein auf Homogenität ausgelegtes Bildungssystem neu zu strukturieren. Wie bereits angedeutet, scheint es allerdings schwer, eine so grundlegende Veränderung des Bildungssystems zu verwirklichen, wenn die Lehrkräfte von derselben nicht überzeugt sind.

Die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit, Einstellungen und Erfahrungen der Lehrkräfte bezüglich des Gemeinsamen Unterrichts in integrativen Settings⁴ zu erfassen, bietet somit zwei Vorteile. Zum einen erhält man Aufschluss darüber, inwieweit die Lehrkräfte für die derzeit geringen Integrationsquoten verantwortlich sind, zum anderen kann anhand der Untersuchungsergebnisse der Versuch unternommen werden, das Gelingen eines inklusiven Bildungssystems zu antizipieren.

Aufbau der Arbeit

Zunächst wird inhaltlich in die Thematik eingeführt (vgl. Kap. 2). Dazu werden die Begriffe *Integration*, *Inklusion* und *Gemeinsamer Unterricht* bestimmt und erläutert. Anschließend wird die Entwicklung Behindertenpolitik und -pädagogik in Deutschland thematisiert, um aktuelle Forderungen nach einem inklusiven Bildungssystem

³ vgl. Anhang 1

⁴ Unter einem *Setting* versteht man das Milieu, die Umgebung, die Situation oder das Arrangement (vgl. DORSCH, 1987, S.467)

hinreichend wertschätzen zu können. Im Anschluss daran wird ein kurzer Blick auf den Status Quo separierender und gemeinsamer Beschulung in Deutschland geworfen.

Im darauf folgenden Kapitel (Kap. 3) werden elementare (didaktische) Merkmale eines Unterrichts in heterogenen Settings herausgearbeitet. Hier wird neben den Chancen, die eine gemeinsame Beschulung bietet, auch auf mögliche Problembereiche eingegangen. Bevor die forschungsleitenden Fragestellungen dargestellt (vgl. Kap. 5) und das forschungsmethodische Vorgehen erläutert wird (vgl. Kap. 6), soll ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand bezüglich der Bewertung des integrativen Unterrichts in der Primarstufe aus der Lehrerperspektive gegeben werden (vgl. Kap. 4).

Im Folgenden wird das gewonnene Datenmaterial kategoriengeleitet ausgewertet (vgl. Kap. 7) und in Bezug auf die forschungsleitenden Fragestellungen zusammenfassend bewertet (vgl. Kap. 8). Gleichzeitig wird ein Ausblick auf das Gelingen schulischer Inklusion gegeben.

Abschließend wird ein Fazit gezogen (vgl. Kap. 9).

2. Einführung in die Thematik: Integration, Inklusion und Gemeinsamer Unterricht

2.1 Begriffsbestimmungen

Häufig ist zu beobachten, dass die Begriffe *Integration* und *Inklusion* wechselseitig benutzt werden. In einem Fließtext wird mal der eine, dann wieder der andere Begriff verwendet (vgl. FRÜHAUF, 2008, S.11). Eine wechselseitige Verwendung kann aber, gerade in Bezug auf internationale Dokumente und Vereinbarungen, zu Verwirrungen und falschen Schlussfolgerungen führen (vgl. deutsche Übersetzung der UN-Behindertenrechtskonvention, Kap. 2.2).

Aus diesem Grund werden die Begriffe *Integration*, *Inklusion* und *Gemeinsamer Unterricht* im Folgenden definiert, um für die weiteren Ausführungen ein korrektes und einheitliches Verständnis voraussetzen zu können.

Schulische Integration

MUTH versteht unter schulischer Integration „die gemeinsame Erziehung und Unterrichtung von behinderten und nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen in den Einrichtungen des Bildungswesens“ (1988, S.15). Diese Definition stimmt in ihren Grundzügen mit der von SANDER überein, wenngleich letztere in ihrer Beschreibung expliziter ist: „Integration im Schulalter meint die aktive und effektive Teilnahme von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen aller Arten und Schweregrade am Unterricht und sonstigen Schulleben auf allen Schulstufen in wohnortnahen Regelschulklassen etwa gleichaltriger Nichtbehinderter“ (2008, S.32). Schulische Integration vollzieht sich also dann, wenn Kinder mit Behinderungen, die zuvor an einer vom Regelschulzweig separierten Förderschule unterrichtet wurden, in eine Klasse der Regelschule zurückgeführt werden, um mit Gleichaltrigen ohne attestierten sonderpädagogischen Förderbedarf⁵ in einem Gemeinsamen Unterricht zu lernen. Die Regelschule nimmt also Kinder mit Behinderungen auf, um diese zielgleich oder ziendifferent mit den Schülern der Regelklassen zu unterrichten. Dabei erhalten die Kinder mit Behinderung spezielle Förderpläne sowie eine spezielle sonderpädagogische Unterstützung durch anwesende Sonderpädagogen. Dementsprechend finden die Sonderpädagogen ihren Arbeitsbereich hauptsächlich in der Unterstützung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Aufgrund der Tatsache, dass Ressourcen (z.B. Fördergelder) für integrative Klassen pro Kopf vergeben werden, ist eine Klassifizierung der Kinder unumgänglich. Um Fördermittel zu bekommen, müssen entsprechende Kinder und deren Förderbedarf bei der Schulbehörde gemeldet werden.

In Bezug auf die schulische Integration ist zu betonen, dass nicht alle Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf die Möglichkeit bekommen, in einem Gemeinsamen Unterricht zu lernen. Es besteht kein Rechtsanspruch auf einen Platz in einem Gemeinsamen Unterricht⁶. In der Regel nimmt der Schweregrad oder die Art der Behinderung Einfluss darauf, ob ein Kind als geeignet für die gemeinsame Beschulung betrachtet wird.

Diesbezüglich ist festzuhalten, dass eine Fehlentwicklung des ursprünglichen Integrationsgedankens stattgefunden hat. Ursprünglich wurde eine vollständige Integration und damit einhergehend eine vollständige Abschaffung der Förderschulen

⁵ vgl. Anhang 2: Übersicht über sonderpädagogische Förderschwerpunkte

⁶ vgl. Anhang 3: Ablauf eines sonderpädagogischen Überprüfungsverfahrens

angestrebt. Auch auf unterrichtlicher Ebene lassen sich Fehlentwicklungen feststellen. So ist in der Praxis häufig zu beobachten, dass Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in eine Klasse der Regelschule kommen, jedoch weiterhin separiert gefördert werden, indem sie beispielsweise gruppenweise aus dem Gemeinsamen Unterricht herausgenommen werden. Infolgedessen wird häufig kritisiert, dass in der integrativen Praxis lediglich eine Verlagerung der Sonderpädagogik in das Regelschulsystem, keineswegs jedoch eine vollständige Integration stattgefunden hat.

An oben beschriebener Fehlentwicklung des ursprünglichen Integrationsgedankens setzt die Inklusion an. Der aus den USA stammende Begriff *Inclusion* ist seit den 1990er Jahren in der internationalen Fachliteratur gebräuchlich. In Bezug auf die Verwendung in der deutschsprachigen Literatur ist auffällig, dass dessen Gebrauch keinesfalls einheitlich ist. Die einen verwenden den Begriff synonym zu dem der Integration, andere meinen mit Inklusion eine von „allen Fehlformen bereinigte Integration“ (SANDER, 2004, S.242), wieder andere verstehen unter Inklusion eine optimierte Entwicklungsstufe der Pädagogik, die sich auf alle Kinder einer heterogenen Lerngemeinschaft bezieht (vgl. ebd.)

Die folgende Begriffsbestimmung bezieht sich auf das Verständnis von Inklusion als eine optimierte Entwicklungsstufe der Pädagogik. So beschreibt HINZ die Inklusion „als theoretischen Reflex eines geschärften Focus angesichts einer konzeptionell verflachten und zunehmend problematischen Praxisentwicklung“ (2000, S.230) der Integration. Inklusion „klagt also ein, was ursprüngliches Anliegen von Theorie und Praxis der Integration war“ (HINZ, 2002, S.354).

Schulische Inklusion

Unter *Inklusion* versteht man im Allgemeinen die grenzenlose Wertschätzung einer heterogenen Gesellschaft. Die Heterogenität wird dabei nicht als Besonderheit, sondern als Normalität verstanden, womit eine völlige Entgrenzung derselben vollzogen wird. Im Sinne der Inklusion stellen behinderte und nichtbehinderte Menschen nur eine Heterogenitätsdimension unter vielen dar. Andere Dimensionen können der religiöse Glaube, das Geschlecht oder der ethnische und soziale Hintergrund sein. Demzufolge wendet sich Inklusion gegen dichotome Vorstellungen, die jeweils zwei Kategorien konstruieren (vgl. HINZ, 2008, S.33; WOCKEN, 2011a, S.42). Das heißt, binäre

Unterscheidungen, wie „Kind mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf“ vs. „Kind ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf“, „Kind mit Migrationshintergrund“ vs. „Kind ohne Migrationshintergrund“ etc. werden zugunsten einer konsequenten Individualisierung aufgehoben.

Unter dem neuen Verständnis von einer inklusiven Gesellschaft ändert sich auch das Selbstverständnis von Schule. Im Sinne der Inklusion kann es kein gegliedertes Bildungssystem geben, das auf die Bildung (angeblich) homogener Klassen abzielt, denn „Auswahl und Ausnahmen sind mit Inklusion nicht vereinbar“ (WOCKEN, 2011a, S.42). Eine inklusive Schule kennzeichnet sich in erster Linie durch die grenzenlose Anerkennung der Vielfalt. An die Stelle der Zwei-Gruppen-Theorie (behindert vs. nichtbehindert), tritt eine „systemische Sichtweise, die in den Klassen der allgemeinen Schule eine heterogene Lerngruppe vorfindet, die aus diversen Mehrheiten und Minderheiten besteht“ (BOBAN u. HINZ, 2000, S.133).

Infolge der grenzenlosen Anerkennung der Vielfalt, werden die Kinder in einem inklusiven Bildungssystem keiner Klassifizierung unterworfen. Ein AO-SF⁷ Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs⁸ gibt es hier nicht. Aufgrund der uneingeschränkten Wertschätzung der Heterogenität gibt es dementsprechend auch keine Etikettierungen wie „sprachbehindert“, „lernbehindert“ oder „verhaltensauffällig“. Alle Kinder der Klassengemeinschaft erhalten eine umfassende und individuelle Förderung unabhängig ihrer Voraussetzungen. Dementsprechend gibt es, anders als bei der Integration, keine individuellen Curricula für einzelne Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, sondern ein individualisiertes Curriculum für alle. Des Weiteren fallen spezielle Förderpläne für behinderte Kinder zugunsten einer gemeinsamen Reflexion und Planung aller am Lernprozess Beteiligten weg. Angesichts der Tatsache, dass ein inklusives Bildungssystem keine Kategorisierungen der Schüler kennt, erfolgt die Ressourcenzuweisung systembezogen. Jede Schule bzw. Klasse erhält einen Pauschalbetrag zur angemessenen Förderung aller Kinder.

In der logischen Konsequenz führt der Verzicht auf Klassifizierungen dazu, dass es in einem inklusiven Schulsystem keine Förderschulen gibt. Eine Aufteilung der Kinder auf Förderschulen wird von Anhängern des Inklusionsgedankens als eine Verletzung des Menschenrechts empfunden. Sie fordern *eine Schule für Alle*, aus der kein Kind aufgrund mangelnder Leistungen ausgeschlossen werden kann. Ausgebildete Sonderpädagogen

⁷ AO-SF: Ausbildungsordnung Sonderpädagogische Förderung

⁸ vgl. Anhang 3: Ablauf eines sonderpädagogischen Überprüfungsverfahrens (AO-SF Verfahren)

finden ihr Aufgabenfeld dementsprechend ausschließlich in der Regelschule bzw. in sogenannten „Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung“ (vgl. § 20 Abs. 5 Schulgesetz NRW). Demzufolge vollzieht sich eine grundsätzliche Veränderung der Sonder- und Schulpädagogik. Die Sonderpädagogen sind nicht länger nur für die Kinder mit einem attestierten sonderpädagogischen Förderbedarf zuständig, sondern, ebenso wie die Grundschulkräfte, für die optimale Förderung aller Kinder. Während des Unterrichts sind deshalb immer mindestens zwei Pädagogen anwesend, ein Sonder- und ein Grundschulpädagoge. Die Klasse wird von beiden Lehrkräften geleitet. Dementsprechend gewinnt die Teamarbeit der Pädagogen in inklusiven Settings entscheidend an Bedeutung (vgl. Kap.3.3).

Folgende Gegenüberstellung von HINZ (vgl. 2002, S.359) eignet sich gut, um einen Überblick über die Praxis der *Integration* bzw. *Inklusion* zu bekommen.

Praxis der Integration	Praxis der Inklusion
Eingliederung von Kindern mit bestimmten Bedarfen in die Allgemeine Schule	Leben und Lernen für alle Kinder in der Allgemeinen Schule
Differenziertes System je nach Schädigung	Umfassendes System für alle
Zwei-Gruppen-Theorie (Behinderte/nicht Behinderte, mit/ohne sonderpädagogischem Förderbedarf)	Theorie einer heterogenen Gruppe (viele Minderheiten und Mehrheiten)
Aufnahme von behinderten Kindern	Veränderung des Selbstverständnisses von Schule
Individuumzentrierter Ansatz	Systemischer Ansatz
Fixierung auf die institutionelle Ebene	Beachtung der emotionalen, sozialen und unterrichtlichen Ebene
Ressourcen für Kinder mit Etikettierung	Ressourcen für Systeme
Spezielle Förderung für behinderte Kinder	Gemeinsames und individuelles Lernen für alle
Individuelle Curricula für Einzelne	Ein individualisiertes Curriculum für alle
Förderpläne für behinderte Kinder	Gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligten
Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogik und der Sonderpädagogen	Anliegen und Auftrag der Schulpädagogik und der Schulpädagogen
Sonderpädagogen als Unterstützung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf	Sonderpädagogen als Unterstützung für Klassenlehrer, Klassen und Schulen
Ausweitung von Sonderpädagogik in die Schulpädagogik hinein	Veränderung von Sonderpädagogik und Schulpädagogik
Kombination von (unveränderter) Schul- und Sonderpädagogik	Synthese von (veränderter) Schul- und Sonderpädagogik
Kontrolle durch Experten	Kollegiales Problemlösen im Team

Abb. 1: Praxis von Integration und Inklusion (nach HINZ, 2002, S.359)

Gemeinsamer Unterricht

Unter einem Gemeinsamen Unterricht versteht man die gemeinsame Unterrichtung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung in einer Klasse der Regelschule (Integration) bzw. die gemeinsame Unterrichtung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit individuellen Voraussetzungen an einer allgemeinen Schule (Inklusion).

Mithilfe des Gemeinsamen Unterrichts soll eine frühzeitige Etikettierung und damit eine frühzeitige Trennung der Schüler vermieden werden. Vor allem im Primarbereich soll der Gemeinsame Unterricht eine vertraute Umgebung schaffen, in der die Kinder, frei von dem Gedanken an einen Schulortwechsel, gemeinsam lernen können. Der Gemeinsame Unterricht soll eine anregungsreiche Umgebung mit zahlreichen Gelegenheiten zum kooperativen Lernen bieten.

Gerade von kooperativen Lernformen verspricht man sich eine Erweiterung der sozialen Kompetenz der Schüler. Charaktereigenschaften wie Empathie, Akzeptanz, Respekt und Toleranz sollen durch den Umgang mit Andersartigkeit herausgebildet werden. Des Weiteren verspricht man sich von einem Gemeinsamen Unterricht, gerade im Hinblick auf die PISA-Ergebnisse von 2001, bessere Leistungen der Schüler. Die PISA-Ergebnisse haben gezeigt, dass das auf Homogenität ausgelegte deutsche Bildungssystem im internationalen Vergleich relativ schlecht abschneidet (vgl. ACKEREN, van u. KLEMM, 2011, S.134 ff.).

In Bezug auf die Zielsetzung des Unterrichts in heterogenen Settings kann festgehalten werden, dass sich diese nicht grundlegend von der in homogenen Settings unterscheidet. Ebenso wie der Unterricht in allgemeinen Schulen erhebt auch der Unterricht in integrativen oder inklusiven Settings den Anspruch eine Allgemeine Bildung zu vermitteln. Nach KLAFFKI (1996, S.97) hat diese eine dreifache Zielsetzung. Die (1) allseitige Entfaltung menschlicher Anlagen, die (2) grundlegende Bildung und die (3) existenzielle Bildung.

2.2 Von der Exklusion zur Inklusion - Neue Perspektiven durch die UN-Behindertenrechtskonvention

An dieser Stelle wird kurz auf die Entwicklung der Behindertenpädagogik in Deutschland eingegangen. Ziel ist es, den Wandel bezüglich der Beschulung von Kindern mit Behinderung sowie den besonderen Wert der UN-Behindertenrechtskonvention herauszuheben. Folgende Abbildung fasst die Qualitätsstufen der Behindertenpolitik⁹ und -pädagogik zusammen.

Stufe	Bezeichnung	Rechte	Beschreibung
0. Stufe	Extinktion	Keine Rechte	Behinderte werden getötet
1. Stufe	Exklusion	Recht auf Leben	Behinderte Kinder sind von jeglichem Schulbesuch ausgeschlossen
2. Stufe	Separation	Recht auf Bildung	Behinderte Kinder besuchen eigene abgetrennte Bildungseinrichtungen
3. Stufe	Integration	Recht auf Gemeinsamkeit und Teilhabe	Behinderte Kinder besuchen mit sonderpädagogischer Unterstützung Regelschulen
4. Stufe	Inklusion	Recht auf Autonomie, Selbstbestimmung und Freiheit	Alle behinderten Kinder besuchen wie alle anderen Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen Regelschulen, die die Heterogenität ihrer SchülerInnen schätzen und im Unterricht fruchtbar machen

Abb.2 : Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und -pädagogik (in Anlehnung an WOCKEN, 2009, S.2)

In der Vergangenheit wurden Menschen mit Behinderung unterschiedlich wertgeschätzt. Lange Zeit galten behinderte Menschen als nicht bildungsfähig. Erst Ende des 18. Jahrhunderts gab es erste Erziehungs- und Förderversuche, die in erster Linie durch Johann Heinrich Pestalozzi, Jean-Marc-Gaspard Itard und Edouard Séguin vorangetrieben wurden (vgl. EHLERS, 2009, S.28). Im Jahr 1867 wurde in Dresden die erste Hilfsschule errichtet. Diese hatte das Ziel, Hilfsschulkinder in die Volksschule zurückzuführen. Als dieses Vorhaben scheiterte, entschloss man sich, die Hilfsschulen innerhalb eines mehrklassigen Schulsystems auszubauen (vgl. LÜSCHEN, 1994, S.58f.).

In der nationalsozialistischen Zeit wurde die Heil- bzw. Sonderpädagogik in einem starken Maß von der sozialdarwinistischen Ideologie beeinflusst. Behinderte Menschen wurden nicht nur exkludiert, sondern auch getötet (vgl. ebd., S.60).

⁹ vgl. Anhang 4: Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und -pädagogik (graphische Darstellung)

Nach dem Zweiten Weltkrieg war ein Ausbau des allgemeinen Schulwesens zu erkennen. Die Schulen für Behinderte standen allerdings im „Schatten der Bildungspolitik“ (MUTH, 1982, S.7). Die Beschulung von Menschen mit Behinderung war zu dieser Zeit kein Thema von öffentlichem und bildungspolitischem Interesse. Erst in dem „Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens“, das 1960 von der Kultusministerkonferenz herausgegeben wurde, setzte man sich das Ziel, das Ansehen der Förderschulen in der Öffentlichkeit zu heben. Das deutsche Volk habe gegenüber den Menschen mit Behinderungen eine geschichtliche Schuld abzutragen, heißt es hier (vgl. KMK, 1960, S.7). Dementsprechend erfolgte der Ausbau des Sonderschulwesens unter der Zielsetzung, Menschen mit Behinderung in die Gesellschaft zu integrieren. Mit der gesellschaftlichen Integration ging allerdings keine schulische Integration einher. Die Beschulung von Menschen mit Behinderung erfolgte in einem separierten, von dem Regelschulwesen getrennten, Bildungszweig. Dieser Umstand führte dazu, dass seit Beginn der 1970er Jahre vermehrt Forderungen aufkamen, Förderschulen zugunsten integrativer Schulformen abzuschaffen (vgl. Ausführungen zur Integration, Kap. 2.1). Zahlreiche Pädagogen, Wissenschaftler aber vor allem Eltern forderten „die gemeinsame Schulung von behinderten und nichtbehinderten Kindern in der Regelschule unter Bereitstellung der notwendigen fachlichen Ressourcen für die adäquate Betreuung aller Kinder“ (BLESS, 1995, S.11). Ein Wendepunkt in der Behinderten- bzw. Sonderpädagogik stellten die von der Kultusministerkonferenz herausgegebenen „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der BRD“ (1994) dar. In diesen wurde offiziell verankert, dass Kinder und Jugendliche mit einem sonderpädagogischem Förderbedarf auch allgemeine Schulen besuchen dürfen, „wenn dort die notwendige sonderpädagogische und auch sächliche Unterstützung sowie die räumlichen Voraussetzungen gewährleistet sind“ (Empfehlungen der KMK zur sonderpädagogischen Förderung, 1994, S.14). An die Stelle einer institutionsbezogenen Zuordnung sonderpädagogischer Förderung trat nun eine personenbezogene individualisierte Förderung.

In Bezug auf den Themenschwerpunkt dieser Arbeit sei erwähnt, dass auch die „Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule“ (1994) von der Kultusministerkonferenz überarbeitet wurden. In diesen wurde ausdrücklich betont, dass sich die Grundschule der neuen Aufgabe zu stellen hat, Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in ihrem Unterricht zu betreuen (vgl. KMK, 1994, S.3).

Eine neue Dynamik entfaltete die gemeinsame Beschulung im Zusammenhang

verstärkter internationaler Forderungen nach einem inklusiven Bildungssystem. In diesem Zusammenhang sind vor allem die „Salamanca-Erklärung über Prinzipien, Politik und Praxis der Pädagogik für besondere Bedürfnisse“ (1994) und das „Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (2006) zu nennen. Beide Dokumente stärken die Menschenrechte Behinderter mit dem Ziel, Diskriminierung zu unterbinden und Chancengleichheit zu fördern. Da es sich bei der UN-Behindertenrechtskonvention, anders als bei der Salamanca-Erklärung, um ein völkerrechtliches Dokument handelt, ist deren Existenz von erheblicher Bedeutung.

Neue Perspektiven durch die UN-Behindertenrechtskonvention

Die UN-Behindertenrechtskonvention stärkt bereits bestehende Menschenrechte für Behinderte auf rechtlicher Basis. In Bezug auf die gemeinsame Beschulung bzw. den gemeinsamen Unterricht ist vor allem der Artikel 24 – der Artikel zur Bildung – von großer Bedeutung. Im Folgenden findet sich der erste Absatz des Artikels 24 im englischsprachigen Original und in der deutschsprachigen Übersetzung.¹⁰

(1) „States Parties recognize the right of persons with disabilities to education. With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels“

(1) „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“

Aus dem Originaltext wird deutlich, dass sich alle Vertragsstaaten zur Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems verpflichten. Infolgedessen darf niemand aufgrund seiner Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden. Die Vertragsstaaten müssen sicherstellen, dass Menschen mit Behinderung Zugang zu einem inklusiven, d.h. unentgeltlichen Unterricht an den Grund- und weiterführenden Schulen haben.

Mit der Ratifizierung der Konvention im März 2009 hat sich auch Deutschland zur Umsetzung eines solchen Bildungssystems verpflichtet. Auffällig ist jedoch, dass der Begriff *Inclusion* bzw. *inclusive education system* in der deutschsprachigen Übersetzung

¹⁰ vgl. Anhang 1: Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention

mit *Integration* bzw. *integratives Bildungssystem* übersetzt wird. Diese Übersetzung beschränkt die Reichweite der Konvention erheblich, denn die Übersetzung von *Inclusion* mit *Integration* stellt völlig andere Anforderungen an die Umgestaltung des Bildungssystems, als die Übersetzung mit *Inklusion* (vgl. Kap.2.1).

Deutschland ist nicht dazu angehalten mehr Schüler mit Behinderungen zu integrieren, sondern sein auf Homogenität ausgelegtes Bildungssystem grundsätzlich neu zu strukturieren. Das Konzept der inklusiven Bildung lässt sich nicht mit einem Schulsystem vereinbaren, das Schüler verschiedenen Leistungsgruppen zuteilt, also durch Exklusion determiniert ist (vgl. WERNSTEDT, 2011, S.15).

2.3 Status Quo separierender und gemeinsamer Bildung in Deutschland

Aufgrund der Kulturhoheit der Länder gestaltet sich die Umsetzung der gemeinsamen Beschulung in Deutschland recht unterschiedlich. Während einige Bundesländer die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung entscheidend vorantreiben, halten andere weitestgehend an einer separierten Beschulung in Förderschulen und damit an einer Exklusion von Kindern mit Behinderung fest. Ein bundesweites und damit einheitliches Integrations- bzw. Inklusionskonzept gibt es aufgrund der oben angesprochenen Kulturhoheit der Länder nicht.

Aufschluss über den Status Quo der gemeinsamen Beschulung in Deutschland liefert eine von KLEMM (2010), im Auftrag der Bertelsmann Stiftung durchgeführte bildungsstatistische Analyse mit dem Namen „Gemeinsam lernen. Inklusion leben“. Es muss allerdings einschränkend festgehalten werden, dass dieser Analyse ein anderes Inklusionsverständnis zugrunde liegt als der vorliegenden Arbeit. Unter einem inklusiven Bildungssystem scheint man hier lediglich ein Bildungssystem zu verstehen, in dem möglichst viele Schüler gemeinsam beschult werden. Aus den theoretischen Ausführungen bezüglich einer inklusiven Beschulung ist jedoch eindeutig hervorgegangen, dass Inklusion mehr bedeutet, als die bloße Anwesenheit verschieden begabter Kinder in einem Unterricht der allgemeinen Schule (vgl. Kap.2.1). So zeichnet sich ein inklusives Bildungssystem beispielsweise dadurch aus, dass es auf Kategorisierungen jeglicher Art verzichtet. In der bildungsstatistischen Analyse ist jedoch immer wieder von verschiedenen Förderschwerpunkten die Rede. So findet sich beispielsweise eine Analyse der Inklusionsanteile in den Förderschwerpunkten Lernen

und Sehen in den Bundesländern (vgl. KLEMM, 2010, S.18). Dieser Umstand legt die Vermutung nahe, dass der Begriff der Inklusion mit dem der Integration gleichgesetzt wurde. Wenn in der folgenden Darstellung zentraler Ergebnisse von Inklusionsquoten die Rede ist, muss deshalb das veränderte Verständnis von Inklusion berücksichtigt werden, um eine Fehlinterpretation der Ergebnisse zu vermeiden.

Die bildungsstatistische Analyse kommt zu dem Ergebnis, dass in Deutschland im Schuljahr 2008/2009 bei 482.415 Schülern im Primar- und Sekundarbereich ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde (vgl. KLEMM, 2010, S.14). Von diesen rund 482.000 Schülern besuchten rund 82 Prozent Förderschulen und rund 18 Prozent allgemeinbildende Schulen. Anhand dieser hohen Exklusionsquote ist erkennbar, dass Deutschland von einem inklusiven Bildungssystem weit entfernt ist. Des Weiteren zeigt die Analyse, dass Inklusion bzw. Integration über die Bildungsbiografie der Kinder unterschiedlich weit fortgeschritten ist. Während der Inklusions- bzw. Integrationsanteil im bundesweiten Durchschnitt in Kindertageseinrichtungen bei über 60 Prozent liegt, ist er in der Grundschule mit 34 Prozent und in der Sekundarstufe I mit lediglich 15 Prozent deutlich geringer (vgl. KLEMM, 2010, S.15).

Die folgende Abbildung stellt dar, wie viel Prozent der Schüler in dem jeweiligen Bundesland einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben und wie viel Prozent derselben separiert bzw. gemeinsam beschult werden.

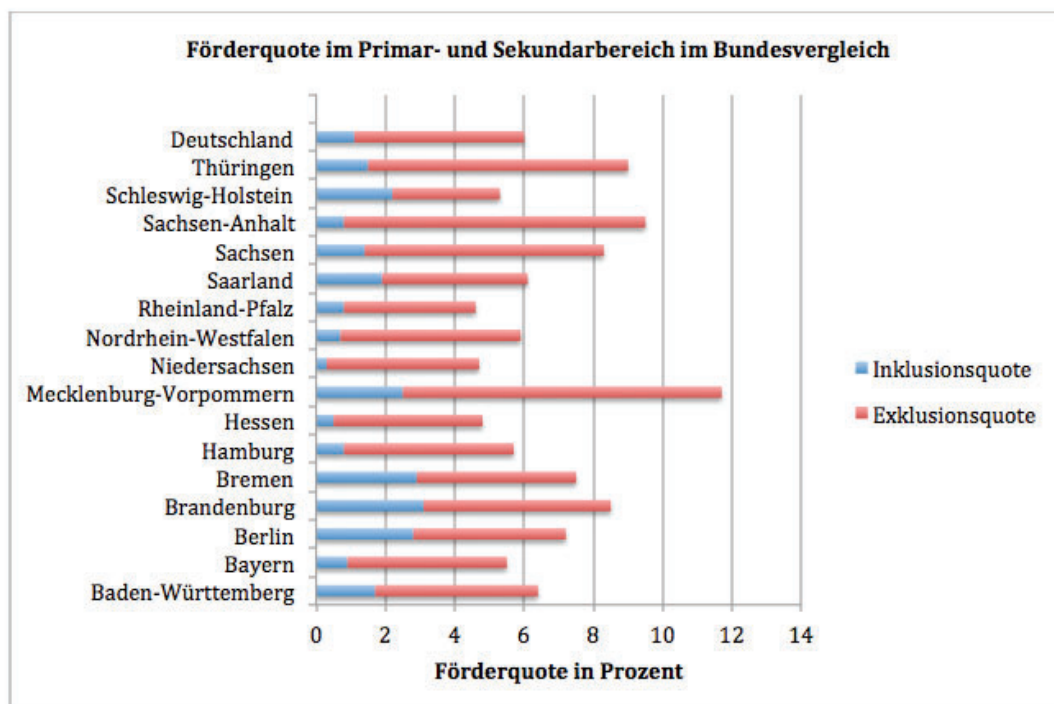


Abb. 3: Förderquote im Primar- und Sekundarbereich im Bundesvergleich (vgl. KLEMM, 2010, S.15)

Im bundesweiten Vergleich zeigt sich, dass bei besonders vielen Schülern in Mecklenburg-Vorpommern ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde (11,7 Prozent). In Rheinland-Pfalz wurde nur 4,6 Prozent der Kinder ein sonderpädagogischer Förderbedarf zugeschrieben. Dementsprechend unterschiedlich fallen die Inklusions- oder besser gesagt die Integrationsquoten aus. Der prozentuale Anteil der Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf, die inklusiv bzw. integrativ beschult werden, ist in Brandenburg mit 3,1 Prozent am höchsten und in Niedersachsen mit 0,3 Prozent am niedrigsten. Nordrhein-Westfalen weist mit 0,7 Prozent eine vergleichsweise niedrige inklusive bzw. integrative Förderquote im Primar- und Sekundarbereich auf.

In Bezug auf den Themenschwerpunkt der vorliegenden Arbeit sind vor allem die Inklusions- bzw. Integrationsquoten im Primarbereich von besonderem Interesse. Aus einem bundesweiten Vergleich geht hervor, dass besonders viele Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Bremen (90,7 Prozent) in einem Gemeinsamen Unterricht der Grundschule lernen, während dies in Hamburg (12,8 Prozent) vergleichsweise wenig Schüler tun. Nordrhein-Westfalen ist mit einer Inklusions- bzw. Integrationsquote von 26 Prozent im statistischen Mittelfeld einzuordnen.

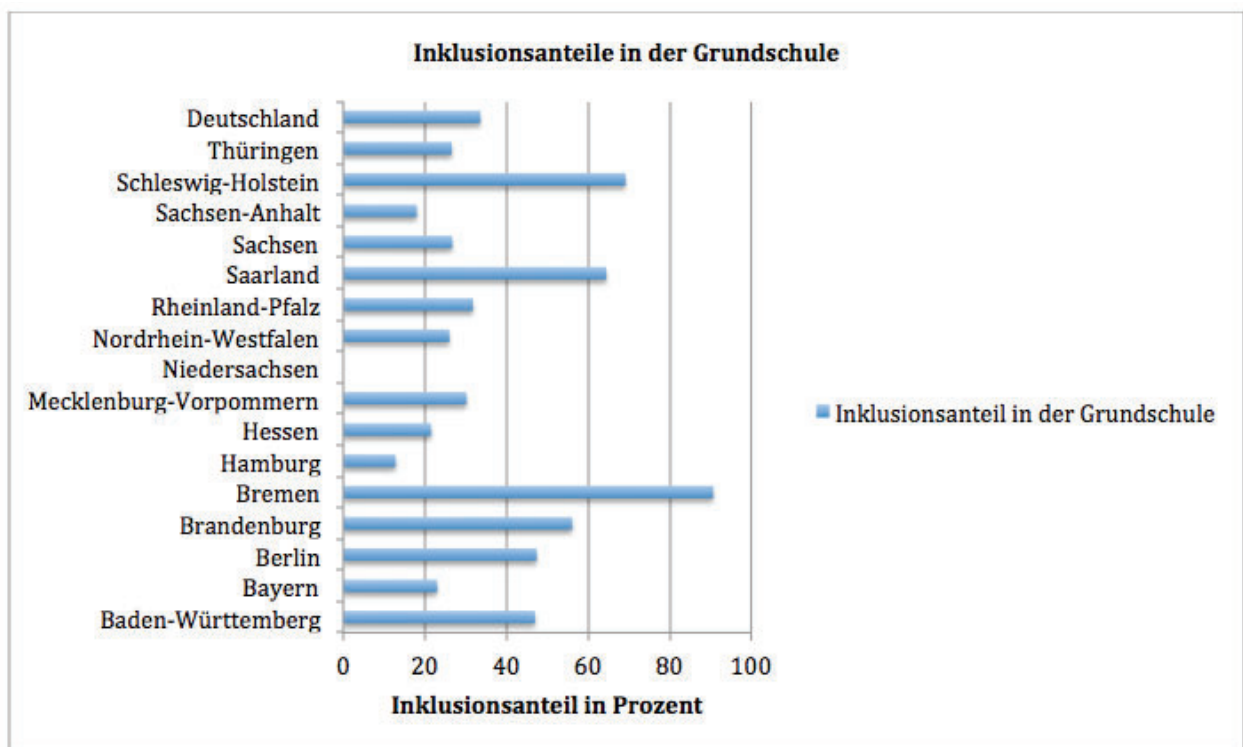


Abb. 4: Inklusionsanteil in der Grundschule¹¹ (vgl. KLEMM 2010, S.15)

¹¹ für Niedersachsen liegen keine spezifischen Daten für den Inklusionsanteil im Primarbereich vor

Dieser relativ kurze Überblick zeigt bereits, dass ein inklusives Bildungssystem in allen Bundesländern eher Vision als schulische Realität ist. „Diese Vision eines chancengerechten und leistungsstarken Bildungssystems für alle Kinder Realität werden zu lassen, gehört aber zu unseren wichtigsten und drängendsten Aufgaben. Das sind wir alle jedem einzelnen Kind schuldig“ (DRÄGER u. STEIN, 2010, S.7).

3. Theoretischer Rahmen und Forschungsstand

Im Folgenden sollen die didaktischen Grundelemente für heterogene Lerngruppen sowie die notwendige Teamarbeit in einem Gemeinsamen Unterricht diskutiert werden. Ziel ist es, den Gemeinsamen Unterricht als Unterrichtskonzept näher zu beschreiben. Diese Vorgehensweise begründet sich aus der „doppelten Passung“ (WOCKEN, 2010, S.206). Laut WOCKEN muss auf eine heterogene Schülerschaft mit einer didaktischen und einer professionellen Passung reagiert werden. „Das Erfordernis einer doppelten Passung zwischen Kindern und Unterricht einerseits und Kindern und Pädagogen andererseits begründet die beiden zentralen Dimensionen Vielfalt des Unterrichts und Vielfalt der Pädagogen“ (ebd.). Abschließend soll ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand gegeben werden.

3.1 Allgemeine Überlegungen und Forschungslage zur Didaktik in integrativen und inklusiven Settings

Seit den reformpädagogischen Bemühungen Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts wird, aufgrund eines veränderten Bildungsbegriffs, der Anspruch an die allgemeine Grundschule gestellt, eine *Pädagogik vom Kind her* zu realisieren. An die Stelle eines wissenschaftsorientierten Unterrichts tritt seitdem ein handlungsorientierter Unterricht, der die unterschiedlichen Persönlichkeiten der Grundschüler sowie ihre individuelle Leistungsfähigkeit verstärkt berücksichtigt. Auf der didaktischen Ebene wird deshalb häufig auf Konzeptionen zurückgegriffen, die einem sogenannten *Offenen Unterricht* zuzuordnen sind (vgl. JAUMANN-GRAUMANN u. RIEDINGER, 1996, S.42; KLAGES-HAGEN u. RIEGER, 2010, S.33). Die Grundschule erhebt seit den reformpädagogischen Bemühungen den Anspruch, „Lebens-, Lern- und

Erfahrungsraum“ (Richtlinien NRW, 1985, S.10) für alle Kinder zu sein. Angesichts dieser Tatsache kann die Hypothese aufgestellt werden, dass sich der differenzierte und individualisierte Unterricht, wie er für die allgemeine Grundschule gefordert wird, in seiner didaktisch-methodischen Gestaltung nicht grundsätzlich von einem Gemeinsamen Grundschulunterricht unterscheiden kann.

Forschungslage zur Didaktik in integrativen und inklusiven Settings

Im Zuge der Integrationsbewegung der 1970er und 1980er Jahre gab es in Deutschland vermehrt Schulversuche zur integrativen Beschulung von Kindern mit Behinderung im Regelschulzweig. In diesem Zusammenhang entwickelte sich auch die empirische Integrationsforschung, die es sich zum Ziel machte, die Gestaltung des Unterrichts in heterogenen Settings zu erforschen. Infolgedessen wurden zahlreiche theoretische Beiträge sowie Praxisbeschreibungen bezüglich des Gemeinsamen Unterrichts veröffentlicht. Es stellte sich heraus, dass sich reformpädagogische Ansätze und Konzeptionen, wie sie im Grundschulunterricht der allgemeinen Schule eingesetzt werden (z.B. Projekt- oder Wochenplanarbeit), auch für den Einsatz im Gemeinsamen Unterricht eignen. Dies führte dazu, dass die Weiterentwicklung einer speziellen Didaktik für heterogene Lerngruppen in den folgenden Forschungsbemühungen vernachlässigt wurde (vgl. SEITZ, 2006, S.54).

Infolgedessen lassen sich in der „umfänglichen integrationspädagogischen Literatur [...] nur relativ wenige Beiträge ausfindig machen, die sich in gehaltvoller Weise der didaktischen Theoriebildung annehmen“ (WOCKEN, 1998, S.37). Von der Integrationsbewegung bis heute hat keine Didaktik-Diskussion in Bezug auf die Integrationspädagogik stattgefunden (vgl. FEUSER, 1998, S.20). Aus der kargen Landschaft wissenschaftlicher Theorien bezüglich einer integrativen Didaktik ragen umso mehr die Arbeiten FEUSERS heraus.

FEUSER (1982, S.35) versteht Integration als gemeinsame Tätigkeit (Spielen/Lernen/Arbeit) an einem gemeinsamen Gegenstand in Kooperation von behinderten und nicht behinderten Menschen. Dementsprechend verlangt ein integrativer Unterricht eine innere Differenzierung von Zielen, Methoden und Medien bei gleichen Inhalten. Dabei wird allerdings nicht von jedem Schüler erwartet, dass er „in kooperativer Teilnahme am und im Unterricht mit einem gemeinsamen Gegenstand (gleichen Inhalten) auch dieselben Fertigkeiten, Erkenntnisse und Qualifikationen

gewinnt, also dieselben Ziele erreicht“ (FEUSER, 1987, S.35). Wichtig ist nur, dass die Schüler die gleichen Unterrichtsinhalte lernen. Die *gleichen Unterrichtsinhalte* können im Sinne FEUSERS als logisch zusammenhängende Themenkomplexe definiert werden. Die angesprochene innere Differenzierung, zu der FEUSER keine Alternative sieht, ist dabei lediglich durch eine entwicklungsbezogene Individualisierung zu realisieren. Eine stoffbezogene Individualisierung sieht FEUSER nicht vor. Das Lernen an einem gemeinsamen Gegenstand bedeutet „den Kindern und Schülern nicht durch individuelle Curricula (nach dem Motto: Jedem das Seine!), sondern durch individualisierte Curricula (jedem alles auf seinem Niveau!) zu entsprechen“ (FEUSER, 1982, S.382). Infolgedessen betont FEUSER den besonderen Wert des Projektunterrichts, in dem die Kinder an einem gemeinsamen Thema bzw. einem gemeinsamen Gegenstand auf unterschiedlichem Niveau zusammenarbeiten.

Das *Theorem des gemeinsamen Gegenstands* wird besonders von WOCKEN kritisiert (vgl. 1998, S.39). „Das Theorem Kooperation am gemeinsamen Gegenstand unterstellt, da[ss] einzig und allein einerseits die kooperative Tätigkeit und andererseits der gemeinsame Gegenstand diejenigen didaktischen Momente sind, die integrativ und gemeinschaftsstiftend wirken“ (WOCKEN, 1998, S.40). WOCKEN stellt infolgedessen eine Antithese auf, die den Ausschließlichkeitsanspruch FEUSERS Theorems in Frage stellt. Die Antithese verneint, dass (1) Integration nur durch Kooperation erreichbar ist, dass (2) nur der gemeinsame Gegenstand integrativ wirkt und dass (3) nur über Projektorientierung die erforderliche Vielschichtigkeit des Unterrichts erreicht wird (vgl. ebd.).

Daraus folgernd stellt WOCKEN als Alternative und Synthese eine weiterentwickelte Theorie auf - die *Theorie gemeinsamer Lernsituationen* (vgl. ebd.). Diese versteht den integrativen Unterricht als einen schwierigen Balanceakt „zwischen individuellen Lernangeboten einerseits, damit jedes Kind zu seinen Möglichkeiten findet und gemeinsamen Lernsituationen andererseits, damit die soziale Integration der Kindergruppe gefördert wird“ (WOCKEN, 1987a, S.75). Dementsprechend besteht das Grundproblem des integrativen Unterrichts darin, „verschiedene Kinder gemeinsam zu fördern, und zwar so, da[ss] sowohl die Verschiedenheit der Kinder, als auch die Gemeinsamkeit der Gruppe zu ihrem Recht kommen“ (ebd.). Eben dieses Grundproblem kann mit dem Rückgriff auf gemeinsame Lernsituationen gelöst werden. Damit zeigt WOCKEN zum einen auf, dass integrativer Unterricht mehr ist als die Kooperation an einem gemeinsamen Gegenstand und zum anderen, dass ein integrativer Unterricht eine

Vielzahl an gemeinsamen Situationen beinhalten kann, darf und sollte (vgl. WOCKEN, 1998, S.50). „Das Theorem des gemeinsamen Gegenstands ist nicht falsch, aber nur die halbe Wahrheit“ (ebd.). Die Lehrkräfte sind demnach dazu angehalten, „die konkreten Möglichkeiten und das richtige Ausmaß von integrierenden und differenzierenden Maßnahmen in jedem einzelnen Unterrichtsvorhaben neu auszumitteln“ (RAMSEGER, 1992, Z.60; vgl. Kap. 3.2.1.2).

Abschließend bleibt zu festzuhalten, dass sich weder die Theorie FEUSERS noch die Theorie WOCKENS in ausschließlicher Form durchgesetzt hat. In der gegenwärtigen Literatur bezüglich der gemeinsamen Beschulung werden häufig didaktische Grundelemente beider Theorien, wie Formen eines Offenen Unterrichts oder Individualisierung bzw. Differenzierung des Unterrichts diskutiert. Auch der Balanceakt zwischen individuellen und gemeinsamen Lernsituationen findet Betrachtung.

Eine spezielle Didaktik für inklusive Settings findet sich derzeit noch nicht. Dies scheint angesichts der Tatsache, dass ein inklusives Bildungssystem eher Vision als schulische Realität ist, wenig verwunderlich.

Nach der Sichtung wissenschaftlicher Literatur bezüglich der gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung kann festgehalten werden, dass sich eine Didaktik für heterogene Lerngruppen in besonderem Maß durch eine differenzierte Nutzung der reformpädagogischen Konzeptionen auszeichnet, die sich bereits in der allgemeinen Grundschule bewährt haben. Eine spezielle und damit eigenständige Didaktik für den Unterricht in heterogenen Settings gibt es nicht. Bei der Didaktik für heterogene Settings handelt es sich deshalb „nicht um eine neue andere Pädagogik, sondern um eine gute, allgemeine Pädagogik“ (HINZ, 1993, S.117). Die zuvor aufgestellte These, dass sich der differenzierte und individualisierte Unterricht, wie er für die allgemeine Grundschule gefordert wird, in seiner didaktisch-methodischen Gestaltung nicht grundsätzlich von einem Gemeinsamen Grundschulunterricht unterscheidet, scheint damit belegt.

3.2 Vielfalt des Unterrichts

Die Heterogenität bzw. Vielfältigkeit der Schüler kommt in unterschiedlichen schulischen Alltagssituationen zum Ausdruck. Während das eine Kind ein besonderes Interesse für heimische Tiere zeigt, interessiert sich ein anderes Kind besonders für

Vulkane. Während das eine Kind weitestgehend selbständig bestimmte Lernaufgaben bewältigen kann, benötigt ein anderes Kind ein großes Maß an Unterstützung. Während das eine Kind über eine korrekte Aussprache und eine gute Rechtschreibung verfügt, ist die Leistung eines sprachbehinderten Kindes vergleichsweise schlecht. Während das eine Kind Zusammenhänge schnell begreift, benötigt ein Kind mit einer Lernbehinderung vergleichsweise viel Zeit für einen Lernprozess. Es lassen sich unzählige weitere Beispiele nennen, die die Vielfalt der Kinder in einem Gemeinsamen Unterricht veranschaulichen.

Angesichts oben genannter Beispiele erscheint es deshalb logisch, dass auf eine vielfältige Lerngruppe mit einer vielfältig gestalteten unterrichtlichen Umwelt reagiert werden muss. Nur so können die individuellen Bedürfnisse eines jeden Schülers berücksichtigt werden. Dementsprechend benötigt ein mathematisch hochbegabter Grundschüler andere Aufgabenstellungen als ein Kind mit einer Dyskalkulie. Auch müssen für ein sehbehindertes Kind andere Arbeitsmaterialien bereitgestellt werden, als für ein unbeeinträchtigtes Kind. Des Weiteren müssen für ein körperbehindertes Kind im Sportunterricht andere Zielsetzungen gelten, als für ein motorisch unbeeinträchtigtes Kind. Infolgedessen wird die Differenzierung bzw. die Individualisierung zu einem zentralen Prinzip des Unterrichts in heterogenen Lerngruppen.

3.2.1 Differenzierung als Unterrichtsprinzip

Grundsätzlich können zwei Differenzierungsebenen unterschieden werden, die innere und die äußere Differenzierung.

Unter einer inneren Differenzierung versteht man „all jene Differenzierungsformen, die innerhalb einer gemeinsam unterrichteten Klasse oder Lerngruppe vorgenommen werden“ (KLAFKI, 1996, S.173). Diese unterscheiden sich von Formen äußerer Differenzierung, in denen „Schülerpopulationen nach irgendwelchen Gliederungs- oder Auswahlkriterien [...] in Gruppen aufgeteilt werden, die räumlich getrennt und von verschiedenen Personen bzw. zu verschiedenen Zeiten unterrichtet werden“ (ebd.).

In Bezug auf den Gemeinsamen Unterricht herrscht in der wissenschaftlichen Literatur Uneinigkeit darüber, inwiefern Formen äußerer Differenzierung zur Anwendung kommen dürfen. Während FEUSER (vgl. 1998, S.21) betont, dass es keine Alternative zum

Prinzip der inneren Differenzierung geben kann, spricht sich WOCKEN (vgl. 1998, S.39) dafür aus, dass in einem Gemeinsamen Unterricht auch Formen äußerer Differenzierung angewandt werden können und müssen (vgl. Kap.3.1). Auch wenn man sich über den Einsatz äußerer Differenzierungsformen nicht einig ist, muss festgehalten werden, dass Formen innerer Differenzierung im Gemeinsamen Unterricht überwiegen sollten, denn ein Unterricht, der zunehmend auf Formen äußerer Differenzierung zurückgreift, kann kein Unterricht im integrativen bzw. inklusiven Sinn sein. Das zentrale Anliegen der Integration bzw. Inklusion ist schließlich die Abschaffung exkludierender Formen und die Förderung der Gemeinschaftlichkeit. GRAUMANN stellt daher treffend fest, dass die innere Differenzierung „als ein durchgängiges Prinzip und nicht als eine Unterrichtsform unter anderen verstanden werden“ (2002, S.180) muss. Auch der Deutsche Bildungsrat erkennt den Vorteil einer inneren Differenzierung: „Gerade Methoden der Inneren Differenzierung [...] erlauben es, für verschiedene Schüler oder Schülergruppen unterschiedliche Lernziele zu verfolgen und auf verschiedene Leistungspositionen einzugehen, ohne da[ss] – wie bei den Verfahren äußerer Differenzierung – die Gefahr der Fixierung des Schülers auf einen einmal erreichten Stand seiner Leistungsfähigkeit und seiner Interessen und damit des Verlustes an Förderungs- und Entwicklungsmöglichkeiten gegeben ist“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT, 1979, S.71).

Ein differenzierter Unterricht passt also die Unterrichtsinhalte und die Lernarrangements individuell oder gruppenspezifisch an die Begabungen der Schüler an. Hiermit kann garantiert werden, dass jedes Kind sein nächst höheres Entwicklungsniveau erreicht. PARADIES und LINSER (vgl. 2010, S.27 f.) unterscheiden in Bezug auf mögliche Formen innerer Differenzierung zwischen einer schulorganisatorischen Differenzierung und einer didaktischen Differenzierung. Unter die schulorganisatorische Differenzierung fällt beispielsweise die Differenzierung nach Lernvoraussetzungen, Sozialformen, Zielen sowie die Differenzierung nach Unterrichtsmethoden, -medien und -inhalten. Die Differenzierung nach Lernstilen, Lerntempo, Lernbereitschaft oder Lerninteressen ist hingegen der didaktischen Differenzierung zuzuordnen.

3.2.1.1 Individualisierung des Unterrichts

Aus Studien geht hervor, dass Lehrkräfte der Forderung nach einer inneren Differenzierung vor allem durch eine Individualisierung des Unterrichts nachkommen (vgl. GROEBEN von der, 2008, S.28). „Der Begriff Individualisierung [...] impliziert bereits eine einschränkende Zweckbestimmung: das bessere Eingehen auf die besonderen Fähigkeiten und Bedürfnisse der Einzelnen im Unterricht“ (ebd., S.40 f.). In einem Gemeinsamen Unterricht können folgende Individualisierungen vorgenommen werden.

Individualisierung der Ziele

„Kinder, die verschieden sind, können und müssen auch nicht die gleichen Ziele erreichen“ (WOCKEN, 2010, S.44). Aufgrund der individuellen Entwicklungsstände können nicht alle Kinder alle Ziele und schon gar nicht zur gleichen Zeit erreichen. Im Mittelpunkt eines lernzieldifferenzierten Unterrichts steht deshalb nicht das Erreichen vorab definierter Leistungsstandards, sondern die volle Entfaltung individueller Fähigkeiten und damit einhergehend die Herausbildung der eigenen Persönlichkeit (vgl. ebd.). Lehrkräfte müssen dementsprechend realistische Anforderungen an ihre Schüler stellen, d.h. sie dürfen nur das von den Kindern verlangen, was sie im Stande sind zu leisten. Ein Grundschulunterricht, der seine Lern- und Leistungserwartungen nicht an die individuellen Fähigkeiten der Schüler anpasst, kann deshalb kaum als ein integrativer bzw. inklusiver Grundschulunterricht bezeichnet werden. Eine fähigkeitsadaptive Zielsetzung wird damit zu einer unverzichtbaren Grundvoraussetzung für den Unterricht in heterogenen Settings. Ohne Zieldifferenz kann weder Integration noch Inklusion funktionieren.

Individualisierung der Inhalte

Eine Individualisierung des Unterrichts kann auch dadurch realisiert werden, dass man den Kindern zugesteht, an unterschiedlichen Inhalten zu lernen. In diesem Zusammenhang spricht man auch von einem *inhaltsdifferenten Lernen*. In einer heterogenen Lerngruppe scheint es natürlich, dass die Schüler vielfältige unterschiedliche Interessen verfolgen. Anders als in dem traditionellen Unterricht der Regelklassen, der weitestgehend gleiche Inhalte für (angeblich) gleiche Schüler festlegt,

soll in einem Unterricht für heterogene Gruppen auf die unterschiedlichen Interessen der Kinder eingegangen werden. Dies heißt allerdings nicht, dass jedes Kind lernen darf, was es gerade möchte. Hier würde der Bildungsauftrag der Schule, im Sinne der Vermittlung einer grundlegenden Bildung, weitestgehend verloren gehen. Deshalb sollten die Lehrkräfte darauf achten, dass die Inhalte mit den Elementen einer grundlegenden Bildung vereinbar sind.

An dieser Stelle sei erneut darauf hingewiesen, dass die Vorstellung von einem inhaltsdifferenten Lernen FEUSERS *Theorie des gemeinsamen Lernens an einem gemeinsamen Gegenstand* widerspricht (vgl. Kap. 3.1).

Individualisierung der Methoden

Bei der Gestaltung des Unterrichts in heterogenen Gruppen muss berücksichtigt werden, dass die Verschiedenheit der Kinder neben einer Ziel- und Inhaltsdifferenz auch eine Wegdifferenz fordert. Kinder die verschieden sind, lernen auch verschieden. Daher fordern die individuellen und vielfältigen Lernpräferenzen und -modi eine Vielfalt der Lehr- und Lernprozesse (vgl. WOCKEN, 2011a, S.45). Der Gemeinsame Unterricht sollte sich daher durch eine Methodenvielfalt auszeichnen. Ein Unterricht, der alle Kinder auf dem gleichen Niveau anspricht (z.B. lehrerzentrierter Unterricht), kann dem Anspruch der Integration und Inklusion nach einer individuellen Förderung nicht gerecht werden. Dabei sei jedoch betont, dass die Forderung nach einer Methodenvielfalt keinesfalls eine spezielle Forderung an die Gestaltung eines Grundschulunterrichts in heterogenen Settings ist. Auch der Unterricht in Grundschulklassen der Regelschulen sollte sich keinesfalls auf die Verwendung einer speziellen Methode beschränken.

Individualisierung der Leistungsbewertung

Ein differenzierter und individualisierter Unterricht erfordert auch eine differenzierte und individualisierte Leistungsbewertung. Die Leistung der Kinder darf nicht länger ausschließlich auf den Vergleich gerichtet sein, denn „Kinder, die einzigartig und einmalig sind, kann man nicht miteinander vergleichen“ (WOCKEN, 2011b, S.107). Dies bedeutet, dass der alleinige Einsatz von Ziffern- und Notenzeugnissen in heterogenen Settings unangemessen ist, da diese die Schülerleistungen durch die Anwendung eines gleichen Maßstabs (sachliche Bezugsnorm) vergleichbar machen. Im Mittelpunkt der

Integration bzw. Inklusion steht aber nicht die Egalität der Kinder, sondern die Wertschätzung der Vielfalt und damit einhergehend die individuell bestmögliche Förderung. Die individuellen Entwicklungsfortschritte der Kinder können allerdings durch Noten nur bedingt ausgedrückt werden. So wird ein lernschwacher Schüler unter Bezugnahme der sachlichen Bezugsnorm vermutlich auch dann eine schlechte Note bekommen, wenn er sich in Bezug auf seine vorherigen Leistungen enorm verbessert hat. Aus diesem Grund erfordert ein individualisierter und differenzierter Unterricht, wie er für integrative, aber besonders für inklusive Settings gefordert wird, neben der Anwendung der sachlichen auch die Anwendung der individualisierten Bezugsnorm. Diese Art der Leistungsbewertung verfolgt das Ziel, den Kindern, aber auch deren Eltern, eine ausführliche Rückmeldung über die Leistungsentwicklung sowie einen weiteren Förderbedarf zu geben. Des Weiteren kann die individuelle Leistungsrückmeldung dazu genutzt werden, auf die Stärken des Kindes hinzuweisen. Ein solches Vorgehen fördert die Motivation der Schüler und vermeidet unter Umständen ungünstige Attribuierungen. Die Lehrkräfte sind damit aufgefordert, Lern- und Leistungsergebnisse immer auch individuell und kompetenzstufenbezogen zu bewerten.

Die individuelle Leistungsrückmeldung kann entweder in verbaler oder schriftlicher Form erfolgen. WOCKEN weist in Bezug auf eine schriftliche Rückmeldung darauf hin, dass sich Berichtszeugnisse oder Lernentwicklungsberichte in besonderer Weise für eine persönliche Leistungsbewertung eignen, denn diese „geben die Möglichkeit, die Entwicklungsfortschritte von Kindern ausführlich und auf jeden einzelnen Schüler bezogen zu schreiben“ (2011b, S.107). Wichtig ist, dass Berichtszeugnisse oder Lernentwicklungsberichte das Ergebnis einer kontinuierlichen Beobachtung sind. In diesem Zusammenhang erklärt sich die Bedeutung der Diagnostik (vgl. Kap. 3.2.3.1) für den Gemeinsamen Unterricht. Nur wer den Entwicklungsstand der Kinder regelmäßig diagnostiziert, kann einen objektiven Hinweis auf die Leistungsentwicklung derselben geben. Damit kann festgehalten werden, dass das Schreiben von Berichtszeugnissen diagnostische Kompetenzen erfordert.

3.2.1.2 Das bedeutsame Verhältnis zwischen individuellen und gemeinsamen Lernsituationen

Aus den vorangegangenen Ausführungen ist deutlich geworden, dass eine Individualisierung des Unterrichts für das Lernen in heterogenen Gruppen zwingend notwendig ist, um jedes Kind seiner Möglichkeiten und Potenziale entsprechend fördern zu können, d.h. eine Über- bzw. Unterforderung zu vermeiden. Ein individualisierter Unterricht erfüllt das Recht eines jeden Kindes auf Einzigartigkeit.

Allerdings ergibt sich aus den Forderungen der Inklusions- und Integrationspädagogik auch ein unmittelbares Recht auf Gemeinschaftlichkeit. „Gemeinschaftlichkeit des Lernens von Kindern mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen ist ja gerade das Ziel integrativen Unterrichts, den wir daher auch ‚Gemeinsamen Unterricht‘ nennen“ (KNAUF, 2001, S.71). Erst durch das gegenseitige Helfen und Unterstützen, durch das gemeinsame Erarbeiten bestimmter Inhalte und durch die Kooperation von unterschiedlich begabten Kindern vollzieht sich eine gelungene Integration bzw. Inklusion. Damit bleibt zu konstatieren, dass der Individualität der Kinder in einem Gemeinsamen Unterricht zwar eine gesteigerte Wertschätzung entgegengebracht werden muss, diese aber nicht in einem totalen Individualismus enden darf. Integrative und inklusive Bildung sollte „bei aller Mannigfaltigkeit einen gemeinsamen Nenner, einen gemeinsamen Kern“ (WOCKEN, 2010, S.207) haben, „an dem alle individualisierten Programme für die Verschiedenen teilhaben und sich anschließen“ (ebd.). Die Lehrkräfte sind damit gefordert, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen individuellen und gemeinschaftlichen Lernsituationen zu schaffen (vgl. WOCKENS Theorie der gemeinsamen Lernsituationen, Kap. 3.1). Dies macht es erforderlich, dass sie ihren Unterricht sorgfältig planen und evaluieren, um auf Dauer ein Gleichgewicht zwischen individuellen und gemeinsamen Lernsituationen herstellen zu können. Gerade in Bezug auf das inklusive Bildungssystem, in dem es individuelle Lehr- und Förderpläne nicht nur für Behinderte, sondern für alle Schüler gibt (vgl. Kap. 2.1), sind die Lehrkräfte in besonderer Weise dazu angehalten, diese in ein ausbalanciertes Verhältnis zu bringen und miteinander zu verknüpfen (vgl. WOCKEN, 2011a, S.45).

Welche Folgen es hat, wenn individuelle und gemeinsame Lernsituationen in einem unausgewogenen Verhältnis stehen, soll mithilfe folgender Extremfälle dargestellt werden.

Extremfall 1: Dominanz an individuellen Lernsituationen

Der erste Extremfall kennzeichnet sich durch eine Dominanz an individuellen Lernsituationen, in denen die Kinder, unabhängig von ihren Mitschülern, an für sie relevanten und interessanten Themen arbeiten, die ihrem persönlichen Schwierigkeitsniveau sowie ihren individuell gesetzten Zielen entsprechen. Hier besteht die Gefahr, dass bestimmte Schüler vereinzelt werden, da der unmittelbare Bezug zu ihren Mitschülern fehlt. Durch eine zu starke Individualisierung bleibt den Schülern die Möglichkeit verwehrt miteinander und voneinander zu lernen. Die von der Integrations- und Inklusionspädagogik geforderte Individualisierung würde in diesem Fall in einen Partikularismus umschlagen (vgl. WOCKEN, 2011a, S.46). Ein solcher Umstand kommt einer Separation gleich und ist deshalb zu vermeiden.

Damit bleibt zu konstatieren, dass durch eine Dominanz an individuellen Lernsituationen innerhalb der Klassen- und Lerngemeinschaft Leistungsniveaugruppen gebildet werden, „die auch ohne Äußere Differenzierung genau das tun, was mit der Inneren Differenzierung vermieden werden soll: Schülerinnen und Schüler auf ein Leistungsniveau festzulegen“ (GRAUMANN, 2002, S.178). Eine zu starke Individualisierung führt damit zur Zersplitterung der Lerngemeinschaft.

Extremfall 2: Dominanz an gemeinschaftlichen Lernsituationen

Aber auch das zweite Extrem, ein Übermaß an gemeinschaftlichen Situationen, wirkt sich negativ auf den Lernerfolg der Schüler aus. Ein Unterricht, der sich überwiegend gemeinschaftlicher Lernsituationen bedient, spricht alle Kinder auf demselben Niveau an. Eine genaue Passung zwischen den Lernvoraussetzungen der Kinder und dem Lerninput kann so nicht garantiert werden. Eine angemessene Förderung im Sinne einer vollen Entfaltung individueller Möglichkeiten ist unter diesem Umstand keinesfalls möglich, da die individuellen Begabungen der Schüler nicht berücksichtigt werden können.

Damit kann festgehalten werden, dass die Kunst des Gemeinsamen Unterrichts darin liegt, die Balance zwischen individuellen und gemeinsamen Lernsituationen zu halten (vgl. JAUMANN-GRAUMANN u. RIEDINGER, 1996, S.43; WOCKEN, 1998, S.40 ff.). Die Lehrkräfte stehen vor der Aufgabe, „verschiedene Kinder gemeinsam fördern, und zwar so, dass sowohl die Verschiedenheit der Kinder, als auch die Gemeinschaftlichkeit der Gruppe zu

ihrem Recht kommen“ (WOCKEN, 1987, S.75), denn erst das ausgewogene Verhältnis zwischen individuellen und gemeinsamen Lernsituationen sorgt dafür, dass die Heterogenität der Schüler nicht Störfaktor, sondern Grundlage des Lernens wird.

3.2.2 Die Bedeutung offener Unterrichtsformen für den Gemeinsamen Unterricht in der Primarstufe

Im Zuge dieser Arbeit wurde bereits darauf hingewiesen, dass sich reformpädagogische Konzeptionen, wie die Öffnung des Unterrichts, in einem besonderen Maß für den Einsatz in heterogenen Lerngruppen eignen (vgl. Kap.3.1 u. 3.2). Doch wo liegt der besondere Wert offener Unterrichtsformen für das gemeinsame Lernen von behinderten und nichtbehinderten Kindern im Primarbereich?

3.2.2.1 Definition und Merkmale des Offenen Unterrichts

Es muss festgehalten werden, dass es den Offenen Unterricht als Bezeichnung einheitlicher, strukturgleicher unterrichtlicher Phänomene, Ereignisse und Handlungen nicht gibt. Häufig wird der Begriff *Offener Unterricht* als „Oberbegriff zur Kennzeichnung vielfältiger unterrichtlicher Handlungs- und Interaktionsformen“ (JÜRGENS, 2009, S.19) genutzt.

Angesichts der Tatsache, dass es keine konsentrierte definitorische Bestimmung der didaktisch-methodischen Merkmale gibt, haben die Definitionsversuche meist unterschiedliche Akzentuierungen (vgl. u.a. JÜRGENS, 2009, S.40; WALLRABENSTEIN, 1992, S.3; PESCHEL, 2006, S.52; KLEWITZ u. MITZKAT, 1977, S.7f.).

Im Folgenden sollen die Merkmale des Offenen Unterrichts beschrieben werden, die JÜRGENS (vgl. 2009, S.45) im Zuge einer Metaanalyse, unter der Berücksichtigung von vier Oberkategorien, als konsentriert herausgestellt hat. Aufgrund der Themenstellung vorliegender Arbeit wird die Kategorie „Lehrerverhalten“ ausführlicher, d.h. unter Rückgriff auf weitere Autoren beschrieben.

Kategorie 1: Schülerverhalten

Das Schülerverhalten kann vor allem durch die „Selbständigkeit in Planung, Auswahl und Durchführung von Aktivitäten“ (JÜRGENS, 2009, S.45) charakterisiert werden. Die

Schüler können in einem Offenen Unterricht weitestgehend selbst entscheiden, an welchem Lerngegenstand sie wo, wann und unter welcher Sozialform arbeiten wollen. „Je mehr Entscheidungen gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern bzw. von diesen allein getroffen werden, desto offener ist ein Unterricht“ (ebd. S.49).

Angesichts der Tatsache, dass die Metaanalyse Substantive wie *Eigenständigkeit*, *Selbst-* und *Mitbestimmung* sowie *Selbständigkeit* für die Beschreibung des Schülerverhaltens heranzieht, könnte der Eindruck erweckt werden, als hätten die Schüler in einem Offenen Unterricht die Möglichkeit ohne Einschränkung all das zu tun, was ihrem momentanen Gemütszustand entspricht. Dem ist aber nicht so. „Offener Unterricht ist nicht das, was man landläufig unter ‚Laissez-faire-‘ oder Situations-Pädagogik versteht“ (PESCHEL, 2006, S.52). Aus diesem Grund sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass in einem Offenen Unterricht, trotz einer größeren Freiheit auf Seiten der Schüler, ein systematisch geplantes Lernen stattfindet. Für die Planung und Realisierung dieser Form des Lernens ist die Lehrkraft verantwortlich. Es liegt in ihrem Aufgabenbereich, in der Praxis deutliche Konturen einer Lern- und Entwicklungsförderung zu schaffen.

Kategorie 2: Lehrerverhalten

Das Lehrerverhalten in einem Offenen Unterricht zeichnet sich in erster Linie durch eine „Preisgabe bzw. Relativierung des Planungsmonopols“ (JÜRGENS, 2009, S.45) aus. In einem Offenen Unterricht muss der Lehrer seine „pädagogische und didaktische Aggressivität aufgeben, die sich darin äußert, dass er ständig fragt, belehrt, fordert, diktiert, korrigiert, an die Tafel schreibt, bittet, befiehlt, vorträgt usw.“ (MUTH, 1986, S.76 zit. nach WOCKEN, 2011b, S.108). Eine Lehrkraft des Offenen Unterrichts hält sich weitestgehend zurück. Sie ist, anders als in einem lehrerzentrierten Unterricht, nicht Instrukteur und Stoffdarbieter, sondern „Organisator, Moderator, Materialbeschaffer und Berater“ (KLIPPERT, 2000, S.242). Die Bildungskommission NRW weist darauf hin, dass sich die Lehrenden als Lernberater und Lernerfahrene gegenüber den Lernenden verstehen sollen, die „als Experten einen gewissen Vorsprung haben“ (1995, S.85). An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die veränderte Lehrerrolle keinesfalls mit einer geringeren Lehreraktivität einhergeht. Es findet lediglich eine Verlagerung der Aufgaben „auf vorausgehende Planung und Strukturierung, auf Beobachtung, Diagnose und Hilfestellungen sowie Koordinationsaufgaben“ (GRAUMANN, 2002, S. 161; vgl. KONRAD u. TRAUB, 1999, S.44) statt. Die Verschiebung der Lehrerrolle wird auch von PESCHEL angesprochen, wenn er darauf hinweist, dass der Lehrer nicht mehr fragend-

entwickelnd Stück für Stück eines Lehrgangs mit allen Schülern gemeinsam durchnimmt, sondern eine Differenzierung ermöglicht, „indem er versucht, den Schülern den Lehrgang durch ausgesuchte Materialien differenzierter und motivierender zugänglich zu machen“ (2006, S.13). Damit kann festgehalten werden, dass die Lehrerrolle im Schulalltag nicht neu definiert wird, sondern lediglich eine „Verschiebung der ursprünglichen Lehrerrolle in die Arbeitsmaterialien“ (ebd., S.14) stattfindet.

Des Weiteren spielt das Vertrauen des Lehrers in die Schüler in offenen Unterrichtsformen eine wichtige Rolle. „Das Vertrauen des Lehrers in die Schüler muss bei jedem Fach und jeder Methode ehrlich und für die Kinder offensichtlich sein“ (PESCHEL, 2006, S.59). Die Lehrkraft muss die Individuen selbständig arbeiten lassen und an deren Erfolg glauben. Diese Sicht auf die Schüler erfordert von der Lehrkraft auch ein gewisses Maß an Geduld, denn ein verfrühter Eingriff würde das Lernen behindern (vgl. SPICHER, 1998, S.344).

Abschließend kann festgehalten werden, dass nicht bestimmte Methoden den Grundschulunterricht zu einem Offenen Unterricht machen, sondern vielmehr ein bestimmtes Lehrerhandeln, „das offen ist für die individuellen Probleme und Bedürfnisse des einzelnen Kindes“ (JAUMANN-GRAUMANN u. RIEDINGER, 1996, S.33).

Kategorie 3: Methodisches Grundprinzip

In Bezug auf das Methodische Grundprinzip des Offenen Unterrichts stellt sich als Konsens heraus, dass vor allem ein entdeckendes und problemlösendes, aber auch handlungsorientiertes und verantwortliches Lernen den Offenen Unterricht charakterisiert (vgl. JÜRGENS, 2009, S.45).

Kategorie 4: Lern-/ Unterrichtsformen

Als typische Lern- und Unterrichtsformen nennt JÜRGENS in seiner Metaanalyse die Freie Arbeit, die Wochenplanarbeit sowie den Projektunterricht (vgl. ebd.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich der Offene Unterricht von dem traditionellen, häufig lehrerzentrierten Unterricht in erster Linie durch eine veränderte Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden auszeichnet. Die Lehrkraft wird zum Lernbegleiter und greift nur dort lenkend und helfend ein, wo es vom Lerner explizit erwünscht ist. Des Weiteren liegt dem Offenen Unterricht sowohl ein veränderter Lernbegriff als auch eine veränderte Lernorganisation zugrunde.

Als zentrale Schlüsselqualifikation kann die Fähigkeit der Schüler zum selbständigen und selbstgesteuerten Lernen genannt werden (vgl. REIß u. WERNER, 2007, S.118).

3.2.2.2 Methoden des Offenen Unterrichts

An dieser Stelle sei noch einmal darauf hingewiesen, dass dem Offenen Unterricht kein eigenständiges und völlig neues Unterrichtskonzept zugrunde liegt, da er sich auf der konzeptionellen Ebene weitestgehend der Entwürfe der Reformpädagogik bedient (vgl. HEIMLICH, 2003, S.100). Dementsprechend können alle drei Lern- und Unterrichtsformen, die JÜRGENS (vgl. 2009, S.45) in seiner Metaanalyse als konsentiert herausgestellt hat, auf Reformpädagogen zurückgeführt werden. Die *Freie Arbeit* geht auf Maria Montessori zurück, die *Arbeit nach einem Wochenplan* auf Peter Petersen und der *Projektunterricht* auf John Dewey (vgl. JAUMANN-GRAUMANN u. RIEDINGER, 1996, S.42; REIß u. WERNER, 2007, S.112 ff.).

Im Folgenden soll schwerpunktmäßig auf den Projektunterricht eingegangen werden, da man sich über dessen besonderen Wert für den Einsatz in heterogenen Settings einig zu sein scheint. So heißt es bei FEUSER: „Nur in Projektform angelegte Lern- und Unterrichtseinheiten bieten die Chance, an dem jeweils spezifischen Erfahrungshorizont und der Bedürfnisse der Schüler anzuknüpfen“ (1998, S.31). GRAUMANN bezeichnet die Projektmethode als wichtigste Methode für den Gemeinsamen Unterricht, da „Erfahrungsberichte und Unterrichtsdokumentationen zeigen, dass das Lernen im Projekt die Erreichung der Ziele heterogenen Lernens am besten von allen Konzeptionen ermöglicht“ (2002, S.160). Auch HEIMLICH (vgl. 2003, S.125) betont den besonderen Wert des Projektunterrichts, wenn er darauf hinweist, dass dieser eine Mittelpunktstellung im Gemeinsamen Unterricht einnehmen sollte.

„Projektunterricht läßt sich *inhaltlich* als ein *Erziehungs-* und *Unterrichtsprinzip* bestimmen, bei dem Schülerinnen und Schüler unter Bezug auf die eigene Interessenlage in Zusammenarbeit mit ihren Lehrerinnen und Lehrern selbstgewählte bzw. selbstdefinierte Problemstellungen lebensweltbezogen bearbeiten und zu lösen suchen“ (JÜRGENS, 2009, S.124).

Doch wo liegt der besondere Wert des Projektunterrichts für den Gemeinsamen Unterricht?

Der Projektunterricht ermöglicht auf besondere Weise ein Arbeiten auf verschiedenen Niveaustufen und damit einen fähigkeitsadaptiven Unterricht. In einem projektorientierten Unterricht können die Schüler ein Oberthema auf verschiedenen Niveaustufen und unter Berücksichtigung verschiedener Themenschwerpunkte bearbeiten, sodass die Interessen und Fähigkeiten eines jeden Schülers Berücksichtigung finden (vgl. BASTIAN, 1997, S.165). Zur Veranschaulichung ein mögliches Beispiel aus der Praxis.

Die Schüler wählen in Absprache mit der Lehrkraft ein Themengebiet aus, das sie in besonderer Weise interessiert, beispielsweise das Thema „Tiere im Eis“. Aufgabe der Lehrkraft ist es nun, das ausgewählte Themengebiet in unterschiedliche Einzelthemen oder Aufgaben mit einem unterschiedlichen Anspruchsniveau zu zerlegen. Ziel dieser Strukturierung ist es, dass alle Kinder an einem Themen- oder Aufgabenbereich arbeiten können, der ihren Fähigkeiten und Handlungsmöglichkeiten entspricht.

Der besondere Wert des Projektunterrichts liegt also darin, dass bezüglich eines gemeinsamen Themas, das die Lernbasis darstellt, verschiedene Lernangebote mit verschiedenen Anforderungsniveaus verwirklicht werden können. Damit wird der Anforderung des Gemeinsamen Unterrichts entsprochen, sowohl individuelle als auch gemeinschaftliche Lernsituationen zu realisieren. Die Gemeinschaft des Lernens wird trotz einer starken Individualisierung nicht zerstört (vgl. Kap. 3.2.1.2). Die Kinder haben, trotz individueller und leistungsdifferenzierter Aufgabenstellungen, ein gemeinsames Ziel, beispielsweise die Organisation einer Ausstellung. Um dieses Ziel zu erreichen, müssen sie sich absprechen, kooperationsbereit sein, Selbstkritik üben, Verantwortung übernehmen, gewissenhaft arbeiten, zuverlässig sein, aber auch Konflikte klären. All diese Eigenschaften sind für das soziale Zusammensein in einer demokratischen Gesellschaft von großer Bedeutung (vgl. GRAUMANN, 2002, S.159). Damit fördert der Projektunterricht die „Herausbildung von Fähigkeiten zur individuellen Selbstbestimmung und gesellschaftlichen Mitbestimmung sowie die Entwicklung individueller und gesellschaftspolitischer Handlungsfähigkeit“ (JÜRGENS, 2009, S.118).

Des Weiteren sei darauf hingewiesen, dass der Projektunterricht in besonderer Weise der Umsetzung einer lernprozessbegleitenden Diagnostik dient (vgl. Kap. 3.2.3).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Bedeutung offener Unterrichtsformen für den Gemeinsamen Unterricht vor allem darin liegt, einen schülerzentrierten und fähigkeitsadaptiven Unterricht realisieren zu können. Mit offen gestalteten

Unterrichtsformen kann der theoretischen Forderung nach innerer Differenzierung entsprochen werden (vgl. Kap. 3.2.1). Angesichts der Tatsache, dass in den vorangegangenen Ausführungen lediglich auf den Projektunterricht Bezug genommen wurde, sei darauf hingewiesen, dass auch andere reformpädagogische Methoden einen besonderen Wert für den Gemeinsamen Unterricht haben. So ermöglicht auch die Arbeit nach einem Wochenplan, bei der die Kinder vorab festgelegte Inhalte in einer selbständig gewählten Reihenfolge abarbeiten, einen niveaudifferenzierten, fähigkeitsadaptiven Unterricht. Die Lehrkraft hat hier die Möglichkeit, die einzelnen Wochenpläne individuell auf die Fähigkeiten und Begabungen der Schüler anzupassen. Abschließend sei darauf hingewiesen, dass es in der Praxis darauf ankommt, verschiedene methodische Elemente flexibel und sinnvoll einzusetzen. Obwohl sich beispielsweise der Projektunterricht für den Einsatz in einem Gemeinsamen Unterricht gut eignet, ist dessen alleiniger und ständiger Einsatz schädlich für den Lernprozess bestimmter Kinder (vgl. Dominanz an gemeinsamen Lernsituationen, Kap. 3.2.1.2). Der Gemeinsame Unterricht sollte sich deshalb durch eine Methodenvielfalt auszeichnen. Diese bezieht sich nicht nur auf die flexible Verwendung der Methoden eines Offenen Unterrichts, sondern auch auf die Verwendung lehrerzentrierter Unterrichtsformen. Der Gemeinsame Unterricht braucht „sowohl eine methodisch gut vorbereitete Lehrerinstruktion wie auch optimal gestaltete Lernumgebungen für die vielfältigen Konstruktionen der Schülerinnen und Schüler“ (HEIMLICH u. WEMBER, 2007, S.75). Hier wird abermals deutlich, dass der Gemeinsame Unterricht kein abgeschlossenes Unterrichtskonzept darstellt. Er ist, trotz des besonderen Werts offener Unterrichtsformen, nicht mit einem Offenen Unterricht gleichzusetzen.

3.2.3 Diagnostik und Förderplanung

Aus den vorangegangenen Ausführungen ist deutlich geworden, dass der Unterricht in heterogenen Settings fähigkeitsadaptiv gestaltet werden muss. „Vorwissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten und soziokulturelle Aspekte der Schüler müssen die Ausgangslage für das jeweilige didaktisch-methodische Konzept des Unterrichts bilden“ (SCHRADER u. HEIMLICH, 2007, S.342). Dieser Umstand impliziert eine diagnostische Analyse der individuellen Lernausgangslagen, da ein Unterricht nur dann fähigkeitsadaptiv gestaltet werden kann, wenn die Fähigkeiten der Schüler bekannt sind.

Selektions- und Förderdiagnostik

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass sich das Verständnis von Diagnostik seit den 1980er Jahren verändert hat. „Die zunehmende integrative Beschulung von Kindern, offene Lernformen und ein neuer Lernbegriff haben die systemische und ganzheitliche Sichtweise von Kindern sowie die Beobachtung von Lernprozessen stärker in den Mittelpunkt gerückt“ (EBERWEIN, 2009, S.313).

Die herkömmliche (sonder-) pädagogische Diagnostik wird häufig als *statische Diagnostik*, *Selektionsdiagnostik* oder *Merkmals- und Eigenschaftsdiagnostik* definiert (vgl. BUNDSCHUH, 1998, S.167; EBERWEIN, 2009, S.313). Diagnostische Erhebungen finden hier lediglich zu einem bestimmten Zeitpunkt statt. Ziel ist es, (angeblich) statische Persönlichkeitsmerkmale mit Hilfe standardisierter Testverfahren zu erfassen (vgl. EBERWEIN, 2009, S.313). Abhängig von dem Untersuchungsergebnis werden die getesteten Kinder unterschiedlichen Schulformen zugeordnet. Dieses diagnostische Vorgehen beruht auf der Annahme, „dass menschliche Verhaltensweisen durch endogene Persönlichkeitscharakteristika determiniert sind“ (ebd.), die durch Lern- oder Entwicklungsprozesse nicht beeinflusst werden können. Dementsprechend sind externe Einflüsse, wie das häusliche Umfeld des Kindes oder das Erziehungsverhalten der Eltern, für die traditionelle Diagnostik irrelevant. Versagt ein Kind in der Schule, so ist die Ursache in seiner Persönlichkeit zu suchen. Infolgedessen lässt sich die traditionelle Diagnostik als defektorientiert charakterisieren.

Im Zuge der Integrationsbewegung der 1980er Jahre gerät die traditionelle (sonderpädagogische) Diagnostik zunehmend in die Kritik, da sie Defizite der Kinder herausstellt ohne Vorschläge für entsprechende Fördermöglichkeiten zu nennen. Aus diesem Grund entwickelt sich parallel zur traditionellen sonderpädagogischen Diagnostik, die sogenannte *Förderdiagnostik*.

3.2.3.1 Förderdiagnostik

Wie der Name bereits vermuten lässt, zeichnet sich die Förderdiagnostik durch eine reziproke Kopplung von Diagnostik und Förderung aus. Sie konzentriert sich nicht länger auf die Erfassung unveränderlicher Persönlichkeitsmerkmale, sondern auf das Verhalten und Lernen im sozialen und situativen Kontext und die daraus resultierenden

individuellen Fördermöglichkeiten (vgl. EBERWEIN, 2009, S.316). Anders als bei der herkömmlichen Diagnostik folgt auf einen diagnostizierten Förderbedarf immer auch eine individuelle Förderplanung. Da die Förderdiagnostik Lern- und Entwicklungsprozesse erfasst, kann sie als eine begleitende und kontinuierliche Tätigkeit beschrieben werden, die „rückwärts- und vorwärtsblickend Aussagen über die Qualität individueller Vorgänge sowie über pädagogische und didaktische Arrangements macht“ (SCHRADER u. HEIMLICH, 2007, S.343). Die diagnostischen Aussagen beschränken sich dabei lediglich auf den Zeitpunkt der Erhebung. Im Gegensatz zur traditionellen Diagnostik wird keine hohe prognostische Validität beansprucht. Infolgedessen kann die Förderdiagnostik auch als *Situationsdiagnostik* (vgl. EBERWEIN, 2009, S.314) charakterisiert werden.

Neben einer prozessorientierten Erfassung und Bewertung des Schülerverhaltens zeichnet sich die Förderdiagnostik in besonderer Weise dadurch aus, dass sie Lernen aus systemisch-ganzheitlicher Sichtweise betrachtet (vgl. SCHRADER u. HEIMLICH, 2007, S.341; EBERWEIN, 2009, S.317). Der Förderdiagnostik liegt eine mehrperspektivische Betrachtungsweise zu Grunde. Neben den Persönlichkeitsmerkmalen sind auch Lern- und Lebensumwelten, Lernbedingungen, Lernverhalten, individuelle Lernstrategien, emotionale und soziale Gesichtspunkte sowie die Biografie und der Sozialisationshintergrund des Schülers für die Diagnostik interessant (vgl. u.a. EBERWEIN, 2009, S.314, S.317). Die Förderdiagnostik betrachtet das Verhalten eines Schülers stets unter entwicklungs- und sozialpsychologischen Gesichtspunkten. Gegenstand förderdiagnostischer Bemühungen sind nicht abweichende Verhaltensmerkmale der Schüler, sondern die pädagogische Problemsituation an sich. Letztere gilt es in ihrem Ursachenzusammenhang zu beschreiben und zu analysieren (vgl. BUNDSCHUH, 1998, S.165 f.; EBERWEIN, 2009, S.317). Deshalb sei abschließend darauf hingewiesen, dass einer qualitativ hochwertigen Förderdiagnostik eine detaillierte Informationsbeschaffung zu Grunde liegen sollte.

3.2.3.2 Förderdiagnostische Erkenntnisinstrumente

Eine multifaktoriell bedingte Problemsituation kann durch verschiedene Formen der Informationsgewinnung erfasst werden. Im Folgenden sollen elementare

Erkenntnisinstrumente dargestellt werden, wobei kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird.

Beobachtung

Durch eine gezielte Beobachtung eines Schülers in möglichst vielen unterschiedlichen Situationen ergibt sich die Möglichkeit, umfassende Informationen über sein Verhalten zu sammeln. Dabei können bestimmte Reaktionen, Handlungen, Objekte etc. für die Informationsgewinnung von Bedeutung sein (vgl. SCHRADER u. HEIMLICH, 2007, S.346).

In diesem Zusammenhang haben zahlreiche offene Unterrichtsformen, wie der Projektunterricht (vgl. Kap. 3.2.2.2), einen besonderen Wert. Dieser ermöglicht in besonderer Weise eine teilnehmende Beobachtung. Die Lehrkraft des Gemeinsamen Unterrichts, die als vertraute Person einen geringen Störfaktor in ihrer Rolle als Beobachter darstellt, hat in offenen Lernarrangements die Möglichkeit vielfältige Beobachtungen zu machen, die sich nicht allein auf das Beherrschen bestimmter Inhalte beschränken. So kann die Lehrkraft beispielsweise Informationen sammeln, auf welche Art und Weise sich ein bestimmtes Kind einem Lerngegenstand nähert, welche Ziele es verfolgt, über welche Sprachkenntnisse und -fähigkeiten es verfügt oder wie es mit seinen Mitschülern in Interaktion tritt. Diese Art der Beobachtung entspricht in besonderem Maß dem Anspruch der Förderdiagnostik, Wirkungszusammenhänge und pädagogische Problemsituationen systematisch-ganzheitlich zu erfassen.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass Beobachtungen weder zufällig gemacht, noch den subjektiven Ansichten des Beobachters unterliegen dürfen. Bei der Beobachtung kommt es deshalb, wie bei anderen Erkenntnisinstrumenten auch, auf die Berücksichtigung der Gütekriterien Validität, Reliabilität und Objektivität an (vgl. KROHNE u. HOCK, 2006, S.51, S.65). Dementsprechend müssen die Beobachtungen derart gestaltet sein, dass „zielgerichtet, systematisch und selektiv bestimmte Ausschnitte der Wirklichkeit wahrgenommen werden, dass diese Beobachtungen also nach vorher festgelegten Gesichtspunkten oder nach einem ausgearbeiteten Beobachtungsschema erfolgen und im Erkenntnisprozess strukturiert und bewertet und eindeutig reproduzierbar registriert werden“ (BERGER u. WOLF, 1989, S.232). Bei der schriftlichen Fixierung der Beobachtungen sollte weiterhin darauf geachtet werden, dass die gewonnenen Daten nicht verallgemeinert werden. „Aus den Beobachtungsergebnissen sollten sich nicht nur konkrete Fördermaßnahmen ableiten lassen, sondern ihre

Dokumentation sollte darüber hinaus auch die Prozesshaftigkeit der Entwicklung eines Kindes in einem bestimmten Beobachtungszeitraum aufzeigen können“ (EBERWEIN, 2009, S.323).

Förderdiagnostische Tests

Neben der Methode der Beobachtung kann auch auf förderdiagnostische Tests zurückgegriffen werden, um die Lernausgangslage der Schüler zu bestimmen. HEIMLICH, LOTTER und MÄRZ (vgl. 2005, S-22-69) geben einen guten Überblick über förderdiagnostisch orientierte Testverfahren.

Ein förderdiagnostischer Test ist besonders dann relevant, wenn er einen guten Beitrag zur Konstruktion von Fördermaßnahmen gibt (vgl. SCHRADER u. HEIMLICH, 2007, S.346). Des Weiteren ist es wichtig, dass der Test in seiner Durchführung praktikabel und vor allem angemessen für die Anwendung an einem Grundschulkind ist, denn „Tests können Kinder schon allein durch ihren Zeitaufwand überfordern“ (ebd., S.347).

Die Lehrkräfte sollten bei der Durchführung förderdiagnostischer Tests deshalb darauf achten, welche Testitems enthalten sind und ob der zu prüfende Lernaspekt tatsächlich durch das entsprechende Verfahren erfasst wird. Die meisten zu förderdiagnostischen Tests zusammengestellten Aufgabensammlungen, wie beispielsweise die *Hamburger Schreibprobe*, stellen die Entwicklungsorientierung bzw. den Entwicklungsstand des Kindes in den Vordergrund. Steht dieser fest, kann die nächst höhere Entwicklungsstufe angestrebt werden.

Fehleranalyse

SCHRADER und HEIMLICH (vgl.2007, S.328) stellen fest, dass sich bei der qualitativen Diagnostik auch der Umgang mit Fehlern als hochgradig bedeutsam erweist, denn Fehler können der Lehrkraft Informationen über bestimmte Denkweisen oder kognitive Vorgänge geben. Dementsprechend kann auch die Fehleranalyse als diagnostisches Erkenntnisinstrument eingesetzt werden. Dementsprechend sollten Fehler als eine individuelle Konstruktion eingestuft werden, „die Einblick in die Denkvorgänge, Strategien, Lernstände und subjektive Annahmen gewähren“ (SCHRADER u. HEIMLICH, 2007, S.348).

Dabei ist festzuhalten, dass der Einsatz der Fehleranalyse ein fehlerfreundliches (Lern-) Klima erfordert. Ein Klima „in welchem Fehler grundsätzlich erlaubt, manchmal erwünscht und willkommen sind und Lehrer sich ebenfalls als Fehlende und Lernende präsentieren“ (ebd.; vgl. WIATER, 2004, S.7).

Abschließend soll darauf hingewiesen werden, dass es in Bezug auf die Diagnostik des individuellen Förderbedarfs und die Evaluation des Förderprozesses für die Lehrkräfte hilfreich sein kann, wenn sie sich an den von MUTZECK (vgl. 2004, S.18 f.) formulierten Fragestellungen¹² zur Diagnostik des individuellen Förderbedarfs orientieren. Diese werden unter folgenden fünf Oberkategorien zusammengestellt:

- (1) Ist-Zustand (Gegenwart),
- (2) Entwicklung (Vergangenheit),
- (3) Gegenwärtiger Lernprozess (Probeförderung: klassenintern, klassenextern),
- (4) Förderplanung und Prognose (Zukunft),
- (5) Fortschreibung und Prüfung der Förderung

3.2.3.3 Überlegungen zur (Förder-) Diagnostik in inklusiven Settings

„Diagnostik war und ist der einzige Tätigkeitsbereich, der das besondere Qualifikationsprofil von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen bildet“ (KORNMANN, 1998, S.294). Die traditionelle Diagnostik ist damit ein spezifischer sonderpädagogischer Aufgabenbereich. Die Sonderpädagogen unterscheiden sich von den Grundschullehrern in der Berechtigung zur Durchführung einer sonderpädagogischen Diagnostik bzw. zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs. Damit kann festgehalten werden, dass die Ergebnisse der Diagnostik das sonderpädagogische Aufgabenfeld sowie die Bewahrung des Besitzstandes sichern (vgl. ebd).

In Bezug auf die aktuellen Veränderungen hin zu *einer Schule für alle*, muss sich die Sonderpädagogik jedoch neu rechtfertigen, da die Berechtigung der Sonder- und Förderschulen stark in Frage gestellt wird. Dies erklärt den Umstand, warum Sonderpädagogen in integrativen Settings häufig versuchen, die Kinder mit einem

¹² vgl. Anhang 5: Fragestellungen zur Diagnostik des individuellen Förderbedarfs nach MUTZECK (2004)

sonderpädagogischen Förderbedarf für sich zu beanspruchen (vgl. ungünstige Praxisentwicklung der Integration, Kap. 2.1).

Aus den Ausführungen bezüglich der schulischen Inklusion ist deutlich geworden, dass diese keine Kategorisierung von Kindern, im Sinne einer Zuschreibung eines spezifischen sonderpädagogischen Förderbedarfs, kennt (vgl. Kap. 2.1). Ein inklusives Bildungssystem kommt, aufgrund der konsequenten Individualisierung, gänzlich ohne Etikettierungen und Kategorisierungen aus, „weil unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Lernmöglichkeiten der jungen Menschen als normal gelten und ein auf diese Vielfalt abgestimmtes Unterrichtskonzept als ebenso normal gilt“ (KORNMAN, 1998, S.295). Dementsprechend findet die traditionelle sonderpädagogische Diagnostik, wie sie in Bezug auf die Integration nach wie vor praktiziert wird, in inklusiven Settings keine Anwendung. Eine Diagnostik kann hier nur im Sinne einer Förderdiagnostik stattfinden (vgl. Kap. 3.2.3.1). An dieser Stelle gilt es darauf hinzuweisen, dass die Förderdiagnostik, anders als die sonderpädagogische Diagnostik, auch von den Regelschullehrern durchgeführt werden kann. Für die Sonderpädagogen bedeutet dies, dass sie in einem inklusiven Bildungssystem ein Teil ihres spezifischen Tätigkeitsbereichs aufgeben und ihre Berufsrolle neu definieren müssen. Ebenso wie die Sonderpädagogen müssen auch die Regelschulpädagogen ihre Berufsrolle neu definieren. Sie werden stärker als zuvor mit der Anforderung konfrontiert, diagnostische Tätigkeiten durchzuführen. Dementsprechend gleichen sich die diagnostischen Aufgabenbereiche der beiden Berufsgruppen in einem inklusiven Bildungssystem an. Es besteht die Möglich- bzw. Notwendigkeit, diagnostische Problematiken gemeinsam zu bewältigen. „Mit dieser Möglichkeit der kooperativen Problemlösung ist das Grundverständnis des förderdiagnostischen Ansatzes umschrieben“ (KORNMAN, 1998, S.299).

3.3 Vielfalt der Pädagogen - Gemeinsamer Unterricht als gemeinsame Arbeit im Team

Das gegliederte deutsche Schulsystem zielt auf die Bildung homogener Lerngruppen ab. In homogenen Lerngruppen bringen die Schüler (zumindest theoretisch) ähnliche Voraussetzungen mit. Aus diesem Grund gelten für alle Schüler die gleichen Lernziele.

Infolgedessen sind die Lehrkräfte in homogenen Lerngruppen in der Regel allein für die Gestaltung und Durchführung des Unterrichts verantwortlich.

Aufgrund der erhöhten Komplexität und Dynamik gestaltet sich dies in heterogenen Settings anders. Die Erziehung und Unterrichtung einer heterogenen Lerngruppe kann unmöglich von nur einer Lehrkraft übernommen werden, da die Schüler eine so große Spannbreite an Begabungen und Fähigkeiten aufweisen, dass ein individualisierter Unterricht, wie er für heterogene Lerngruppen gefordert wird (vgl. Kap.3.2.1.1), nur im Team realisierbar ist. Damit bleibt zu konstatieren, dass der Gemeinsame Unterricht „kein Feld für Einzelkämpfer“ (HEIMLICH, 2003, S.68) ist (vgl. JÜRGENS, 2005, S.89; KREIE, 2002, S.404; WOCKEN, 2011b, S.108; KÖBBERLING u. SCHLEY, 2000, S.272). Infolgedessen werden heterogene Klassen in der Regel durch ein pädagogisches Team geführt. Diesbezüglich sei darauf hingewiesen, dass die unabdingbare Teamarbeit nicht bedeutet, dass in jeder Unterrichtsstunde immer ein zweiter Pädagoge anwesend sein muss. Des Weiteren bedeutet dies auch nicht, „dass der zweite Pädagoge in jedem Fall ein Sonderpädagoge sein muss“ (WOCKEN, 2011b, S.108). So bestimmt der Förderbedarf der Kinder, welche Professionen (z.B. Pflegekraft, Integrationshelfer etc.) in welchem zeitlichen Umfang eingesetzt werden. Selbstverständlich ist jedoch bei besonderem Förderbedarf „für eine passende und qualifizierte sonderpädagogische Unterstützung zu sorgen“ (ebd.).

Aufgrund der Themenstellung vorliegender Arbeit steht im Folgenden die Kooperation zwischen den Lehrkräften im Mittelpunkt. In ihrer Zusammenarbeit und Kooperation „liegt eine der entscheidenden Voraussetzungen zur Bewältigung der vielfältigen pädagogischen Anforderungen in heterogenen Lerngruppen“ (HEIMLICH, 2003, S.68).

3.3.1 Zwei-Lehrer-System und Team-Teaching

Im Zuge der Integration hat sich ein sogenanntes „Zwei-Lehrer-System“ für den Gemeinsamen Unterricht entwickelt. Dieses zeichnet sich dadurch aus, dass der Regel- und der Sonderpädagoge gemeinsam für die Lern- und Entwicklungsfortschritte der Kinder verantwortlich sind. Dabei muss beachtet werden, dass es nicht allein darauf ankommt, dass grundsätzlich zwei Lehrkräfte für den Lern- und Entwicklungsfortschritt der Kinder verantwortlich sind, sondern dass deren Zusammenarbeit von hoher Qualität ist. Dies ist dann der Fall, wenn die Unterrichtsarbeit in heterogenen Settings als

gemeinsame Aufgabe verstanden wird, „die nur in Kooperation zu leisten ist und auch kooperativ durchgeführt wird“ (WOCKEN, 2011b, S.108). Keinesfalls darf sich der Unterricht in heterogenen Klassen durch eine Addition von Regel- und Sonderpädagogik auszeichnen (vgl. Kap. 2.1). Dementsprechend ist das wichtigste Kennzeichen der Kooperation zwischen Regelschul- und Sonderschulkraft, das gemeinsame Ziel alle Schüler optimal zu fördern. Es kann nicht von einer gelungenen Kooperation gesprochen werden, wenn die Sonderschulkraft *ihre* Kinder aus dem Unterricht herausnimmt, um sie separat zu fördern, während der allgemeine Unterricht regulär fortgeführt wird. Vielmehr versteht man unter einer gelungenen Kooperation, dass gemeinsame Planen, Durchführen und Evaluieren des Unterrichts seitens der Regel- und Sonderschulkraft. In der Praxis kann sich die Kooperation zwischen den Lehrkräften unterschiedlich gestalten. LÜTJE-KLOSE und WILLENBRINK (vgl. 1999, S.25) nennen verschiedene Kooperationsformen. Diese werden in der folgenden Tabelle dargestellt.

Bezeichnung	Erläuterung
Lehrerin und Beobachterin („one teach, one observe“)	Die eine Lehrkraft übernimmt die primäre Unterrichtsverantwortung, die andere beobachtet.
Lehrerin und Helferin („one teach, one drift“)	Die eine Lehrkraft übernimmt die primäre Unterrichtsverantwortung, die andere unterstützt einzelne Schüler (z.B. bei ihrer Arbeit, bei der Regulation ihres Verhaltens, bei der Verwirklichung ihrer kommunikativen Ansichten).
Stationsunterricht („station teaching“)	Der Unterrichtsinhalt wird in zwei Bereiche aufgeteilt. Jede Lehrkraft ist für eine Station zuständig. Die Lernstationen werden von den Schülern nacheinander durchlaufen, so dass sie nacheinander von beiden Lehrkräften unterrichtet werden.
Parallelunterricht („parallel teaching“)	Jede Lehrkraft unterrichtet eine Klassenhälfte, beide Hälften haben demselben Inhalt.
Niveaudifferenzierter Unterricht („remedial teaching“)	Eine Lehrkraft arbeitet mit einer Gruppe von Schülern auf einem hohen Niveau, die andere mit einer Gruppe auf niedrigerem Niveau.
Zusatzunterricht („supplemental teaching“)	Die eine Lehrkraft führt die Unterrichtsstunde durch, die andere bietet zusätzliches Material und differenzierte Hilfen für diejenigen SchülerInnen an, die den Stoff nicht bewältigen können.
Gemeinsamer Unterricht („team teaching“)	Die Regelschulkraft und die Sonderschulkraft führen den Unterricht mit allen SchülerInnen gemeinsam durch, indem sie gemeinsam oder abwechselnd die Führung übernehmen.

Abb.5: Kooperationsformen nach LÜTJE-KLOSE und WILLENBRINK (1999, S.25)

In Bezug auf integrative und inklusive Settings ist immer wieder von einem sogenannten *Team-Teaching* die Rede (vgl. u.a. WOCKEN, 2011b, S.107 f.; KLAGES-HAGEN u. RIEGER, 2010, S.35; SANDER, 2004, S.240 f.). Das Team-Teaching ist eine kooperative Lehrmethode, bei der mindestens zwei Personen eine Lerngruppe gemeinsam unterrichten. Hierdurch kann eine größere Methoden- und Perspektivenvielfalt, d.h. eine größere Offenheit des Unterrichts ermöglicht werden. Angesichts der Tatsache, dass zwei Lehrkräfte die Schüler betreuen, kann besser auf deren Vielfältigkeit reagiert werden. So können in der Praxis beispielsweise vielfältigere Differenzierungsformen realisiert werden, weil zwei Lehrkräfte (unterschiedlicher Professionen) die Kinder betrachten. Hieraus erklärt sich der besondere Wert des Team-Teachings für den Gemeinsamen Unterricht, dessen zentrales Unterrichtsprinzip die Differenzierung sein sollte (vgl. Kap.3.2.1). Das Team-Teaching ist sowohl für den integrativen, aber in besonderem Maß für den inklusiven Unterricht sinnvoll. Da sich letzterer durch eine größere Anzahl an Heterogenitätsdimensionen auszeichnet, kann eine Doppelbesetzung zur Entlastung der einzelnen Lehrkraft führen (vgl. Kap.3.3.2).

3.3.2 Chancen der Teamarbeit und mögliche Problembereiche

Das Team-Teaching ermöglicht den Lehrkräften eine gemeinsame Planung, Durchführung und Evaluation des Unterrichts. Dies schafft nicht nur ein höheres Maß an Flexibilität bezüglich der Unterrichtsorganisation, sondern auch eine Entlastung der einzelnen Lehrkraft, beispielsweise in Bezug auf die Unterrichtsvorbereitung. Die Lehrkräfte können sich bezüglich schwieriger Schüler absprechen und gemeinsam deren weitere Förderung planen. Eventuellen Unsicherheiten und Versagensängsten kann so vorgebeugt werden. Des Weiteren ermöglicht die Teamarbeit im Allgemeinen, bzw. das Team-Teaching im Speziellen, die Möglichkeit des Kompetenztransfers (vgl. JACOBS, 2005, S.91). Unter einem Kompetenztransfer versteht man den Austausch von Wissen zwischen den Team-Partnern. So kann beispielsweise die Sonderschulkraft von der methodischen Kompetenz der Regelschulkraft profitieren oder die Regelschulkraft von der diagnostischen Kompetenz der Sonderschulkraft. Die Lehrkräfte können im regelmäßigen Teamkontakt voneinander lernen und so ihre pädagogischen Kompetenzen in Bezug auf zukünftige Aufgaben im Gemeinsamen Unterricht weiterentwickeln. Ein weiterer Vorteil der Teamarbeit ergibt sich in Bezug auf die

Leistungsbewertung. Angesichts der Tatsache, dass der Schüler aus zwei verschiedenen Sichtweisen beurteilt wird, kann eine höhere Objektivität der Note garantiert werden. Unter Umständen kann die Teamarbeit auch ein Motivationspotenzial haben (vgl. JACOBS, 2005, S.59). Dieses könnte sich dadurch erklären lassen, dass die Lehrkräfte versuchen, ihren Unterricht besonders gut zu gestalten, weil eine zweite Person ihre Arbeit beurteilen kann. Auch die gegenseitige Beurteilung kann ein Vorteil der Teamarbeit darstellen. Diese bietet den Lehrkräften beispielsweise die Möglichkeit, das Selbstbild mit dem Fremdbild zu überprüfen.

Neben allen Vorteilen bringt die Teamarbeit aber auch ein gewisses Konfliktpotenzial mit sich. JACOBS (vgl. 2005, S.97) stellt treffend fest, dass die Kooperation zwischen den Lehrkräften, die eigentlich als Problemlösung gedacht war, selbst zum Problem werden kann. Das größte Konfliktpotenzial ergibt sich aus der Tatsache, dass die Lehrkräfte in ihrer Berufsbildung als Einzelkämpfer sozialisiert werden. Die Lehrkräfte werden, anders als in einem Gemeinsamen Unterricht, in einem auf Homogenität ausgelegten Unterricht nicht mit der Notwendigkeit des Team-Teachings konfrontiert. Dementsprechend kann es sein, dass diese einer plötzlichen Teamarbeit zunächst einmal verunsichert oder ablehnend gegenüberstehen. In einem Gemeinsamen Unterricht treffen unterschiedliche Rollendefinitionen aufeinander, die ein Konfliktpotenzial darstellen können, wenn sie nicht mit denen des Team-Partners übereinstimmen. Da in einem Gemeinsamen Unterricht die einzelnen Professionen leicht die Eindeutigkeit ihrer Funktion verlieren (vgl. FEUSER u. MEYER, 1987, S.43), ist es wichtig, dass eine Aufgaben- bzw. Rollendifferenzierung entwickelt wird. Diesbezüglich kann es hilfreich sein, dass die Team-Partner gemeinsam ein Strukturraster¹³ anlegen, das die Zuständigkeits- und Aufgabenbereiche klar definiert.

Probleme können sich aber auch aus den verschiedenen Persönlichkeiten der Pädagogen ergeben. So kann beispielsweise eine gewisse Antipathie dazu führen, dass die Teamarbeit scheitert. Ein weiterer Problembereich des Team-Teachings ergibt sich aus dem Verlust der Privatsphäre. JACOBS stellt treffend fest, dass durch den „gemeinsamen Arbeitsraum [...] der persönliche Schutzraum“ (2005, S.98) entfällt. Die Lehrkräfte müssen sich damit arrangieren, dass ihr unterrichtliches Handeln nicht länger hinter verschlossenen Türen stattfindet, sondern dieses von den Team-Partnern wahrgenommen und bewertet wird. Die Selbstbewertung der eigenen pädagogischen

¹³ vgl. Anhang 6: Strukturraster für den Teamkontakt

Arbeit wird durch eine Fremdbewertung ergänzt, die den Einzelnen unter Umständen an seinen Kompetenzen zweifeln lässt. Die persönlichen Grenzen und Schwächen des pädagogischen Handelns werden öffentlich. WOCKEN spricht in diesem Zusammenhang von der „Enthüllung der Rolle“ (1998, S.210).

Angesichts der Tatsache, dass das unterrichtliche Handeln nicht nur auf der in der Ausbildung erworbenen Rolle beruht, sondern vielmehr durch die Gesamtpersönlichkeit der entsprechenden Lehrkraft bestimmt wird, kann weiterhin festgehalten werden, dass neben der „Enthüllung der Rolle“ auch eine Enthüllung der Persönlichkeit stattfindet. Infolgedessen werden nicht nur bestimmte Wertesysteme sondern auch Stimmungen der Lehrkräfte öffentlich (vgl. JACOBS, 2005, S.99).

Ein weiterer Problembereich kann sich aus den unterschiedlichen pädagogischen Konzepten ergeben. Passen die pädagogischen Vorstellungen der Lehrkräfte nicht zueinander, kann dies zu einem Scheitern der Kooperation und letztendlich zu einem Scheitern der Zusammenarbeit führen.

Damit kann abschließend festgehalten werden, dass in einem Gemeinsamen Unterricht nicht nur die Heterogenität der Schüler, sondern auch die der Lehrenden überwunden werden muss, da sich der Gemeinsame Unterricht erst in der gemeinsamen Verantwortung und Gestaltung der beteiligten Lehrkräfte manifestiert (vgl. RIEGER, 2010, S.28). Dabei stellt die „Bewältigung der Offenheit bzw. der Entwicklungsprozess zur Offenheit die größte Herausforderung innerhalb der Arbeit im Team“ (JACOBS, 2005, S.99) dar. Die Kooperation wird damit zur „Nahtstelle, wo Praxis und Theorie in ein lebendiges Wechselspiel treten“ (WOCKEN, 1998, S.218).

4. Der integrative Unterricht der Primarstufe in der Beurteilung von Lehrkräften - Übersicht über den Forschungsstand

Zunächst soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass sämtliche Erfahrungen und Einstellungen der Lehrkräfte, die im Folgenden dargestellt werden, auf einem Gemeinsamen Unterricht in integrativen Settings beruhen. Angesichts der Tatsache, dass die Umstrukturierung des deutschen Bildungssystems hin zu einem inklusiven Bildungswesen derzeit eher Gegenstand bildungspolitischer Diskussionen als schulische Realität ist, kann es folglich noch keine Studien geben, die sich mit der Zufriedenheit der Lehrkräfte in inklusiven Settings befassen. Hier besteht weiterer Handlungs- und Forschungsbedarf.

In den Ausführungen zum Forschungsstand einer Didaktik in heterogenen Settings wurde bereits dargestellt, dass sich die Integrationsforschung in Form einer Begleitforschung entwickelte (vgl. Kap. 3.1). Dementsprechend fanden Forschungsbemühungen vermehrt in den 1980er und 1990er Jahren statt. Studien und Untersuchungen aus neuester Zeit gibt es aufgrund der nahezu vollständigen Erforschung der Interessengebiete nicht.

Im Folgenden sollen die wesentlichen Ergebnisse repräsentativer Studien vorgestellt werden, wobei kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird.

Angesichts der Tatsache, dass die gemeinsame Beschulung mit neuen Herausforderungen einhergeht, stellt sich zunächst die Frage, was die Lehrkräfte dazu bewogen hat, die Arbeit in einem integrativen Unterricht aufzunehmen. Hier liefern unter anderem die Studien von NAGODE (2002) und eine Befragung von HEYER, PREUSS-LAUSITZ und SCHÖLER (1997) Aufschluss. NAGODE (vgl. 2002, S.31) stellt fest, dass vor allem das soziale Engagement, aber auch der Wunsch nach einer beruflichen Veränderung die größte Motivation für die Lehrkräfte war, in einer integrativen Grundschulklasse tätig zu werden. Darüber hinaus werden weitere Beweggründe angeführt, wie z.B. der Wunsch die Angst vor einer Behinderung durch eine Konfrontation überwinden zu können, der Wunsch nach einer persönlichen Herausforderung oder die Tatsache, dass die Trennung von behinderten und nichtbehinderten Menschen als künstlich und falsch erlebt wird (vgl. ebd. S.111 ff.). Anhand der Untersuchungsergebnisse von HEYER, PREUSS-LAUSITZ und SCHÖLER wird deutlich, dass sich nahezu 70 Prozent der Lehrkräfte freiwillig dazu entschieden haben, die Arbeit in einem integrativen Unterricht aufzunehmen (vgl. 1997, S.126). Dies zeigt, dass sie eine gemeinsame Beschulung von Behinderten und Nichtbehinderten begrüßen. Neben dem eigenen Wunsch integrativ zu unterrichten, führen 52,4 Prozent an, auf Bitte der Schulleitung die Arbeit in einem integrativen Unterricht aufgenommen zu haben, 17,5 Prozent sagen, dass sie durch die Eltern der betroffenen Kinder überzeugt wurden, 11,1 Prozent haben die Arbeit aufgrund des Wunsches eines Kollegen aufgenommen und 6,3 Prozent, um ihre Stelle zu sichern. Relativ wenige Lehrkräfte, nämlich nur 1,8 Prozent, geben an, die Arbeit in einem integrativen Unterricht aufgrund einer Dienstanweisung aufgenommen zu haben (vgl. ebd.). Sowohl aus der Studie von NAGODE als auch aus der Befragung von HEYER, PREUSS-LAUSITZ und SCHÖLER wird deutlich, dass die Arbeit mit Behinderungen vor allem für die Grundschullehrkräfte Neuland darstellt.

So geben 77 Prozent der befragten Grundschullehrkräfte an, dass sie über keinerlei Erfahrung mit der gemeinsamen Beschulung von behinderten und nichtbehinderten Kindern verfügen (vgl. HEYER, PREUSS-LAUSITZ u. SCHÖLER, 1997, S.125). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch NAGODE (vgl. 2002, S.32), wenn er herausstellt, dass lediglich 10 Prozent der Lehrkräfte über Fachkenntnisse bezüglich der gemeinsamen Beschulung verfügen. Dennoch bleibt zu konstatieren, dass 97 Prozent der befragten Lehrkräfte, dies zeigt die Studie HEYER, PREUSS-LAUSITZ und SCHÖLER, die gemeinsame Erziehung „grundsätzlich gut“ finden (vgl. 1997, S.127). Des Weiteren geben 82 Prozent der Lehrkräfte an, „aus voller Überzeugung“ einen integrativen Unterricht durchzuführen (vgl. ebd.).

Ebenso interessant wie die Motivation für die gemeinsame Beschulung ist die Bewertung des integrativen Unterrichts aus der Lehrerperspektive. DEPPE-WOLFINGER, PRENGEL und REISER (vgl. 1985, S.157) befragten Lehrkräfte bezüglich der wichtigsten Erfahrung mit dem Gemeinsamen Unterricht. Die Lehrkräfte nannten diesbezüglich am häufigsten die positive Entwicklung der behinderten und nicht behinderten Kinder (vgl. ebd.). Dabei wurde vor allem die entwicklungsfördernde Wirkung des Zusammenseins herausgestellt. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen auch HINZ und WOCKEN (vgl. 1999, S.132), die ebenfalls Lehrkräfte bezüglich der integrativen Beschulung befragten. Sie fanden heraus, dass die Pädagogen besonders die Entwicklung der auffälligen bzw. leistungsschwachen Kinder positiv einschätzen (vgl. ebd.). Dabei ist interessant, dass die Grundschulkräfte die Entwicklungen insgesamt positiver beurteilen als die Sonderschulkräfte (vgl. ebd. S.133). Wie DEPPE-WOLFINGER, PRENGEL und REISER (1985) und HINZ und WOCKEN (1999), kommen auch HEYER, PREUSS-LAUSITZ und SCHÖLER zu dem Ergebnis, dass die Lehrkräfte die gemeinsame Beschulung als positiv für die Entwicklung der Kinder ansehen. In ihrer Studie geben 94 Prozent der Lehrkräfte an, dass die nichtbehinderten Kinder von der gemeinsamen Beschulung profitieren, was den sozialen Umgang betrifft (vgl. 1997, S.130). Des Weiteren sind 52,4 Prozent der Meinung, dass sich eine gemeinsame Beschulung positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung der nichtbehinderten Kinder auswirkt und 19 Prozent, dass diese bezüglich ihrer Leistung von der gemeinsamen Beschulung profitieren (vgl. ebd.). Analog zu den nichtbehinderten Kindern sehen die Lehrkräfte auch bei den behinderten Kindern Vorteile auf der sozialen Ebene (77,8 Prozent). 63,5 Prozent der Befragten geben an, dass die behinderten Kinder vor allem auf der individuell-emotionalen Ebene

von der gemeinsamen Beschulung profitieren. 34,9 Prozent sehen auch einen Vorteil bezüglich der schulischen Leistungsentwicklung (vgl. ebd.).

Des Weiteren zeigt sich in der Befragung von DEPPE-WOLFINGER, PRENGEL und REISER (VGL. 1985, S.157), dass die Kooperation im Team zu den wichtigsten Erfahrungen der Lehrkräfte mit Integration zählt, auch wenn die Teamarbeit in ihrem Beruf etwas Neues ist, das mit erhöhten Anforderungen einhergeht. Die Untersuchung kommt weiterhin zu dem Ergebnis, dass die Lehrkräfte die offene und flexible Unterrichtsgestaltung in besonderer Weise wertschätzen, da sich diese vom üblichen Lehrplandruck abhebt, der die Lehrkräfte zwingt, nach vorgefertigten Konzepten zu unterrichten. Einige Lehrkräfte berichten sogar darüber, dass sie einen Lernprozess durchlaufen haben, was den Umgang mit Behinderung betrifft. So betonen sie, dass sie von einer Haltung des Mitleids zu einer Haltung der Akzeptanz gekommen sind (vgl. ebd., S.158).

Bezüglich der (pädagogischen) Konzepte kommt die Studie von DEPPE-WOLFINGER, PRENGEL und REISER zu dem Ergebnis, dass alle Konzepte der Lehrkräfte auf Vorstellungen von Individualisierung und Differenzierung beruhen. Dabei wird vor allem der Offene Unterricht, die Freiarbeit mit Tages- oder Wochenplänen sowie die Arbeit in Projekten betont. Ebenfalls wird deutlich, dass der Einsatz oben genannter Konzepte in den meisten Fällen an die Klassensituation und die eigene Qualifikation angepasst wird (vgl. 1985, S.159). Weiterhin kann festgehalten werden, dass sich die Lehrkräfte bezüglich der Unterrichtsgestaltung an der realen Entwicklung der Kinder orientieren. Sie sprechen die Kinder auf dem Niveau der Lernmöglichkeiten an und orientieren sich nicht an vorgegebenen Leistungsnormen, die ein Lehrplan für ein bestimmtes Alter vorsieht. HINZ und WOCKEN (vgl. 1999, S.132) kommen bezüglich der Konzeptzufriedenheit zu dem Ergebnis, dass diese bei den Grund- und Sonderpädagogen nach vier Jahren am höchsten ist. Dies zeigt, dass eine mögliche Anfangsskepsis bezüglich neuer Herausforderungen überwunden wird. Des Weiteren geben 15 Prozent der befragten Lehrkräfte an, dass das Konzept der Integrationsklassen zu den positivsten Elementen der integrativen Beschulung zählt (vgl. ebd., S.135). Als besonders positiv empfinden sie die Differenzierung des Unterrichts sowie die Individualisierung der Lernziele und -schritte.

In Bezug auf die Teamarbeit und Kooperation im Gemeinsamen Unterricht geht aus der Studie von DEPPE-WOLFINGER, PRENGEL und REISER (vgl., 1985, S.168) hervor, dass alle Lehrkräfte erst Formen der Zusammenarbeit lernen mussten. Dies stellte sie vor hohe Anforderungen. Es zeigte sich, dass zwei typische Lösungen für das

Kooperationsproblem gefunden wurden. Zum einen die stark arbeitsteilige, zum anderen die wenig arbeitsteilige Kooperation. Die arbeitsteilige Kooperation zeichnet sich dadurch aus, dass die Grundschullehrkraft für die Klassenleitung, die Unterrichtsplanung sowie für allgemeine Fragen zur Fachdidaktik zuständig ist und die Sonderschulkraft für Einzel- und Gruppenarbeit mit den behinderten Kindern sowie für alle Arten unvorhergesehener Ereignisse (vgl. ebd.). Alle Teams, die eine Arbeitsteilung realisiert haben, berichten von einer guten Kooperation und einer hohen Arbeitszufriedenheit. Sie respektieren ihren Teampartner und dessen speziellen Beitrag für die Lern- und Entwicklungsprozesse in der Klasse.

In der wenig arbeitsteiligen Kooperation ist sowohl die Grundschullehrkraft als auch die Sonderschulkraft für Kleingruppen, aber auch für den gesamten Unterricht zuständig. Die Art der Kooperation wird von den Lehrkräften unterschiedlich bewertet. Während die einen die Kooperation als problematisch und belastend bewerten, fällen die anderen positive Urteile über die Zusammenarbeit (vgl. ebd., S.169 f.). Festzuhalten bleibt aber, alle Teams weisen auf die schwierigen Prozesse des sich Kennenlernens und der Suche nach für beide Professionen akzeptablen Formen der Zusammenarbeit hin.

HINZ und WOCKEN (vgl. 1999, S.133) stellen fest, dass sowohl die Grundschul- als auch die Sonderpädagogen grundsätzlich zufrieden mit der Teamarbeit sind. 77 Prozent der Lehrerantworten liegen über der neutralen Skalierungsstufe. Auffällig ist, dass die Grundschulkräfte etwas zufriedener mit der Kooperation sind als die Sonderpädagogen. HINZ und WOCKEN (vgl. ebd., S.135) kommen weiterhin zu dem Ergebnis, dass das Zwei-Pädagogen-System für die Lehrkräfte eines der positivsten Elemente der integrativen Beschulung darstellt. 54,6 Prozent der Grundschulkräfte und 50,6 Prozent der Sonderschulkräfte geben an, dass das Zwei-Pädagogen-System ein äußerst positives Element der integrativen Beschulung ist. Zu einem ähnlich positiven Ergebnis bezüglich der Kooperation und Teamarbeit kommen auch DUMKE, KRIEGER und SCHÄFER (vgl. 1989, S.128). In ihrer Befragung geben 70 Prozent der Lehrkräfte an, dass sie mit dem Zwei-Pädagogen-System sehr zufrieden sind. Dabei wird von den Befragten vor allem die Kooperation zwischen der Grundschul- und der Sonderschulkraft als äußerst positiv und zufriedenstellend herausgestellt (vgl. ebd, S.152).

Bezüglich der Zufriedenheit mit der integrativen Beschulung stellt die Studie von HINZ und WOCKEN (vgl. 1999, S.132) heraus, dass die Zufriedenheit mit dem Gemeinsamen Unterricht generell hoch ist, wobei jedoch die Grundschulpädagogen etwas zufriedener sind als die Sonderpädagogen. Zu einem ähnlichen Ergebnis führt auch die

Untersuchung von DUMKE, KRIEGER und SCHÄFER (vgl. 1998, S.127). Hier geben 91 Prozent der Befragten an, dass sie erneut in einer Integrationsklasse unterrichten würden. Dieser Umstand kann damit begründet werden, dass 82 Prozent der befragten Lehrkräfte mit ihrer Arbeit im Gemeinsamen Unterricht sehr zufrieden sind (vgl. ebd., S.126).

Bezüglich des Kompetenzzempfindens kommen HEYER, PREUSS-LAUSITZ und SCHÖLER (vgl. 1997, S.133 ff.) zu dem Ergebnis, dass sich die Befragten grundsätzlich für kompetent halten, was die Unterrichtung einer heterogenen Lerngruppe angeht. Die Untersuchung zeigt weiterhin, dass sowohl die Grund- als auch die Sonderpädagogen die sonderpädagogische Fachkompetenz als wichtig erachten, da diese eine optimale Förderung der behinderten Kinder garantiert (vgl. ebd.).

Abschließend soll auf die Wünsche und Verbesserungsvorschläge bezüglich der gemeinsamen Beschulung im Primarbereich eingegangen werden, die die Lehrkräfte in der Befragung von HINZ und WOCKEN (vgl. 1999, S.140 f.) nennen. Aus der Befragung wird deutlich, dass der größte Wunsch (19,5 Prozent) der Befragten eine bessere personelle Ausstattung ist. Gefolgt von dem Wunsch nach einer geringeren Klassenfrequenz bzw. einer besseren Klassenzusammensetzung (17 Prozent) und dem Wunsch nach einer besseren räumlichen und finanziellen Ausstattung (15 Prozent). Des Weiteren wünschen sich die Lehrkräfte, eine geringere Unterrichtsverpflichtung, damit ihnen mehr Zeit für die Elternarbeit, präventive Maßnahmen oder Koordinationsstunden bleibt. Auch der Wunsch nach besseren Fortbildungen besteht (6,9 Prozent). Damit kann festgehalten werden, dass sich die Wünsche und Verbesserungsvorschläge der Befragten in erster Linie auf äußere Rahmenbedingungen der gemeinsamen Beschulung beziehen. Dieses Ergebnis weist eine Parallele zu der Untersuchung von HEYER, PREUSS-LAUSITZ und SCHÖLER (vgl. 1997, S.128) auf. Hier gaben 85,7 Prozent der Lehrkräfte an, dass bei adäquaten Rahmenbedingungen jedes Kind integrierbar ist.

5. Forschungsleitende Fragestellungen

In den theoretischen Ausführungen der vorliegenden Arbeit wurden die besonderen Merkmale eines heterogenen Grundschulunterrichts herausgestellt. Dabei wurde sowohl auf Chancen, als auch auf mögliche Problembereiche hingewiesen. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, Erkenntnisse in Bezug auf die Bewertung des Gemeinsamen

Unterrichts in der Primarstufe aus der Lehrerperspektive zu gewinnen. Dazu wurden folgende forschungsleitende Fragestellungen formuliert.

- (1) Wie gestalten die Lehrkräfte den Unterricht in heterogenen Klassen? Weicht die Unterrichtsgestaltung von den (Qualitäts-) Merkmalen des Gemeinsamen Unterrichts ab, die im theoretischen Teil angeführt wurden?
- (2) Wie bewerten die Lehrkräfte die (Qualitäts-) Merkmale des Gemeinsamen Unterrichts, die im theoretischen Teil angeführt wurden? Welche Chancen und Probleme ergeben sich ihrer Meinung nach aus der „Vielfalt des Unterrichts“ und der „Vielfalt der Pädagogen“ in der Praxis?
- (3) Wie schätzen die Lehrkräfte ihre Kompetenz bezüglich der Unterrichtung einer heterogenen Lerngruppe in der Primarstufe ein? Fühlen sie sich hinreichend qualifiziert?
- (4) Inwieweit empfinden die Lehrkräfte den Gemeinsamen Unterricht als persönlich belastend? Aus welchen Elementen des Gemeinsamen Unterrichts ergibt sich eine mögliche Belastung?
- (5) Welche Stärken, Schwächen und Grenzen sehen die Lehrkräfte in Bezug auf die Gemeinsame Beschulung im Primarbereich?
- (6) Wie bewerten die Lehrkräfte die Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems in Deutschland?

6. Festlegung der Forschungsmethodik und Durchführung der Untersuchung

Im Folgenden wird die Untersuchungsmethode vorgestellt, die zu Antworten auf die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit führen soll. Dazu wird zunächst eine Forschungsmethode begründet ausgewählt, um das Erhebungsdesign zu konkretisieren. Anschließend soll das Erhebungsdesign samt Interview-Setting und Interview-Leitfaden

festgelegt werden. Im Zuge dessen wird gleichzeitig auf die Durchführung der Untersuchung eingegangen.

Im Anschluss daran wird die Auswertungsmethode bestimmt. Dazu wird im Vorfeld die Vorgehensweise bei der Datenaufbereitung erläutert. Abschließend wird das Auswertungsdesign bestimmt.

6.1 Erhebungsdesign

6.1.1 Auswahl und Begründung der Forschungsmethode

Die soziale Wirklichkeit kann entweder durch qualitative oder durch quantitative Forschungsmethoden erfasst werden (vgl. UHLENDORFF u. PRENGEL, 2010, S.137). „Qualitative und quantitative Forschung unterscheiden sich hinsichtlich der Konstruktion ihrer Forschungsperspektiven und der Art und Weise, wie sie Komplexität reduzieren“ (ebd. S.146).

Quantitative Methoden untersuchen in der Regel große Fallzahlen auf der Makroebene. Dabei werden „wenige Aspekte anhand von vorab festgelegten unveränderlichen starken Hypothesen im Medium mathematisch-statistischer Verfahren bei Ausschluss der Forschungssubjektivität“ (ebd.) untersucht. Qualitative Methoden untersuchen hingegen geringe Fallzahlen auf der Mikroebene. Dabei werden „viele Aspekte anhand offen-veränderlicher schwacher Vorannahmen im Medium der Sprache unter Nutzung der Forschungssubjektivität“ (ebd.) untersucht.

Angesichts des Erkenntnisinteresses der Untersuchung, subjektive Einstellungen der Lehrkräfte bezüglich des Gemeinamen Unterrichts zu erfassen, wurde sich für die Nutzung einer qualitativen Datenerhebungsmethode entschieden. Diese lässt durch ihre Offenheit eine hohe Informationsgewinnung zu.

Qualitative Datenerhebungsmethoden lassen sich danach unterscheiden, welche Art von Daten erzeugt werden sollen, etwa visuelle oder verbale Daten (vgl. HUSSY, SCHREIER u. ECHTERHOFF, 2010, S. 214). In Bezug auf das Untersuchungsziel wurde festgelegt, dass verbale Daten erhoben werden sollen, denn diese stellen laut WIEDEMANN „den Königsweg für die Analyse subjektiver Annahmen, Absichten Weltanschauungen etc.“ (1986, S.21) dar. Dementsprechend wurde das forschungsmethodische Vorgehen dahingehend spezifiziert, dass der Rückgriff auf eine verbale Datenerhebungsmethode festgelegt wurde.

In der qualitativen Forschung können verbale Daten in mehr oder weniger gelenkter Form erhoben werden. „Wenn eine Lenkung derart vorliegt, dass die Untersuchungsteilnehmer und -teilnehmerinnen in ihren Äußerungen auf eine oder mehrere Fragen antworten, spricht man auch von Befragung“ (HUSSY, SCHREIER u. ECHTERHOFF, 2010, S. 214). Methoden einer vorstrukturierten mündlichen Befragung stellen beispielsweise das Interview oder die Gruppendiskussion dar. Das laute Denken gehört hingegen zu den weniger strukturierten Verfahren der verbalen Datenerhebung (vgl. ebd.)

Für die Untersuchung wurde eine gelenkte Form der verbalen Datenerhebung, also eine Befragung, gewählt. Begründet wurde diese Entscheidung mit der Zielsetzung der Untersuchung, gezielt Aussagen der Lehrkräfte bezüglich relevanter Merkmale des Gemeinsamen Unterrichts erfassen zu wollen. Eine unstrukturierte Erfassung verbaler Daten hätte mit Sicherheit dazu geführt, dass nicht zu jedem Merkmal des Gemeinsamen Unterrichts Datenmaterial zur Auswertung vorgelegen hätte.

Als Methode der gelenkten Datengewinnung wurde das Interview gewählt. FRIEBERTSHÄUSER und LANGER definieren das Interview als eine „verabredete Zusammenkunft, in der Regel eine direkte Interaktion zwischen zwei Personen, die sich auf der Basis vorab getroffener Vereinbarungen und damit festgelegter Rollenvorgaben als Interviewende und Befragte begegnen“ (2010, S.438, vgl. HUSSY, SCHREIER u. ECHTERHOFF, 2010, S.215 f.). Es eignet sich besonders zur „Erhebung von Auskünften und Erzählungen der Befragten“ (FRIEBERTSHÄUSER u. LANGER, 2010, S.438).

Angesichts der Tatsache, dass es zahlreiche Interviewformen gibt, die sich bezüglich verschiedener Merkmale, wie dem Grad der Standardisierung, der Anzahl der befragten Personen oder der Anzahl der Forschenden unterscheiden (vgl. Leitfaden- Interview, fokussiertes Interview, Konstrukt-Interview, episodisches Interview, ethnographisches Interview etc.) musste eine Interviewform begründet ausgewählt werden, um das forschungsmethodische Vorgehen zu spezifizieren. Hier wurde sich für ein leitfadenorientiertes Interview entschieden. „Das Leitfadeninterview ist ein halbstandardisiertes Interview“ (HUSSY, SCHREIER u. ECHTERHOFF, 2010, S.216). Halbstandardisierte Interviews zeichnen sich dadurch aus, dass es keine feste Reihenfolge der Fragen während des Gesprächs gibt. Das bedeutet, dass die Fragen den jeweiligen Äußerungen der Befragten und damit dem Gesprächsverlauf angepasst werden können. Der zugrunde liegende Leitfaden dient lediglich der Orientierung. Hier liegt die Wahl des Leitfadeninterviews für die vorliegende Untersuchung begründet. Die

Lehrkräfte können in Bezug auf bestimmte Aspekte systematisch befragt werden. Trotz alledem besteht eine Flexibilität, die es zulässt, Erkenntnisse zu gewinnen, die mit der Formulierung des Leitfadens ursprünglich nicht beabsichtigt wurden.

Anschließend galt es eine Entscheidung zu treffen, ob die Interviews einzeln oder in Gruppen durchgeführt werden sollten. Diesbezüglich wurde sich dazu entschieden, die Befragungen in Form von Einzelinterviews durchzuführen. Auf ein Gruppendiskussionsverfahren, das sich ebenfalls zur verbalen Datengewinnung geeignet hätte, wurde bewusst verzichtet. Hier bestand zum einen die Gefahr, dass nicht alle an der Diskussion beteiligten Personen im gleichen Maß zu Wort kommen und zum anderen, dass Lehrkräfte mit ihrer Meinung oder Einschätzung zurückhaltend umgehen, wenn sie bemerken, dass ihre Kollegen anderer Ansicht sind. Das gewonnene Datenmaterial wäre unter diesen Umständen vermutlich weniger differenziert gewesen. Abschließend galt es zu entscheiden, wie die produzierten Daten festgehalten werden sollen. Hier wurde bewusst auf ein direktes, schriftliches Festhalten des Gesagten seitens der Interviewerin verzichtet. Ein solches Vorgehen hätte vermutlich nicht alle gewonnenen Daten detailliert genug festhalten können. Dementsprechend wurden die Interviews mithilfe eines digitalen Tonbandgeräts audiographiert und anschließend transkribiert.

6.1.2 Festlegung des Erhebungsdesigns und Durchführung der Untersuchung

Zentrales Ziel der Befragungen war die Gewinnung von Daten bezüglich der Bewertung des Gemeinsamen Grundschulunterrichts aus der Lehrerperspektive. Im Hinblick auf diese Zielsetzung wurden die Rahmenbedingungen der Interviews erstellt und ein Interviewleitfaden verfasst.

Bei der ersten Kontaktaufnahme zu den integrativen Grundschulen wurde das Anliegen mitgeteilt, Erfahrungen, Einstellungen und Beurteilungen der Lehrkräfte bezüglich des Gemeinsamen Unterrichts im Zuge einer Master-Thesis erfassen zu wollen. Die Autorin der vorliegenden Arbeit teilte weiterhin den Wunsch mit, im Vorfeld der Befragung ein Praktikum an der entsprechenden Schule machen zu wollen. Der Wunsch nach einem Praktikum verfolgte eine doppelte Zielsetzung. Zum einen sollten erste Eindrücke von der Unterrichtung einer heterogenen Lerngruppe im Primarbereich gewonnen werden, zum anderen, dies war das wichtigere Ziel, sollte das Praktikum dazu dienen, Lehrkräfte

gezielt für die Durchführung des Leitfaden-Interviews auszuwählen. Dementsprechend kann festgehalten werden, dass die Lehrkräfte nicht willkürlich, sondern anhand bestimmter Kriterien von der Autorin der vorliegenden Arbeit ausgewählt wurden. Grundsätzliche Voraussetzung war, dass die zu befragende Lehrkraft regelmäßig in einem Gemeinsamen Unterricht tätig ist. Das erste Kriterium für die Auswahl stellte die Ausbildung der Lehrkräfte dar, das zweite Kriterium der Erfahrungshintergrund mit dem Gemeinsamen Unterricht. Ziel war es, ein möglichst aussagekräftiges Ergebnis zu erhalten. Aus diesem Grund wurden zwei Sonderschullehrer und zwei Grundschullehrer befragt, wobei jeweils einer der beiden Professionen über einen Erfahrungshintergrund von mehr als sechs Jahren verfügte.

6.1.2.1 Interview-Setting

Die Einzelinterviews wurden am 06. und am 14. Februar 2012 in den jeweiligen Schulen von der Verfasserin der vorliegenden Arbeit durchgeführt. Durch ein umfangreiches Literaturstudium sowie einem Studium der Erziehungswissenschaften konnte die Vertrautheit mit dem Thema und damit ein kompetentes Reagieren auf spontane Äußerungen der Lehrkräfte sichergestellt werden. Des Weiteren konnte eine Vertrautheit mit den zugrundeliegenden Forschungszielen garantiert werden.

Durch das Praktikum im Vorfeld der Befragung war die Interviewerin den Lehrkräften vertraut. Dieser Umstand führte zu einer angenehmen Atmosphäre. Zu Beginn der Interviews wurden die einzelnen Lehrkräfte mit dem Forschungsziel vertraut gemacht. Des Weiteren wurden die Lehrkräfte darauf hingewiesen, dass sowohl ihr Name als auch der Name der Schule anonymisiert werden. Durch dieses Vorgehen sollte sichergestellt werden, dass sich die Lehrkräfte frei von der Angst einer Bloßstellung äußern können.

Die teilstrukturierten Befragungen erfolgten nach einem Interview-Leitfaden, der in folgendem Teilkapitel (vgl. Kap. 6.1.2.2) dargestellt wird. Die Dauer der Interviews betrug zwischen 21 und 25 Minuten. Während dieser Zeit waren alle Lehrkräfte bemüht treffend und umfangreich auf die gestellten Fragen zu antworten.

Alle Interviews wurden mit einem digitalen Tonbandgerät, welches von der Interviewerin bedient wurde, aufgezeichnet.

6.1.2.2 Interview-Leitfaden

Im Vorfeld der Befragung wurde ein Interviewleitfaden erstellt, der den Gesprächsverlauf anleiten sollte. Der Fragenkatalog ¹⁴ wurde weitestgehend in Orientierung an die im theoretischen Teil genannten Qualitätsmerkmale aufgebaut.

Im Vorfeld der eigentlichen Befragung wurde mit einer Lehrkraft ein Test-Interview durchgeführt, um den Interviewleitfaden auf seine Tauglichkeit hin zu überprüfen. Anhand des Probeinterviews wurden noch Änderungen vorgenommen, die sich in erster Linie auf die Formulierung der Fragen bezogen. Des Weiteren bot das Probeinterview Anhaltspunkte bezüglich des zeitlichen Rahmens sowie technischer Bedingungen. Schon hier bestätigte sich, dass der Gesprächsverlauf nicht vollständig planbar ist. Für die Interviewerin war es unumgänglich, spontan auf die Antworten der jeweiligen Lehrkraft zu reagieren und Fragen des Interviewleitfadens herauszunehmen, abzuändern oder in einer anderen Reihenfolge zu stellen (vgl. Eigenschaften von halbstandardisierten Interviews, Kap. 6.1.2.1).

Der Interviewleitfaden orientiert sich an den Kriterien für Interviewstrategien nach HOPF (vgl. 1978, S.97 ff.). Dementsprechend wurden die Aspekte *Reichweite*, *Spezifität*, *Tiefe* und *personaler Kontext* bei der Erstellung des Leitfadens berücksichtigt. Damit ein unmittelbarer Vergleich zwischen den unterschiedlichen Antworten vollzogen werden konnte, unterschied sich der Fragenkatalog für die Sonderpädagogen nicht von dem der Grundschulpädagogen.

Alle Interviews begannen mit der Erfassung standardisierter Daten. Es wurde nach der beruflichen Qualifikation, der Berufserfahrung im Allgemeinen, dem Erfahrungshintergrund im Gemeinsamen Unterricht und nach den Klassen, in denen die Lehrkräfte tätig sind, gefragt. Anschließend erfolgte die Erfassung der halbstandardisierten Daten.

Das halbstandardisierte Interview begann mit der Frage nach den Erwartungen an den Gemeinsamen Unterricht vor Tätigkeitsbeginn. Die Lehrkräfte sollten Auskunft darüber geben, welche Vorstellungen und Erwartungen sie von dem Gemeinsamen Unterricht hatten, bevor sie in diesem tätig wurden. Ziel dieser Frage war es, Erkenntnis darüber zu erhalten, ob die Lehrkräfte dem Gemeinsamen Unterricht grundsätzlich positiv oder negativ gegenüberstanden. Folgende Fragestellungen orientierten sich an den im

¹⁴ vgl. Anhang 7

theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit ausgeführten Aspekten bezüglich der Merkmale eines Gemeinsamen Unterrichts. Weiterhin wurden die Lehrkräfte auch nach ihrem persönlichen Kompetenz- und Belastungsempfinden gefragt.

Neue Themen wurden in der Reihenfolge des Interviewleitfadens angesprochen. Sprachen die Lehrkräfte nicht antizipierte Aspekte an, wurde auf diese eingegangen.

Zum Schluss wurde den Lehrkräften die Möglichkeit gegeben, Ergänzungen sowie weitere Anmerkungen vorzunehmen. Auf diese Art und Weise sollte sichergestellt werden, dass wirklich alle Aspekte erfasst werden, die zur Bewertung des Gemeinsamen Unterrichts aus der Lehrerperspektive beitragen, auch solche, die unter Umständen mit der Formulierung des Leitfadens nicht erfasst worden wären.

6.2 Auswertungsdesign

6.2.1 Datenaufbereitung

Die Aufbereitung der Tonbandaufzeichnungen stellt die Basis für die weitere Auswertung und Analyse dar. Um das Material dafür zugänglich zu machen und um einen ersten Überblick zu erhalten, ist die Transkription eine grundlegende Voraussetzung. Die Transkription macht die mündliche Rede und das flüchtige Gesprächsverhalten dauerhaft in Schriftsprache verfügbar (vgl. LANGER, 2010, S.515).

Zunächst wurden die mit einem digitalen Tonbandgerät aufgezeichneten Interviews in ein Arbeitsformat auf den PC übertragen. Sodann erfolgte die Transkription mit Hilfe des Analyseprogramms F4. Die hier gewählten Transkriptionsregeln, die im Folgenden skizziert werden, orientieren sich an keinem spezifischen Notations- bzw. Transkriptionssystem (z.B. Konversationsanalytisches Transkriptionssystem (CA) oder Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT) etc.). Zugunsten der Einfachheit sowie einer besseren Lesbarkeit wurde lediglich auf ausgewählte Elemente derselben zurückgegriffen. Da lediglich der qualitative Inhalt für das Untersuchungsziel interessant ist, wurde bei der Transkription auf die Notation sprachwissenschaftlicher und nonverbaler (Kommunikations-) Elemente verzichtet.

Die Transkripte bestehen aus einem Transkriptionskopf und dem Gesprächstranskript. Im Transkriptionskopf soll unter anderem über die Befragten Auskunft gegeben werden. Aus Datenschutzgründen wurden deren Namen sowie Orte anonymisiert.

Das Gesprächstranskript stellt das jeweilige Interview in einem „linear zeitlichen Ablauf“ (SELTING et. al., 1998, S.95) dar. Bei der Notation wurde ein nichtproportionaler Schrifttyp, hier Cambria 12 pt., verwendet.

Die Fragen bzw. Aussagen der Interviewerin werden von den Antworten der Befragten jeweils durch einen Absatz getrennt. Des Weiteren werden aus Gründen der besseren Lesbarkeit die Fragen und Aussagen der Interviewerin kursiv hervorgehoben. Inhaltlich zusammengehörende Aussagen werden in einem Absatz formatiert.

Die Zeilen des Transkripts sind fortlaufend nummeriert. Bei Leerzeilen wurde die Nummerierung ausgesetzt.

Bei der Transkription des vorliegenden Datenmaterials wurden folgende Transkriptionsregeln verwendet.

- Die interviewende Person wird durch ein „I“ gekennzeichnet, die befragten Sonderpädagogen durch ein „S“, die befragten Grundschulpädagogen durch ein „G“, gefolgt von ihrer Kennnummer 1 oder 2 (z.B. G1 für die erste befragte Grundschulkraft, S2 für die zweite befragte Sonderschulkraft)
- Es wird sich an der Standardorthografie orientiert (z.B. „haben wir“ anstatt „hamwa“, „sehen“ anstatt „sehn“)
- Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend
- Nichtverbale Äußerungen (z.B. Lachen, Stottern) werden nur dann transkribiert, wenn sie einer Aussage eine andere Bedeutung geben
- Besonderheiten der Antwort mit „Ja“ oder „Nein“ (z.B. zögernd, gedehnt) werden vermerkt
- Bestätigungslaute oder –äußerungen der Interviewerin werden nicht transkribiert (z.B. ein zustimmendes „mhh“ oder „ok“)
- Betonte Wörter oder Satzteile werden vermerkt
- Abgebrochene Wörter oder Sätze werden vermerkt
- Versprecher werden nicht vermerkt
- Wiederholte Wörter werden nicht vermerkt
- Unverständliche Passagen werden gekennzeichnet

Im Folgenden eine Übersicht über die in den Transkriptionen verwendeten Symbole.

Symbol / Zeichen	Bedeutung
(-), (--), (---)	Kurze (ein bis zwei Sek.), mittlere (drei bis fünf Sek.) und längere Pausen (sechs und mehr Sek.)
(...)	Auslassung
(solche)	Vermuteter Wortlaut
(lachend), (stotternd)	Begleiterscheinung des Sprechens (steht jeweils vor der Textstelle)
()	Unverständliche Passage
<u>müssen</u>	Betonte Wörter
/	Kennzeichnung eines abgebrochenen Wortes oder Satzes
G1, G2	Grundschullehrkraft mit entsprechender Kennnummer
S1, S2	Sonderschulkraft mit entsprechender Kennnummer
I	Interviewerin

Abb. 6: Übersicht über angewandte Transkriptionsregeln

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass die Interviews vollständig transkribiert wurden. Eine Alternative zu diesem Verfahren hätte darin bestanden, dass sich die Interviewerin die Aufzeichnungen angehört und daraufhin wesentliche Aussagen zusammenfasst hätte (vgl. GLÄSER u. LAUDEL, 2010, S.193). Auf ein solches Vorgehen wurde jedoch bewusst verzichtet, um eine unkontrollierte Reduktion von Informationen zu vermeiden.

6.2.2 Auswahl und Begründung der Auswertungsmethode

Für die weitere Vorgehensweise wurde eine kategoriengeleitete Auswertungsmethode, die *kategoriengeleitete Inhaltsanalyse* gewählt. In Bezug auf Transkriptionsmaterial handelt es sich hierbei um eine gebräuchliche Auswertungsform.

Bei einer Inhaltsanalyse werden Texte, Interviews, Bilder etc. einer quantitativen oder qualitativen Analyse unterzogen. Die Inhalte werden dabei nach festgelegten Regeln in

Kategorien, auch Klassen oder Kodes genannt, eingeordnet. Anschließend können die Kategorien unter quantitativen oder qualitativen Gesichtspunkten analysiert werden. „Sobald Zahlbegriffe und deren In-Beziehung-Setzen durch mathematische Operationen bei der Erhebung verwendet werden, sei von quantitativer Analyse zu sprechen, in allen anderen Fällen von qualitativer Analyse“ (MAYERING, 2010, S.17).

Da die Daten der vorliegenden Untersuchung mithilfe einer qualitativen Forschungsmethode erhoben wurden, wurde bei der Auswertung ebenfalls auf eine qualitative Methode, die qualitative Inhaltsanalyse, zurückgegriffen.

Die festzulegenden Kategorien können entweder durch ein deduktives oder durch ein induktives Verfahren bestimmt werden. Bei einem deduktiven Verfahren werden die Kategorien „aus Voruntersuchungen, aus dem bisherigen Forschungsstand, aus neu entwickelten Theorien oder Theorienkonzepten“ (ebd. S.83) entwickelt. Bei einem induktiven Verfahren wird das zu kategorisierende Material zunächst gesichtet und davon ausgehend Kategorien, in Bezug auf vorab formulierte Theorienkonzepte, abgeleitet (vgl. ebd.). Bei der vorliegenden Untersuchung wurde auf eine deduktive Verfahrensweise zurückgegriffen. Die Kategorien wurden vorab, in Anlehnung an die theoretischen Ausführungen, bestimmt.

6.2.3 Festlegung des Auswertungsdesigns

Ausgehend von den forschungsleitenden Fragestellungen der vorliegenden Arbeit wurden, einer kategoriengeleiteten Auswertung entsprechend, Kategorien auf Basis der Transkriptionen unter Berücksichtigung der Theorie entwickelt. Mithilfe des Kodierungsprogramms *Maxqda 10* konnte der Datensatz, der sich aus der Transkription von vier Interviews zusammensetzt, nach verschiedenen Gesichtspunkten ausgewertet werden. Dazu wurden den einzelnen Kategorien, die im Folgenden dargestellt werden, ausgewählte Daten zugeordnet. Auf diese Weise war es möglich, sich dem zugrunde liegenden Erkenntnisinteresse zu nähern.

- (1) Erwartungen an den Gemeinsamen Unterricht vor Tätigkeitsbeginn
- (2) Beurteilung der Elemente einer Didaktik in integrativen Settings
 - (2.1) Differenzierung und Individualisierung als Unterrichtsprinzip
 - (vgl. Kap. 3.2.1, Kap. 3.2.1.1)
 - (2.1.1) Notwendigkeit äußerer Differenzierungsformen (vgl. Kap.3.2.1)
 - (2.1.2) Balanceakt zwischen individuellen und gemeinschaftlichen Lernsituationen und Vereinzelung bestimmter Schüler
 - (vgl. Kap. 3.2.1.2)
 - (2.1.3) Individuelle Leistungsbewertung (vgl. Kap. 3.2.1.1)
 - (2.2) Diagnostik und Förderplanung (vgl. Kap.3.2.3)
 - (2.3) Beurteilung des Offenen Unterrichts (vgl. Kap.3.2.2)
 - (2.3.1) Stärken und Schwächen des Offenen Unterrichts
 - (2.3.2) Beurteilung der Materialbeschaffung
 - (2.3.3) Beurteilung der Methoden des Offenen Unterrichts (vgl. Kap.3.2.2.2)
- (3) Beurteilung der Teamarbeit und Kooperation (vgl. Kap.3.3)
- (4) Persönliches Kompetenzerfinden
- (5) Persönliches Belastungserfinden
- (6) Stärken, Schwächen und Grenzen des Gemeinsamen Unterrichts
- (7) Zufriedenheit mit dem Gemeinsamen Unterricht
- (8) Aussagen zur Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems (vgl. Kap. 2.1)

7. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

7.1 Erwartungen an den Gemeinsamen Unterricht vor Tätigkeitsbeginn

Alle vier Lehrkräfte wurden gefragt, welche Vorstellungen sie von dem Gemeinsamen Unterricht hatten, bevor sie in diesem tätig wurden. Die Auswertung der Interviews zeigt, dass die Erwartungshaltungen an den Gemeinsamen Unterricht grundsätzlich positiv waren. Keiner der vier befragten Lehrkräfte äußerte Bedenken oder Ängste bezüglich des Einsatzes in einem Gemeinsamen Unterricht. Angesichts der veränderten

Schülerschaft und der neuen Herausforderungen wäre durchaus mit einer kritischen Erwartungshaltung zu rechnen gewesen. Diesbezüglich muss allerdings einschränkend berücksichtigt werden, dass sich alle vier Lehrkräfte bewusst und damit freiwillig für die Arbeit im Gemeinsamen Unterricht entschieden haben (vgl. G1, Z.6 ff; G2, Z.7 ff., S1, Z.7 ff, S2, Z.7f.). Dieser Umstand erklärt mit einer hohen Wahrscheinlichkeit die grundsätzlich positiven Erwartungshaltungen.

G1 gibt an, dass sie die Vorstellung hatte, „dass ein möglicher Förderansatz für die GU-Kinder durch die Fachkraft im Förderunterricht gegeben ist und das hat sich auch bestätigt“ (G1, Z.13 f.). Des Weiteren hatte sie die Vorstellung, dass sich ihre Aufgabenbereiche, im Vergleich zu der allgemeinen Grundschule, nicht grundsätzlich verschieben, da man es in jeder Grundschulklasse mit einer heterogenen Schülerschaft zu tun hat, unabhängig davon, ob in dieser eine gemeinsame Beschulung realisiert wird oder nicht (vgl. G1, Z.19 f.). Aus diesem Umstand erklärt sich das Gefühl, einem Gemeinsamen Unterricht gerecht werden zu können, wenn die Unterstützung durch eine Fachkraft gegeben ist (vgl. G1, Z.22 ff.). Hier ist ein Bezug zu den theoretischen Ausführungen erkennbar. In diesen wurde darauf hingewiesen, dass sich die Anforderungen an den allgemeinen Grundschulunterricht nicht grundsätzlich von denen des gemeinsamen Grundschulunterrichts unterscheiden, da auch der allgemeine Grundschulunterricht den Anspruch erhebt, den individuellen Bedürfnissen einer heterogenen Schülerschaft zu entsprechen (vgl. Kap. 3.1).

Bezüglich der Rollenerwartungen äußern sich G1 und S2 unterschiedlich. Während G1 die klare Vorstellung hatte, dass sie sich als Klassenlehrkraft um den Lernfortschritt aller Kinder bemüht (vgl. G1, Z.26 ff), hatte S2 zunächst keine konkrete Vorstellung davon, welche Rolle sie als Sonderschulkraft in einem GU einnimmt.

„Also (-) Vorstellungen die ich hatte (--)/ hab (-) oft gedacht, wie läuft das denn wohl ab, ist es dann so, dass die nur in der Einzelförderung sind oder das ich ununterbrochen, so ähnlich wie eine Integrationskraft, da einfach nur mit bei bin und sie unterstütze“ (S2, Z.19 ff.)

Neben der unklaren Rollenerwartung gibt S2 des Weiteren an, dass sie die Befürchtung hatte, „dass die Grundschullehrer nicht optimal auf die Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf eingehen können, beziehungsweise [...] ihnen die Zeit bei großen Klassen fehlt“ (S2, Z.27 ff.). Diese Vorstellungen haben sich in Bezug auf ihre jetzige Arbeitsstation allerdings nicht bewahrheitet.

Auffällig ist, dass sich alle Lehrkräfte von einer gemeinsamen Beschulung in besonderer Weise eine bessere Entwicklung der Kinder erhoffen, sowohl im sozialen als auch im Leistungsbereich (vgl. G1, Z.43 f.; G2, Z.14 ff; S1, Z. 14 ff.; S2, Z.257 ff.). Für S1 war eben diese Erwartung der entscheidende Grund dafür, die Arbeit in einem Gemeinsamen Unterricht aufzunehmen (vgl. S1, Z. 7ff.). Diesbezüglich ist eine Parallele zu den im theoretischen Teil herausgearbeiteten Erwartungen an den Gemeinsamen Unterricht zu erkennen. Hier wurde darauf hingewiesen, dass man sich von einer gemeinsamen Beschulung in besonderer Weise die Herausbildung von Charaktereigenschaften wie Empathie, Respekt und Toleranz sowie eine bessere Leistungsentwicklung erhofft (vgl. Kap. 2.1). Damit kann festgehalten werden, dass die Erwartungen der befragten Lehrkräfte grundsätzlich mit den allgemeinen Erwartungen an eine gemeinsame Beschulung übereinstimmen. Auch ist keine Diversität in Bezug auf die Ergebnisse repräsentativer Studien zu erkennen (vgl. Kap.4).

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass keine elementaren Unterschiede bezüglich der Erwartungshaltung zwischen der Regel- und der Sonderschulkraft festgestellt werden konnten.

7.2 Beurteilung der Elemente einer Didaktik in integrativen Settings

7.2.1 Differenzierung und Individualisierung als Unterrichtsprinzipien (vgl. Kap. 3.2.1)

Die Auswertung der erhobenen Daten zeigt, dass alle Lehrkräfte versuchen, der heterogenen Schülerschaft durch einen differenzierten Unterricht gerecht zu werden. Bei jeder Lehrkraft lassen sich Aussagen finden, die unter dem Aspekt der differenzierten Förderung zusammengefasst werden können (vgl. u.a. G1, Z.70 ff; G2, Z.40 f.; S1, Z.54 f.; S2, Z.76 f.). Es wird deutlich, dass die Lehrkräfte Differenzierungsformen in erster Linie dazu nutzen, die Kinder auf einem unterschiedlichen Niveau anzusprechen. In diesem Zusammenhang wird sowohl auf die offenen, als auch auf die lehrerzentrierten Unterrichtsformen hingewiesen (vgl. G1, Z.83 ff; G2, Z.20 ff., S1, Z.53 f.; S2, Z. 132). Damit kann festgehalten werden, dass die Lehrkräfte, dem theoretischen Anspruch folgend, in der Differenzierung ein zentrales Unterrichtsprinzip sehen.

Im theoretischen Teil wurde dargestellt, dass man sich in der integrationsspezifischen Literatur uneinig darüber ist, inwieweit in der Praxis neben Formen innerer Differenzierung auch Formen äußerer Differenzierung Anwendung finden dürfen. Während sich FEUSER (vgl. 1988, S.20) für die alleinige Verwendung innerer Differenzierungsformen ausspricht, sind für WOCKEN (vgl. 1987, S.40) auch Formen äußerer Differenzierung notwendig (vgl. Kap. 3.1). Die Lehrkräfte bewerten die Anwendung äußerer Differenzierungsformen wie folgt.

7.2.1.1 Notwendigkeit äußerer Differenzierungsformen

Es wird deutlich, dass die Lehrkräfte in der Praxis sowohl innere, als auch äußere Differenzierungsformen anwenden. So spricht S1 einen Raum an, der eigens für die äußere Differenzierung eingerichtet wurde. Dieser Raum wird unter anderem dazu genutzt, bestimmten Kindern eine spezielle Förderung zukommen zu lassen. So erhalten beispielsweise die *Sprache-Kinder*, wie S1 die Kinder mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Sprache nennt, in diesem Raum eine logopädische Förderung, während der Unterricht in der Regelklasse regulär fortgeführt wird (vgl. S1, Z.71 ff.). Des Weiteren betont S1, dass es manchmal unumgänglich ist, bestimmte Kinder aus dem Unterricht herauszunehmen, wenn diese aggressive Stimmungen zeigen oder die Selbstbeherrschung verlieren. In diesem Fall wird der eingerichtete Raum als eine Art Trainingsraum genutzt (vgl. ebd.).

Auch G1, G2 und S2 weisen darauf hin, dass eine Trennung der Lerngruppe unumgänglich ist (vgl. G1, Z.93 ff.; G2, Z.61 ff.; S2, Z.122 ff.). „Allerdings darf die Differenzierung nicht als Förderunterricht nur auf die Förderschüler abgestimmt sein“ (G2, Z.66 f.; vgl. S1, Z.78).

In der Trennung der Lerngruppe sehen die Lehrkräfte unterschiedliche Vorteile. G2 weist darauf hin, dass eine äußere Differenzierung „gerade bei Schülern mit Aufmerksamkeitsproblemen ein gutes Mittel zur Steigerung der Lernzeit“ (G2, Z.64 ff.) ist. Für S1 ergibt sich die Notwendigkeit einer äußeren Differenzierung, in Form einer Trennung der Lerngruppe, in erster Linie aus einem zu hohen Lautstärkepegel (vgl. S1, Z.81). Dem schließt sich auch G2 an, wenn sie darauf hinweist, dass manche Schüler eine Ruhephase brauchen, „die in einer offen lernenden kompletten Klasse nicht realisierbar ist“ (G2, Z.69 f.). S2 sieht hingegen den Vorteil, dass sich gerade das Selbstwertgefühl

lernschwacher Schüler positiv entwickelt, wenn diese gelegentlich aus der gesamten Lerngruppe herausgenommen werden (vgl. S2, Z.126 ff.).

Die Auswertung der Interviews unter dem Aspekt der äußeren Differenzierung zeigt weiterhin, dass die Kinder eine Trennung der Lerngruppe und damit eine äußere Differenzierung aktiv einfordern (vgl. G1, Z.94 ff.). Infolgedessen scheint es in der Praxis nicht darauf anzukommen, ob eine Trennung der Lerngruppe vorgenommen wird, sondern vielmehr darauf, wie man mit solch einer Trennung umgeht. „In der Klasse muss ausdrücklich klar sein, dass immer jeder das lernt, was er gerade braucht und jeder soviel Hilfe bekommt wie er braucht, weil eben alle verschieden sind“ (vgl. G2, Z.62 ff.).

Damit kann abschließend festgehalten werden, dass die Lehrkräfte, anders als FEUSER (vgl. 1982, S.20), der Meinung sind, dass ein Gemeinsamer Unterricht nicht nur durch den Rückgriff auf Formen innerer Differenzierung realisiert werden kann. Sie stellen begründet dar, dass in der Praxis auch Formen äußerer Differenzierung sinnvoll sein können und nähern sich damit WOCKENS *Theorie der gemeinsamen Lernsituationen* an (vgl. 1987, S.75).

7.2.1.2 Balanceakt zwischen individuellen und gemeinsamen Lernsituationen und Vereinzelung bestimmter Schüler (vgl. Kap. 3.2.1.2)

In den theoretischen Ausführungen wurde anhand zweier Extremfälle erläutert, welche negativen Auswirkungen es haben kann, wenn individuelle und gemeinschaftliche Lernsituationen in einem unausgewogenen Verhältnis stehen. Es hat sich herausgestellt, dass eine zu starke Individualisierung des Unterrichts zu einer Vereinzelung bestimmter Schüler führen kann (vgl. Kap. 3.2.1.2).

Die Auswertung des erhobenen Datenmaterials zeigt, dass keine der vier befragten Lehrkräfte eine extreme Vereinzelung bestimmter Schüler in Folge einer zu starken Individualisierung wahrgenommen hat. Zwar kommt es vor, dass manche Kinder aufgrund bestimmter Charaktereigenschaften besser in eine (Lern-) Gruppe eingegliedert sind als andere, aber dieser Umstand resultiert nicht aus einer zu starken individuellen Förderung. G1 gibt an, dass die Art der Auffälligkeit ein Grund für eine Ausgrenzung sein kann. Sie bezieht sich dabei explizit auf die Kinder mit sozial-

emotionalen Schwierigkeiten. Diese werden, aufgrund aggressiver Stimmungen, eher von ihren Mitschülern gemieden als andere (vgl. G1, Z.157 ff.).

Grundsätzlich achten aber alle Lehrkräfte darauf, dass der Kontakt zwischen den Kindern bestehen bleibt. Eine Lehrkraft berichtet, dass sie ein Helfersystem eingerichtet hat, in dem sich die Kinder eigenverantwortlich organisieren müssen, während sie sich als Lehrkraft weitestgehend zurückzieht. Dieses System hat das Ziel, dass die Kinder untereinander in Kontakt treten und sich für ihre Mitschüler verantwortlich fühlen (vgl. S1, Z. 95 ff.). Der Kontakt zwischen einzelnen Kindern soll hergestellt und die Klassengemeinschaft gestärkt werden.

S2 stärkt das Gemeinschaftsgefühl der Klasse durch den regelmäßigen Einsatz von Gruppen- und Partnerarbeiten (vgl. S2, Z.115).

Es scheint, als würden die Lehrkräfte aus dem Gefühl entscheiden, welches Lernarrangement gerade förderlich ist, denn keiner der Befragten berichtet, sich Notizen darüber zu machen, ob individuelle oder gemeinschaftliche Lernsituationen überwiegen (vgl. G1, Z.151 ff.). Allerdings scheint auch das Material einen entscheidenden Einfluss darauf zu haben, wie die Lehrkräfte den Balanceakt wahrnehmen.

„Ja (-), es hängt eigentlich am Material. Wenn sie Material haben, mit dem sie das leisten können, ist es ok“ (S1, Z.104 ff.)

Die Beurteilung der Materialbeschaffung wird bei der Auswertung des Datenmaterials bezüglich des Offenen Unterrichts genauere Betrachtung finden (vgl. Kap. 7.2.3.2).

7.2.1.3 Individualisierung der Leistungsbewertung (vgl. Kap. 3.2.1.1)

In den theoretischen Ausführungen wurde begründet dargestellt, warum ein differenzierter und individualisierter Unterricht eine differenzierte und individualisierte Leistungsbeurteilung erforderlich macht (vgl. Kap. 3.2.1.1). Doch wie beurteilen die Lehrkräfte die Notwendigkeit einer individualisierten Leistungsrückmeldung?

Die Auswertung der Interviews kommt zu dem Ergebnis, dass die individualisierte und kompetenzstufenbezogene Leistungsrückmeldung auch von Lehrkräften als dringend erforderlich gesehen wird, da ein Kind durch diese umfassender bewertet werden kann.

Neben der verbalen, spielt vor allem die schriftliche Rückmeldung für die Lehrkräfte eine wichtige Rolle. Alle vier Befragten sprechen sich dafür aus, dem Ziffernzeugnis eine individuelle Leistungsrückmeldung beizufügen (vgl. G1, 197 ff.; G2, Z.166 ff.; S1, Z.190 f.; S2, Z.223).

Individuelle Rückmeldungen, unabhängig davon, ob diese schriftlich oder mündlich erfolgen, haben den Vorteil, dass sie „den Schüler in seiner Ganzheit viel besser erfassen und beschreiben können“ (G2, Z.166 f.). Gerade der Lernzuwachs kann durch Berichte den Schülern, den Eltern aber auch entsprechenden Kollegen transparenter gemacht werden (vgl. G1, Z.199 f.; G2, Z.167 ff.).

Zwei der vier befragten Lehrkräfte betonen in diesem Zusammenhang die neusten Gesetzesänderungen bezüglich der Benotung in Nordrhein-Westfalen (vgl. G1, Z.187 f., Z.192 ff.; S1, Z.189 ff.). Während bislang am Ende der zweiten Klasse Ziffernnoten vergeben wurden, liegt es nun im Ermessen der Schulkonferenz, ob Ende der Klasse zwei oder erst Ende der Klasse drei mit der Vergabe von Noten begonnen wird. Dementsprechend kann sich die Schulkonferenz bis einschließlich Klasse drei der Noten enthalten. Die Befragten scheinen dies zu begrüßen, denn S1 spricht davon, dass sie, die Lehrkräfte, endlich „Rückendeckung von der Regierung“ (S1, Z.189) bekommen, was den Verzicht auf Noten angeht.

G2 äußert sich kritisch gegenüber der Vergabe von Ziffernnoten, da diese häufig nicht objektiv vergeben werden. Sie hat die Erfahrung gemacht, dass Lehrkräfte der gleichen Schule unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe angesetzt haben (vgl. G2, Z.170 f.). Einen weiteren Nachteil der Ziffernnoten sehen die Lehrkräfte in der Tatsache, dass diese vergleichende Aussagen über die Leistungen der Schüler machen. Dies hat vor allem auf die Förderschüler eine demotivierende Wirkung, da diese im Vergleich zu den Regelschülern häufig schlechter abschneiden. „Für sie ergibt sich dann nicht die Notwendigkeit der weiteren Anstrengungsbereitschaft im Unterricht“ (G2, Z.175 f.). Hier ist eine Übereinstimmung mit den theoretischen Ausführungen erkennbar.

Der erhöhte Schreibaufwand, der mit der Anfertigung von Berichtszeugnissen einhergeht, wird von den Lehrkräften als kleiner Nachteil beschrieben (vgl. G1, Z.205 ff.; G2 Z.177, S1, Z.203 ff.; S2, Z.228 ff.). Es wird jedoch auch betont, dass das Formulieren der Berichte mit zunehmender Übung weniger Zeit in Anspruch nimmt (vgl. G1, Z.207 ff.; S1, Z.204 f.).

In Anbetracht der Tatsache, dass die individuelle Leistungsbewertung, im Gegensatz zu den Ziffernnoten, insgesamt als positiv beschrieben wird, hätte vermutet werden

können, dass sich die Lehrkräfte grundsätzlich für einen Verzicht auf Ziffernnoten aussprechen. Dem ist aber nicht so (vgl. S1, Z.194; S2, Z.221 ff.). In diesem Zusammenhang scheint der Schulwechsel eine entscheidende Rolle zu spielen. Da in den Sekundarstufen vergleichsweise selten auf Formen der individuellen Leistungsrückmeldung zurückgegriffen wird, sollen die Kinder frühzeitig mit den Ziffernnoten vertraut gemacht werden (G1, Z.108 ff.).

7.2.2 Diagnostik und Förderplanung

Ebenso wie die Sonderschulkräfte sehen auch die Regelschulkräfte in der Förderdiagnostik ein zentrales Element des Gemeinsamen Unterrichts (vgl. G1, Z.55; G2, Z.118 f.; S1, Z.132; S2, Z.153). In der Praxis fällt diese jedoch eindeutig in das Aufgabengebiet der Sonderpädagogen (vgl. S1, Z.136; S2, S.156), da sich die Grundschulkräfte unzureichend qualifiziert fühlen (vgl. Kap. 7.4). Dieses Gefühl der Unfähigkeit führt soweit, dass die Grundschulkräfte durch eine Unterschrift belegen, an einer bestimmten Diagnostik beteiligt gewesen zu sein, obwohl diese allein von der Sonderschulkraft durchgeführt wurde (vgl. S2, S.157 ff.). S1 weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Förderdiagnostik eigentlich von beiden Professionen in Teamarbeit durchgeführt werden sollte, „da die Grundschullehrkraft ja hinterher in erster Linie mit den Schülern arbeiten muss“ (S1, Z.137 f.). Lediglich spezielle Diagnostiken, wie beispielsweise Intelligenztests, könnten allein von der Sonderschulkraft durchgeführt werden, da es hier lediglich um die Ermittlung eines Wertes und nicht um die Erstellung eines Förderplans gehe (vgl. S1, Z.139 ff.).

In Bezug auf die förderdiagnostischen Erkenntnisinstrumente (vgl. Kap. 3.2.4.2) kommt die Untersuchung zu dem Ergebnis, dass die Lehrkräfte in der Praxis hauptsächlich auf die teilnehmende Beobachtung sowie förderdiagnostische Tests (z.B. Diagnosediktat nach Sommer-Stumpenhorst) zurückgreifen (vgl. S1, Z.143 ff.; S2, Z.171 ff.).

In der Beobachtung sehen sie den Vorteil, dass diagnostisch relevante Informationen aus möglichst natürlichen Situationen gewonnen werden können. Da das Kind in der Regel nicht mitbekommt, dass es beobachtet wird, ist die Gefahr relativ klein, dass dieses ein verändertes Verhalten zeigt (vgl. S2, Z.179 ff.). In diesem Zusammenhang bewerten die Lehrkräfte die Doppelbesetzung als positiv. Diese bietet die Möglichkeit, dass sich eine Lehrkraft auf die Beobachtung bestimmter Schüler konzentrieren kann,

während die andere den Unterricht führt. LÜTJE-KLOSE und WILLENBRINK (vgl. 1999, S.25) haben diese Kooperationsform (one teacher, one observer) als eine mögliche Kooperationsform zwischen den Lehrkräften herausgestellt (vgl. Kap. 3.3.1).

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass eine Förderdiagnostik nur für Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf durchgeführt wird. Anders als die Förderschüler erhalten die Regelschüler keine speziellen Förderpläne. Bei diesen wird nur dann eine Diagnostik durchgeführt, wenn der konkrete Verdacht auf einen sonderpädagogischen Förderbedarf besteht. Damit kann abschließend festgehalten werden, dass in der Praxis noch keine Förderung im Sinne der Inklusion realisiert wird (vgl. Kap.3.2.3.3).

7.2.3 Beurteilung des Offenen Unterrichts (vgl. Kap. 3.2.2)

Die Auswertung der Interviews zeigt, dass alle Lehrkräfte einen Unterricht realisieren, dessen Eigenschaften in den theoretischen Ausführungen unter dem Begriff des *offenen Unterrichts* zusammengefasst wurden (vgl. Kap. 3.2.2).

„Offene Unterrichtsformen sind schon wichtig, die spielen eine wichtige Rolle“ (G1, Z.83)

„Man versucht den Schülern gerecht zu werden, indem halt / indem man unterschiedliche Lernprogramme realisiert. Da eignen sich vor allem der Wochenplan und die Freiarbeit. [...] Aber in erster Linie eignet sich eine innere Differenzierung nach Wochenplan und Freiarbeit“ (G2, Z.40ff.)

„Wir arbeiten hier vor allem mit dem Wochenplan, das ist eine gute Möglichkeit den Kindern das bereitzustellen, was sie brauchen“ (S1, Z.59 f.)

„hier findet viel in offenen Strukturen statt. Wir arbeiten ja auch an einem/ Wir machen ja hier auch die Wochenplanarbeit, also vor allem die Schüler, wir natürlich auch. Der gehört ja auch zu dem Offenen Unterricht. Offener Unterricht ermöglicht eben mehr individuelle Lernmöglichkeiten und das ist ja genau das, was der GU verlangt“ (S2, Z.132 ff.)

Die Befragten greifen vor allem deswegen auf Formen des Offenen Unterrichts zurück, weil diese es in besonderer Weise ermöglichen, auf die unterschiedlichen Fähigkeiten der Schüler einzugehen. Dennoch ist in der Praxis auch eine frontale Organisation des Unterrichts relevant (vgl. u.a. S1, Z.83 ff.; S2, Z.138). Diese eignet sich, laut Aussage der

Lehrkräfte, vor allem als Einstieg in ein Thema sowie zur Klärung von Lernaufgaben (vgl. ebd.). Aber auch in Bezug auf konzentrationsschwache Schüler scheint ein frontal organisierter Unterricht positive Effekte zu haben. So führt S2 an, dass besonders die Schüler mit einer Lernbehinderung sowie die Schüler mit einer emotional-sozialen Störung von diesen Unterrichtsphasen profitieren, da sie hier direkte Anweisungen erhalten (vgl. S2, Z.137 f.). Eine Lehrkraft berichtet auch davon, dass die Klasse manchmal bewusst getrennt wird, um mit einem Teil der Lerngruppe einen Frontalunterricht durchzuführen, während der andere Teil an den offenen, individuellen Lernprogrammen weiterarbeitet. Dies geht allerdings nur, so betont sie, wenn die Klasse im Team-Teaching unterrichtet wird (G2, Z.138 ff.).

Damit kann festgehalten werden, dass sich der Gemeinsame Unterricht in der Praxis neben offenen auch durch geschlossene Unterrichtsstrukturen, d.h. einen Frontalunterricht, auszeichnet. Eine „gute Mischung“ der beiden Organisationsformen scheint zum Erfolg zu führen.

„Es ist unterschiedlich, also manche Kinder brauchen so das (--) Lehrerzentrierte, andere, diese Freiräume und eine gute Mischung, eine gesunde Mischung sag ich mal ist so das, was (-) hinterher den guten Unterricht glaub ich ausmacht (G1, Z.77 ff.)

Hier ist eine Parallele zu den theoretischen Ausführungen erkennbar, in denen darauf hingewiesen wurde, dass der Gemeinsame Unterricht, trotz des besonderen Werts offener Unterrichtsformen, nicht mit einem Offenen Unterricht gleichzusetzen ist (vgl. Kap.3.2.2).

7.2.3.1 Stärken und Schwächen des Offenen Unterrichts

Die Lehrkräfte bewerten den Offenen Unterricht deshalb positiv, weil er in einem starken Maß individuelle Lernmöglichkeiten schafft. Infolgedessen können mehr Kinder angesprochen werden, als in einem klassischen Frontalunterricht (vgl. G2, Z.83; S1, Z.121 f.; S2, Z.134 f.). Zudem können sich die Lehrkräfte hier, durch eine freie Lernzeit, besser auf die Kinder mit Schwierigkeiten einstellen (vgl. G2, Z.83 f.). Als weiterer Vorteil Offener Unterrichtsformen wird erkannt, dass sich die Kinder untereinander besser helfen können. Die Lehrkräfte erkennen den Offenen Unterricht als gute Möglichkeit, gemeinschaftliche Lernmomente zu fördern und das Gemeinschaftsgefühl

der Klasse zu stärken. Damit bleibt zu konstatieren, dass sich der Offene Unterricht in besonderer Weise dazu eignet, ein ausbalanciertes Verhältnis zwischen individuellen und gemeinschaftlichen Lernsituationen zu schaffen (vgl. Kap. 3.2.1.2).

Als Schwäche wird von den Lehrkräften ein geringes Maß an Selbständigkeit auf Seiten der Schüler erkannt. Aus diesem Grund weisen sowohl G2 als auch S1 darauf hin, dass es enorm wichtig ist, die offenen Unterrichtsformen fundiert einzuführen sowie Techniken des selbständigen Arbeitens zu schulen (vgl. G2, Z.86 f.; S1, Z.124 f.). Ebenso wichtig ist „eine Anpassung der Materialien auf die Schüler“ (G2, Z.86 f., vgl. S1, Z.105 f.).

7.2.3.2 Beurteilung der Materialbeschaffung

Die Auswertung der Interviews zeigt, dass sowohl die Grundschul- als auch die Sonderschulkräfte durch eine niveaudifferenzierte Auswahl an Materialien versuchen, eine innere Differenzierung zu realisieren (vgl. G1, Z.128 ff.; G2, Z. 94f.; S1, Z.109 f.; S2, Z.92 ff.). Die Materialbeschaffung scheint kein Problem darzustellen, da es genügend Material zu geben scheint, auf das die Lehrkräfte zurückgreifen können. Dies liegt unter anderem daran, dass in den Heften und Büchern der allgemeinen Grundschule schon zahlreiche niveaudifferenzierte Materialien vorhanden sind (vgl. G2, Z.93 f.; S2, Z.118 f.).

„Ja, es gibt auch in normalen Grundschulmaterialien von den Verlagen immer öfter schon differenziertes Material. Wenn man dieses mit Fördermaterial mischt, ist man recht gut ausgestattet“ (G2, Z.94 ff.)

„Es gibt heutzutage so viele Hefte und Sammlungen. Man muss dann halt nur immer gucken, inwieweit das Material passt, aber das ist ja klar“ (S1, Z.116 ff.)

Die Auswertung der Interviews zeigt des Weiteren, dass es für die Hauptfächer Mathematik und Deutsch konkrete Materialien gibt, die die Lehrkräfte nicht selbst entwickeln müssen. In diesem Zusammenhang weisen drei der vier befragten Lehrkräfte auf das Matinko-Material für das Fach Mathematik und die Rechtschreibwerkstatt für das Fach Deutsch hin (vgl. G1, Z.123 f.; S1, Z.109 f.; S2, Z.98, Z.102). Diese beiden Materialien erlauben es in besonderer Weise individualisiert und kompetenzorientiert auf die Schüler einzugehen. Bei der Rechtschreibwerkstatt nach Sommer-Stumpenhorst bekommt jedes Kind einen Rechtschreibpass, der individuell zugeschnitten ist.

Dementsprechend können die Kinder in unterschiedlichen Tempi an unterschiedlichen Arbeitsmaterialien arbeiten (vgl. S2, Z.98 ff.). Bei dem Matinko-Material für das Fach Mathematik ist es ähnlich. Das Matinko-Material besteht aus vielen kleinen Einzelheften, die niveausteigend aufgebaut sind.

„Nach jedem Heft erfolgt eine Lernzielkontrolle und jedes Kind arbeitet wieder individuell in dem Heft, nach dem Entwicklungsstand, wo es gerade ist und [...] wenn es ein Heft absolviert hat, darf es die Lernzielkontrolle schreiben und kommt dann zum nächsten Heft. Und so wird dann individuell geguckt“ (S2, Z.98 ff.)

In Bezug auf die Nebenfächer sind die Lehrkräfte häufig selbst gefragt Material zu sichten und auf seine Tauglichkeit zu bewerten (vgl. S1, Z.112 ff.). Allerdings wird dies von den Lehrkräften nicht als Belastung wahrgenommen (vgl. Kap. 7.5). G2 gibt sogar an, dass ihr die Materialbeschaffung Freunde bereitet (vgl. G2, Z.101 f.).

7.2.3.3 Beurteilung der Methoden des Offenen Unterrichts (vgl. Kap. 3.2.2.2)

In der integrationsspezifischen Literatur wird darauf hingewiesen, dass sich vor allem der Projektunterricht für den Einsatz in heterogenen Lerngruppen eignet. Besonders FEUSER (vgl. 1998, S.20) hat ausdrücklich auf die Realisierung eines Projektunterrichts hingewiesen (vgl. Kap. 3.1). Die Auswertung der Interviews zeigt jedoch, dass die Wochenplanarbeit in der Praxis eine größere Rolle spielt als der Projektunterricht. Drei der vier Befragten geben an, regelmäßig auf Wochenplanarbeit zurückzugreifen (vgl. G2, Z.41; S1, Z.59 f.; S2, S.133). S2 hat die Erfahrung gemacht, dass bestimmte Schüler von der Wochenplanarbeit eher profitieren als von dem Projektunterricht, weil diese in einem stärkeren Maß vorstrukturiert ist (vgl. S2, Z.142 ff.). Gerade Schülern, die weniger gut selbständig arbeiten können, kommt dies zu Gute. G2 berichtet davon, dass die Kinder es „toll finden“, wenn sie an ihrem Wochenplan etwas abhaken können (vgl. G2, Z.54 f.). Dementsprechend kann geschlussfolgert werden, dass der Wochenplan auch positive Effekte auf die Motivation der Schüler hat.

Bezüglich des Projektunterrichts sei erwähnt, dass die Befragten diesen eher als eine Art Projektwoche sehen, in der Sonderthemen behandelt werden.

„Projektunterricht gibt es so (-) ein Mal im Jahr, meistens dann so eine Woche lang. Es kommt darauf, welche speziellen Themen sich ergeben oder ob es einen speziellen Anlass gibt“ (S1, Z.62 ff.)

„An meiner alten Schule hatten wir eine Projektwoche (-) zum Thema Olympische Spiele, (-) weil die da zur Zeit gerade waren.“ (S2, Z.149 f.)

G2 weist darauf hin, dass der Projektunterricht zwar ein gutes Mittel zur Öffnung des Unterrichts ist, jedoch auch sehr zeitintensiv, weshalb er eher selten stattfindet: „Circa eine Projektwoche im Halbjahr“ (G2, Z.91).

Des Weiteren scheint der Projektunterricht von den Lehrkräften in erster Linie zur Verbesserung des sozialen Lernens eingesetzt zu werden und nicht zur Aneignung kognitiven Wissens. S2 weist darauf hin, dass es schwierig sei, festgelegte Lernziele im Rahmen des Projektunterrichts zu erreichen (vgl. S1, Z.65 ff.).

7.3 Beurteilung der Teamarbeit und Kooperation

In den theoretischen Ausführungen wurden zwei Modelle der Zusammenarbeit erläuternd dargestellt. Das Zwei-Pädagogen-System und das Team-Teaching (vgl. Kap. 3.3.1).

Die Auswertung der Interviews zeigt, dass alle befragten Lehrkräfte in einem Zwei-Pädagogen-System arbeiten, dass sich aus einer Grundschulkraft der Regelschule und einer Sonderschulkraft zusammensetzt. Dabei wird der Unterricht mal im Team-Teaching, mal von der Grundschulkraft alleine geführt (vgl. G2, Z.130 f.; S2, Z.202 ff.). Keiner der vier Befragten unterrichtet in einer ständigen Doppelbesetzung. Schuld daran ist eine personelle Unterbesetzung. G1 weist darauf hin, dass an ihrer Schule lediglich zwei Sonderpädagogen eingestellt sind, unter denen die Klassen bzw. die Zuständigkeitsbereiche aufgeteilt werden (vgl. G1, Z.172 f.). Dies erschwert vor allem den Team-Kontakt auf Seiten der Sonderpädagogen. Während die Grundschulkräfte lediglich einen Teampartner haben, nämlich einen der beiden Sonderpädagogen, haben die Sonderpädagogen eine Vielzahl von Teampartnern, nämlich genauso viele, wie sie Klassen betreuen. Für S1 ist es deshalb unmöglich sich mit jeder Grundschulkraft detailliert abzusprechen, „das ist einfach von der Zeit her nicht machbar“ (S1, Z.175).

Aus den theoretischen Ausführungen ist weiterhin hervorgegangen, dass die Lehrkräfte durch den Teamkontakt eine Entlastung erfahren können, weil es möglich ist den Unterricht gemeinsam zu planen, durchzuführen und zu evaluieren (vgl. Kap. 3.3.2). Nachdem aus der bisherigen Auswertung hervorgegangen ist, dass der Unterricht nur gelegentlich in einer Doppelbesetzung durchgeführt wird, stellt sich die Frage, inwieweit er im Team vorbereitet wird. Diesbezüglich kommt die Auswertung der Interviews zu folgendem Ergebnis.

Drei der vier befragten Lehrkräfte geben an, sich bezüglich bestimmter Unterrichtsinhalte abzusprechen (vgl. G2, Z.141 ff., S1, Z.169 ff.; S2, Z.186 f.). Dabei findet der Teamkontakt nicht nur innerhalb, sondern auch außerhalb der Schule statt. Sowohl S1 als auch G2 gibt an, nach der regulären Schulzeit via Telefon Absprachen zu treffen.

„Wir haben jeden Montag Präsenztage, wo wir vorbereiten. Ansonsten läuft das über E-Mail Kontakt, Telefon (-) so das Übliche. Wir haben die Stunden so aufgeteilt, dass / Der eine ist zum Beispiel für Deutsch zuständig, der andere für Mathematik und der eine bereitet es vor und der andere schlüpft dann in die Rolle des Beobachters oder Helfers und dann wir wieder gewechselt“ (S1, Z.169 ff.)

„Wir besprechen die groben Unterrichtsinhalte gemeinsam, aber die Fächer haben wir geteilt, so dass sie zum Beispiel Mathe und ich Deutsch vorbereite. Da wir die Wochenpläne gleich aufbauen, können wir dann aber gemeinsam unterrichten“ (G2, Z.142 ff.)

Es scheint eine übliche Vorgehensweise zu sein, dass sich die Lehrkräfte bezüglich grober Unterrichtsinhalte absprechen, um anschließend die Vorbereitung untereinander aufzuteilen. Vor allem die Hauptfächer sind von dieser Regelung betroffen. S1 weist darauf hin, dass „es sonst einfach nicht machbar ist“ (S1, Z.173). Bei der Aufteilung der Unterrichtsstunden scheinen auch die Vorlieben des Team-Partners berücksichtigt zu werden (vgl. G2, Z.155 ff.).

Der Art der Vorbereitung entsprechend, übernehmen die Lehrkräfte im Unterricht ein unterschiedliches Maß an Führung. S1 berichtet, dass die Lehrkraft, die für die Unterrichtsplanung verantwortlich war, die Führung übernimmt, während die andere in die Rolle des Beobachters bzw. Helfers schlüpft (vgl. S1, Z.171 f.). Hier ist ein Bezug zu

den Kooperationsformen nach LÜTJE-KLOSE und WILLENBRINK (vgl. 1999, S.25) zu erkennen (vgl. Kap. 3.3.1).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Lehrkräfte mit dieser Art der Vorbereitung des Unterrichts zufrieden sind (vgl. S1, Z.176 f.; G2, Z.146; S2, Z.185 ff.).

In den theoretischen Ausführungen wurde der Kompetenztransfer als ein Vorteil des Teamkontakts genannt. Dieser wird auch von G1 herausgestellt. Sie sagt, dass sie von dem Austausch mit ihren Kollegen profitiert, da sie beispielsweise etwas über bestimmte sonderpädagogische Fördermöglichkeiten lernt (vgl. G1, Z.166 ff.). Auch S2 empfindet den regelmäßigen Austausch als sehr positiv.

„Ich persönlich finde das aber in dem Team super (--) [...] man kann sich super ergänzen, austauschen und das ist auch ganz wichtig, dieser regelmäßige Austausch und die gemeinsame Vorbereitung. Zu gucken, ok (-) / das war für mich sehr positiv und ich sehe das als sehr hilfreich an im Team zu unterrichten“ (S2, Z.191 ff.)

Während die befragten Grundschulkräfte keine Schattenseiten der Teamarbeit anführen, wird aus den Aussagen der befragten Sonderschulkräfte deutlich, dass sie neben sehr positiven auch negative Erfahrungen mit der Teamarbeit gemacht haben. Diese beziehen sich vor allem auf die mangelnde Kooperationsbereitschaft mancher Grundschulpädagogen (keiner der hier befragten Grundschulkräfte).

„Aber ich muss einfach akzeptieren, dass manche das [Teamarbeit] nicht möchten und dass es dann eher für die Kinder dann auch besser ist, wenn ich sie anders fördere“ (S1, Z.165 ff.)

„Sicherlich gibt es auch immer mal Kollegen, mit denen das im Team, sag ich mal, besser klappt oder mit denen man (-) / [...] oder einige die sich dann auch mehr einsetzen oder einige weniger“ (S2, Z.197 ff.)

S2 berichtet in diesem Zusammenhang von ihren schlechten Praktikumserfahrungen.

„An zwei Schulen habe ich die Erfahrung gemacht, dass die Sonderpädagogen nicht mit in den Unterricht des Klassenlehrers durften und die Schüler mit Förderbedarf nur in Einzelförderung gefördert wurden. Außerdem war es an einer Schule sehr problematisch in Bezug auf Team-Teaching, da die Sonderpädagogen allein die Zeugnisse der GU-Schüler schreiben mussten, obwohl sie sie nur einige Stunden pro Woche sehen. Die Klassenlehrer

fühlten sich dafür nicht zuständig und wollten auch nicht gemeinsam mit den Sonderpädagogen die notwendigen Berichte und Zeugnisse schreiben“ (S2, Z.39 ff.).

Es kann gemutmaßt werden, dass die Qualität der Teamarbeit gesteigert werden könnte, wenn sich die Lehrkräfte bewusst für einen Team-Partner entscheiden könnten. Die Auswertung der Interviews zeigt jedoch, gibt jedoch einen Hinweis darauf, dass die Lehrkräfte in der Praxis keinen Einfluss auf die Teambildung haben. Diese wird eher von äußeren Rahmenbedingungen, wie dem Stundenplan, bestimmt.

„Es muss eigentlich einfach nur vom Stundenplan her passen. Also es ist nicht so möglich (-) ja, sich zu individualisieren, dass ich mir aussuchen kann mit welcher Lehrperson ich (arbeiten) muss“ (S1, Z.163 ff.)

Abschließend soll darauf hingewiesen werden, dass die Kooperation und Teamarbeit in einem inklusiven Bildungssystem erheblich an Bedeutung gewinnt, da die Lehrkräfte mit einer stärker ausgeprägten Heterogenität umgehen müssen. In den theoretischen Ausführungen wurde darauf hingewiesen, dass aus diesem Grund eine ständige Doppelbesetzung für den Unterricht in inklusiven Settings empfohlen wird (vgl. Kap.2.1). Die Notwendigkeit einer Doppelbesetzung in inklusiven Klassen wird offensichtlich auch von den Lehrkräften erkannt. S2 weist ausdrücklich darauf hin, dass die ständige Doppelbesetzung mit einer Regelschul- und einer Sonderschulkraft, eine wichtige Bedingung für das Gelingen schulischer Inklusion darstellt.

„[...] denke mir auch, es kann auch nur auf Dauer in Inklusion / wenn die inklusive Beschulung komplett umgesetzt werden soll, auch nur so laufen, dass eigentlich nur ein Regelschullehrer und mindestens ein Sonderpädagoge zusammenarbeiten“ (S2, Z. 182 ff.)

7.4 Persönliches Kompetenzerleben

Die Lehrkräfte wurden gefragt, über welche Kompetenzen eine Lehrkraft des Gemeinsamen Unterrichts verfügen sollte. Die Auswertung der Interviews kommt zu folgendem Ergebnis:

Die Lehrkraft sollte...

- team- und kooperationsfähig sein (vgl. G2, Z.185; S1, Z.211; S2, Z.235)
- über eine ausreichende diagnostische Kompetenz verfügen (vgl. G1, Z.217; S2, Z.236)
- offen zu sein für Neues oder andere Sichtweisen (vgl. G2, Z.186 f.; S2, Z.235)
- über ein gewisses Maß an Frustrationstoleranz verfügen (vgl. G1, Z.22)
- gute Nerven haben (vgl. S1, Z.211).
- flexibel sein (G2, Z.188; S1, Z.211)
- Einfühlungsvermögen haben (vgl. G2, Z.183)
- reflexionsfähig sein (vgl. G2, Z.185)
- Spaß an der Arbeit mit heterogenen Gruppen haben (vgl. G2, Z.186)

Oben genannte Kompetenzen scheint es sich um die wichtigsten Kompetenzen zu handeln, da diese nicht theoretisch entwickelt, sondern aus den Praxiserfahrungen der Lehrkräfte heraus formuliert wurden.

An dieser Stelle ist es interessant zu erfahren, inwieweit die Lehrkräfte bereits in ihrer Ausbildung auf diese Kompetenzen vorbereitet werden. Die Auswertung der Interviews ergibt ein eindeutiges Ergebnis. Sowohl die Grundschul- als auch die Sonderschulkräfte werden in ihrer Ausbildung nur bedingt auf oben genannte Kompetenzen vorbereitet, da der Gemeinsame Unterricht in beiden Ausbildungen keine bzw. nur eine untergeordnete Rolle spielt (vgl. G1, Z.49 f.; G2, Z.30 ff.; S1, Z.41 f.; S2, Z.55 ff.). Bei S1, die von 1972 bis 1976 studiert hat, ist dies wenig verwunderlich, da die Integrationsbewegung zu dieser Zeit noch nicht allzu weit fortgeschritten war. Allerdings berichtet auch S2, die ihr Studium 2008 beendet hat, von einer untergeordneten Rolle des Gemeinsamen Unterrichts innerhalb ihres sonderpädagogischen Studiums. Angesichts der Tatsache, dass die Forderungen nach einem inklusiven Bildungssystem zu dieser Zeit schon aktuell waren, hätte man vermuten können, dass die Ausbildungsbedingungen den aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen angepasst wurden. Dem war aber nicht so (vgl. S2, Z.67 ff.). Damit standen alle Lehrkräfte vor der Herausforderung, sich die erforderlichen Kompetenzen selbst anzueignen (vgl. G1, Z.53 ff.; G2, Z.36 f., S1, Z.43 ff.). Im Folgenden soll kurz auf das diagnostische Kompetenzempfinden eingegangen werden, da sich hier eine Auffälligkeit zeigt.

Während die Sonderpädagogen ihre diagnostischen Fähigkeiten als gut bewerten (S1, Z.149 ff.; S2, Z.165 f.), geben die Grundschullehrkräfte an, über mangelnde diagnostische Fähigkeiten zu verfügen.

„Die Förderlehrkräfte sind da sicherlich besser geschult“ (G1, Z.223)

„In der Diagnostik (-), ja (-), ich glaube da halte ich mich wenig gut ausgebildet, also wenig kompetent. Da haben die Förderschullehrer einfach mehr drauf. Die haben das ja explizit gelernt“ (G2, Z.125 ff.)

Eben dieses unterschiedliche Kompetenzempfinden führt in der Praxis dazu, dass die Diagnostik bzw. die Förderdiagnostik nahezu ausschließlich von den Sonderpädagogen übernommen wird (vgl. Kap. 8.8.2).

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass in einem inklusiven Bildungssystem in besonderem Maß die diagnostischen Fähigkeiten beider Professionen erforderlich sind (vgl. Kap. 3.2.3.3).

7.5 Persönliches Belastungsempfinden

Neben dem Kompetenzempfinden, kann auch das Belastungsempfinden der Lehrkräfte Aufschluss darüber geben, ob und inwieweit eine gemeinsame Beschulung dauerhaft umgesetzt werden kann. Fühlt sich der Großteil der Lehrkräfte bezüglich der Unterrichtung einer heterogenen Schülerschaft überfordert, scheint es schwierig, die gemeinsame Beschulung weiter auszubauen.

Die Auswertung der Interviews zeigt, dass sich die befragten Lehrkräfte nicht maßlos überfordert fühlen. Alle vier befragten Lehrkräfte geben an, den Gemeinsamen Unterricht in nächster Zeit nicht verlassen zu wollen (G1, Z.46; G2, Z.27; S1, Z.32; S2, Z.49 f.). Dennoch ergeben sich in der Praxis kleinere Belastungssituationen.

G1 empfindet es als Belastung, wenn sie alleine im Unterricht ist und bestimmte Kinder ihre ganze Aufmerksamkeit verlangen. Die Belastung ergibt sich daraus, dass sich G1 neben der kompletten Klassengemeinschaft insbesondere um spezielle Schüler kümmern muss (vgl. G1, Z.133 ff.). Sie gibt an, dass diesem Problem nur durch eine Doppelbesetzung entgegengewirkt werden kann.

Die übrigen Lehrkräfte geben an, keine Belastung durch die Heterogenität der Schülerschaft zu verspüren (vgl. S1, Z.232; S2, Z.147 ff.). Besonders interessant ist, dass es S2 als ihre besondere Aufgabe ansieht, mit der Heterogenität der Kinder umzugehen (vgl. S2, Z.242 ff.). Es scheint, als würde sie diese nicht als Belastung, sondern eher als eine positive Herausforderung sehen.

„ [...] aber (-) eigentlich ist es ja meine Aufgabe damit umzugehen und dann muss ich mir halt Wege suchen und gucken, ok, wie kann ich da halt am besten mit umgehen beziehungsweise wie ist der beste Weg für das Kind“ (S2, Z.242 ff.)

Ein ähnlich interessantes Ergebnis liefert die Auswertung der Frage, ob die Lehrkräfte den Gemeinsamen Unterricht verlassen wollen, um eine Klasse zu übernehmen, die sich durch ein größeres Maß an Homogenität auszeichnet. Hierauf antworten sowohl G1 als auch S2, dass es keine Grundschulklassen gibt, die sich durch eine homogene Schülerschaft auszeichnen. Auch in den Klassen der allgemeinen Grundschule würden Kinder mit unterschiedlichsten Voraussetzungen lernen (vgl. G1, Z.143 ff.; S2, Z.132 f., Z.235 ff.). Daher kann vermutet werden, dass die heterogene Schülerschaft von den befragten Lehrkräften als keine spezifische Belastung der gemeinsamen Beschulung empfunden wird.

In den vorangegangenen Ausführungen wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Sonderpädagogen in der Regel die Durchführung der Diagnostik und Förderplanung übernehmen, weil sich die Grundschullehrkräfte diesbezüglich unzureichend qualifiziert fühlen. Hier stellt sich die Frage, ob sich aus der alleinigen Durchführung der (Förder-) Diagnostik eine besondere Belastung für die Sonderpädagogen ergibt. Die Auswertung der Interviews zeigt, dass dies nicht der Fall ist. Im Gegenteil. Beiden Sonderpädagogen bereitet die diagnostische Tätigkeit Spaß (vgl. S1, Z.152; S2, Z.162).

Auch aus der Beschaffung eines differenzierten Materials ergibt sich keine besondere Belastung (vgl. G1, Z.123 ff; G2, Z.100 ff., S1, Z.117). Dieser Umstand liegt vor allem darin begründet, dass die Materialbeschaffung zum einen als Freude erlebt wird, zum anderen daran, dass es mittlerweile genügend Materialsammlungen gibt, auf die die Lehrkräfte zurückgreifen können.

Eine geringfügige Belastung scheinen die Lehrkräfte in Bezug auf das Anfertigen von Berichtszeugnissen zu verspüren, da diese zeitaufwendig sind und mit einem erhöhten Schreibaufwand einhergehen. Allerdings scheint das Belastungsempfinden mit der Zeit

abzunehmen. Dies liegt unter anderem daran, dass sich mit zunehmender Übung bestimmte Formulierungen entwickeln, mit deren Hilfe die Entwicklungen der Schüler treffender beschrieben werden können (vgl. G1, Z.207; G2, Z.178 ff.; S1, Z.204 ff.; S2, Z.227 ff.).

7.6 Stärken, Schwächen und Grenzen des Gemeinsamen Unterrichts in der Primarstufe

Nachdem sich in den vorangegangenen Ausführungen eher deutlich den Möglichkeiten und Grenzen bzw. Stärken und Schwächen der gemeinsamen Beschulung im Primarbereich genähert wurde, sollen nun die expliziten Aussagen der Lehrkräfte Betrachtung finden.

Als eine wesentliche Stärke des Gemeinsamen Unterrichts wird von den Lehrern die Öffnung des Unterrichts sowie die Integration der Kinder in das soziale Umfeld ihres Wohnortes empfunden (vgl. S2, Z.191; G2, Z.199). Für G2 war die Integration der Kinder in das soziale Umfeld ihres Wohnortes sogar die wichtigste Erfahrung, die sie mit dem Gemeinsamen Unterricht gemacht hat (vgl. G2, Z.199 ff.).

Die anderen drei Befragten nennen das Miteinander von verschiedenen Kindern als die größte Stärke des Gemeinsamen Unterrichts bzw. der gemeinsamen Beschulung (vgl. G1, Z.230; S1, Z.223 ff.; S2, Z.239 ff.).

„Es ist halt eine Gemeinsamkeit, die da aufgebaut wird, weil man sich gut austauschen kann und die Kinder auch in einem Wir-System aufwachsen und nicht das sind die und der kann das nicht. Das finde ich für die Gesellschaft auch sehr wichtig“ (G1, Z.242 ff.).

Von einer gemeinsamen Beschulung, so die Befragten, profitieren sowohl die Förder- als auch die Regelschüler. Während die Regelschüler in ihrem Sozialverhalten von der heterogenen Klassengemeinschaft profitieren, profitieren die Kinder mit Behinderung in ihrem Leistungsverhalten (vgl. u.a. G1, Z.232 ff.; S1, Z.224). S1 hebt das Modelllernen als eine wesentliche Stärke des Gemeinsamen Unterrichts hervor. So bietet der Gemeinsame Unterricht die Chance, dass sich beispielsweise die sprachbehinderten oder erziehungsschwierigen Kinder an einem Normalverhalten orientieren können, das ihnen in der Förderschule häufig nicht begegnet (vgl. S1, Z.224 ff.).

An dieser Stelle soll kurz auf folgende Aussage von G1 eingegangen werden.

„Stärken (-), es ist halt die Gemeinsamkeit. Alle, so wie es die UN auch vorgesehen hat / alle haben die gleichen Ausgangsbedingungen, es wird keiner abgeschottet“ (G1, Z.230 f.)

Hier muss einschränkend darauf hingewiesen werden, dass der Gemeinsame Unterricht in integrativen Settings durchaus bestimmte Kinder abschottet. So werden, nach einer Antragsstellung auf eine gemeinsame Beschulung, nur ausgewählte Kinder in den Gemeinsamen Unterricht aufgenommen. Kinder mit Behinderung haben keinen Rechtsanspruch auf einen Platz in einem Gemeinsamen Unterricht. Dementsprechend kann Kindern, deren Behinderungsart bzw. Förderbedarf zu ausgeprägt ist, der Zugang zu einem Gemeinsamen Unterricht verwehrt bleiben. Angesichts dieser Tatsache ist die Begründung von G1 ambivalent zu betrachten. Natürlich stellt die Gemeinsamkeit der Schüler in integrativen Settings eine Stärke dar, jedoch kann die angestrebte Gemeinsamkeit, wie sie die UN-Konvention vorsieht, momentan noch nicht als Stärke des Gemeinsamen Unterrichts ausgewiesen werden.

Dies scheint auch G2 zu erkennen.

„Größte Schwäche, (-) die Selektion der Förderschüler, die in den GU aufgenommen werden. Es werden ja nur, ich sag mal die besten, beziehungsweise die am wenigsten schwierigen, also die am wenigsten behinderten Schüler aufgenommen. Obwohl das Ziel ja eigentlich war die Selektion zu verringern“ (G2, Z.188 ff.)

Die Tatsache, dass manche Kinder von einem Gemeinsamen Unterricht ausgeschlossen werden, liegt darin begründet, dass diese in einem solchen Umfeld nicht beschulbar bzw. nicht förderbar sind (vgl. S1, Z.216 ff.; Kap. 8.7).

Damit kann festgehalten werden, dass die Art der Behinderung bzw. die Art des Förderbedarfs von den Lehrkräften als eine Grenze der gemeinsamen Beschulung erkannt wird. Die Auswertung der Interviews zeigt eindeutig, dass die Kinder mit einer sozial-emotionalen Störung sowie die Kinder mit einer Schwerstmehrfachbehinderung eine solche Grenze darstellen (vgl. u.a. G1, Z.84 f.; G2, Z.192 f.; S1, Z.263 f., S2, Z.277). Die Lehrkräfte beider Professionen geben an, dass diese Kinder nur unter speziellen Bedingungen integrativ beschult werden können, da deren Integration sowohl räumlich, personell, pflfetechnisch als auch unterrichtsbezogen eine enorme Herausforderung darstellt (vgl. ebd).

Hinzu kommt, dass die Sonderpädagogen in einem Gemeinsamen Unterricht fachfremd unterrichten müssen (vgl. S1, Z.220; G1, Z.264). Während sie an einer Förderschule entsprechend ihrer Fachrichtungen eingesetzt werden, müssen sie in einem Gemeinsamen Unterricht alle Förderschwerpunkte abdecken. Dementsprechend muss sich eine Sonderschulkraft mit den Fachrichtungen *Sprache* und *Lernen* in einem Gemeinsamen Unterricht auch um die Förderung der Kinder mit einer emotional-sozialen Störung sowie um die schwerstmehrfachbehinderten Kinder kümmern. Dies wird vor allem von S1 als eine deutliche Schwäche der gemeinsamen Beschulung empfunden (vgl. S1, Z.220).

Als Nachteil des Gemeinsamen Unterrichts wird auch die Tatsache empfunden, dass nicht jedes Kind in dem Maß individuell unterstützt werden kann, wie es theoretisch gefordert wird (vgl. G1, Z.236 ff.).

„So wie es auf dem grünen Tisch geplant ist, ist es eigentlich nicht möglich, weil für jedes Kind auf das Kleinste, wirklich 24 Stunden, da reicht der Tag nicht [...] man kann es nicht individuell auf jedes einzelne Kind zuschneiden. Das ist unmöglich“ (G1, Z.115 ff.)

In den Aussagen der übrigen drei Befragten lassen sich Hinweise darauf finden, dass der Unterricht in einem größeren Maß fähigkeitsadaptiv gestaltet werden kann, wenn er von zwei Lehrkräften, also im Team-Teaching geführt wird (vgl. G2, Z.72 ff.; S1, Z.89 ff.; S2, Z.88 ff.). Daher kann die Vermutung aufgestellt werden, dass der Grundschulunterricht nur dann in einem starken Maß fähigkeitsadaptiv gestaltet werden kann, wenn eine ständige Doppelbesetzung realisiert wird.

Als Schwäche wird es von den Lehrkräften auch empfunden, dass der Gemeinsame Unterricht zu großen Teilen auf den Primarbereich beschränkt bleibt. Aus den Ausführungen bezüglich des Status Quo separierender und gemeinsamer Beschulung wurde deutlich, dass im Primarbereich rund 34 Prozent der Schüler gemeinsam beschult werden, während es im Sekundarbereich nur noch rund 15 Prozent sind (vgl. Kap. 2.3). Aus diesem Grund, so G1, sollte die gemeinsame Beschulung in den Sekundarstufen weiter ausgebaut werden. Die Umsetzung der Sekundarschulen, im Juni 2011 für NRW beschlossen wurde, ist seines Erachtens ein Schritt in die richtige Richtung.

„[...] und im Zuge dieser Sekundarschulen, die jetzt auch entstehen, sieht man ja auch, dass der Weg auch weiter geht. Denn für uns war immer dieser Bruch / Es gab die Grundschule mit ganz heterogenen Klassen und individueller Förderung und dann der Bruch nach Klasse vier (-) ja Hauptschule, Realschule, Gymnasium (-) Gesamtschule vielleicht noch als Bindeglied. (...) Und es waren dann halt schon wieder so homogene Klassen, zumindestens annähernd (G1, Z.107 ff.)

Abschießend kann darauf hingewiesen werden, dass auch die momentane Umbruchsituation als eine Schwäche empfunden wird. Gerade die Ungewissheit, was die Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems angeht, wird von S2 als eindeutige Schwäche des Gemeinsamen Unterrichts genannt.

7.7 Zufriedenheit mit dem Gemeinsamen Unterricht in der Primarstufe

Es kann festgehalten werden, dass grundsätzlich alle Lehrkräfte zufrieden mit dem Gemeinsamen Unterricht sind. Es finden sich keine Hinweise darauf, dass es die Befragten bereuen, die Arbeit in dem Gemeinsamen Unterricht aufgenommen zu haben. Des Weiteren plant keiner der Lehrkräfte in naher Zukunft den Gemeinsamen Unterricht zu verlassen, um an seine Herkunftsschule zurückzukehren (G1, Z. 46 f.; G2, Z.27; S1, Z.33, S2, Z.50 f.). Dies lässt den Schluss zu, dass alle vier befragten Lehrkräfte mit der Gestaltung und Wirkung des Gemeinsamen Unterrichts zufrieden sind.

G2 gibt an, dass sie mit dem Gemeinsamen Unterricht vor allem deswegen so zufrieden ist, weil hier ein großer Wert auf offene Unterrichtsformen gelegt wird.

„Ich bin zufrieden mit dem GU (-) auf jeden Fall. Ich finde den GU vor allem deswegen so gut, weil hier mehr Wert / Hier wird ausdrücklich verlangt einen Offenen Unterricht umzusetzen. Offene Unterrichtsformen sind für alle Grundschüler wichtig, weil Grundschüler nie das gleiche Leistungsniveau haben, auch in Grundschulen ohne GU nicht“ (G2, Z.20 ff.)

Dies scheint zunächst verwunderlich, schließlich stellt ein Offener Unterricht erhöhte Anforderungen an das Lehrerhandeln (vgl. Kap. 3.2.2). Für G2 scheint aber nicht der eigene Arbeitsaufwand, sondern der Lernfortschritt der Kinder im Vordergrund zu stehen. Sie bewertet den Offenen Unterricht als eine gute Möglichkeit, den individuellen Ansprüchen gerecht zu werden.

Des Weiteren kann festgestellt werden, dass sich die Rahmenbedingungen, unter denen der Gemeinsame Unterricht durchgeführt wird, entscheidend auf die Zufriedenheit der Lehrkräfte auswirken. So weisen drei der vier befragten Lehrkräfte darauf hin, dass sie vor allem deswegen mit dem GU so zufrieden sind, weil sie Unterstützung von ihren Kollegen bekommen und die Klassengröße angemessen gewählt wurde (vgl. u.a. G1, Z.41 ff.; S1, Z.25; G2, Z. 20 ff.). Lediglich eine ständige Doppelbesetzung in den Klassen und die damit einhergehende Entlastung könnte dazu führen, dass die Zufriedenheit der Lehrkräfte noch steigt (vgl. G1, Z.138, Z.269; S1, Z. 25 ff.).

Besonders zufrieden scheint S2 zu sein, die den Gemeinsamen Unterricht zum Ende des Interviews regelrecht anpreist. Dies würde sie vermutlich nicht tun, wenn sie unzufrieden mit der gemeinsamen Beschulung und deren Organisation auf schulischer Ebene wäre.

„ich kann zumindest jedem raten, (-) wenn er die Chance hat im GU (-) Referendariat oder eine feste Stelle zu nehmen / sich auf jeden Fall für den GU zu entscheiden, weil ich denke, das ist auf dem Vormarsch und für mich, im Nachhinein, war es jetzt die richtige Entscheidung, dass ich das gemacht habe. Und ich habe es auch nicht bereut. (-) Traut euch. Nehmt Stellen im GU an“ (S2, Z.300 ff.)

Damit kann abschließend festgehalten werden, dass sich die positive Grundhaltung der Lehrkräfte gegenüber dem Gemeinsamen Unterricht (vgl. Kap. 7.1) grundsätzlich in der Zufriedenheit mit demselben widerspiegelt. Lediglich die personelle Unterbesetzung wirkt sich negativ auf die Zufriedenheit aus, da durch den Mangel an Personal nur selten im Team-Teaching unterrichtet werden kann.

7.8 Aussagen zur Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems in Deutschland

Die Lehrkräfte stellen treffend fest, dass es momentan noch kein inklusives Bildungssystem in Deutschland gibt (vgl. S1, Z.246; G2, Z.205 ff.). G2 behauptet sogar, dass es dieses auch in den nächsten Jahrzehnten nicht geben wird, „da die gemeinsame Beschulung wirklich aller Schüler noch nicht einmal versucht wird“ (G2, Z.205 f.).

„Die Kinder müssen immernoch ein AO-SF Verfahren durchlaufen und werden abgestempelt oder in auch irgendeine Behinderungsart gedrückt, damit sie überhaupt die Förderung bekommen und das ist für mich nicht Inklusion. Inklusion bedeutet für mich wirklich, der

Sonderschullehrer ist vor Ort, neben dem Grundschullehrer und er ist für alle Kinder verantwortlich. Das ist hier bei uns auch noch nicht angekommen“ (S1, Z.245 ff.)

Ein weiteres Indiz dafür, dass die gemeinsame Beschulung im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention noch nicht umgesetzt ist, sieht G2 in der Tatsache, dass ein Großteil der behinderten Kinder nicht wohnortnah beschult werden kann. Die Grundschulen haben weiterhin die Möglichkeit, bestimmte Kinder aufgrund ihres Förderbedarfs abzuweisen. Dementsprechend kann es sein, dass bestimmte Kinder weite Fahrtwege zu Förderschulen auf sich nehmen müssen, „die nichts mehr mit ihrem sozialen Umfeld gemeinsam haben“ (G2, Z.215 f.). Eine wohnortnahe Beschulung, wie sie in einem inklusiven Bildungssystem üblich wäre, ist momentan eher Utopie als schulische Realität. Ebenfalls kritisch bewertet G2 die Tatsache, dass die ersten Förderschüler, die in einem Gemeinsamen Unterricht gelernt haben, nun wieder an entsprechende Förderschulen zurückgeführt werden, weil die Grundschulen mit deren Integration überfordert waren (G2, Z.210 f.).

Ein weiteres Problem scheint zu sein, dass es im deutschen Sprachgebrauch keine einheitliche Definition von Inklusion gibt. Dieses Problem, auf das bereits in den theoretischen Ausführungen hingewiesen wurde (vgl. Kap. 2.2), wird auch von den Lehrkräften erkannt.

„Und es scheitert auch daran, dass manche Leute nicht zu verstehen scheinen, was Inklusion wirklich meint. Inklusion heißt nicht einfach, mehr Schüler in die Regelschulen zu packen. Nein. Inklusion heißt, dass System so umzustellen, dass alle Kinder sowieso in der Regelschule lernen“ (S1, Z.253 ff.)

„[...] diesen [Weg] aber mit dem Wort Inklusion und dessen wirklicher Bedeutung nicht beschreiben können“ (G2, Z.220 ff.)

Ein weiteres Problem sehen die befragten Lehrkräfte in den Finanzen (vgl. G2, Z.226 ff.; S1, Z.271 f.). S1 weist eindeutig darauf hin, dass die Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems ihrer Meinung nach an den fehlenden finanziellen Mitteln scheitern wird (vgl. S1, Z.271 f.). Ohne entsprechende finanzielle Mittel sei es unmöglich genügend Personal, das für eine ständige Doppelbesetzung dringend erforderlich ist, an entsprechende Schulen zu bringen (vgl. G1, Z.256 ff.; G2, Z.228 ff.; S1, Z.250 f.; S1, Z.293

8. Zusammenfassende Bewertung und Ausblick auf das Gelingen inklusiver Bildung in 83 Deutschland

ff.). Im Moment seien nicht genügend Sonderpädagogen vorhanden, „um sie an jede Schulform zu bringen, wo Inklusion vonstatten gehen soll“ (G1, Z.258 ff.; vgl. S1, Z.253). S2 weist darauf hin, dass es auf jeden Fall Einrichtungen geben muss, wie das Kompetenzzentrum, in denen „Härtefälle“ (S2, Z.296) betreut werden können. unterstützt werden können. Wobei die Frage „Was sind eigentlich Kompetenzzentren?“ (S1, Z.265 f.) eine berechtigte Frage zu sein scheint, weil niemand so wirklich zu wissen scheint, welche Aufgabenbereiche diesen Kompetenzzentren zugeschrieben werden. Abschließend kann festgehalten werden, dass die befragten Lehrkräfte, trotz einiger Ungewissheiten darauf hoffen, dass „sich alles zum Guten wendet“ (S2, Z.297) und ein inklusives Bildungssystem in Deutschland erfolgreich umgesetzt werden kann (vgl. S1, Z. 245).

8. Zusammenfassende Bewertung und Ausblick auf das Gelingen inklusiver Bildung in Deutschland

Mit der durchgeführten Untersuchung sollte zum einen ermittelt werden, inwieweit die Lehrkräfte dazu bereit sind, einen Gemeinsamen Unterricht durchzuführen und zum anderen, wie sie die theoretischen Elemente eines Gemeinsamen Unterrichts bewerten. Des Weiteren sollte das Kompetenz- und Belastungsempfinden der Lehrkräfte sowie deren Beurteilung bezüglich der Stärken, Schwächen und Grenzen des Gemeinsamen Unterrichts in der Primarstufe erfasst werden. Die Untersuchung sollte ebenso Aufschluss über die Bewertung eines inklusiven Bildungssystems in Deutschland geben. Im Folgenden werden die Ergebnisse zusammenfassend dargestellt. Anschließend soll ein Ausblick auf das Gelingen inklusiver Bildung in Deutschland gegeben werden.

In der Einleitung der vorliegenden Arbeit wurde die Vermutung aufgestellt, dass eine mangelnde Bereitschaft der Lehrkräfte integrativ zu unterrichten verantwortlich für die vergleichsweise niedrigen Integrationsquoten in Deutschland sein könnte. Diesbezüglich kann herausgestellt werden, dass alle Befragten eine große Bereitschaft zeigen. Sowohl die beiden Regel- bzw. Grundschulkkräfte als auch die beiden Sonderschulkkräfte haben sich bewusst für einen Einsatz in einem Gemeinsamen Unterricht entschieden. Des Weiteren wurde die Vermutung geäußert, dass die Angst der Lehrkräfte vor neuen Herausforderungen so groß ist, dass sie versuchen, einer Stelle in einem Gemeinsamen Unterricht zu entgehen. Die Untersuchung kommt diesbezüglich zu einem eindeutigen Ergebnis. Keine der befragten Lehrkräfte zeigte eine negative

8. Zusammenfassende Bewertung und Ausblick auf das Gelingen inklusiver Bildung in 84 Deutschland

Erwartungshaltung gegenüber der gemeinsamen Beschulung in Integrationsklassen. Niemand äußerte Versagensängste oder Ängste vor neuen Herausforderungen.

In Bezug auf die vorliegenden Untersuchungsergebnisse kann daher festgestellt werden, dass weder in der mangelnden Bereitschaft, noch in einem zu großen Angstepfinden der Lehrkräfte ein Anhaltspunkt für die vergleichsweise niedrigen Integrationsquoten in Deutschland zu sehen ist.

Des Weiteren galt es Aufschluss darüber zu erhalten, inwieweit die Lehrkräfte die theoretischen Ansprüche an die Gestaltung des Gemeinsamen Unterrichts in der Praxis umsetzen und wie sie diese bewerten. Die Untersuchung kommt hier zu dem Ergebnis, dass die theoretischen Anforderungen weitestgehend in der Praxis umgesetzt werden. Die Lehrkräfte nutzen sowohl die innere als auch die äußere Differenzierung dazu, den Unterricht fähigkeitsadaptiv zu gestalten. Ein guter Unterricht zeichnet sich ihrer Meinung nach dadurch aus, dass diese beiden Differenzierungsformen in einem ausgewogenen Verhältnis zur Anwendung kommen. Dabei muss festgehalten werden, dass eine Diskrepanz zwischen der Theorie FEUSERS (vgl. 1998, S.20) und der schulpraktischen Wirklichkeit besteht. Anders als für FEUSER (ebd.) sind für die Befragten auch Formen äußerer Differenzierung akzeptabel, denn ohne diese könne keine ruhige und angenehme Klassenatmosphäre hergestellt werden. In der Praxis kommt es weniger darauf an, inwieweit Formen innerer bzw. äußerer Differenzierung umgesetzt werden, sondern vielmehr darauf, dass der Umgang mit Andersartigkeit von den Schülern als normal empfunden wird. Innerhalb der Klassengemeinschaft muss klar sein, dass jeder Schüler nach seinen individuellen Bedürfnissen lernt.

Ebenso wie die Differenzierung findet auch die Individualisierung des Unterrichts praktische Anwendung. Wie theoretisch gefordert, findet eine Individualisierung der Ziele, Methoden und Leistungsbewertung statt. Die individualisierte und kompetenzstufenbezogene Leistungsbewertung wird von den Lehrkräften als ein gutes Mittel erkannt, auf die Stärken der Schüler einzugehen. In schriftlicher Form bietet diese zudem den Vorteil, die Leistungsentwicklung eines Schülers für ihn selbst, für seine Eltern, aber auch für andere Lehrkräfte transparent zu machen.

In der Praxis greifen die Befragten auch auf offene Unterrichtsformen zurück. Diese werden als eine gute Möglichkeit bewertet, auf die verschiedenen Persönlichkeiten der Kinder einzugehen, d.h. eine innere Differenzierung zu realisieren. Anders als in den theoretischen Ausführungen dargestellt, spielt der Projektunterricht in der Praxis kaum eine Rolle, weil er nur in Bezug auf die Thematisierung von Sonderthemen Anwendung

findet. Stattdessen nimmt die Wochenplanarbeit, aufgrund ihrer klaren Struktur, eine Mittelpunktstellung ein.

In den theoretischen Ausführungen wurde nur oberflächlich angesprochen, dass die Lehrkräfte ihre Schüler mit den offenen Unterrichtsformen vertraut machen sollten. Die vorliegende Untersuchung kommt jedoch zu dem Ergebnis, dass die Lehrkräfte in der Praxis einen großen Wert darauf legen, mit den Schülern Techniken des selbständigen Arbeitens zu trainieren. Ohne die Förderung zentraler Schülerkompetenzen (z.B. Selbständigkeit, Entscheidungsfähigkeit, Kompromissfähigkeit) ist ein offener Unterricht aus Sicht der Lehrkräfte nicht erfolgreich durchführbar.

Als wesentliche Schwäche des Offenen Unterrichts wird von den Befragten die Tatsache erkannt, dass konzentrationsschwache und motivationslose Kinder nur schwer angesprochen werden können. Diese benötigen in vielen Fällen einen lehrerzentrierten Unterricht. Dementsprechend spielen in der Praxis neben offenen auch geschlossene, d.h. lehrerzentrierte Unterrichtsphasen eine wichtige Rolle.

Bezüglich der traditionellen Diagnostik und der Förderdiagnostik hat sich herausgestellt, dass beide Formen in der Praxis Anwendung finden. Die traditionelle Diagnostik dient der Überprüfung einer sonderpädagogischen Förderbedürftigkeit, die Förderdiagnostik der Förderplanung. Auffällig ist, dass die Durchführung beider Diagnostiken in das Aufgabengebiet der Sonderpädagogen fällt, obwohl die Förderdiagnostik, dem theoretischen Anspruch folgend, auch von den Regel- bzw. Grundschulpädagogen durchgeführt werden sollte.

Weiterhin konnte herausgestellt werden, dass auch das Zwei-Pädagogen-System praktische Anwendung findet. Für jede integrativ unterrichtete Klasse ist ein Grundschul- und ein Sonderpädagoge zuständig. Das Team-Teaching wird in der Praxis jedoch, zum Bedauern der Befragten, vergleichsweise selten umgesetzt. Dies liegt zum einen daran, dass zu wenig sonderpädagogisches Personal vorhanden ist, zum anderen daran, dass sich manche Lehrkräfte (keiner der hier Befragten) vor einer zu engen Zusammenarbeit verschließen.

Grundsätzlich bewerten alle befragten Lehrkräfte die Teamarbeit als produktiv und entlastend, was die Absprache bezüglich bestimmter Fördermaßnahmen angeht. Des Weiteren hat sich gezeigt, dass die Lehrkräfte es nicht als Selbstverständlichkeit betrachten, dass eine Zusammenarbeit positiv verläuft. Aus diesem Grund schätzen sie es umso mehr, dass die Zusammenarbeit mit ihren Teampartnern fruchtbar ist.

In Bezug auf das persönliche Belastungsempfinden stellt sich als Ergebnis heraus, dass die Lehrkräfte, anders als erwartet, keine besondere Belastung durch die heterogene Lerngruppe verspüren. Die besonderen Herausforderungen, die sich durch eine gemeinsame Beschulung ergeben (z.B. erhöhte Materialbeschaffung, veränderte Lehrerrolle) nehmen die Lehrkräfte an. Vor allem die Sonderpädagogen scheinen es als ihre persönliche Aufgabe zu sehen, mit der Heterogenität einer Lerngruppe erfolgreich umzugehen. Lediglich eine zu selten realisierte Doppelbesetzung führt dazu, dass das Belastungsempfinden der Lehrkräfte zeitweise steigt. Mit der Einstellung von neuem Personal könnte dieser Entlastung entgegengewirkt werden.

Ziel der Untersuchung war es weiterhin, Auskunft über das Kompetenzempfinden der Lehrkräfte zu erhalten. In der Einleitung der vorliegenden Arbeit wurde darauf hingewiesen, dass das Kompetenzempfinden der Lehrkräfte eine wesentliche Bedingung für das Gelingen der gemeinsamen, integrativen Beschulung darstellt. Es mangelndes Kompetenzempfinden kann nur in Bezug auf das diagnostische Kompetenzempfinden der Grundschulkräfte festgestellt werden. Dieses hängt vermutlich damit zusammen, dass die pädagogische Diagnostik in der allgemeinen Lehrerbildung eine vergleichsweise untergeordnete Rolle spielt.

In Hinsicht auf die Stärken, Schwächen und Grenzen des Gemeinsamen Unterrichts hat sich herausgestellt, dass nahezu alle Befragten in der Gemeinschaftlichkeit der Schüler sowie der Lehrkräfte eine Stärke sehen. Darüber hinaus wird vor allem die positive Entwicklung der Kinder, die sich sowohl auf das Sozial- als auch auf das Leistungsverhalten bezieht, als Vorteil empfunden. Auch die wohnortnahe Beschulung wird als Stärke empfunden. Durch diese werden die Kinder zum einen nicht künstlich aus ihrem sozialen Umfeld herausgezogen, zum anderen fallen lange Fahrtwege zu entsprechenden Förderschulen weg. Als Schwäche der gemeinsamen Beschulung empfinden die Lehrkräfte den Umstand, dass in der Praxis nicht jedes Kind die Aufmerksamkeit bekommt, die es bekommen sollte. Vor allem die leistungsstärkeren Schüler werden benachteiligt, da sie im Gegensatz zu den stark förderbedürftigen Kindern weitestgehend selbständig arbeiten können. Interessant ist auch die Tatsache, dass der Unterricht in der Praxis nicht derart fähigkeitsadaptiv gestaltet werden kann, wie es theoretisch gefordert wird. Allerdings kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit leider nicht geklärt werden, inwiefern dieser Umstand grundsätzlich gegen das Inklusionskonzept spricht. Hier müssten repräsentative Studien herangezogen werden.

8. Zusammenfassende Bewertung und Ausblick auf das Gelingen inklusiver Bildung in 87 Deutschland

Grenzen der integrativen Beschulung sehen die Lehrkräfte in Bezug auf die Behinderungsart sowie äußere Rahmenbedingungen. Anhand der Untersuchungsergebnisse stellt sich heraus, dass vor allem die Kinder mit dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung sowie die Kinder mit einer Schwerstmehrfachbehinderung als Grenzfälle der Integration bezeichnet werden, da die äußeren Rahmenbedingungen häufig nicht an deren spezielle Bedürfnisse angepasst werden können. Die Integration dieser Kinder stellt sowohl räumlich, personell, pflegetechnisch als auch unterrichtsbezogen eine enorme Herausforderung dar. Vor allem die mangelnde personelle Ausstattung, dies geht eindeutig aus der Untersuchung hervor, wird von den Lehrkräften stark kritisiert. Eben dieser Umstand, der aus fehlenden finanziellen Mitteln resultiert, führt dazu, dass manche Kinder in einem Gemeinsamen Unterricht nicht angemessen gefördert werden können. Solchen Kindern bleibt der Zugang zu einem Gemeinsamen Unterricht in der Regel verwehrt. Sie werden auf entsprechende Förderschulen verwiesen, d.h. separiert beschult.

Damit kommt die durchgeführte Untersuchung abschließend zu dem Ergebnis, dass sowohl fehlende finanzielle Mittel als auch eine mangelnde personelle Ausstattung dafür verantwortlich zu sein scheinen, dass in Deutschland weder eine vollständige, noch eine flächendeckende Integration realisiert wird. Die Untersuchung, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführt wurde, gibt keinen Hinweis darauf, dass die Einstellungen und Erfahrungen der befragten Lehrkräfte für diesen Umstand verantwortlich gemacht werden können. Alle befragten Lehrkräfte stehen einer gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung positiv und aufgeschlossen gegenüber. Abschließend sei jedoch darauf hingewiesen, dass die vorliegenden Untersuchungsergebnisse, aufgrund einer relativ klein gewählten Stichprobe, nur eingeschränkt repräsentativ sind. Die Untersuchung beansprucht daher keine allgemeine Gültigkeit.

Ausblick auf das Gelingen inklusiver Bildung in Deutschland

Anhand oben genannter Untersuchungsergebnisse soll der Versuch unternommen werden, Gelingensbedingungen eines inklusiven Bildungssystems zu formulieren. Dabei muss einschränkend berücksichtigt werden, dass erst das erfolgreiche Zusammenspiel

8. Zusammenfassende Bewertung und Ausblick auf das Gelingen inklusiver Bildung in 88 Deutschland

unterschiedlichster Faktoren und Bedingungen dazu führt, dass die inklusive Bildung in Deutschland erfolgreich umgesetzt werden kann. Es ist unmöglich und wenig realistisch, das Gelingen eines solch komplexen Systems anhand weniger Faktoren zu antizipieren. Aus diesem Grund sei darauf hingewiesen, dass die im Folgenden genannten Bedingungen nur einen Teil aller erforderlichen Bedingungen darstellen. Sie geben lediglich einen allgemeinen Überblick.

Inklusion im Allgemeinen und schulische Inklusion im Speziellen kann nur dann gelingen, wenn sich die Gesellschaft öffnet und ein Umdenken zu mehr Toleranz gegenüber Andersartigkeit stattfindet. Der alltägliche Umgang mit vielfältig begabten Menschen sollte als Normalität und Bereicherung empfunden werden. Hierzu müssten auch die Bedenken abgebaut werden, dass Regelschüler in einem Gemeinsamen Unterricht zu wenig lernen würden.

Eine weitere elementare Gelingensbedingung ist in einer Definition von Inklusion zu sehen, die dem Verständnis der UN-Behindertenrechtskonvention entspricht. In der deutschsprachigen Übersetzung oben genannter Konvention darf *Inclusion* nicht länger mit *Integration* übersetzt werden. Hier bedarf es einer Überarbeitung.

In den Ausführungen bezüglich des Status Quo gemeinsamer und separierender Beschulung (vgl. Kap. 2.3) wurde darauf hingewiesen, dass es aufgrund der Kulturhoheit der Länder in Deutschland kein einheitliches Inklusionskonzept gibt. Jedes Bundesland setzt die Forderungen der UN-Behindertenrechtskonvention individuell um. In Bezug auf das Gelingen schulischer Inklusion wäre darüber nachzudenken, inwiefern es sinnvoll ist, einen länderübergreifenden Inklusionsplan zu entwickeln. Es wäre durchaus vorstellbar, dass die inklusive Beschulung und damit eine Umstrukturierung des deutschen Schulwesens im leichter erreicht werden kann, wenn die Bundesländer an einem Strang ziehen. Auch sollten die Schulen sowie die Lehrkräfte verstärkt in die Planungs- und Entwicklungsprozesse einbezogen werden, aus denen schulische Konzepte für die inklusive Arbeit hervorgehen. Eventuellen Unsicherheiten auf Seiten der Lehrkräfte könnte so vorgebeugt werden.

In Bezug auf das zentrale Untersuchungsergebnis muss darauf hingewiesen werden, dass die Ziele der UN-Behindertenrechtskonvention nur durch eine ausreichende finanzielle, personelle und räumliche Ausstattung der Schulen erreicht werden können. Die Bundesregierung bzw. die Regierungen der einzelnen Bundesländer müssten daher genügend finanzielle Mittel zur Verfügung stellen, um eine Barrierefreiheit entsprechender Schulen realisieren zu können. Diese erfordert neben baulichen

Maßnahmen auch eine ausreichende materielle und personelle Ausstattung. Vor allem letztere stellt eine wichtige Bedingung für eine regelhafte bzw. ständige Doppelbesetzung im Unterricht dar, wie sie von den befragten Lehrkräften erwünscht ist.

Eine weitere Gelingensbedingung ist in einer veränderten Lehrerbildung zu sehen. Wie die Untersuchung zeigt, werden sowohl die Regel- als auch die Sonderschulkräfte derzeit unzureichend auf die Arbeit in einem Gemeinsamen Unterricht vorbereitet. Im Hinblick auf das Gelingen schulischer Inklusion sollte dies geändert werden. So müssten etwa die Studiengänge an die veränderten Gegebenheiten auf schulstruktureller Ebene angepasst werden. Die Lehrkräfte beider Professionen müssten schon während ihrer Studienzeit stärker auf das Team-Teaching sowie Möglichkeiten der Individualisierung des Unterrichts vorbereitet werden. Zudem sollten bei den Regelschulkräften in einem stärkeren Maß diagnostische Kompetenzen ausgebildet werden, damit die Förderdiagnostik zukünftig in Zusammenarbeit durchgeführt werden kann. Des Weiteren müsste der Vorbereitungsdienst bzw. das Referendariat an die Ziele der UN-Behindertenrechtskonvention angepasst werden. Diesbezüglich wäre es denkbar, dass die Referendare der allgemeinen Lehrämter und die des sonderpädagogischen Lehramtes gemeinsame Kernseminare besuchen. Eine derart veränderte Ausbildung hätte den Vorteil, dass die Teamarbeit beider Professionen in einem stärkeren Maß zu einer Selbstverständlichkeit wird. Möglichen Problemen, die sich beispielsweise aus unterschiedlichen Rollendefinitionen ergeben können, könnte entgegengewirkt werden. Auch ein vielfältigeres Angebot an Fortbildungen zum Thema Inklusion kann dazu führen, dass der positive Umgang mit Heterogenität geschult wird sowie mögliche Ängste vor der gemeinsamen Beschulung abgebaut werden.

In Bezug auf die oben angesprochenen Rollendefinitionen sei darauf hingewiesen, dass ein Bildungssystem im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention nur dann gelingen kann, wenn die Sonderschulkräfte nicht länger die Rolle des Spezialisten für speziell förderbedürftige Kinder allein einnehmen. Die Lern- und Entwicklungsförderung aller Kinder muss stärker als zuvor von beiden Professionen übernommen werden. Damit kann auch die Kooperation zwischen den Lehrkräften als eine zentrale Gelingensbedingung der inklusiven Beschulung genannt werden.

Aus den theoretischen Ausführungen ist deutlich geworden, dass die Kinder, sofern sie nicht zielgleich gefördert werden, nach unterschiedlichen Bildungsplänen lernen (vgl. Kap. 2.1). So hat beispielsweise jeder sonderpädagogische Förderschwerpunkt einen

8. Zusammenfassende Bewertung und Ausblick auf das Gelingen inklusiver Bildung in 90 Deutschland

eigenen Bildungsplan. Inklusion im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention kann allerdings nur dann gelingen, wenn diese unterschiedlichen Bildungspläne zugunsten eines einzigen Bildungsplans für alle aufgehoben werden. Dieser allgemeine Bildungsplan, wenn man ihn so nennen kann, muss alle Kinder einschließen, auch jene mit einem speziellen Förderbedarf.

Damit kann festgehalten werden, dass der Umbau des selektiven Schulsystems nach einem inklusiven auf allen Ebenen gleichzeitig angestoßen werden muss: in den Ministerien, bei der Schulaufsicht, in der Lehreraus- und -weiterbildung, in der Schulverwaltung, in den Schulen und Elternhäusern sowie bei den Schülern selbst. Ein nachhaltiger Erfolg wird sich nicht allein durch eine Änderung des pädagogischen Handelns der Lehrkräfte einstellen. Mit hoher Wahrscheinlichkeit würde die anfängliche Motivation derselben an der politischen Missachtung zerbrechen (vgl. CARLE, 2012, S.1).

Abschließend kann festgehalten werden, dass es schwierig ist, eine Prognose zu geben, inwiefern die Vorstellungen und Ziele der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland umgesetzt werden können. Angesichts der Tatsache, dass das deutsche Bildungssystem europaweit zu den selektivsten zählt, erfordert die Umgestaltung hin zu einem inklusiven Bildungssystem ein radikales Umdenken. Allein dadurch, dass ein inklusives Bildungssystem die Förderung in grundsätzlich leistungsheterogenen Lerngruppen vorsieht, unterscheidet es sich erheblich von den Grundfesten des in Deutschland etablierten gegliederten Schulsystems. Dieses ist institutioneller Ausdruck der Auffassung, Kinder und Jugendliche würden in leistungshomogenen Lerngruppen die bestmögliche Förderung erhalten.

Vor allem die fehlerhafte Übersetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (vgl. Kap. 2.2) sowie die mangelnden Bemühungen wirklich alle Kinder gemeinsam zu beschulen, könnten dazu führen, dass das inklusive Bildungssystem in den kommenden Jahren eine Utopie bleibt. Insgesamt braucht die Entwicklung hin zu einem inklusiven Bildungssystem, wie jede andere Entwicklung Zeit. Deutschland befindet sich momentan auf einem Weg in Richtung einer gemeinsamen Beschulung, allerdings kann dieser Weg noch nicht als inklusiv bezeichnet werden. Die unabhängige *Monitoring-Stelle*¹⁵ im *Deutschen Institut für Menschenrechte* wird die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention periodisch überprüfen und eventuelle Verstöße ahnden.

¹⁵ vgl. Anhang 8: Kurzdarstellung der unabhängigen Monitoring-Stelle der UN-Behindertenrechtskonvention im Deutschen Institut für Menschenrechte

9. Fazit und Ausblick

Anhand der vorliegenden Arbeit konnte verdeutlicht werden, dass das Thema der Integration und Inklusion ein aktuelles und vor allem diskussionsbehaftetes ist. Zahlreiche wissenschaftliche Beiträge sowie bildungspolitische Diskussionen greifen die gemeinsame Beschulung und die entsprechenden Neuerungen durch die UN-Behindertenrechtskonvention auf. Auch unter den Lehrkräften verstärken sich die Diskussionen um einen Gemeinsamen Unterricht im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention.

Die vorliegende Arbeit hat herausgestellt, dass die befragten Lehrkräfte die theoretischen Anforderungen an die Gestaltung des Gemeinsamen Unterrichts im Primarbereich in der Praxis weitestgehend umsetzen. Auch wurde deutlich, dass sie einer gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung positiv und aufgeschlossen gegenüberstehen. Sie sehen in der integrativen Beschulung mehr Vorteile als in der separierten. Damit kann in den Einstellungen und Erfahrungen der hier befragten Lehrkräfte kein Stolperstein in Bezug auf das Gelingen einer inklusiven Bildung in Deutschland gesehen werden, wobei jedoch berücksichtigt werden muss, dass diese Untersuchungsergebnisse nur eingeschränkt repräsentativ sind.

Eine quantitative Studie, die sich konkret mit der Beurteilung eines inklusiven Bildungssystems aus der Lehrerperspektive befasst, wäre diesbezüglich aufschlussreicher und in einem stärkeren Maß repräsentativ. Hier besteht weiterhin Forschungsbedarf.

Auffällig ist, dass sich der allgemeine und der gemeinsame Grundschulunterricht in ihrer Gestaltung nicht grundsätzlich unterscheiden. Die Arbeit hat verdeutlicht, dass für beide Settings eine Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts gefordert wird. Daher kann vermutet werden, dass sich die inklusive Bildung im Primarbereich vergleichsweise relativ einfach umsetzen lässt, wenn die äußeren Rahmenbedingungen entsprechend angepasst werden. Es bleibt jedoch offen, inwieweit diese in den Sekundarstufen erfolgreich fortgeführt werden kann. Angesichts der Tatsache, dass in den Sekundarschulen aufgrund der (angeblichen) Homogenität der Schüler kaum eine Individualisierung des Unterrichts stattfindet, bleibt zu befürchten, dass die inklusive Bildung hier nur unter einem erhöhten Widerstand umzusetzen ist. Die betroffenen Lehrkräfte der Sekundarschulen müssen ihre Unterrichtsmethoden sowie ihr unterrichtliches Handeln in einem stärkeren Maß an die veränderte Schülerschaft

anpassen als die Grundschulkräfte. Ein Blick auf aktuelle Integrationsquoten scheint diese Vermutung zu bestätigen. So liegen die Integrationsquoten im Sekundarbereich I um 19 Prozent niedriger als im Primarbereich (vgl. KLEMM, 2010, S.4).

Die audiographisch aufgezeichneten, halbstandardisierten Interviews sind für die Erfassung subjektiver Einstellungen und Erfahrungen als aufwendige, jedoch sinnvolle Forschungsmethode zu bewerten. Mit ihrer Hilfe konnte eine Vielzahl an Informationen erfasst und mithilfe von Kategorien ausgewertet werden. Vor allem die Transkription der Daten hat sich, trotz des enormen Zeitaufwandes, als förderlich erwiesen.

Durch die Informationsfülle des gewonnenen Datenmaterials ergeben sich noch weitere Forschungsmöglichkeiten. Beispielsweise hätte stärker auf die Unterschiede zwischen der Bewertung der Grund- und der Sonderschulkräfte eingegangen werden können. Auch wäre es denkbar gewesen, die Rollenverständnisse und -erwartungen derselben expliziter zu beleuchten.

Abschließend bleibt aber festzuhalten, dass die vorliegende Arbeit interessante Einblicke in die Thematik des Gemeinsamen Unterrichts gegeben hat, die die Autorin hoffen lassen, dass zukünftig mehr Kinder und Jugendliche mit verschiedenen Begabungen gemeinsam in einem chancengerechten und leistungsstarken Bildungssystem lernen.

10. Literaturverzeichnis

- ACKEREN, van I. und KLEMM, K. (2011). *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- BASTIAN, J. und SCHNACK, J. (1997). Projektunterricht und Schulentwicklung. Zur schultheoretischen Begründung eines neuen Verhältnisses von Unterrichtsreform und Schulentwicklung. In: BASTIAN, J., GUDJONS, H., SCHNACK, J., SPETH, M. (Hrsg.): *Theorie des Projektunterrichts*. Hamburg: Bergmann u. Helbig. S. 165-183.
- BERGER, H. /Wolf, H. (1989). *Handbuch der soziologischen Forschung*. Berlin: Akademie-Verlag.
- BLESS, G. (1995). *Zur Wirksamkeit der Integration*. Bern: Paul Haupt, 2. Auflage.
- BUNDSCHUH, K. (1998). Analyse behindernder Bedingungen als Grundlage für selbstorganisiertes Lernen. In: EBERWEIN, H. und KNAUER, S. (Hrsg.): *Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-) pädagogischen Diagnostik*. Weinheim und Basel: Beltz. S.165-181.
- CARLE, U. (2012). *Was Lehrerinnen und Lehrer in inklusiven Schulen können müssen*. Online: http://www.gew.de/Lehrerinnen_und_Lehrer_in_inklusiven_Schulen.html [12.01.2012]
- DEPPE-WOLFINGER, H. und PRENGEL, A. und REISER, H. (1990). *Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976-1988*. Weinheim und München: Juventa.
- DORSCH, (1987). *Psychologisches Wörterbuch*. Bern: Hans Huber.
- DRÄGER, J. und STEIN, A. (2010). Vorwort. In: KLEMM, K. (Hrsg.): *Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland*. Online: http://www.bertelmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_32811_32812_2.pdf [23.01.2012]

- DUMKE, D., KRIEGER, G. und SCHÄFER, G. (1989). *Schulische Integration in der Beurteilung von Eltern und Lehrern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- EBERWEIN, H. (2001). *Einführung in die Integrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz, 2. Auflage.
- EBERWEIN, H. (2009). Förderdiagnostik als lernprozessbegleitende, verstehende Diagnostik. In: EBERWEIN, H. und KNAUER, S. (2009): *Handbuch der Integrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz. S. 313-326.
- EHLERS, A. (2009). *Inklusion, Selbstbestimmung und Partizipation als Qualitätsmerkmale von Bildung: ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung der Bildung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in Schleswig-Holstein*. Universität Koblenz-Landau: Diss.
- FEUSER, G. (1982). Integration = die gemeinsame Tätigkeit (Spielen/Lernen/Arbeiten) am gemeinsamen Gegenstand/Produkt in Kooperation von behinderten und nichtbehinderten Menschen. In: *Behindertenpädagogik* (21), 86-105.
- FEUSER, G. und MEYER, H. (1987). *Integrativer Unterricht in der Grundschule. Ein Zwischenbericht*. Solms und Oberbiel: Jarick.
- FEUSER, G. (1998). Gemeinsames Lernen am Gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: HILDESCHMIDT, A. und SCHNELL, I. (Hrsg.): *Integrative Pädagogik*. Weinheim und Basel: Juventa.
- FRIEBERTSHÄUSER, B. und LANGER, A. (2010). Interviewformen und Interviewpraxis. In: FRIEBERTSHÄUSER, B., LANGER, A. und PRENGEL, A. (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und München: Juventa, 3. Auflage. S.437-456.
- FRÜHAUF, T. (2008). Von der Integration zur Inklusion – ein Überblick. In: HINZ, A., KÖRNER, I. und NIEHOFF, U. (Hrsg.): *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen, Perspektiven, Praxis*. Marburg: Lebenshilfe-Verlag. S. 11-32.

- GLÄSER, J. und LAUDEL, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- GRAUMANN, O. (2002). *Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- GROEBEN von der, A. (2008). *Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen*. Berlin: Cornelsen.
- HEIMLICH, U. (2003). *Integrative Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- HEIMLICH, U., LOTTER, M. und MÄRZ, M. (2005). *Diagnose und Förderung im Förderschwerpunkt Lernen. Eine Handreichung für die Praxis*. Donauwörth: Auer.
- HEIMLICH, U. und WEMBER, F.B. (2007). *Didaktik des Lernens im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- HEYER, P., PREUSS-LAUSITZ, U. und SCHÖLER, J. (1997). *Behinderte sind doch Kinder wie wir! Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland*. Berlin: Wissenschaft & Technik Verlag.
- HINZ, A. (1993). *Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation*. Hamburg: Curio.
- HINZ, A. und WOCKEN, H. (1999). Ergebnisse der Befragung der PädagogInnen zur Einschätzung des Schulversuchs. In: KATZENBACH, D. und HINZ, A. (Hrsg.): *Wegmarken und Stolpersteine in der Weiterentwicklung der integrativen Grundschule*. Hamburg: Feldhaus.
- HINZ, A. (2000). Vom halbvollen und halbleeren Glas der Integration. Gemeinsame Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. In: HANS, M. und GINNOLD, A. (Hrsg.): *Integration von Menschen mit Behinderung-Entwicklungen in Europa*. Neuwied: Luchterhand. S.230-237.

- HINZ, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* (9/53). S. 354-361.
- HINZ, A. (2004). Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: SCHNELL, I. und SANDER, A. (Hrsg.): *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.41-74.
- HINZ, A. (2006). Inklusion. In: BLEIDICK, U. und ANTOR, G. (Hrsg.): *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer, 2. Auflage. S. 97–99.
- HINZ, A. (2008). Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In: HINZ, A., KÖRNER, I. und NIEHOFF, U. (Hrsg.) *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen, Perspektiven, Praxis*. Marburg: Lebenshilfe-Verlag. S. 33-54.
- HOPF, C. (1978). Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. In: *Zeitschrift für Soziologie* (7/2). S.97-115.
- HUSSY, W., SCHREIER, M. und ECHTERHOFF, G. (2010). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaft für Bachelor*. Berlin und Heidelberg: Springer.
- INGENKAMP, K. und LISSMANN, U. (2008). *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik* Weinheim und Basel: Beltz, 6. Auflage.
- JACOBS, S. (2005). *Integrative Prozesse bei der Teamarbeit im Gemeinsamen Unterricht. Qualitative Studie aus der Innenperspektive eines Teams an einer integrativen Gesamtschule*. Hamburg: Kovac.
- JAUMANN-GRAUMANN, O. und RIEDINGER, W. (1996). *Integrativer Unterricht in der Grundschule. Gemeinsam leben und lernen-Unterrichtsbeispiele*. Frankfurt a.M.: Diesterweg.

- JÜRGENS, E. (2009). *Die 'neue' Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. Theorie, Praxis und Forschungslage*. Sankt Augustin: Academia.
- KLAFKI, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch konstruktive Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- KLAGES-HAGEN, U. und RIEGER, P. (2010). Handlungsfelder für GU-Lehrkräfte. In: Verband Sonderpädagogik (Hrsg.): *Qualitätsleitfaden Gemeinsamer Unterricht*. Lüdinghausen: VDS.
- KLEMM, K. (2010). *Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland*. Online:http://www.bertelsmannstiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_32811_32812_2.pdf [04.01.2012].
- KLEWITZ, E. und MITZKAT, H. (1977). *Entdeckendes Lernen und Offener Unterricht*. Braunschweig: Westermann.
- KLIPPERT, H. (2000). *Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur*. Weinheim und Basel: Beltz.
- KONRAD, K. und TRAUB, S. (1999). *Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis*. München: Oldenbourg Schulverlag.
- KORNMAN, R. (1998). Förderdiagnostik zur schulischen Integration. In: HILDESCHMIDT, A. und SCHNELL, I. (Hrsg.): *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle*. Weinheim und München: Juventa. S.293-300.
- KREIE, G. (1985): *Integrative Kooperation. Über die Zusammenarbeit von Sonderschullehrer und Grundschullehrer*. Weinheim und Basel: Beltz.
- KREIE, G. (2002). Integrative Kooperation. In: EBERWEIN, H. und KNAUER, S. (Hrsg.): *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch*. Weinheim und Basel: Beltz. S. 404-411.

- KROHNE, H.-W. und HOCK, M. (2006). *Psychologische Diagnostik. Grundlagen und Anwendungsfehler*. Stuttgart: Kohlhammer.
- KÖBBERLING, A. und SCHLEY, W. (2000). *Sozialisation und Entwicklung in Integrationsklassen. Untersuchungen zur Evaluation eines Schulversuchs der Sekundarstufe*. Weinheim und München: Juventa.
- LÜSCHEN, A. (1994). *Die kleine wohnortnahe Gesamtschule. Schule für Behinderte und Nichtbehinderte*. Oldenburg: Bis.
- LANGER, A. (2010). Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: FRIEBERTSHÄUSER, B., LANGER, A. und PRENGEL, A. (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und München: Juventa, 3. Auflage. S.515-526.
- LÜTJE-KLOSE, B. und WILLENBRINK, M. (1999). Kooperation fällt nicht vom Himmel. Behinderten Pädagogik. In: *Vierteljahrsschrift für Behindertenpädagogik in Praxis, Forschung und Lehre und Integration Behinderter* (38). S.2-31.
- MAYERING, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Technik*. Weinheim: Beltz, 11.Auflage.
- MUTH, J. (1982). *Behinderte in allgemeinen Schulen*. Essen: Neue deutsche Schule Verlagsgesellschaft. S. 7-30.
- MUTH, J. (1988). Zur bildungspolitischen Dimension der Integration. In: EBERWEIN, H. (Hrsg.): *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz. S.11-18.
- MUTZECK, W. und JOGSCHIES, P. (2004). *Neue Entwicklungen in der Förderdiagnostik. Grundlagen und praktische Umsetzungen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- PARADIES, L. und LINSER, H.J. (2010). *Differenzieren im Unterricht lässt sich lernen*. Berlin: Cornelsen.

- PESCHEL, F. (2006). *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation. Teil I.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- RAMSEGER, J. (1992). *Offener Unterricht in der Erprobung. Erfahrungen mit einem didaktischen Modell.* Weinheim und München: Juventa, 3. Auflage.
- REIß, G. und WERNER, B. (2007). Offener Unterricht. In: HEIMLICH, U. und WEMBER, F.B. (Hrsg.): *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis.* Stuttgart: Holhammer.
- RIEGER, P. (2010). Hinweise für Schulleitungen und Lehrkräfte der allgemeinen Schule. In: Verband für Sonderpädagogik (Hrsg.): *Qualitätsleitfaden Gemeinsamer Unterricht.* Lüdinghausen: VDS.
- SANDER, A. (2008). Etappen auf dem Weg zu integrativer Erziehung. In: EBERWEIN, H. und MAND, J. (Hrsg.): *Integration konkret: Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S.27-40.
- SCHÖLER, J. (1999). *Integrative Schule – Integrativer Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer.* Neuwied: Luchterhand.
- SCHRADER, W. und HEIMLICH, U. (2007). Analyse der Lernausgangslage. In: HEIMLICH, U. und WEMBER, F.B. (Hrsg.): *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis.* Stuttgart: Kohlhammer. S.339-351.
- SEITZ, S. (2006). Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem 'Kern der Sache'. In: *Zeitschrift für Inklusion.* Online: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/15/15> [11.11.2011]
- SELTING, M., AUER, P., BARDEN, B. BERGMANN, J. et.al. (1998). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). In: *Linguistische Berichte*, 173. S.91-122.
- SPICHER, H.-J. (1998). *Grundlagen des Gemeinsamen Unterrichts. Integration von behinderten Kindern in der Regelschule.* Aachen: Mainz Wissenschaftsverlag.

- SUHRWEILER, H. und HETZNER, R. (1993). *Förderdiagnostik für Kinder mit Behinderungen*. Neuwid: Luchterhand.
- UHLENDORFF, H. und PRENGEL, A. (2010). Forschungsperspektiven quantitativer Methoden im Verhältnis zu qualitativen Methoden. In: FRIEBERTSHÄUSER, B., LANGER, A. und PRENGEL, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und München: Juventa.
- WALLRABENSTEIN, W. (1992). Offener Unterricht. In: *Humane Schule* (10). S.1-5.
- WIATER, W. (2004). Fehler=Helfer. In: *Lernchancen* (39), S.4-7.
- WIEDEMANN, P. (1986). *Erzählte Wirklichkeit. Zur Theorie und Auswertung narrativer Interviews*. Weinheim: Beltz.
- WOCKEN, H. (1987). Integrationsklassen in Hamburg. In: WOCKEN, H. und ANTOR, G. (Hrsg.): *Integrationsklassen in Hamburg. Erfahrungen – Untersuchungen – Anregungen*. Solms und Oberbiel: Jarick. S.65-90.
- WOCKEN, H. (1988). Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen. In: WOCKEN, H., ANTOR, G. und HINZ, A.: *Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Bilanz eines Modellversuchs*. Hamburg: Curio, 199-274.
- WOCKEN, H. (1991). Integration heißt auch: Arbeit im Team. Bedingungen und Prozesse kooperativer Arbeit. In: *Pädagogik* (43/1). S.18-23.
- WOCKEN, H. (1998). Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: HILDESCHMIDT, A. und SCHNELL, I. (Hrsg.): *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle*. Weinheim und München: Juventa. S. 37-52

- WOCKEN, H. (2010). Was ist Inklusiver Unterricht? Eine Checkliste zur Zertifizierung schulischer Inklusion. Teil I. In: *Gemeinsam leben* (4/2010). S.203- 208.
- WOCKEN, H. (2011a). Was ist Inklusiver Unterricht? Eine Checkliste zur Zertifizierung schulischer Inklusion. Teil II. In: *Gemeinsam leben* (1/2011). S. 41- 49.
- WOCKEN, H. (2011b). Was ist Inklusiver Unterricht? Eine Checkliste zur Zertifizierung schulischer Inklusion. Teil III. In: *Gemeinsam leben* (2/2011). S. 205- 111.

11. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:

Praxis von Integration und Inklusion.....S.7

Abbildung 2:

Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und –pädagogik.....S.9

Abbildung 3:

Förderquote im Primar- und Sekundarbereich im Bundesvergleich.....S.13

Abbildung 4:

Inklusionsanteile in der Grundschule.....S.14

Abbildung 5:

Kooperationsformen nach LÜTJE-KLOSE und WILLENBRINK.....S.39

Abbildung 6:

Übersicht über angewandte Transkriptionsregeln.....S.56

12. Anhang

12.1 Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention

Der Artikel zur Bildung – Artikel 24 – Der UN-Behindertenrechtskonvention	
Original	Deutschsprachige Übersetzung
(1) States Parties recognize the right of persons with disabilities to education. With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels and lifelong learning directed to: a) The full development of human potential and sense of dignity and self-worth, and the strengthening of respect for human rights, fundamental freedoms and human diversity; b) The development by persons with disabilities of their personality, talents and creativity, as well as their mental and physical abilities, to their fullest potential; c) Enabling persons with disabilities to participate effectively in a free society. (2) In realizing this right, States Parties shall ensure that: a) Persons with disabilities are not excluded from the general education system on the basis of disability, and that children with disabilities are not excluded from free and compulsory primary education, or from secondary education, on the basis of disability; b) Persons with disabilities can access an inclusive, quality and free primary education and secondary education on an equal basis with others in the communities in which they live; c) Reasonable accommodation of the individual's requirements is provided; d) Persons with disabilities receive the support required, within the general education system, to facilitate their effective education; e) Effective individualized support measures are provided in environments that maximize academic	(1) 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 mit dem Ziel, a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken; b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen; c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen. (2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden; b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben; c) angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden; d) Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern; e) in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration wirksame individuell

and social development, consistent with the goal of full inclusion. (3) States Parties shall enable persons with disabilities to learn life and social development skills to facilitate their full and equal participation in education and as members of the community. To this end, States Parties shall take appropriate measures, including: a) Facilitating the learning of Braille, alternative script, augmentative and alternative modes, means and formats of communication and orientation and mobility skills, and facilitating peer support and mentoring; b) Facilitating the learning of sign language and the promotion of the linguistic identity of the deaf community; c) Ensuring that the education of persons, and in particular children, who are blind, deaf or deafblind, is delivered in the most appropriate languages and modes and means of communication for the individual, and in environments which maximize academic and social development. (4) In order to help ensure the realization of this right, States Parties shall take appropriate measures to employ teachers, including teachers with disabilities, who are qualified in sign language and/or Braille, and to train professionals and staff who work at all levels of education. Such training shall incorporate disability awareness and the use of appropriate augmentative and alternative modes, means and formats of communication, educational techniques and materials to support persons with disabilities. (5) States Parties shall ensure that persons with disabilities are able to access general tertiary education, vocational training, adult education and lifelong learning without discrimination and on an equal basis with others. To this end, States Parties shall ensure that reasonable accommodation is provided to persons with disabilities.	angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden. (3) 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. Zu diesem Zweck ergreifen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen; unter anderem a) erleichtern sie das Erlernen von Brailleschrift, alternativer Schrift, ergänzenden und alternativen Formen, Mitteln und Formaten der Kommunikation, den Erwerb von Orientierungs- und Mobilitätsfertigkeiten sowie die Unterstützung durch andere Menschen mit Behinderungen und das Mentoring; b) erleichtern sie das Erlernen der Gebärdensprache und die Förderung der sprachlichen Identität der Gehörlosen; c) stellen sie sicher, dass blinden, gehörlosen oder taubblinden Menschen, insbesondere Kindern, Bildung in den Sprachen und Kommunikationsformen und mit den Kommunikationsmitteln, die für den Einzelnen am besten geeignet sind, sowie in einem Umfeld vermittelt wird, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet. (4) Um zur Verwirklichung dieses Rechts beizutragen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften, einschließlich solcher mit Behinderungen, die in Gebärdensprache oder Brailleschrift ausgebildet sind, und zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens. Diese Schulung schließt die Schärfung des Bewusstseins für Behinderungen und die Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen ein. (5) Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden.
---	--

12.2 Übersicht über sonderpädagogische Förderschwerpunkte

§ 5

Lern- und Entwicklungsstörungen (Förderschwerpunkte Lernen, Sprache, Emotionale und soziale Entwicklung)

- (1) Lernbehinderung liegt vor, wenn die Lern- und Leistungsausfälle schwerwiegender, umfänglicher und langdauernder Art sind und durch Rückstand der kognitiven Funktionen oder der sprachlichen Entwicklung oder des Sozialverhaltens verstärkt werden.
- (2) Sprachbehinderung liegt vor, wenn der Gebrauch der Sprache nachhaltig gestört und mit erheblichem subjektiven Störungsbewusstsein sowie Beeinträchtigungen in der Kommunikation verbunden ist, so dass sie durch schulbegleitende oder zeitlich begrenzte stationäre Maßnahmen nicht behebbar ist.
- (3) Erziehungsschwierigkeit liegt vor, wenn sich eine Schülerin oder ein Schüler der Erziehung so nachhaltig verschließt oder widersetzt, dass sie oder er im Unterricht nicht oder nicht hinreichend gefördert werden kann und die eigene Entwicklung oder die der Mitschülerinnen und Mitschüler erheblich gestört oder gefährdet ist.

§ 6

Geistige Behinderung (Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung)

Geistige Behinderung liegt vor bei hochgradigen Beeinträchtigungen im Bereich der kognitiven Funktionen und in der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit und wenn hinreichende Anhaltspunkte dafür sprechen, dass die Schülerin oder der Schüler zur selbstständigen Lebensführung voraussichtlich auch nach dem Ende der Schulzeit auf Dauer Hilfe benötigt.

§ 7

Körperbehinderung (Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung)

Körperbehinderung liegt vor bei erheblichen Funktionsstörungen des Stütz- und Bewegungssystems, Schädigungen von Gehirn, Rückenmark, Muskulatur oder Knochengerüst, Fehlfunktion von Organen oder schwerwiegenden psychischen Belastungen infolge andersartigen Aussehens.

§ 8

Hörschädigungen (Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation)

- (1) Gehörlosigkeit liegt vor, wenn lautsprachliche Informationen der Umwelt nicht über das Gehör aufgenommen werden können.
- (2) Schwerhörigkeit liegt vor, wenn trotz apparativer Versorgung lautsprachliche Informationen der Umwelt nur begrenzt aufgenommen werden können und wenn erhebliche Beeinträchtigungen in der Entwicklung des Sprechens und der Sprache oder im kommunikativen Verhalten oder im Lernverhalten auftreten oder wenn eine erhebliche Störung der zentralen Verarbeitung der Höreindrücke besteht.

§ 9

Sehschädigungen (Förderschwerpunkt Sehen)

- (1) Blindheit liegt vor, wenn das Sehvermögen so stark herabgesetzt ist, dass die Betroffenen auch nach optischer Korrektur ihrer Umwelt überwiegend nicht visuell begegnen. Schülerinnen und Schüler, die mit Erblindung rechnen müssen, werden bei der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs Blinden gleichgestellt.
- (2) Eine Sehbehinderung liegt vor, wenn auch nach optischer Korrektur Teilfunktionen des Sehens, wie Fern- oder Nahvisus, Gesichtsfeld, Kontrast, Farbe, Blendung und Bewegung erheblich eingeschränkt sind oder

wenn eine erhebliche Störung der zentralen Verarbeitung der Seheindrücke besteht.

§ 10

Schwerstbehinderung

- (1) Als schwerstbehindert gelten Schülerinnen und Schüler,
 - a) deren geistige Behinderung, Körperbehinderung oder Erziehungsschwierigkeit erheblich über die üblichen Erscheinungsformen hinausgeht oder
 - b) bei denen zwei oder mehr der Behinderungen Blindheit, Gehörlosigkeit, anhaltend hochgradige Erziehungsschwierigkeit, geistige Behinderung und hochgradige Körperbehinderung vorliegen.
- (2) Feststellungen nach dem Neunten Buch des Sozialgesetzbuches sind für die Entscheidung der Schulaufsichtsbehörde gemäß Absatz 1 nicht maßgeblich.

12.3 Ablauf eines sonderpädagogischen Überprüfungsverfahrens (AO-SF - Verfahren)

Ein sonderpädagogisches Überprüfungsverfahren richtet sich nach Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke. Die AO-SF ist die Ausbildungsordnung für die sonderpädagogische Förderung. In diesem Verfahren wird ermittelt, ob ein Kind aufgrund seiner Gesamtentwicklung in der Grundschule, im Gemeinsamen Unterricht in der Grundschule oder in einer Förderschule angemessen gefördert werden kann oder ob aus erheblichen gesundheitlichen Gründen eine Zurückstellung vom Schulbesuch in Betracht kommt.

2. Wer informiert über ein AO-SF-Verfahren?

Die Grundschulen und Förderschulen bieten für betroffene Erziehungsberechtigte Beratungsgespräche an. Nach den gesetzlichen Regelungen haben die Grundschulen die Pflicht, Eltern über die wesentlichen Gründe für die Einleitung eines AO-SF - Verfahrens zu informieren.

Wenden Sie sich bitte vertrauensvoll an die Grundschule, an der Sie Ihr Kind angemeldet haben, die Förderschule oder rufen Sie direkt beim Schulamt an, wenn Sie spezielle Fragen zum Verfahren haben oder die Ihren Einzelfall betreffen.

3. Wer beantragt ein AO-SF - Verfahren?

- Die Erziehungsberechtigten stellen einen entsprechenden Antrag bei der Grundschule. In Ausnahmefällen (bei vermutetem Förderbedarf in den Bereichen Geistige Entwicklung, Körperliche und motorische Entwicklung, Hören und Kommunikation, Sehen) kann der Antrag auch direkt bei der Förderschule gestellt werden. Die Schulen leiten die Anträge an das Schulamt weiter. Es besteht die Möglichkeit, eine Förderung im Rahmen des Gemeinsamen Unterrichts zu beantragen. Hierfür genügt ein formloser Antrag. Auch dieser wird an das Schulamt weitergeleitet. Sie können Ihren Anträgen weitere Unterlagen beifügen (z.B. ärztliche Gutachten oder Stellungnahmen von Kindertageseinrichtungen, Therapeuten usw.).
- In begründeten Fällen kann auch die Grundschule einen Antrag auf Einleitung eines AO-SF - Verfahrens stellen.
- Alle Anträge müssen dem Schulamt spätestens am 15.02. 2009 vorliegen

4. Wer ist am AO-SF - Verfahren beteiligt?

- Das Kind als Hauptperson
- Die Erziehungsberechtigten
- Eine Lehrerin / ein Lehrer der Grundschule
- Eine Lehrerin / ein Lehrer der Förderschule
- Frühfördereinrichtungen / Therapeuten
- Das Gesundheitsamt
- Das Schulamt

5. Wie läuft das AO-SF - Verfahren ab?

- Ein Antrag auf Durchführung eines AO-SF - Verfahrens geht beim Schulamt ein.
- Das Schulamt entscheidet über die Eröffnung des Verfahrens.
- Das Schulamt beauftragt das Gesundheitsamt mit der Erstellung eines schulärztlichen Gutachtens sowie eine Lehrerin / einen Lehrer der Grundschule und eine Lehrerin / einen Lehrer der Förderschule mit der Erstellung eines pädagogischen Gutachtens.
- Die mit der Durchführung des Verfahrens beauftragten Lehrkräfte nehmen Kontakt mit den Eltern auf. Die Erziehungsberechtigten können dabei über die Entwicklung des Kindes und vorliegende Berichte, z.B. von Therapeuten, Früherkennungszentrum usw. informieren und/oder diese Unterlagen als Kopie den Gutachtern überlassen. Die Auskünfte werden dabei vertraulich behandelt.
- Die Lehrkräfte beobachten das Kind im Kindergarten und führen Überprüfungen bzw. Tests durch.
- Im Verlauf der Untersuchungen geben die beauftragten Lehrkräfte den Eltern Gelegenheit zu einem Gespräch und informieren sie dabei über die Entwicklung ihres Kindes aus gutachterlicher Sicht. In diesem Gespräch werden den Eltern auch Fördermaßnahmen und mögliche Förderorte für das Kind genannt. Die Eltern haben dabei Gelegenheit, Fragen zu stellen und ihre Meinung einzubringen, die in das Gutachten aufgenommen wird.
- Das Gutachten wird dem Schulamt vorgelegt.

6. Wer entscheidet über den sonderpädagogischen Förderbedarf und den schulischen Förderort?

Das Schulamt beurteilt anhand des Gutachtens, ob und welcher sonderpädagogische Förderbedarf besteht und wo das Kind am besten gefördert werden kann. Wenn sich aus

dem Gutachten ergibt, dass zwischen den Gutachtern und den Eltern Einvernehmen über die Gutachtenergebnisse besteht, erfolgt sofort die Entscheidung des Schulamtes. Besteht kein Einvernehmen, wird den Eltern Gelegenheit zur Stellungnahme gegeben und ein Gespräch im Schulamt angeboten.

Wenn sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt, kann schulischer Förderort eine dem ermittelten Förderbedarf entsprechende Förderschule sein oder eine Grundschule, an der Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Gemeinsamen Unterrichts unterrichtet werden.

Wenn ein Kind im Gemeinsamen Unterricht gefördert werden kann, ist hierfür die Zustimmung des Schulträgers erforderlich. Diese Zustimmung wird vom Schulamt eingeholt.

Beide Entscheidungen, also: die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und die Bestimmung des schulischen Förderortes werden den Erziehungsberechtigten schriftlich in einem rechtsmittelfähigen Bescheid mitgeteilt und begründet.

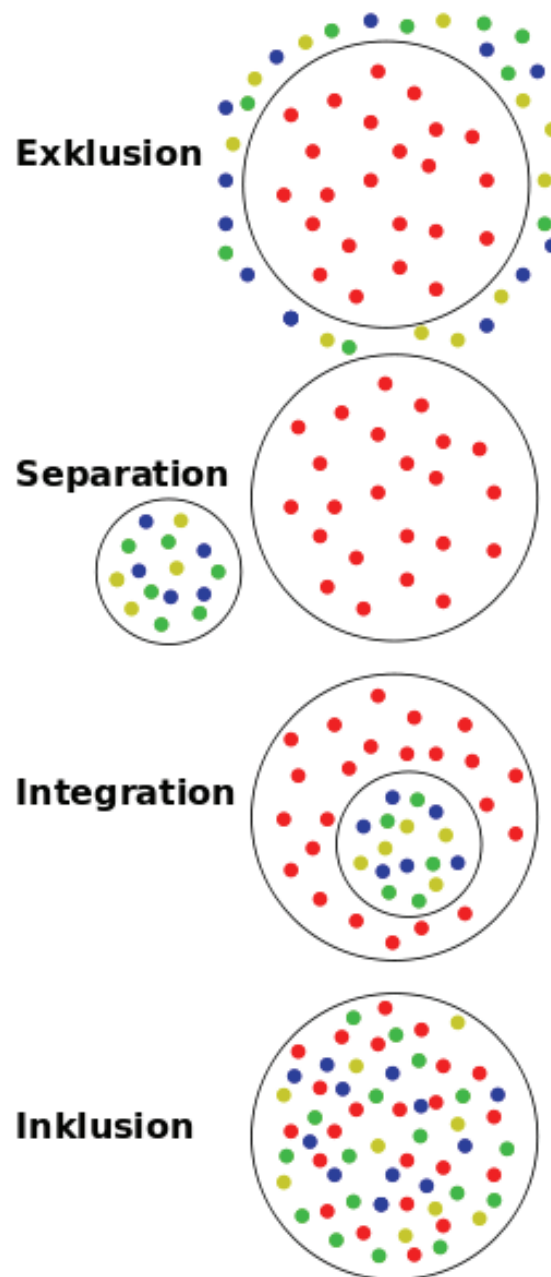
7. Was müssen Erziehungsberechtigte nach der Entscheidung tun?

Die Erziehungsberechtigten melden das Kind in einer Schule an, die der Entscheidung des Schulamtes entspricht. Alle beteiligten Schulen erhalten vom Schulamt Durchschriften des Bescheides und wissen dementsprechend von der Entscheidung .

8. Welche Rechte haben die Erziehungsberechtigten?

- Antragstellung auf sonderpädagogische Förderung.
- Gelegenheit zur Aussprache mit den Gutachtern auch während des Verfahrens.
- Anhörung vor der Entscheidung durch das Schulamt.
- Bei Bedarf Hinzuziehen einer Person ihres Vertrauens bei der Anhörung.
- Auf Wunsch ist Einsicht in das Gutachten und die dazugehörigen Unterlagen im Schulamt möglich.
- Klagerecht gegen die Entscheidung des Schulamtes.

12.4 Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und -pädagogik



12.5 Fragestellungen zur Diagnostik des individuellen Förderbedarfs nach MUTZECK

1. Ist-Zustand (Gegenwart)

- Was sollte der Schüler jetzt können? (Lehrplan, allg. Entwicklung)
- Was ist jetzt?
- Was kann der Schüler unter welchen Bedingungen nicht? (Defizite)
- Was kann der Schüler unter welchen Bedingungen? (Kompetenzen, Stärken, Ressourcen)

2. Entwicklung (Vergangenheit)

- Wann und wie sind die Defizite und Kompetenzen entstanden? (Ursachen, behindernde Bedingungen)
- Wie haben sie sich weiterentwickelt? (Erscheinungsformen und Bedingungen des Versagens, der Störung, der Behinderung sowie der Kompetenzen)

3. Gegenwärtiger Lernprozess (Probeförderung: klassenintern, klassenextern)

- Welches sind die nächsten individuellen Lernschritte?
- Wie werden diese erreicht?
- Welches sind die Bedingungen erfolgreichen Lernens und Verhaltens? (fachliche und psychosoziale Gelingensbedingungen)
- Wenn es Misserfolge gibt, wie und unter welchen Bedingungen treten sie auf? Wie können sie verhindert bzw. verringert werden?

4. Förderplanung und Prognose (Zukunft)

- Was soll erreicht werden? (Förderbereiche, Planung individueller Ziele)
- Unter welchen Bedingungen sollte das erreicht werden? ((Planung der Bedingungen und Ressourcen zur Zielerreichung)
- Wie müssen die nächsten individuellen Lernschritte organisiert sein? (Organisation)
- Wann kann das Ziel erreicht werden?
- Was geschieht vermutlich, wenn das Ziel erreicht wird? Was ist, wenn keine Förderung stattfindet? (Prognose)

5. Fortschreibung und Prüfung der Förderung

- Wann und wie sollte die Förderung und der Förderplan überprüft werden? (Evaluation und begleitende Diagnose)
- Wer gibt den Auftrag zur Diagnostik, Förderung und Kontrolle und wer ist verantwortlich für deren Durchführung? (Dokumentation inhaltlich personell und zeitlich erbrachter Leistungen, z.B. Förderbegleitheft)

12.6 Strukturraster für den Teamkontakt

Teamkontakt

Im Rahmen des Gemeinsamen Unterrichts an der.....Schule

Schulleitung: Frau/ Herr..... (Klassenlehrkraft)

Teampartner: Frau/ Herr.....(sonderpäd. Lehrkraft)

In Anerkennung einer Verantwortungsgemeinschaft werden die aufgeführten Tätigkeiten im GU in Klasse im Schuljahr..... wie folgt wahrgenommen.
(V=verantwortlich, M= Mitwirkung)

Aufgabe	Schulleitung	Lehrkraft der allgemeinen Schule	Sonderpädagogische Lehrkraft
Organisation			
- Bereitstellung von Unterrichts und Differenzierungsräumen - Bereitstellung von Lehr- und Lernmitteln	V V		
Diagnostik und Förderplanung			
- Förderplanerstellung - Diagnostik im Rahmen der jährlichen Überprüfung (§ 15 AO-SF) - Berichterstellung im Rahmen der jährlichen Überprüfung (§15 AO-SF)		V V	V V M
Unterricht und Erziehung			
- Gestaltung eines differenzierten Lernarrangements - Durchführung des Klassenunterrichts - Durchführung von Einzelförderungsmaßnah men		V V M	V M V

• Erstellung differenzierten Unterrichtsmaterials			V
Beratung			
• Durchführung der Elternberatung		V	M
• Fallberatung im Team		V	V

12.7 Fragenkatalog

1. Standardisierte Strukturvariablen

1.1 Welchen Studiengang haben sie absolviert?

1.2 Welche Klasse unterrichten Sie?

1.3 Unterrichtserfahrung: Seit wann unterrichten Sie im GU? (Angabe in Jahren)

2. Halbstandardisierter Interviewleitfaden

2.1 Durch welchen Umstand sind Sie eine Lehrkraft des Gemeinsamen Unterrichts geworden?

- Persönliches Interesse?
- Vorrübergehende Vertretungskraft?
- Auf die Bitte eines Kollegen/ des Schulleiters?

2.2 Bevor Sie das erste Mal in einem Gemeinsamen Unterricht unterrichtet haben, welche Erwartungen hatten Sie an diesen?

- Bestimmte Vorurteile?
- Bestimmte Vorstellungen von der Gestaltung?
- Rollenerwartung?
- Haben sich diese Vorstellungen bewahrheitet?

2.3 Planen Sie den Gemeinsamen Unterricht in naher Zukunft zu verlassen, um an Ihre Herkunftsschule zurückzukehren?

- Falls ja, aus welchem Grund?

2.4 Wahrgenommene Kompetenz: Fühlten Sie sich gut ausgebildet und vorbereitet, als Sie die Arbeit in dem Gemeinsamen Unterricht aufnahmen?

- Sind Sie in Ihrem Studium auf diese Aufgabe vorbereitet worden?
- Haben Sie Fortbildungen besucht, die sich speziell auf das Unterrichten in heterogenen Klassen befassen?
- Haben Sie sich selbst auf diese Aufgabe vorbereitet? (Falls ja, auch welche Art und Weise)

2.5 In einem Gemeinsamen Unterricht werden Sie als Lehrkraft mit einer heterogenen Schülerschaft konfrontiert. Auf welche Art und Weise versuchen Sie den verschiedenen Lernausgangslagen der Schüler gerecht zu werden?

- Gibt es bestimmte Unterrichtsformen und/oder Methoden, die Sie als besonders geeignet betrachten?
- Finden auch frontal organisierte/ lehrerzentrierte Organisationsformen Verwendung?
- Welche Vorgehensweisen/ Organisationsformen haben sich besonders bewährt?
- Überwiegen die Formen innerer oder äußerer Differenzierung?
- Dürfen Formen äußerer Differenzierung überhaupt in einem integrativen Unterricht Anwendung finden (z.B. Trennung der Lerngruppe nach Leistungen)
- Wie realisieren Sie eine innere Differenzierung?

2.6 Ist der theoretische Anspruch, einen fähigkeitsadaptiven Unterricht zu gestalten, in der Praxis umsetzbar?

- Kann in der Praxis ein Unterricht gestaltet werden, der jedes Kind auf seinem aktuellen Entwicklungsstand anspricht?
- Wie lange bereiten Sie sich auf einzelne Stunden vor? (Angabe in Stunden)
- Gibt es Unterschiede in der Vorbereitungszeit in Bezug auf einzelne Fächer?

2.7 Wie schätzen sie die Materialbeschaffung ein?

- Gibt es genügend Material, dass eine Niveaudifferenzierung erlaubt?
- Inwiefern müssen Sie das Material selbst anfertigen?
- Empfinden Sie die Materialbeschaffung als Belastung?

2.8 Welche besonderen Stärken und Schwächen sehen Sie in der Gestaltung eines Offenen Unterrichts?

- Werden wirklich alle Kinder angesprochen?
- Werden bestimmte Kinder mit speziellem Förderbedarf ausgegrenzt?
- Offene Unterrichtsformen überlassen den Schülern ein hohes Maß an Freiheit, können alle Kinder mit dieser umgehen? Wie reagieren Sie, wenn Sie bemerken, dass ein Kind Schwierigkeiten hat?
- Welche Rolle spielt der Projektunterricht? Findet er regelmäßige Anwendung?

2.9 In der Fachliteratur werden zwei zentrale Merkmale des Gemeinsamen Unterrichts genannt, Individualisierung und Differenzierung. Inwieweit spielen diese Merkmale in Ihren Augen eine Rolle?

- Gemeinsamer Unterricht als Balanceakt:
- Wie bewerten Sie die Gefahr der Vereinzelung durch eine Dominanz an individuellen Lernsituationen?
- In der Literatur sprechen einige Autoren davon, dass Formen äußerer Differenzierung in Bezug auf den Gemeinsamen Unterricht nicht zulässig sind. Stimmen Sie dieser Aussage zu?
- Kann in der Praxis auf sämtliche Formen einer äußeren Differenzierung verzichtet werden?
- Gibt es bestimmte Vorgehensweisen, die sich besonders eignen, um ein ausgewogenes Verhältnis zwischen individueller Förderung und gemeinsamen Lernsituationen zu realisieren?

2.10 Wer führt die Förderdiagnostik durch?

- Sonderpädagoge in Alleinarbeit? In Kooperation mit der Grundschulkraft?
- Empfinden sie sich hinreichend qualifiziert, was die Diagnostik angeht?
- Stellt die Diagnostik eine Belastung für Sie dar?

2.11 In welchem System unterrichten Sie? Zwei-Lehrer-System oder Team-Teaching?

- Haben Sie sich bewusst für ein bestimmtes System entschieden?

2.12 Wie bewerten Sie die Zusammenarbeit mit Ihrem Kollegen/ Ihrer Kollegin?

- Sind Sie sich über den Förderbedarf spezieller Kinder einig?
- Wie bereiten Sie den Unterricht vor? Als Team?
- Würden Sie den Unterricht manchmal lieber alleine führen?
- Welche Streitpunkte ergeben sich?
- Wie lässt sich Ihre Zusammenarbeit kennzeichnen?

2.13 Wie bewerten Sie die Leistungen Ihrer Schüler?

- Ziffernzeugnisse?
- Verbalzeugnisse?
- Lern-/Entwicklungsbogen?

2.14 Wie bewerten sie Berichtszeugnisse? Welche besonderen Vor- und Nachteile ergeben sich?

2.15 Welche besonderen Anforderungen ergeben sich Ihrer Meinung nach für die Lehrkräfte des Gemeinsamen Unterrichts?

- Über Welche Kompetenzen muss eine GU-Lehrkraft verfügen?

2.16 Wie bewerten Sie den Gemeinsamen Unterricht?

- Welche Ziele verbinden Sie mit dem Gemeinsamen Unterricht?
- Halten Sie es für möglich, die Lern- und Leistungsentwicklung eines jeden Kindes genau beurteilen zu können, um einen adaptiven Unterricht zu gestalten?
- Größte Stärke? Größte Schwäche?
- Gibt es für Sie eine besondere Herausforderung?
- Stimmen Theorie und Wirklichkeit stets überein?

2.17 Welche Umstände oder Situationen empfinden sie als persönlich belastend?

- Woraus ergibt sich diese Belastung?
- Was könnte getan werden, um die entsprechende Belastung zu verringern?
- Könnte die Bildungspolitik Verbesserungen schaffen?

2.18 Welches war Ihre wichtigste Erfahrung mit Integration?

- Kooperation im Team?
- Entwicklung der Kinder?

2.19 Momentan steht die Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems in der Diskussion.

- Ist ein inklusives Bildungssystem sinnvoll?
- Welche Gelingensbedingungen sehen sie in Bezug auf die Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems?
- ...

12.8 Kurzdarstellung der unabhängigen Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention im Deutschen Institut für Menschenrechte

Das Deutsche Institut für Menschenrechte wurde 2001 als die Nationale Menschenrechtsinstitution in Deutschland gegründet. 2008 wurde das Institut darüber hinaus von Bundestag und Bundesrat beauftragt, die Einhaltung der Rechte von Menschen mit Behinderungen nach der UN-Behindertenrechtskonvention zu fördern und die Umsetzung in Deutschland zu begleiten. Hierzu hat es die so genannte Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention eingerichtet (siehe auch Artikel 33 Absatz 2 der UN-Behindertenrechtskonvention).

Hintergrund

Die UN-Behindertenrechtskonvention von 2006 ist ein Meilenstein auf dem Weg zur Verwirklichung der Menschenrechte für Menschen mit Behinderungen. Seit März 2009 ist die Konvention auch für Deutschland verbindlich. Der Staat hat nun die Aufgabe, die Bestimmungen der Konvention einzuhalten und diese, entlang der verbindlichen Zielvorgaben, aktiv umzusetzen. Die Konvention steht als verbindliche Grundlage für einen Wechsel in der deutschen Behindertenpolitik hin zur rechtebasierten, am Menschen ausgerichteten Perspektive. Sie fasst zentrale Grundsätze wie Selbstbestimmung, soziale Inklusion, Gleichstellung, Nichtdiskriminierung und Partizipation als menschenrechtliche Anliegen, die über individuelle Rechte abgesichert werden. Der praktische Gebrauch dieser Rechte, gleichberechtigt mit anderen, ist das Kernstück der Konvention.

Aufgaben

Die unabhängige Monitoring-Stelle trägt unter anderem durch Politikberatung, anwendungsorientierte Forschung, Veranstaltungen und Öffentlichkeitsarbeit zur Förderung und zum Schutz der in der Konvention verankerten Rechte bei. Die Stelle formuliert deshalb auch Empfehlungen an die Akteure von Staat und Politik, etwa an die Gesetzgeber und Regierungen in Bund und Ländern und gibt Stellungnahmen zu menschenrechtlichen Fragestellungen ab. Die Stelle berichtet darüber hinaus aktiv dem internationalen Fachausschuss, der die Umsetzung der Konvention in Deutschland periodisch überprüft, über die Umsetzung der Konvention in Deutschland. Die Monitoring-Stelle hat nicht die Aufgabe, Beschwerden nachzugehen oder

rechtsberatende Unterstützung in Einzelfällen zu leisten. Sie nimmt keine Ombudsfunktionen wahr.

Der Monitoring-Stelle ist es wichtig, mit den in der Behindertenpolitik aktiven Verbänden, Nichtregierungsorganisationen (NGOs) und der Zivilgesellschaft zusammenzuarbeiten. So unterstützt sie etwa die Parallelberichterstattung der NGOs zum deutschen Staatenbericht an den internationalen Fachausschuss.

Themenfelder

Die Monitoring-Stelle widmet sich zunächst folgenden Themenfeldern: Diskriminierungsschutz und Partizipation als Querschnittsanliegen, die Lage von Menschen mit psychischen Störungen und geistigen Beeinträchtigungen, das Recht auf inklusive Bildung.

Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention

Deutsches Institut für Menschenrechte

Zimmerstraße 26/27, 10969 Berlin

Sekretariat: 030 – 259 359 – 450, Fax: 030 – 259 359 – 59

E-Mail: monitoring-stelle@institut-fuer-menschenrechte.de

Webseite: www.institut-fuer-menschenrechte.d

BEI GRIN MACHT SICH IHR WISSEN BEZAHLT



- Wir veröffentlichen Ihre Hausarbeit, Bachelor- und Masterarbeit
- Ihr eigenes eBook und Buch - weltweit in allen wichtigen Shops
- Verdienen Sie an jedem Verkauf

Jetzt bei www.GRIN.com hochladen
und kostenlos publizieren

